



**CENTRO DE INVESTIGACION Y DE ESTUDIOS AVANZADOS
DEL INSTITUTO POLITECNICO NACIONAL**

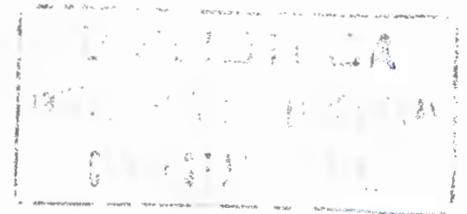
DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

**La institucionalización fracturada de una disciplina:
la sociología en la UNAM**



Tesis

Que para obtener el grado de Maestra en Ciencias
en la Especialidad de Investigaciones Educativas



Presenta

Rosalba Genoveva Ramírez García

Director de Tesis

Dr. Rollin Linsley Kent Serna

Junio, 1997.

AGRADECIMIENTOS

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO 1. Demandas e intereses que delimitan la capacidad de respuesta de una organización educativa

1. La noción de institucionalización
2. Importancia de la organización como mediadora de procesos
3. La UNAM ante la expansión universitaria
4. Las respuestas institucionales: improvisación o innovación
5. La expansión en sociología: ruptura de un proceso
6. Estructura de la investigación
7. Fuentes de información
8. Literatura sobre el tema

CAPÍTULO 2. Reflexiones sobre el estado actual de la sociología desde la perspectiva de los sociólogos

1. El tema de la crisis de las ciencias sociales
2. ¿Crisis paradigmática o ideológica?
3. ¿Identidad plural o dispersión?
4. ¿Crisis disciplinaria y/o institucional?

CAPÍTULO 3. La admisión estudiantil: un proceso escasamente Regulado

1. Fuerzas que impulsaron la demanda
2. Rasgos de la expansión en sociología
3. Una política de admisión estabilizadora del crecimiento
4. La política de admisión en sociología

CAPÍTULO 4. Constitución y profesionalización de la planta académica de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales

1. Consideraciones en torno a la profesión académica
2. Los académicos de la FCPS
3. El tránsito hacia las plazas de carrera
4. Los concursos de regularización
5. Política institucional de profesionalización académica
6. El profesor-investigador

CAPÍTULO 5. La estructuración curricular, proceso sometido a múltiples presiones

1. Una conquista política: el currículum de 1976
2. ¿Qué fue cambiando en las reformas previas?
3. Los grupos de autogestión
4. La "sexta alternativa"
5. Detonantes de la reforma de 1976
6. Las fases formativas del currículum

CAPÍTULO 6. Gestión institucional en torno a la actividad Docente

1. Organización de los académicos
2. Formas de autoridad académica
3. Aspectos de la gestión que inciden en la actividad académica

CONCLUSIONES BIBLIOGRAFÍA

ANEXOS

Apéndice metodológico

Tabla I-1	Población estudiantil de nivel licenciatura en las diferentes escuelas y facultades de la UNAM, 1960-1990
Tabla III-1	Población de primer ingreso a la carrera desociología de la FCPS, según sexo, 1960-1993
Tabla III-2	Población escolar de primer ingreso a la FCPS, por grupos de edad, 1960 vs. 1989
Tabla III-3	Población escolar de primera ingreso a la FCPS, según grado máximo de estudios de los padres, 1970 vs. 1989
Tabla III-4	Población total de licenciatura en las diferentes carreras de la FCPS, 1960-1993
Tabla III-5	Presupuesto de la FCPS, según programa al que se asignan los recursos, 1969- 1991. A pesos constantes de 1978.
Tabla III-6	Población de primer ingreso a la carrera de sociología en los diferentes planteles de la UNAM, 1960-1993
Tabla IV-1	Personal Académico de la FCPS, según programa de adscripción y categoría que ocupa, 1993
Tabla IV-2	Personal Académico de la FCPS, según categoría que ocupa actualmente y periodo en el que ingresó
Tabla IV-3	Personal Académico de Tiempo Parcial en la FCPS, según número de horas establecidas en el contrato, 1993
Tabla IV-4	Personal Académico de la FCPS, según programa de adscripción y edad actual, 1993
Tabla IV-5	Personal Académico de Carrera de la FCPS, según edad al ingreso y periodo en el que se incorporó
Tabla IV-6	Personal Académico de la FCPS, según programa de adscripción y sexo, 1993

- Tabla IV-7 Personal Académico de la FCPS, según periodo en el que se incorporó y sexo
- Tabla IV-8 Personal de Carrera de la FCPS, según año en el que se incorporó como académico y gestión en la que ingresó
- Tabla VI -1 Profesores de la Coordinación de Sociología, según área académica en la que se ubican, semestre 1985-II

*A María Elena,
Mi madre*

A Juan Carlos y Gonzalo

AGRADECIMIENTOS

Son diversos los apoyos que han hecho posible la realización de esta investigación. El primero de ellos provino del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), institución que me aceptó como estudiante de maestría y donde tuve las condiciones académicas para desarrollar el presente trabajo como tesis. También del CONACYT, por haberme apoyado en condición de becaria.

Parte del aprendizaje de este periodo lo debo a los profesores del DIE, por haber puesto a jugar diversas formas de aproximación al estudio de los temas de educación, y a mis compañeros de vicisitudes, porque no siempre se dejaron convencer ante una u otra perspectiva.

Rollin Kent ha sido un apoyo importante en este trayecto. Además de haberme animado a ingresar a la maestría, aceptó padecerme como asesor de tesis. Su agudeza en las discusiones, aunada a su cordialidad y entusiasmo, fue una provocadora invitación a continuar con el trabajo, no obstante los retos que cada avance me imponía. Gracias a sus aportaciones, pude advertir deficiencias en el tratamiento de algunos de los temas, mismas que he tratado de corregir.

Varios profesores de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales también contribuyeron al presente trabajo. Me concedieron algo de su tiempo, además de información: Enrique Nieto, Luis Alberto de la Garza y Pablo Trejo.

Especial mención merecen Juan Brom, profesor de toda una vida, y Fernando Jiménez, solidario con mis trabajos y respetuoso de mis puntos de vista. Ambos me dieron la oportunidad de conocer experiencias y reflexiones derivadas de sus trayectorias en la Facultad. Sus aportaciones fueron especialmente valiosas para desarrollar parte del capítulo sobre académicos. Jaime Escamilla y Moisés Silva, de la Dirección General de Estadística y Sistemas de Información Institucionales de la UNAM, me proporcionaron información estadística básica para desarrollar el trabajo.

Héctor Tovar, con gran disposición y paciencia, me brindó un curso de capacitación al vapor gracias al cual pude analizar sin dificultad la información de la base de datos en la que se apoya el capítulo sobre académicos.

Por último, falta decir que la realización de este trabajo también ha sido posible gracias a los apoyos que provienen del terreno personal. Rogelio me acompañó de múltiples maneras a lo largo del trabajo y me apoyó en la parte de la que no pocas veces depende la permanencia en un proyecto. Juan Carlos y Gonzalo, solidarios con mi esfuerzo, contribuyeron cotidianamente a que la actividad no fuera abrumadora. Guadalupe, leal amiga, me brindó un apoyo de valor inestimable. A todos, mi gratitud.

De las diversas masas que pueblan el universo mexicano, la universitaria se define por generaciones. Cada una es un ciclo marcado por la fecha de ingreso a las aulas y ciertos actos que surgen en los límites de su imaginación como signos perdurables: una consigna, una canción, un episodio. No son ciclos históricos sino señales efímeras que se alzan sin dejar huella alguna. En el futuro será imposible registrar su paso por la Universidad. El concepto generacional desaparece en el conjunto anónimo. Quedan, sí, los acontecimientos de su participación...

Gastón García Cantú, Años críticos

... y mientras los estudiantes revolucionarios hacían mítines a la salida de las fábricas, comían con obreros y discutían con ellos los problemas sindicales, no era posible afrontar con seriedad ningún problema universitario. Las autoridades daban las soluciones que creían convenientes y la izquierda las aceptaba porque para cambiar el carácter de la Universidad era necesario cambiar primero el sistema social; los grupos o individuos que no aceptaban esa tesis eran "pequeño burgueses", "grillos" y "estudiantilistas"...

Luis González de Alba, Los días y los años

(En los noventa) hay, en verdad, un cambio de época, con jóvenes sociólogos que ya no son hijos de la Revolución Mexicana ni de la Revolución Cubana o del 68, pero tampoco propagandistas dogmáticos del neoconservadurismo o del neoliberalismo. Son, tal vez, la generación de la crisis y del ajuste, con otro temple y otra mirada, con otro horizonte existencial e intelectual: el de la transición democrática, el de la globalización, el de la fragmentación de las identidades colectivas, el de la ciudadanía pública y la vida privada, el de la pobreza, el de la sociedad civil, etc.

Luis F. Aguilar, El estado actual de la investigación sociológica en México

Introducción

I.

A principios de los años setenta muchas cosas cambiaron en la vida de la universidad pública mexicana. Esta dejaba atrás su perfil tradicional como formadora de elites, para iniciar una etapa de experiencias y desarrollo hasta entonces inéditos.

Entre 1960 y 1980, la universidad pública experimentó una veloz expansión de la matrícula que la obligaría a integrar con urgencia los recursos educativos necesarios para atender a la crecida población, pero también a establecer nuevas formas de organización para administrar los diferentes recursos.

El crecimiento de la matrícula en licenciatura fue un fenómeno importante desde la década de los sesenta. El elevado crecimiento demográfico y la significativa expansión en los servicios educativos de nivel básico, contribuyeron a generar una demanda cuya presión se fue desplazando hacia los niveles educativos superiores.

La expansión universitaria, visible desde los años sesenta, tendría sin embargo su máxima expresión durante la década de los setenta. Fue un periodo en el cual las universidades públicas constituyeron el principal ámbito de expresión de demandas sociales. Al iniciar los años setenta, el gobierno federal promovió, por la vía del financiamiento, una expansión de la matrícula

sin antecedentes en la historia del país, misma que corrió a cargo fundamentalmente de las universidades públicas.

La apertura indiscriminada del acceso a los estudios superiores, fue una de las principales estrategias desplegadas por el gobierno para ganar legitimidad ante los universitarios y grupos sociales a ellos asociados, especialmente después de las consecuencias políticas de la represión al movimiento de 1968.

Sin embargo, una singularidad del proceso de expansión fue su desenvolvimiento sin que hubiera directrices académicas desde el Estado. La prioridad estatal era recuperar la tranquilidad social mediante la asignación de recursos que hicieran posible la atención de la demanda estudiantil, pero sin intervenir en la regulación de su acceso, ni en su orientación hacia determinadas áreas. Fue la demanda, en su espontánea orientación, la que perfiló los rasgos que caracterizarían el crecimiento del sistema y su concentración en unas cuantas carreras e instituciones.

En algunas universidades, la concentración de la demanda se vio acentuada debido a su ubicación en zonas de elevada concentración urbana y a la importancia que se les atribuía en el conjunto del sistema educativo superior, en ese entonces poco diferenciado.

Las respuestas institucionales ante las presiones de la demanda variaron de una institución a otra y también entre carreras. La UNAM, institución donde la concentración de la demanda fue mayúscula, definió una política de admisión diferenciada. En el caso de sociología, donde la demanda era creciente, el acceso se abrió en forma ilimitada.

La Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, entonces único plantel que ofrecía dicha carrera en la UNAM, y una de las pocas instituciones que la ofrecía en el país, creció vertiginosamente: entre 1960 y 1980, la matrícula de sociología creció 21 veces respecto de la registrada en el primer año. Esta expansión cambió el perfil de la institución y de sus actividades académicas, pero no como resultado de un proceso de reforma, sino de la celeridad con la que impuso cambios en los ritmos de la institución, en sus estructuras y formas de organización tradicionales, en los valores y culturas de sus principales agentes, así como en las tareas y orientaciones de la formación.

En los hechos, la expansión fue producto de la confluencia de variadas demandas y prioridades: las de los estudiantes y sectores sociales a ellos asociados, las del Estado, las de las propias instituciones y grupos en su interior: académicos, comunidades científicas, burocracia y sindicatos.

Frente al reto que significaba el rápido crecimiento, la universidad pública generó dinámicas en las que se entrelazaron patrones y formas de regulación propias de la universidad tradicional y respuestas generadas para atender necesidades urgentes.

Lo importante de este proceso fue que las respuestas institucionales con las que se hizo frente a la expansión, no obstante su carácter provisional, abrieron la puerta a fuerzas e intereses que, una vez anidados en las estructuras de la organización, fueron instituyendo nuevas reglas de funcionamiento institucional que tuvieron su impacto en las tareas académicas y en el contenido de la formación.

II.

El presente trabajo tiene como propósito estudiar cómo un proceso de institucionalización disciplinaria fue afectado por los acelerados cambios que impuso la veloz expansión de la matrícula, en una lógica de funcionamiento institucional donde lo más importante fue la negociación con las diversas fuerzas internas.

El estudio está acotado a la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, con un énfasis en la licenciatura de sociología. Esta carrera experimentó un veloz crecimiento cuando apenas se encontraba forjando las condiciones institucionales para asegurar su asentamiento disciplinario.

La sociología académica es relativamente joven en la historia del país. Su proceso de institucionalización como profesión específica inició con la apertura de la carrera en la Escuela Nacional de Ciencias Políticas y Sociales (ENCPS), creada en 1951. Su antecedente más cercano es el Instituto de Investigaciones Sociales, creado dos décadas antes.

El interés por estudiar la situación de esta carrera en la escuela que abre su proceso de institucionalización académica deriva de diversas razones. Todas convergen con el interés por reconocer cuáles son las posibilidades estructurales y organizativas para impulsar el desarrollo de la disciplina en dicha escuela.

A principios de los ochenta se empezó a observar una importante disminución del crecimiento de la matrícula de sociología. En principio, esto no llamaría la atención si se considera que es un fenómeno coincidente con la desaceleración que registra el crecimiento global de la matrícula de educación superior, con variantes entre áreas y carreras.

Sin embargo, en el caso de sociología, se observa que la matrícula ubicada en el Área Metropolitana de la Ciudad de México (AMCM) presenta comportamientos marcadamente dispares en las dos instituciones públicas que la ofrecen: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). Mientras que una parece haber agotado las condiciones para su ciclo de expansión, otra sigue en pleno proceso.

En la UNAM, después de dos décadas de sostenido crecimiento, la matrícula decreció un 30% entre 1981-1987, contra un crecimiento del 250% registrado en la UAM (Ibarrola 1989, 23).

La UNAM estableció en 1973 una política de admisión que significó definir límites al crecimiento institucional –en tanto que la UAM, creada en 1974, inició tardíamente su proceso de expansión, y por lo mismo, siguió creciendo.

Aunque es difícil identificar hasta dónde el descenso tiene relación directa con la definición de límites al crecimiento, parece una razón insuficiente para explicar las variaciones que registra la orientación de la demanda. ¿Qué particularidades tiene la sociología en la UNAM, y particularmente en la FCPS, que hoy resulta menos atractiva para la demanda, cuando antes gozaba de un importante prestigio?

Otro motivo para realizar este estudio deriva de las reflexiones sobre el proceso de reforma que la FCPS emprendió a fines de 1993. Dicho proceso, orientado a reformar el currículum de las diferentes carreras, ha mostrado un panorama institucional de fragmentación de actividades e intereses académicos, donde lo difícil es llegar a acuerdos básicos, y donde la institución, inmersa en la dinámica de negociación ante presiones internas, no muestra una clara directriz del proceso.

Hoy vuelve a adquirir importancia el estudio de los factores que delimitan el cambio institucional, en parte, debido a importantes cambios en el entorno de las instituciones. Esto ha generado un clima propicio al cuestionamiento sobre su quehacer y el valor de las certificaciones que expiden.

Son diversos los grupos sociales que hoy ponen en duda el valor de la certificación universitaria pública, desde los que han fortalecido el desarrollo del sector educativo privado, hasta sectores medios para los cuales la obtención de un título ha dejado de corresponder a las expectativas de movilidad social.

A este clima de cuestionamiento contribuye también el surgimiento de nuevas formas de regulación estatal hacia el sistema educativo superior, que representan cambios sustantivos en la relación Universidad–Estado.

Hace poco más de dos décadas, la educación universitaria constituía una especie de cristalización de esperanzas en la que se fundían las promesas del discurso populista de principios de los setenta y las expectativas de las familias de los estudiantes que por primera vez lograban que sus hijos accedieran a la educación superior. Al amparo de la expansión hubo una acelerada movilidad generacional, reflejada fundamentalmente en la rápida incorporación de egresados a dos mercados ocupacionales en expansión: el académico, en las propias universidades y el del aparato estatal. Hoy ambas realidades son radicalmente diferentes, no hay crecimiento importante de la planta docente de carrera, ni posibilidades abiertas de incorporación al constreñido aparato estatal.

Las repercusiones de la crisis económica y el nuevo marco de política estatal han llevado a las universidades públicas a emprender una serie de cambios. Preocupa sin embargo, que ante estas nuevas condiciones, las instituciones vuelvan a verse rebasadas en su capacidad de respuesta para el mediano y largo plazos, y sólo reaccionen adaptativamente.

La universidad, y dentro de ella, unas escuelas más que otras, parecen seguir con la mirada puesta en preservarse de los “embates” que representan las nuevas circunstancias económicas, no obstante que en el horizonte más lejano no se vislumbra una mejoría de las mismas, y sí por el contrario, parece cada vez menos aplazable la necesidad de reconocer el saldo de construcción institucional del que se dispone para generar cambios importantes en las dinámicas inerciales hasta ahora prevalecientes.

Otra razón que motivó este estudio es de carácter personal. Pertenezco a una de las generaciones de la expansión que hoy reflexionan sobre el currículum vivido en aquellos años. Una apreciación que perdura de aquel tiempo es la de haber vivido en un ambiente universitario cargado de acontecimientos, pero donde lo más importante no se dio en las aulas, sino fuera de ellas: en las pláticas de pasillo; en las lecturas y discusiones sobre diversos temas, organizadas por pequeños grupos de interesados; en las continuas irrupciones a los salones de clase de representantes de organizaciones políticas, estudiantiles, sindicales, campesinas, de colonos, etcétera, para informar sobre una huelga o solicitar apoyo moral, ideológico, financiero, o incluso adhesión; en la consuetudinaria asistencia a los ciclos de películas organizados en los cine–clubes de Ciudad Universitaria, en el Centro Universitario Cultural (CUC) o en la vieja Cineteca; en las charlas entre compañeros donde se

hablaba de una manera poco ortodoxa de múltiples temas y problemas: Lenin, Marx y los marxismos, la militancia, la guerrilla urbana, la multiplicación-escisión de grupos de izquierda, la participación de los partidos de izquierda en la lucha electoral, las dictaduras militares sudamericanas, la llegada de profesores exiliados, el fenómeno del eurocomunismo, los sindicatos independientes, el sindicalismo universitario, las huelgas y apoyos a unos y otro. Era un ambiente en el que desfilaban los volantes, carteles, periódicos murales, música folklórica y mítines, que continuamente invitaban a algo, así fuera a estar en los pasillos. Los salones de clase eran hasta cierto punto el lugar marginal de formación, bien porque la actividad en las aulas discurría entre resúmenes de lecturas sin mayor atractivo y trascendencia, o se abandonaba a discusiones acaloradas sobre diversos problemas; bien por la frecuente ausencia de los profesores responsables de las asignaturas, que delegaban en los ayudantes la responsabilidad de la enseñanza, o incluso porque era prácticamente imposible lograr aprender algo en sesiones que eran multitudinarias y donde a veces ni siquiera en los pasillos era posible encontrar un lugar.

Sin embargo, el ambiente de activa vida cultural y política –real e imaginaria–, en cierto sentido compensaba, aunque también ocultaba, la formación que se adquiría en las aulas. A esto contribuía el que la Universidad se asumía como lugar de paso, no sólo por ser estudiante, sino porque se consideraba que el trabajo importante estaba fuera de las escuelas, en la lucha social, en la vinculación con los movimientos sociales.

Parte de las creencias que orientaban la acción de un buen número de universitarios, estudiantes y profesores, era la idea de que para cambiar a la universidad, había que cambiar primero las estructuras sociales, lo demás vendría por añadidura.

La mirada estuvo puesta más en lo que ocurría afuera, que en lo que estaba gestándose dentro. En este silencioso proceso institucional se tejieron dinámicas en las que el desarrollo disciplinario fue objeto de fracturas importantes.

III.

El trabajo está organizado en seis capítulos. El primero tiene rasgos de la tradicional introducción y algo más. El propósito del mismo es hacer explícitos los diversos elementos que constituyen el soporte teórico y metodológico de la investigación. De la teoría de las organizaciones, la perspectiva de análisis institucional: la idea de institucionalización, elementos que entran en juego en los procesos de institucionalización, la importancia de la organización como

mediadora, las influencia del entorno y de lo interno en la regulación de los principales procesos de la organización y las dinámicas emergentes.

Dada la importancia que se otorga al entorno de la expansión, se exponen también los diversos ámbitos involucrados en el análisis: las universidades públicas, el papel que jugó la UNAM en el conjunto de instituciones, su importancia educativa, cultural y política; el tipo de respuestas que la institución generó para hacer frente a las diversas demandas estudiantiles y a las necesidades que le impuso el rápido crecimiento en aquellas carreras que se abrieron plenamente a la expansión. Se explican los rasgos de este proceso en el caso de sociología y sus implicaciones en el proceso de institucionalización disciplinaria.

En este primer capítulo se describe brevemente la forma en que está estructurada la investigación, las fuentes de información empleadas y la literatura empleada sobre los temas abordados.

El segundo capítulo está destinado a ofrecer un panorama sobre la situación actual de la sociología mexicana. El punto de partida es la perspectiva que tienen los sociólogos que han estudiado el tema de la crisis disciplinaria. El propósito es mostrar los elementos que han incorporado al análisis y la importancia que conceden a la "organización", como factor de impulso – estancamiento o retroceso– en el desarrollo de la disciplina.

Dado que el análisis está centrado en las respuestas institucionales frente a dimensiones básicas: alumnos, profesores y trabajo curricular, los siguientes tres capítulos corresponden al estudio de tres procesos. El primero de ellos (Capítulo 3), está destinado a analizar la forma en que se reguló la admisión a la carrera y su impacto en el funcionamiento de la institución.

El Capítulo 4 está orientado a analizar los rasgos de constitución y profesionalización de la planta académica de la FCPS, las pautas que perfilaron el tránsito hacia las plazas de carrera, así como la actual composición de la planta académica en relación con la movilidad académica y la vitalidad institucional.

El Capítulo 5 tiene el propósito de mostrar cómo en la construcción curricular de la carrera de sociología entraron en juego no sólo factores de interés académico o de proyección institucional, sino elementos de negociación política ante la presión ejercida por las principales fuerzas internas.

Por último, en el Capítulo 6 se aborda el tema de la gestión institucional y su importancia en la coordinación de la actividad académica. Está centrado en dos preguntas: ¿Cómo se organizan los académicos? Y ¿Quiénes son los que

deciden? A manera de conclusiones a este capítulo, se analizan aspectos particulares de la gestión institucional que han incidido en el quehacer académico.

CAPITULO 1.

DEMANDAS E INTERESES QUE DELIMITAN LA CAPACIDAD DE RESPUESTA DE UNA ORGANIZACION EDUCATIVA

Mucho se ha hablado de la acelerada expansión que experimentaron las universidades públicas del país durante la década de los setenta, del significativo aumento de la matrícula en la educación superior, pero poco de las dinámicas que se generaron al abrigo de tan vertiginoso crecimiento.

Han sido escasamente estudiadas las formas específicas en que las universidades y, dentro de éstas, las escuelas y disciplinas, fueron respondiendo y adaptándose a las diversas demandas derivadas de la expansión. Poco se conoce las dinámicas que emergieron de este atropellado proceso, sus grados de arraigo en la organización y la forma en que fueron moldeando las actividades de enseñanza en determinadas disciplinas.

Este estudio tiene como propósito analizar el curso que siguió el proceso de institucionalización de la sociología en una organización particular, la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPS) de la UNAM. Se parte de la idea de que la institucionalización de la disciplina fue un proceso que experimentó cambios importantes derivados tanto de las presiones externas a que se vio sometida la organización, como del modo en que ésta fue procesando tales demandas.

En el análisis de las condiciones en las que se dio la apertura y pugna por lograr la autonomía de un nuevo campo de conocimiento se considerarán factores externos e internos que, sin ser de carácter exclusivamente disciplinario, fueron lo suficientemente significativos para alterar el proceso de institucionalización originalmente emprendido.

El estudio centra la atención en el modo en que la organización educativa fue procesando las demandas y en el tipo de dinámicas internas que de ahí emergieron, algunas ni siquiera previstas, pero cuyos contenidos se fueron arraigando en la estructura y procesos de la organización, al mismo tiempo que fueron moldeando la actividad de formación en la disciplina sociológica.

En un trabajo sobre sociología de las organizaciones que ha sido de gran utilidad para este estudio, Charles Perrow (1991, 319) ilustra con bastante imaginación cómo el análisis de un determinado fenómeno puede conducir a diferentes interpretaciones, según la perspectiva desde donde es observado. Partiendo de esta idea y considerando que una interpretación es una explicación posible, mas no acabada, ni mucho menos única del fenómeno que se estudia, la intención en el presente apartado es hacer explícitos los elementos teóricos y metodológicos que han sido considerados en este estudio, en un esfuerzo por mostrar cuál ha sido el camino recorrido.

1. La noción de institucionalización

La institucionalización, definida bajo la noción de permanencia de un determinado valor cultural o de una norma, presenta connotaciones diversas.^[1] Para algunos, la permanencia está asociada a un propósito racional de búsqueda de logro de alguna meta o fin; para otros, a la persistencia y perpetuación de una actividad, sólo que como resultado de la acción no siempre racional ni prevista, de quienes la realizan. Esta segunda definición es de la que se parte para realizar el presente estudio, supone centrar la atención en el modo en que se han hecho las cosas, y no en cómo se han pretendido hacer.

Desde la perspectiva de la teoría organizacional, la institucionalización es un proceso mediante el cual los propósitos iniciales, que pueden haber sido vaga o claramente definidos, van experimentando adaptaciones debidas a la fuerza con la que se expresan diversas demandas y al tipo de respuesta que suscitan en la organización. Esto es lo que frecuentemente llega a conducir dicho proceso por cauces diferentes a los inicialmente previstos, primero, por la acción de las fuerzas externas que impelen a la organización a crecer, después, por la fuerza que adquieren las demandas internas, producto de las dinámicas que se generan en la propia organización.

Conforme una organización crece, la institucionalización de una actividad representa, hasta cierto punto, una desviación de la meta y funciones de la organización (Perrow 1991:202 y Pfeffer 1992:260);

esto ocurre porque la organización se orienta hacia la "adaptación de nuevas formas, prácticas y actividades simplemente para sobrevivir y crecer", alejándose del propósito que le dio origen.

Cuando las organizaciones son concebidas instrumentalmente, éstas pueden desaparecer una vez cumplido su propósito; esto no ocurre cuando son concebidas como instituciones (Pfeffer 1992, 260) Estas últimas gozan "de una permanencia que hace que su vida se extienda más allá de los requerimientos de la tarea" para la cual fueron creadas. De ser un medio para llevar a cabo una actividad, las instituciones terminan constituyéndose en fines. Cobran vida propia y se modifican en función de la interrelación de los diversos intereses que anidan en su seno.

Merton (1992, 104 y 137), quien también analiza la noción de supervivencia bajo la perspectiva de las funciones manifiestas (motivaciones conscientes) y latentes (consecuencias objetivas de la acción), rescata un planteamiento de W.G. Summer que es sumamente ilustrativo sobre el modo en que van constituyéndose los nuevos fines no buscados que dan sentido al funcionamiento de una organización:

... desde los primeros actos por los cuales el hombre trata de satisfacer necesidades, cada acto se explica por sí mismo y no busca más que la satisfacción inmediata. De necesidades recurrentes nacen hábitos para el individuo y costumbre para el grupo, pero esos resultados son consecuencias que nunca son conscientes, ni previstas o buscadas. No son advertidas hasta que llevan mucho tiempo de existencia, y pasa aún mucho más tiempo antes de que sean apreciadas

Durante el proceso de acelerada expansión de la matrícula en las universidades, las organizaciones educativas vivieron procesos de cambio tan acelerados que, en un intento por adaptarse a esa nueva realidad, generaron respuestas que resultaron principalmente de la búsqueda de soluciones para lo inmediato, para el corto plazo. Fueron respuestas que tuvieron un carácter improvisado, pero cuyo continuo aprovechamiento las volvió perennes, llegando a adquirir "una posición cuasi normativa" (Pfeffer 1992, 261).

Las demandas derivadas de la expansión, condujeron a la organización a crecer con rapidez, pero este crecimiento conllevó una recomposición interna de actores e intereses que también fue arraigándose en la estructura de la organización, generando nichos académicos y nuevas

dinámicas que modificaron el propósito inicial del proceso de institucionalización.

Los estudiantes presionaron por asegurar el acceso incondicional a los estudios superiores; los académicos, por lograr estabilidad en el empleo, expresada en la búsqueda de permanencia en plazas de tiempo completo; los trabajadores administrativos, por la expansión de la matrícula como una estrategia de ampliación del empleo. Todo esto en un entorno de fuerte impulso al crecimiento, por la vía de una política estatal que significó para el Estado una forma de obtener legitimidad y para las universidades una salida a las presiones de que eran objeto. Para las burocracias de las instituciones representó una fuente de recursos y poder.

Las acciones de estos diferentes actores fueron alimentando dinámicas cuya vigencia se fue prolongando en la organización. Fueron procesos que emergieron de manera silenciosa, sin ser plenamente advertidos, entre otras razones porque no siempre resultaron de decisiones planeadas o racionales, sino de la búsqueda de solución a necesidades urgentes, con efectos importantes para los diferentes actores y en un ámbito más amplio, para la organización.

Este proceso, analizado bajo el concepto de "opción social" —en contrapartida al de decisión o solución planeada— ha sido definido por Edward Banfield en los siguientes términos (Clark 1983, 201):

En un proceso de opción social, cada actor busca satisfacer sus propios objetivos; el agregado de todas las acciones —la situación producida por el conjunto de las acciones— constituye una consecuencia para el grupo, pero es una consecuencia que no ha sido planeada como una "solución" a un "problema". Se trata de una "resultante", más que de una "solución".

Su importancia es que tanto las "resultantes" como las "soluciones" tienen el efecto de coordinar; y su impacto en la organización es que una vez "arraigadas en los grupos de interés, pueden llegar a producir nuevas estructuras viables que se convierten en soluciones permanentes."

Lo que interesa destacar de este proceso emergente es que aquellos intereses que lograron institucionalizarse, generaron espacios que se volvieron difíciles de mover, limitando con ello la capacidad de respuesta de la organización frente a nuevas demandas. Esto se puede apreciar en la dificultad que tuvieron para cambiar instituciones con carreras que crecieron aceleradamente en los años de expansión y que después registraron una demanda estudiantil en descenso, además, en un entorno

donde los recursos financieros empezaron a perder valor real por el impacto de la crisis económica desde principios de los ochenta.

Cuando hay escasez de recursos, particularmente financieros, las instituciones educativas empiezan a ser objeto de una mayor observación sobre el uso eficiente de sus recursos. Esto se acentúa si además escasean los alumnos, pues se empieza a ver mal que "haya más profesores que estudiantes" (Clark 1991, 297) Ante este panorama ¿qué hace una institución acostumbrada al flujo continuo de estudiantes? En culturas como ésta, señala Kent (1992, 9), resulta difícil plantear "la necesidad de salir a buscar a los estudiantes, de modificar sus estructuras y prácticas para presentarles una oferta escolar más atractiva, e incluso de contemplar la posibilidad de sustituir algunas carreras de licenciatura por otras." Por el contrario, lo más frecuente es la realización de ajustes parciales sin modificaciones sustantivas de las estructuras existentes.

¿Por qué esta persistencia de la organización a mantenerse sin modificaciones sustanciales, a pesar de los cambios que la afectan? Arthur Stinchcombe (Clark 1992, 308) plantea tres posibilidades que no son excluyentes: la primera, es que la organización logra sobrevivir durante algún tiempo gracias a una imagen de eficacia que es ilusoria; la segunda deriva de la falta de competencia, en parte porque el parámetro con el que la organización se mide es consigo misma; la tercera es que la persistencia deriva del proceso de institucionalización seguido, de la forma en que "los participantes buscaron perpetuar una forma que les servía y protegía, sobre la que desarrollaron derechos considerados legítimos por los demás."[\[2\]](#)

El tema del cambio en una organización, empieza por la identificación de las fuerzas que lo impulsan, lo frenan o incluso lo orientan por nuevos cauces. El cambio no puede darse al margen de la forma en que realmente opera la organización[\[3\]](#) .

Las posibilidades del cambio en una organización se dan en un margen de acción que es resultado del "condicionamiento estructural preexistente" (Clark 1991,53 y 330), donde intervienen tanto "la evolución espontánea como el diseño explícito, la inercia interna y el control". En otras palabras, las medidas que adopta la organización para hacer frente a las demandas que la presionan a cambiar, están fuertemente condicionadas por lo que

Merton llama la "coerción estructural" (1992, 128) o Goldenweiser denomina el "principio de las posibilidades limitadas."

Hoy que tantos cambios están ocurriendo en el entorno universitario y que las organizaciones se encuentran frente a nuevos retos, entre ellos la demanda de reformas, sigue teniendo vigencia un viejo comentario de Crozier (1970, 184):

Ningún programa, ninguna acción administrativa debería ser emprendida sin que se haya establecido un diagnóstico sobre el complejo sistema dentro del cual deberá ejecutarse el programa o la acción. Cuando no se conocen los nudos de poder y los modos de regulación de los sistemas, las más seductoras iniciativas terminan malogradas...

Innovación, reforma y cambio (Clark 1983, 330) "son temas indisolublemente ligados al estudio de la estructura y la tradición. Los cambios deseados se atenúan y fracasan a menos que puedan ser firmemente incorporados a la estructura del trabajo académico, a la red de creencias y a la división de poderes". Las reformas deseadas deben pasar previamente por la identificación de las condiciones en las que pretenden ponerse en práctica. Esto conduce necesariamente a una reflexión sobre la construcción institucional que se tiene como base de partida para tal empresa.

2. Importancia de la organización como mediadora de procesos

En el estudio de las organizaciones educativas ha habido una marcada tendencia a explicar su desarrollo por la influencia que ejercen las demandas de carácter externo. Se ha concedido poca importancia al estudio de las condiciones en las cuales tales demandas han sido procesadas en cada organización. Clark (1991, 18-21) propone un enfoque que denomina "internalista" el cual concentra la atención en el modo en que el sistema mismo o alguno de sus componentes determina la acción y el cambio[4]

De acuerdo con dicha propuesta, identificar el origen y características de una demanda es sólo el principio, la otra parte del proceso consiste en analizar el tipo de respuestas internas que tal demanda suscita. En términos de Perrow (1991, 193) equivale a observar a la organización en sus procesos cotidianos de funcionamiento, así como a los individuos y grupos de interés que la habitan:

La explicación del comportamiento organizacional no reside principalmente en la estructura formal de la organización, ni en las proclamas de metas y fines, ni en la producción de bienes y servicios. Reside, en gran medida, en los millares de procesos subterráneos de los grupos informales, los conflictos entre los grupos, las políticas de contratación, dependencias de grupos externos y circunscripciones, lucha por el prestigio, valores comunitarios, estructura del poder de la comunidad local e instituciones legales.

Sin embargo, en el enfoque "internalista" también es necesario definir el peso específico que se otorga al entorno y a la acción de la organización. Una limitación frecuentemente señalada en los estudios que privilegian el entorno, es que llevan a considerar a las organizaciones como entes pasivos que dependen y actúan únicamente en función de factores externos, sin reconocer que de igual manera definen, crean y modelan su entorno. Por otro lado, también es un riesgo cuando se enfatiza en exceso la acción de la organización, ya que puede conducir a una perspectiva en la cual todo se explica por el voluntarismo. El reto es intentar establecer un equilibrio entre ambas.

Un entorno significativo: las fuerzas de la expansión

En teoría de las organizaciones un elemento básico es el concepto de fronteras de una organización. En los estudios sobre organizaciones específicas es frecuente encontrar que la definición de fronteras se da casi exclusivamente en función de los límites formales de aquéllas. Esta definición es útil pero no suficiente para el análisis. En el caso del sistema educativo, y de las mismas universidades públicas que son conjuntos organizativos con estructuras altamente diferenciadas e interdependientes, una definición tan acotada del concepto de fronteras impone linderos arbitrarios que pueden dejar fuera a actores y estructuras relevantes cuyas fuerzas pueden estar influyendo significativamente en el desarrollo de la organización.

Analíticamente tiene sentido pensar en las fronteras de una organización como demarcaciones flexibles (Clark 1983, 23) porque ello permite estudiar a la organización abarcando sus límites formales y reales. El concepto de "organización compleja" planteado por Perrow, es cercano a este propósito:

... el esfuerzo de la teoría organizacional por profundizar la relación entre las organizaciones y su ambiente, ha evolucionado al grado de sugerirse que disolvamos tanto como sea posible, el confín entre una organización y su contexto, con objeto de hablar de grupos en el interior y en el exterior de la organización que la utilizan para sus fines[5]

La importancia de esta definición es que dirige la atención hacia las fuerzas que mueven a la organización desde adentro y desde afuera. No hay fronteras rígidas, sino porosas, y el entorno tiene diferentes grados de significación para la organización que se estudia. El mismo Perrow (1991, 234) sugiere una forma de caracterizar el entorno atendiendo a las interrelaciones que establece la organización, con otras de mayor o menor tamaño, partiendo de la premisa de que el vínculo que se establece no necesariamente es de dependencia:

El entorno se puede conceptualizar en términos de un problema de cajas anidadas. Dentro de cada caja hay una caja más pequeña cuyas dimensiones están limitadas por la caja más grande. Cada caja es independiente, hasta cierto punto, de las cajas más grandes (y de las más pequeñas que están dentro de ella) y puede analizarse como tal. Pero es también bastante dependiente de la forma de las que están fuera y de las que están dentro de ella.

La política educativa de los años setenta constituyó un entorno significativo en el quehacer de las universidades públicas. Los propósitos y alcances que aquélla tuvo en la expansión del sistema educativo superior incidieron en los ritmos de crecimiento de las universidades, las cuales se vieron sometidas a fuertes presiones y a la acelerada modificación de sus formas tradicionales de organización. Sin embargo, para ponderar la importancia de este entorno, es necesario señalar que la forma en que la expansión incidió en las instituciones también fue resultado del tipo de estrategias que adoptaron frente a la demanda.

Plantear de esta manera la relación organización-entorno implica reconocer que la formulación y puesta en práctica de la política educativa de los años setenta fue un complejo proceso en el que pesaron fuertemente las características del sistema superior en su conjunto y las de cada organización educativa. Se puede decir que la implantación de la política, por la forma en que fue procesada en cada organización, arrojó resultados que las más de las veces no fueron planeados ni previstos en la formulación

de aquélla. Fuentes (1989, 8) reflexiona sobre este proceso en los siguientes términos:

... la política no es un diseño, sino el resultado de la convergencia de múltiples actores que no necesariamente coinciden en propósitos, intereses y valores y que son capaces de desplegar sus iniciativas en situaciones y estructuras organizativas que constriñen su acción y en relación con otros actores, con quienes establecen alianzas o conflictos y que pueden asociarse con la política adoptada, desviarla o anularla...

El vínculo Estado-Universidad que caracterizó el proceso de expansión, así como la magnitud y rasgos de dicho fenómeno en cada institución, constituyeron un entorno sustantivo en la definición de respuestas y desarrollo institucionales. Al iniciar su gobierno, Luis Echeverría promovió por la vía del financiamiento federal una expansión de la matrícula sin antecedentes en la historia del país. Constituyó una de las principales estrategias del gobierno para ganar legitimidad ante los universitarios, actores fundamentales en el escenario político de la época.

El curso que siguió la expansión fue delineado, en principio, por la magnitud y perfil de la demanda, así como por su espontánea orientación hacia determinadas instituciones y carreras:

...el proceso central que impulsó al sistema (educativo superior) estuvo constituido por la convergencia de dos grandes factores: de un lado una creciente demanda... generada por antiguos y nuevos grupos sociales... y por el otro, la disposición gubernamental de satisfacer dicha demanda bajo la forma espontánea en la que ésta se manifestaba, es decir, sin limitar su magnitud, regular su canalización, ni modificar la organización académica característica de la universidad tradicional (Fuentes, 1989, 3)

Mientras que el Estado proporcionaba los recursos para impulsar la expansión, a las universidades públicas correspondía generar las estrategias para resolver los problemas que derivaban de su rápido crecimiento. Más adelante se analizará por qué no fue regulada desde el Estado la ampliación de la matrícula en las universidades. Por ahora baste señalar que la apertura indiscriminada del acceso reportaba beneficios tanto para el Estado como para las universidades, en una relación de "intercambio político" en la que aquél aportaba los recursos financieros

("bien de autoridad") a cambio del control del conflicto en las universidades ("lealtad y consenso") [6]

Magnitud y orientación de la expansión universitaria

El crecimiento de la matrícula en las universidades públicas era un fenómeno de proporciones considerables ya desde la década de los sesenta: de 63,617 estudiantes inscritos en 1960, la población aumentó a los 144,629 en 1970, lo que significó un incremento del 127%. [7] Este salto inicial, que obedeció a las presiones derivadas de la expansión previa del sistema educativo en sus niveles básicos, perfilaba la magnitud de la demanda que años después presionaría en el nivel superior. [8] En el caso de algunas universidades, la expansión inicial se vio acentuada por la importancia concedida a la institución y por el prestigio del que gozaba en el conjunto del sistema educativo superior.

Sin embargo, no fue sino durante la década de los setenta cuando la expansión de la matrícula en las universidades públicas alcanzó su máxima expresión, llegando a un total de 536,991 estudiantes inscritos en 1980, lo que significó un aumento del 271% respecto de la población registrada en 1970. Hablar de incrementos en la población escolar de casi un tercio más cada año, conduce a reflexionar sobre el reto que significó para las universidades el imperativo de integrar con celeridad los cuantiosos recursos educativos que tal crecimiento demandaba, así como las condiciones en las que cada institución fue desplegando estrategias de desarrollo académico para el mediano y largo plazo, al mismo tiempo que hacía frente a las demandas más urgentes.

La espontánea orientación de la demanda hacia determinadas carreras e instituciones, y su atención en estos mismos términos, marcó de manera importante el rumbo de la expansión, acentuó los problemas de concentración geográfica e institucional y, a largo plazo, la incapacidad del propio sistema para generar de manera regulada los recursos académicos y científicos en las diferentes áreas del conocimiento.

La expansión no abarcó homogéneamente al sistema educativo superior. En el caso de las universidades públicas, no todas estuvieron sometidas a las mismas presiones de la demanda ni tuvieron la misma responsabilidad en su atención; no todas tuvieron la misma presencia en el escenario social y político de la época, ni en el sistema educativo nacional.

Por otra parte, no todas siguieron un mismo patrón de crecimiento frente a la demanda. Hubo universidades públicas que se definieron por el crecimiento indiscriminado de la matrícula, con una política de "puertas

abiertas" inducida mediante la expansión de sus preparatorias; algunas más se definieron por la regulación del crecimiento, mediante la formalización y aplicación de procesos de selección académica de los estudiantes; otras más, como la UNAM, por una política de crecimiento diferenciado, en la cual unas carreras se abrieron plenamente a la expansión, mientras otras fueron preservadas de dicho proceso.[9]

3. La UNAM ante la expansión universitaria

La UNAM, por su historia, importancia nacional, ubicación geográfica y política, fue una de las instituciones más afectadas por la expansión. Desde su creación y por mucho tiempo fue considerada como la más importante formadora de cuadros profesionales y científicos del país, tarea que ahora es compartida por un amplio abanico de instituciones.

Un conjunto de factores contribuyó a hacer de la UNAM la institución con mayor demanda y la de mayores dimensiones[10]: la elevada concentración demográfica en el Área Metropolitana de la Ciudad de México (AMCM)[11], la presión que la expansión escolar previa empezó a ejercer en el nivel superior, así como la escasa diferenciación del sistema educativo superior en los años setenta.

De 80,643 matriculados en el sistema superior en 1960: 63,617 (78.9%) eran atendidos en las universidades públicas y de éstos 39,258 (48.7%) en la UNAM. En las décadas siguientes la distribución de la matrícula en el conjunto del sistema experimentó cambios importantes debido a la rápida diferenciación que experimentó el sistema educativo superior en paralelo al proceso de expansión: la UNAM vio disminuida su participación relativa en la matrícula nacional a un 30.1% (64, 047) en 1970 y a un 20.4% (148,999) en 1980.

La demanda tradicionalmente ubicada en el Distrito Federal pasó del 53% en 1970, al 31.2% en 1980 y al 23% en 1990. Esto contribuyó a la descongestión de sus mega-instituciones: la UNAM y el Instituto Politécnico Nacional (IPN), el otro grande del sistema.[12]

Gracias a esta desconcentración, la UNAM registró una disminución de su crecimiento: de 243.5% a 132.6% en los años de mayor expansión (1970-1980) ¿Qué habría sucedido si aquella se hubiera expandido a un ritmo mayor, con sus ya de por sí enormes dimensiones? En 1980 la UNAM había alcanzado una cifra similar a la registrada en 1970 por el conjunto de universidades públicas: 148,999 vs. 144,629.

La UNAM se vio impelida a seguir creciendo en forma significativa durante los años de expansión debido a múltiples condicionantes: su propia demanda interna, la escasa diferenciación del sistema superior en los inicios de la expansión, así como el papel político que jugó la institución como catalizadora de demandas que rebasaban lo estrictamente educativo.

La necesidad de atender la crecida demanda estudiantil que generaba su propio bachillerato constituía una presión permanente para la UNAM. La institución había generado una demanda intransferible con el "pase automático o reglamentado" a licenciatura que había sido concedido a sus egresados del bachillerato. Este problema fue adquiriendo proporciones críticas debido a la expansión que había experimentado la

institución en dicho nivel y que provocaba ya serios desequilibrios en la atención de las demandas en cada uno de los niveles educativos.[13]

Para reducir las tensiones internas que generaba su propia demanda, la UNAM optó por la ampliación del acceso en diversas carreras, esto además le permitía aliviar su crítica situación financiera. En los años setenta la política de financiamiento a la educación estimulaba con creces la expansión de las universidades públicas ya que el monto de los recursos federales se asignaba con base en el número de alumnos que atendía cada institución.[14] En el caso de la UNAM, la obtención de mayores recursos constituía una tregua a las serias restricciones financieras impuestas durante el gobierno de Gustavo Díaz Ordaz.[15]

Los límites que imponía la escasa diferenciación del sistema fue otro de los factores que indujo a la UNAM a seguir creciendo por un tiempo. No había posibilidades de transferir hacia otras instituciones la elevada demanda que se concentraba en la institución. Si la UNAM rechazaba a los estudiantes que demandaban su ingreso ¿qué otras instituciones atenderían tal demanda? Un problema de cobertura educativa del sistema, que obligaba a la participación de múltiples instituciones y a la coordinación central del Estado, quedaba acotado a los límites y capacidades de una sola institución.

Esta situación se conjugaba con los límites que imponía a la institución la difícil relación Estado-Universidad. Fue un periodo en el cual el control del conflicto en las universidades públicas era prioridad en la agenda de gobierno, particularmente en el caso de la UNAM y especialmente después de 1968.

La necesidad de controlar a las universidades fue un elemento siempre presente en el gobierno de Echeverría, pero quedaba claro que esto debía

darse fundamentalmente mediante mecanismos indirectos, aunque extraordinariamente eficaces, como los recursos financieros, y sólo en última instancia, mediante otros, incluida la represión, como lo ejemplificó lo sucedido en algunas universidades estatales.

El respeto a la autonomía universitaria, base en la que se fincó la política de acercamiento a las universidades, en los hechos se tradujo como una política de no ingerencia del Estado en ningún asunto universitario, ni en cómo distribuían aquéllas sus recursos ni en cómo resolvían sus problemas, aun cuando se reconocía que algunos rebasaban las posibilidades de regulación de las universidades más crecidas, como en el caso de la atención de la demanda.

Así, un problema de amplias dimensiones como el de la concentración de la demanda, al no ser atendido bajo una visión sistémica, quedaba constreñido al ámbito institucional, todo ello sin omitir el acuerdo implícito de que los problemas y demandas institucionales debían ser resueltos con prontitud en dicho ámbito, a fin de evitar su politización y expresión fuera de la universidad. Se asumía en los hechos que era cada institución y no el Estado la responsable directa de los problemas que surgieran en su seno, aunque fuera evidente que la magnitud y naturaleza de los problemas escapaba a las posibilidades de solución de una sola universidad.

La escasa diferenciación del sistema superior, aunada al tipo de vínculo entre Universidad-Estado, fueron factores que asfixiaron a algunas universidades con elevada demanda y propiciaron respuestas institucionales de carácter limitado, orientadas fundamentalmente a regular el crecimiento, ante la imposibilidad de regular la demanda.[\[16\]](#)

En este sentido, la UNAM tuvo un papel político importante en la atención de la demanda y en la generación de paz social, pero esto supuso consecuencias para su desarrollo posterior: el acelerado crecimiento conllevó a respuestas institucionales que con frecuencia estuvieron dictadas más por la urgencia y la necesidad de conciliar intereses y demandas, que por propósitos académicos en un primer plano, como lo revela la siguiente declaración del Rector Jorge Carpizo:

La Universidad, por sus dimensiones y su importancia en el país, posee un peso político, lo cual hace que diversos sectores la contemplen más como una institución política que académica. En múltiples ocasiones, se ha privilegiado como el valor más importante la tranquilidad de la Universidad, y a ella se le han sacrificado valores académicos... (Del Río 1988, 48)

Sin embargo, es necesario hacer una mayor aproximación al mosaico de carreras que ofrece la UNAM, para ponderar la trascendencia que tuvo el fenómeno de expansión en el desarrollo académico.

Una expansión desigual

La UNAM constituye un subsistema de grandes dimensiones, altamente diferenciado y complejo en sus diversos campos de actividad. En el ámbito de la enseñanza el panorama se encuentra muy diversificado: por la multiplicidad de carreras que ofrece, poblaciones que atiende, recursos educativos de los que dispone, instalaciones, características y desarrollo alcanzado en las diferentes carreras.

En 1997, en el nivel licenciatura la UNAM ofrecía 62 carreras, algunas de las cuales contaban hasta con 3 planes de estudio diferentes, uno para cada escuela en la que se impartían, los que sumaban un total de 105 planes de estudio diferentes. La enseñanza se impartía en 17 escuelas y facultades, ubicadas en los límites de la Ciudad Universitaria, en 5 Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales, ubicadas en distintos puntos de la periferia del Área Metropolitana de la Ciudad de México, así como en la Unidad de Investigación Biomédica Básica, perteneciente al Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) Esto únicamente en el sistema escolarizado, ya que disponía además del Sistema de Universidad Abierta (SUA), del cual formaban parte 8 escuelas y facultades y se ofrecían 17 carreras.[17]

En el nivel técnico, que constituye un tipo de formación profesional, la UNAM ofrecía 7 carreras, la de enfermería, que contaba con 3 planes de estudio diferentes y se impartía además en el SUA, y las 6 restantes, en la escuela de Música.

En el posgrado la UNAM contaba con 131 programas de especialización, 141 maestrías y 48 doctorados, que eran impartidos en todas las escuelas y facultades -a excepción de Enfermería-así como en la Unidad Académica de los Ciclos Profesional y de Posgrado del CCH, y en el Sistema de Universidad Abierta de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia.

Frente a este diversificado panorama, la expansión siguió un curso que no afectó por igual a las carreras. Durante la expansión, la institución se enfrentó al problema de carreras que ya registraban una elevada concentración de población y que siguieron creciendo de manera sistemática, aunque en grados variables; y por otro, al problema de

carreras que no obstante su reducida matrícula inicial, crecieron con gran celeridad en estos años.

Con el fin de tener algunos elementos sobre el crecimiento registrado entre 1960-1990, en la tabla I-1 (ver anexos) se presenta la matrícula de licenciatura agrupada por escuelas.[18] En la UNAM, hubo una tendencia de la demanda a concentrarse en carreras de corte tradicional. Entre 1960-1980 cuatro escuelas ocuparon los primeros lugares en la atención de la población de licenciatura, con algunas variaciones en el orden de importancia: Medicina, que en las tres décadas concentró a la mayor parte de la población, en una sola carrera; Ingeniería, que en dos décadas ocupó el segundo lugar, con 8 carreras -la de Computación surgió a principios de los ochenta-; Derecho, con una carrera y Contaduría y Administración con 3 carreras, las dos que dieron nombre a la escuela, y la de Informática que surgió a finales de los ochenta. Estas últimas dos escuelas ocuparon el tercer y cuarto lugar en la atención de la matrícula, pero debido a su rápido crecimiento, se desplazaron hacia los dos primeros lugares, Ingeniería descendió al tercero y Medicina, que experimentó un agudo descenso, pasó al sexto lugar.

En 1960, las cuatro escuelas mencionadas atendieron al 63.8% de la matrícula de licenciatura de la institución. Una quinta escuela fue la de Arquitectura, cuya proporción en la atención de la matrícula total fue disminuyendo en importancia respecto del total.

Aun cuando dichas escuelas siguieron concentrando a la mayor parte de la matrícula, su participación fue disminuyendo en importancia respecto de la matrícula total: al 56.9% en 1970 y al 47.5% en 1980. No obstante este relativo descenso, el crecimiento que registraron en términos absolutos fue mayúsculo dada la dimensión de las poblaciones atendidas: de 25 047 estudiantes en 1960 a 70,785 en 1980, lo que representó un crecimiento del 183%.

Estas escuelas plantearon serios problemas de crecimiento para la institución, pero no fueron las únicas. Otras tres escuelas con poblaciones inicialmente reducidas experimentaron una acelerada expansión durante dos décadas consecutivas. (Odontología, que en 1960 contaba con 894 estudiantes, Ciencias con 943 y Ciencias Políticas y Sociales con 385) En 1970 cada una de estas escuelas había registrado crecimientos acumulados del 146.9%, 215.3% y 413.5% respectivamente. Dos de éstas siguieron creciendo a un ritmo mucho mayor durante la siguiente década: Odontología (460%) y Ciencias Políticas (436.7%) La excepción fue

Ciencias (162.1%), que experimentó un descenso respecto de su porcentaje de crecimiento previo.

Como se observa de las cifras anteriores, una de las escuelas que estuvo expuesta a un crecimiento más vertiginoso fue la de Ciencias Políticas y Sociales, que en sólo dos décadas vio crecer su población en casi 28 veces respecto de la cifra registrada en 1960. De ser la escuela que en dicho año registraba la menor población en toda la universidad, excepto por Enfermería y Obstetricia (nivel técnico), en las décadas posteriores se ubicaría entre los primeros lugares de matrícula.

Otras escuelas que durante 1970-1980 registraron porcentajes de crecimiento elevados fueron las escuelas de Medicina Veterinaria (271.8%), Trabajo Social (215.3%) y Psicología (174.3%), las dos últimas, creadas al inicio de los setenta.

Enfermería y Música, cuyos porcentajes son también elevados, requieren ser tomados con precaución ya que las cifras no son estrictamente comparables.

Las cifras de 1990 muestran el agotamiento del ciclo expansivo en la institución. En términos absolutos, la población disminuyó en 6 de las 17 escuelas, siendo los casos más drásticos, los de Medicina y Odontología. La primera redujo su población en más de la mitad (de 21,259 en 1980 a 9,008 en 1990) y la segunda perdió poco más de dos terceras partes (de 12,356 a 4,010)

En la misma década, otras escuelas experimentaron una marcada desaceleración del crecimiento, aunque todavía registraron tasas superiores al 40%. -como Trabajo Social, Filosofía y Letras, y Contaduría y Administración- La excepción fue Artes Plásticas, que inició tardíamente su expansión y para 1990 registró una tasa acumulada del 211.2%.

Esta conjunción de desaceleración del ritmo de crecimiento y disminución real de la matrícula en diferentes carreras de la UNAM, coincide con diversos factores. Por un lado, con los signos de agotamiento del ciclo expansivo del sistema superior. Mientras que en los años setentas, la tasa promedio anual de crecimiento de la matrícula de nivel superior fue del 13%, en los años ochenta disminuyó al 4.2% anual, en algunos años con tasas menores al 1% (1990 y 1991) o incluso negativas (1987)[19] .

Hay un debilitamiento de las fuentes que alimentan al nivel superior: cambios demográficos, como la disminución del ritmo de crecimiento de la población entre 20 y 24 años; disminución sistemática de la matrícula en el

primer grado de primaria, fenómeno observable desde 1981[20] ; el filtro constituido por la eficiencia terminal en escolaridad básica; la incorporación temprana al trabajo, fenómeno escasamente estudiado en los diferentes niveles educativos, aunque previsible en periodos de crisis económica.

En el caso de las universidades públicas, otro factor ha sido la valoración que diversos sectores de la sociedad hacen sobre el desempeño de las instituciones, la calidad de la formación, el prestigio y la movilidad que otorgan los títulos universitarios en las diferentes carreras.

En la UNAM, el agotamiento del ciclo expansivo obedece además a los efectos de la aplicación de la política de admisión establecida en 1973 para hacer frente a la expansión de los años sesenta y setenta y para estabilizar su crecimiento. Se reguló el acceso a las carreras de manera diferenciada, tomando en cuenta la magnitud de las demandas, así como la expresión de diferentes fuerzas internas: estudiantes, académicos, sindicatos, comunidades científicas, directivos y asociaciones profesionales.

4. Las respuestas institucionales: improvisación o innovación

A principios de los años setenta muchas cosas cambiaron en la vida de la universidad. Esta dejó atrás su perfil tradicional como formadora de élites, para inaugurar una nueva etapa como institución masificada[21] que la llevaría hacia experiencias hasta entonces inéditas.

Ingresaron a los estudios universitarios grupos numerosos de estudiantes, procedentes de nuevos sectores sociales, sobre todo del desarrollado sector terciario y del sector obrero especializado, que por primera vez y en no pocos casos veían acceder a los estudios superiores a sus elementos más jóvenes, imprimiendo rasgos de modernidad a la universidad, además del calificativo de mesocrática (Brunner 1985, 55)

La atención de la creciente población que ingresaba a las aulas, representó para la UNAM urgentes necesidades que satisfacer. Fue necesaria la rápida integración de recursos educativos, así como el establecimiento de nuevas formas de organización para administrar a la crecida institución.

En este proceso, la institución fue respondiendo de manera un tanto atropellada ante las diversas urgencias que le planteaba el rápido crecimiento. Esto lo hizo desde las posibilidades que le ofrecía una organización tradicional, que se forzó a ser ampliada para hacer frente a las diversas demandas. Uno de los aspectos importantes del proceso fue que tales respuestas llegaron a un límite en el que dejaron de corresponder

cabalmente al reto que significaba atender simultáneamente las urgentes necesidades y dar proyección de largo plazo a la función académica.

De las medidas adoptadas durante la expansión, de su carácter improvisado y del impacto que tuvieron en el desarrollo de la institución, dan cuenta diferentes rectores de la UNAM:

La Universidad se transforma por sus propias iniciativas y, con más frecuencia, en respuesta a los estímulos y a las presiones que recibe del exterior. Muchas veces las modificaciones han resultado del imperativo de dar solución a problemas inmediatos más que de acciones premeditadas cuyas consecuencias puedan observarse a mediano y largo plazos...

Guillermo Soberón (1973-1981)

La Universidad y el Cambio Social, 1978.

El ingreso de grandes números de estudiantes a la universidad durante los últimos veinte años desencadenó ineludiblemente el crecimiento del número de académicos, empleados, actividades, instalaciones, equipos y servicios. Ese extraordinario crecimiento sacudió los principios comunitarios de la convivencia universitaria y planteó problemas inéditos de interacción y organización que fueron conceptualizados y resueltos privilegiando un esquema de administración de masas, cuyo rasgo característico fue el crecimiento y fortalecimiento de un cuerpo administrativo y central con funciones de decisión, gestión y control global.

La administración central, a pesar de sus permanentes reestructuraciones y sus esfuerzos operativos cotidianos, ya no puede responder eficaz y oportunamente al gran volumen de asuntos y demandas singulares, heterogéneas y urgentes, provenientes de las muchas y diferentes dependencias de la UNAM. Sobre todo, tiende a volverse ajena al quehacer académico y a sustituir las decisiones de los órganos de gobierno académico.

Octavio Rivero Serrano (1981-1985)

Evaluación y marco de referencia para los cambios académico-administrativos, 1983

Tenemos una Universidad gigantesca y mal organizada; en algunos aspectos se da una fuerte centralización que ahoga a las dependencias académicas, y en otros no existe ningún

control... La gran magnitud de la Institución ha tendido a favorecer una grave inercia e inamovilidad en sus más diversos aspectos.

Jorge Carpizo (1985-1989).[\[22\]](#)

La búsqueda de innovaciones educativas representó para la expandida universidad un problema nada sencillo de resolver; la capacidad de la institución para generar estrategias de desarrollo amplias, se vio confrontada permanentemente con la celeridad de los cambios. Todos éstos fueron difíciles de prever en su magnitud y características, así como difíciles de enfrentar desde una estructura organizativa arraigadamente tradicionalista.

Sin embargo, esto no quiere decir que las presiones de la institución fueron únicamente de carácter externo y que la universidad no albergó intereses que permanentemente presionaron por una definición frente a la política de expansión, como el sindicalismo y la burocracia, que emergieron con fuerza en este periodo y establecieron relaciones muy particulares en torno al control de los recursos; o las comunidades científicas, que se definieron más por el control del crecimiento.

La presencia de estas múltiples fuerzas internas ayuda a explicar cómo fue posible que la UNAM, cuya expansión global no tuvo paralelo, al mismo tiempo que estuvo sometida a las presiones del acelerado crecimiento, generó estrategias de largo plazo en otras áreas de actividad, como en el campo de la investigación.

En la UNAM, la clara distinción estructural entre dependencias dedicadas a la enseñanza y a la investigación posibilitó el despliegue de variadas estrategias, e incluso impidió, como señalara Soberón (1976, 5): "que los conflictos universitarios que tuvieron lugar principalmente en las primeras llegaron a afectar el funcionamiento de las segundas."

Frente al reto que significó el rápido crecimiento, la universidad generó dinámicas en las que se combinaron patrones y formas de regulación propias de las estructuras organizativas de la universidad tradicional y necesidades urgentes que correspondían a una realidad completamente diferente. Fueron dinámicas surgidas de la improvisación, de estrategias propuestas siempre para el corto plazo e incluso para cubrir necesidades que ya habían rebasado la capacidad de respuesta de la institución. Constituían una especie de alargamiento de las posibilidades que ofrecían las condiciones estructurales existentes en la organización, eran ajustes parciales que permitían dar

respuesta inmediata a las urgentes necesidades derivadas del rápido crecimiento.

Lo importante de este proceso fue que, aun cuando los esquemas de desarrollo de la universidad tradicional dejaron de ser útiles en su integridad para dar respuesta a los nuevos retos planteados por la expansión, siguieron siendo recursos frecuentemente utilizados por la institución en la solución de sus problemas más apremiantes. Los ajustes parciales y de escasa duración con los que se dio respuesta a los mismos, con el tiempo fueron adquiriendo un carácter regular, hasta convertirse en normas que empezaron a regir las dinámicas de desarrollo de la organización.

Muchas de las características actuales de la universidad son resultado del modo en que la organización fue respondiendo ante problemas de magnitud y naturaleza no siempre previsible, de la forma en que reguló sus principales procesos, así como de los intereses, creencias y formas de autoridad que emergieron y se arraigaron en su interior.

Las respuestas institucionales, sin embargo, fueron adquiriendo matices específicos a partir de la fuerza con la que se experimentó la expansión. Es posible que dichas respuestas tuvieran una expresión particularmente crítica en aquellas carreras mayormente sometidas a la acelerada expansión y que tuvieran efectos de deterioro académico "ahí donde la rapidez del crecimiento coincidió con la escasez de las fuentes de aprovisionamiento de nuevos docentes" (Fuentes 1986)

5. La expansión en sociología: ruptura de un proceso

El propósito de la presente investigación es estudiar el modo en que la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales fue respondiendo a las urgentes necesidades que le impuso la acelerada expansión en la carrera de sociología, y cómo esto afectó el proceso de institucionalización disciplinaria que se estaba gestando.

La imperiosa necesidad de disponer de los recursos educativos para atender a la creciente población que ingresó a sociología, así como las características que tuvo la constitución y coordinación de los mismos, en un proceso por demás acelerado, trastocó el aún incipiente proceso de institucionalización disciplinaria en momentos en que la sociología apenas empezaba a ganar autonomía frente a otras disciplinas a las que había surgido estrechamente vinculada y avanzaba en la definición de un perfil formativo y de un discurso que le diera identidad.

La hipótesis de la que se parte es que en los años de expansión se produjo una inflexión importante en el proceso de institucionalización de la sociología académica, no imputable sólo a cambios en los contenidos y orientaciones de la disciplina, sino a cambios en las condiciones de la organización que llevó a cabo dicha empresa intelectual.

Diversos autores coinciden en que durante los años sesenta y setenta la sociología pasó por una etapa importante de su desarrollo, aunque ésta es interpretada de diversas maneras:

Durante la década de los años sesenta la sociología encuentra un momento de mayor éxito y de mayor impulso a su institucionalización. Pero paradójicamente es el momento en que la sociología juega con mayor intensidad su identidad en el espacio público y no en el espacio académico. De hecho se convierte en el discurso fundante de la esfera pública de la época. Desde el punto de vista de su proceso de constitución, es su momento de mayor reconocimiento, pero también su momento de mayor ambigüedad (Castañeda 1994, 29)

Los años setenta son la década de la consolidación definitiva de la sociología, junto con un rápido cambio de orientación. La memoria del año 68 fue decisiva para despertar el interés y la valorización de la sociología como fenómeno académico (crecimiento de la matrícula escolar, apertura de nuevas escuelas, reformas curriculares) y como componente cultural del país... la asunción del marxismo fue generalizada, su cuerpo teórico-metodológico pasó a ser hegemónico y dio cohesión y dinámica acumulativa a la docencia y a la investigación. (Esto) correspondía ciertamente a la gradual crisis en que el modelo de desarrollo y el sistema político habían desembocado, pero también, más particularmente, al gradual proceso de revisión y crítica de las tradiciones teóricas de los años sesenta (que se inició con la discusión de la teoría de la dependencia, cuya defensa o crítica) fue el hilo conductor, por muchos años, de la docencia e investigación social (Aguilar 1987, 150)

Ambos autores reconocen en la expansión (de matrícula, carreras y escuelas) un indicador importante del grado de institucionalización o consolidación de la disciplina. De igual manera, otorgan especial atención a los productos de la investigación sociológica, sea desde la perspectiva del análisis del discurso como factor de identidad, o bien, explicando la importancia de la producción sociológica en el marco de las influencias teóricas, ideológicas y sociales de épocas específicas.

Llama la atención, sin embargo, la derivación implícita que establecen entre expansión –vista en su parte más cuantitativa– y grados de desarrollo

disciplinario. Parafraseando a Tavares sobre lo ocurrido en las universidades brasileñas, sólo que aplicado al esfuerzo por establecer la sociología profesional (1989, 192): la expansión fue una decisión relativamente más fácil "que lograr hacerla funcionar como lugar de producción de ciencia."[\[23\]](#)

La mayor parte de los trabajos sobre el desarrollo de la sociología se ha centrado en las características de la expansión de infraestructura y su relación con los proyectos del Estado, o bien en el análisis de la investigación que ha producido. Son escasamente incorporadas las características de las organizaciones educativas donde los sociólogos se forman. Castañeda (1994, 18) esboza la importancia de este elemento al señalar que "la sociología es un discurso donde sus reglas de producción están vinculadas también a las reglas de reproducción del sujeto que lo produce", en su caso, enfocado al estudio de la identidad en la definición de valores, códigos de lenguaje, problemas de estudio y formas de abordarlos.

Más que dirigir los esfuerzos al análisis del discurso sociológico, el presente trabajo está orientado a estudiar algunos de los procesos en la organización encargada de formar sociólogos. Se parte de la hipótesis de que durante los años de expansión irrumpió la sociología como formación escolar, orientada fundamentalmente al ejercicio profesional en el sector público o a la docencia en las universidades, mercados que se abrieron en forma importante en este periodo, pero conllevó un distanciamiento e incluso divorcio de la sociología como producción de investigación.

La magnitud y naturaleza de los cambios que experimentó la carrera desde la segunda mitad de los sesenta, y en los cuales el dictado de la FCPS fue crecer tanto como la demanda y la disponibilidad de recursos lo permitiera, rebasaron la capacidad de dicha organización educativa de generar estrategias que le permitieran prever su desarrollo académico en el largo plazo.

Durante la expansión no hubo regulación de procesos importantes: 1) la atención de la demanda estudiantil, aspecto fundamental que determinó las nuevas necesidades de la organización, se dio de manera indiscriminada, siguiendo las pautas establecidas por el creciente ascenso de la demanda; 2) la constitución de la planta académica fue un atropellado proceso (Kent 1990, cap.3) en el que la FCPS recurrió a la incorporación temprana de sus propios egresados, sin que mediaran estrategias institucionales para profesionalizarlos -que fueran más allá de la promoción de cursos eventuales, centrados fundamentalmente en temas de didáctica, de limitada cobertura y escaso impacto en los contenidos de la disciplina-. La ausencia de estrategias institucionales propició la autoformación de los docentes, en un proceso que estuvo orientado por diversas inquietudes y necesidades

individuales, pero que condujo a la especialización en celdas parcializadas del conocimiento, que lograron institucionalizarse como áreas específicas de la estructura curricular actual; 3) la gestión institucional para el trabajo académico fue un aspecto que se definió más en la esfera del control burocrático que en el terreno de la coordinación de la actividad académica. En la UNAM ésta fue una forma de hacer contrapeso a la fuerza sindical. En la FCPS, donde el sindicalismo tuvo una expresión acentuada y donde la "libertad de cátedra" constituyó un principio defendido a ultranza, el control interno se tradujo en administración de los recursos, especialmente financieros, y en una laxa coordinación del trabajo académico.

6. Estructura de la investigación

Las dimensiones en las que se centra el análisis en el presente estudio son: estudiantes, académicos y gestión institucional. Interesa analizar las formas específicas de regulación que experimentaron procesos directamente vinculados al quehacer formativo, por considerar que éstos fueron alimentando las dinámicas prevalecientes en la organización. Cada uno de los procesos a analizar se desarrolla en un capítulo separado y comprende:

- Políticas de regulación del acceso estudiantil;
- Condiciones para el acceso y permanencia de los académicos y su relación con la profesionalización de la actividad docente;
- Orientación e intereses que han definido el curso de las elaboraciones curriculares;
- Gestión institucional del trabajo académico.

Estos apartados son precedidos por un capítulo sobre el tema de la crisis en las ciencias sociales. En el mismo se ofrece un somero panorama sobre las principales orientaciones que revelan las reflexiones de los sociólogos en torno al desarrollo de la disciplina. El propósito es ubicar el lugar que se concede a la variable "organización", como factor de avance o retroceso disciplinario.

Cabe mencionar que aun cuando en algunas partes del trabajo se incorpora información sobre el posgrado, el estudio está centrado en el nivel licenciatura.

7. Fuentes de información

Para definir algunas características de la carrera en el ámbito del sistema educativo nacional se utilizaron diversas publicaciones de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

Para elaborar las series históricas de la matrícula de sociología en la UNAM (desagregadas en primer ingreso, reingreso, matrícula UNAM, FCPS, ENEPs, sexo, etcétera) se emplearon dos fuentes de información: la elaborada por la actual Dirección General de Administración Escolar (DGAE) y las *Agendas Estadísticas* publicadas por la ex-Dirección General de Planeación, Evaluación y Proyectos Académicos (DGPEyPA), ambas de la UNAM.

Para elaborar las series históricas de presupuesto de la FCPS (desagregadas por áreas), se emplearon los *Presupuestos de la UNAM* de los años 1969 a 1991.

Para las características de la población de sociología, se emplearon algunos *Anuarios Estadísticos de la UNAM*, del ex-Departamento de Estadística, así como información contenida en las encuestas sobre egresados, tanto la elaborada por la FCPS, como la de la ex-Dirección General de Planeación, Evaluación y Proyectos Académicos (DGPEyPA)

Para analizar las características de la planta académica de la UNAM, se trabajó fundamentalmente con una base de datos de la Dirección General de Personal que contiene información por individuo de las siguientes variables: tipo de nombramiento y categoría, horas contratadas, sexo, edad, antigüedad, programa en el que se encuentra adscrito, etc.

Para analizar algunas características de la gestión institucional se emplearon diversas fuentes: en primer lugar, se revisaron los trabajos que sobre currículum, docencia e historia de la FCPS han desarrollado sus propios miembros; comprende tanto documentos de reducida extensión, hasta tesis elaboradas por algunos de sus actuales profesores de carrera. Una segunda fuente estuvo constituida por los informes y planes de trabajo presentados por los directores de la facultad, así como por los diagnósticos elaborados por la actual Coordinación de Sociología. Además, se revisaron diagramas de organización correspondientes a diferentes periodos, éstos fueron de gran utilidad para observar cómo creció y se diferenció la estructura organizativa de la FCPS. También fueron revisadas algunas publicaciones internas, por contener documentos o reflexiones sobre problemas específicos de la FCPS, entre éstas: *Acta Sociológica*, desde sus primeras versiones, la *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, además de la gaceta *Políticas*.

Para reconstruir algunos rasgos del proceso de constitución y profesionalización de la planta académica se recurrió a entrevistas a profesores de carrera de la FCPS. Otra fuente de información fueron las plantillas de profesores de los semestres 1993-I y 1993-II.

8. Literatura sobre el tema

Aunque a lo largo de la lectura se hace mención a los autores en los que se apoya el estudio, a continuación se presentan los estudios más importantes.

De la teoría de las organizaciones se han rescatado los elementos, definiciones y enfoques que son aplicables al estudio de la educación superior (Clark R. 1991, Pfeffer 1992, Perrow 1991, Peterson 1985)

Se han considerado diversos estudios sobre los temas de políticas educativas, sistema educativo superior y universidad pública. Atendiendo a su eje de análisis, dichos trabajos se pueden clasificar en: elaboración de categorías de análisis de las políticas educativas (Cox 1993; Premfors 1990a); la comparación de políticas entre países (Premfors 1990b; Levy 1990; Trow 1989); los estudios de casos sobre las políticas en diferentes periodos (México: Kent 1993a y Chile: Cox 1993); el impacto de las políticas de financiamiento a la educación (Brunner, 1992); la evaluación de la calidad en la educación superior (Neave 1990; Van Vught 1991); transición de la universidad tradicional a la moderna (Brunner 1985; Schwartzman 1993)

Para el caso de México se revisaron algunos ensayos sobre los retos de la nueva agenda de políticas (Fuentes 1989; Kent 1993b); explicaciones sobre las políticas generadas en el periodo de expansión (Latapí 1981); periodos en el estudio de las universidades mexicanas (Fuentes 1983); análisis de la relación Estado-sociedad-educación superior-universidad (Fuentes 1979a y b, 1981, 1991, 1992; Levy 1987)

Sobre el tema de los académicos se ha recurrido a estudios sobre: vitalidad institucional en la conformación de una planta académica (Clark S.M. s/f); características del mercado académico en las universidades (Gil et al. 1989, 1992, 1994; Kent 1990), políticas hacia los académicos (Kent 1991); profesionalización de los académicos y de la enseñanza (Díaz 1990; Kent 1986a y b, 1989; Mejía 1989); realidad del quehacer docente (Remedi 1982, 1991), formas de abordar la evaluación de la docencia (Caballero 1992) y papel de la docencia en la identidad del sociólogo (Ibarrola 1989).

Para abordar el tema de la sociología, se han considerado diversos trabajos. Algunos de ellos han proporcionado una visión comprensiva de la disciplina (Gouldner 1973, Merton 1992, Bottomore 1976); otros más han aportado

elementos sobre la identidad de los académicos de diferentes disciplinas (Becher 1992); sobre el tema de la institucionalización de la sociología – recepción, asentamiento y enfoques predominantes–, se ha recurrido a estudios que caracterizan dicho proceso en diferentes países latinoamericanos (Brunner 1988, Miceli 1989, Massi 1989, Pozas H. 1995 y Tavares 1989). También se han considerado diversos ensayos sobre los límites, dilemas y perspectivas de la sociología latinoamericana (Giménez 1995, Graciarena 1970, Osorio 1993 y 1994, Yocelovsky 1994) Sobre la sociología en México se han revisado los trabajos de Aguilar (1987), Castañeda (1990 y 1994), Giménez (1994, 1995), Pozas H. (1990), Reyna (1979) y Valenti (1990).

La revisión de estos diversos estudios constituye la fuente de referencia, por acuerdo o diferencia, que ha alimentado el análisis a lo largo de la presente investigación.

-
- [1] Ver Jeffrey Pfeffer, *Organizaciones y Teoría de las Organizaciones*, Fondo de Cultura Económica, México, 1992, especialmente la teoría de la institucionalización.
- [2] Un ejemplo de esto es el tema crítico del "pase reglamentado" en la UNAM, cuyo intento de modificación es capaz de movilizar a amplios sectores cuyos intereses se consideran afectados y donde la respuesta institucional ha estado condicionada por una prioridad política: preservar un clima de tranquilidad en la institución por encima de cuestiones académicas. Un funcionario señalaba: "no es fácil modificar de la noche a la mañana un precepto que se estableció desde la época de Ignacio Chávez; antes de cualquier cambio tendrán que presentarse diversos estudios sobre la conveniencia y los conflictos que podrían suscitarse." Declaración de Jorge González Teyssier, Coordinador General del CCH de la UNAM, *El Universal*, 31 de enero de 1996.
- [3] "Se ha reconocido que hay una discrepancia entre la intencionalidad de los planes y el comportamiento de la educación superior durante los últimos 20 años... En el plano de los resultados, no se puede desconocer que fueron limitados y en muchos aspectos muy distantes de los objetivos planteados". Ver Rocío Llarena de Thierry, *Impacto de la planeación en el desarrollo de la educación superior*, Cuadernos de Planeación Universitaria, Año 5, No. 1, UNAM, 1991, p. 24.
- [4] Clark señala que "pese a la extendida creencia de que la educación superior es cada vez más dependiente respecto del resto de la sociedad, conviene percibirla como un sector que ha desarrollado su propia estructura masiva y sus propios procedimientos límite que le proporcionan cierto aislamiento y fortalecen su hegemonía sobre algunas tareas y funciones", *Op. cit.*, p.19.
- [5] Esta definición de "organización compleja" corresponde a Charles Perrow, *Complex Organizations*, Glenview, Ill., 1979, 2a. edición, p. 246. Tomado de Burton Clark, *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*, Nueva Imagen-Universidad Futura, México, 1983, p. 23.
- [6] Concepto expuesto por Gian Enrico Rusconi y más tarde desarrollado por Olac Fuentes para caracterizar el vínculo entre Universidad-Estado. Ver Gian Enrico Rusconi, "Problemas de teoría política", en *Cuadernos de Teoría Política*, No. 2, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, 1985, p. 73. También Olac Fuentes, "La educación superior en México y los escenarios... *op. cit.*, p.3.
- [7] La mayor parte de los datos sobre el sistema educativo superior han sido tomados de Rollin Kent, "Expansión y diferenciación del sistema de educación superior en México: 1960 a 1999", *Cuadernos de Investigación Educativa* (21), DIE-CINVESTAV-IPN, mimeo., apéndice.
- [8] Entre 1950 y 1970 la población pasó de 25.7 millones de habitantes a 48.2 millones en 1970. Esta creciente población planteó la necesidad de ampliar en forma considerable los servicios educativos: en primaria la matrícula pasó de 3 millones en 1950 a 13.6 en 1978; en secundaria, de 70 mil a 2.5 millones; en el nivel

medio superior de 37 mil a 974 mil y, en el nivel superior, de 30 mil a 687 mil estudiantes. Cifras de población tomadas de: *Datos básicos sobre la población de México, 1980-2000*, Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), Secretaría de Programación y Presupuesto. Cifras de matrícula, tomadas de *Historia de la educación pública en México*, Secretaría de Educación Pública, SEP/FCE, México, 1981, pp. 598 y 599. Ver además Olac Fuentes, "El Estado y la Educación Superior en los años ochenta", en J. Alonso, A. Aziz y J. Tamayo (comps.) *El nuevo Estado mexicano: Estado y sociedad*, México, Nueva Imagen.

- [9] Un fenómeno generalizado fue el continuo crecimiento de la matrícula en carreras de las áreas de educación y humanidades, así como en carreras de disciplinas sociales y administrativas. Este fenómeno, observado a *posteriori*, hace suponer que en estas áreas la expansión fue liberada a las fuerzas de la demanda. En otras carreras se llegó hasta un límite después del cual el crecimiento empezó a ser regulado. En algunas más, el crecimiento fue controlado desde el principio, con independencia del comportamiento de la demanda. Es conveniente insistir desde aquí en la diferencia que existe entre los aspectos formales y los que realmente operan en los procesos de regulación de la expansión. En la UNAM, el ingreso a las diferentes carreras de licenciatura depende de la conjugación de diversos elementos, entre éstos: el cupo disponible en cada carrera, la magnitud de la demanda de "pase reglamentado", y en el caso de los aspirantes por concurso de selección, de la calificación obtenida en el examen de admisión.
- [10] La UNAM ya había empezado a buscar medidas para intentar contener el crecimiento desde principios de los años sesenta, cuando el rector Ignacio Chávez estableció la aplicación del examen de admisión como requisito para el ingreso a bachillerato y a licenciatura, sin que mediara el "pase automático o reglamentado" entre uno y otro nivel. Esto suscitó un fuerte rechazo por parte de los estudiantes, mismo que culminó con la salida de Chávez en 1966 y con la posterior concesión del "pase reglamentado" por parte de Javier Barros Sierra.
- [11] Entre 1960 y 1980 la población ubicada en el AMCM casi se triplicó: de 5.2 millones de habitantes que registraba en el primer año, alcanzó la cifra de 14.4 millones en el segundo. INEGI, *Datos básicos sobre la población... Op. cit.*
- [12] Las características de este proceso han sido analizadas en detalle por Rollin Kent, en "Expansión y diferenciación... *Op. cit.* De este trabajo se han tomado las cifras correspondientes al sistema o a alguno de sus sectores (universidades públicas, institutos tecnológicos, universidades privadas, etc.), en tanto que las de la UNAM han sido extraídas de: Arturo González Cosío, *Historia estadística de la Universidad, 1910-1967*, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, 1968.
- [13] En los años cincuenta la UNAM inició la expansión sistemática de su bachillerato; hasta entonces impartía dicha formación sólo en 3 planteles de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP). Entre 1951 y 1953 iniciaron actividades los planteles 4 y 5; en 1960 los planteles 6 y 7; en 1966 los planteles 8 y 9; en 1971 fue creado el Colegio de Ciencias y Humanidades, que inició actividades con 3 planteles (Azcapotzalco, Naucalpan y Vallejo) y en 1972 con otros dos (Oriente y Sur). Para dar una idea de lo que esta expansión significó baste señalar que entre 1950 y 1972 los estudiantes de nuevo ingreso a este nivel pasaron de 2,373 a 39,240, cifra esta última considerablemente superior a la de licenciatura, que para el mismo año registraba un primer ingreso de 26,114 estudiantes. Ver Rosalba Ramírez, *Las políticas de admisión en la UNAM*, FCPS-UNAM, Tesis de Licenciatura, 1987, p. 23.
- [14] Hasta 1985 prevaleció una política de financiamiento, denominada "incrementalista", que basaba la asignación de recursos en el "número de alumnos" atendidos por cada institución. A partir de dicho año tal criterio fue sustituido por el de "planta de profesores" empleados. Entrevista a Antonio Gago, 4 de junio de 1992. Tomado de Rollin Kent, "El desarrollo de políticas en educación superior en México: 1960 a 1990". En: *Políticas Comparadas de Educación Superior en América Latina*, FLACSO, Chile, p. 385.
- [15] Durante los cuatro años del rectorado de Javier Barros Sierra (1967-1970), el subsidio federal en pesos corrientes registró tasas del -5.5%, 24.8, 16.8% y 8.6%. Sólo en el segundo año recuperó la tendencia previa para después decrecer sistemáticamente. Fueron años en que el subsidio anual fue objeto de un continuo regateo y solicitudes de ampliación por parte de la UNAM, como lo revelan los presupuestos de tales años y los comentarios de Barros Sierra al respecto. Al iniciar los años setenta, es notable el repunte del financiamiento federal, mismo que coincide con el inicio de la gestión inconclusa de Pablo González Casanova (1971-1972): entre 1971 y 1972 el subsidio federal que recibió la institución se incrementó, en pesos corrientes, en 47.3% en el primer año y en 35% en 1972. Ver Ramírez, *Op.cit.*, p. 42.
- [16] El problema no resuelto de la regulación estatal de la atención de la demanda vuelve a cobrar importancia ante los efectos de la crisis económica en la elección educativa de las familias. El regreso a las universidades públicas de una parte de la demanda antes orientada hacia el sector privado es un fenómeno que ya se empieza a apreciar en algunas instituciones. En la UNAM, ha aumentado el número de demandantes para ingresar a licenciatura mediante examen de admisión: en el ciclo escolar 1995-1996 fue de 88,000 (contra 53, 808 en el ciclo 1992-1993), de los cuales sólo pudieron ingresar 10,000; esto sin considerar la demanda que procede del propio bachillerato de la institución, que es la que ocupa la mayor parte de la capacidad de admisión instalada, de aproximadamente 35 mil lugares. Declaración de Roberto Castañón Romo, Secretario de Servicios Académicos de la UNAM, *El Universal*, 16 de noviembre de 1995. Esta situación vuelve a poner a discusión el tema de la regulación: ¿Problema de cada institución o del sistema? ¿Negociación política o política educativa?
- [17] Información extraída de la *Agenda Estadística*, UNAM.

- [18] Las cifras correspondientes a las carreras ofrecidas en las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP) surgidas durante los años setenta para desconcentrar a la población de la Ciudad Universitaria-, fueron integradas a la matrícula de cada una de las escuelas que constituyeron el núcleo institucional básico del cual derivaron; esto se hizo con el único propósito de lograr una aproximación en el análisis del comportamiento de la matrícula por área/ carrera/ escuela y de hacerlo comparable entre décadas.
- [19] Tasas extraídas de las cifras de matrícula anual de nivel superior (incluido posgrado). Carlos Salinas de Gortari, *Cuarto Informe de Gobierno*, Anexo estadístico, 1992, p. 376.
- [20] *Idem.*, p. 371
- [21] En el debate público, señala Kent, se han confundido los límites *institucionales* de la expansión universitaria con sus límites *sociales*. Ver "Expansión y diferenciación... *Op. cit.*", p. 8. En este trabajo, la "masificación" se define en términos de los límites institucionales, de la relación que se estableció entre número de estudiantes y recursos educativos disponibles. Ver Guillermo Soberón y Daniel Ruíz Fernández, *La universidad y el cambio social*, Texto Humanidades No. 6, UNAM, 1978, p.9
- [22] Este rector elaboró un documento de trascendencia por el reconocimiento que hace de los diversos problemas de la institución. Se trata de "Fortaleza y Debilidad de la UNAM", presentado el 16 de abril de 1986. Dicho diagnóstico era el origen de un amplio paquete de reformas que quedó suspendido por la movilización y huelga estudiantil que suscitaron las primeras propuestas -establecimiento de estrictos mecanismos de selección y evaluación de estudiantes y revisión del sistema de cuotas prevaleciente-. Más tarde, autoridades y estudiantes acordaron convocar a la realización de un Congreso Universitario para discutir los problemas de la universidad. Este se llevaría a cabo hasta 1990, en el rectorado de José Sarukhán. Véase Martha del Río Grimm, Xenia Bandín y Lorenza Estandía González, *Hacia el congreso universitario. Compilación de documentos básicos*, UNAM, 1988. Kent señala que la importancia de este proceso fue la de haber puesto de manifiesto un nuevo asunto crítico en el campo de políticas de educación superior -el de la selección estudiantil y el cobro de cuotas a los usuarios- y la existencia de posiciones polarizadas. Mostró además lo difícil de mover a una institución como la UNAM. Véase "El desarrollo de políticas... *Op. cit.*", p.389.
- [23] En una crítica a la teoría ecológica de las organizaciones, Perrow señala: "lo nuevo no necesariamente es mejor", pues uno de los mayores problemas de la perspectiva evolucionista es que interpreta los cambios en las sociedades humanas siempre como progreso hacia formas superiores: "mejores ajustes, más eficiencia, etc.", olvidando que esto no siempre sucede. Ver *Sociología de las organizaciones*, McGraw Hill, España, 1991, p. 255

CAPITULO 2.

REFLEXIONES SOBRE EL ESTADO ACTUAL DE LA SOCIOLOGIA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS SOCIÓLOGOS

Desde hace algunos años, la reflexión sobre el estado en que se encuentra el desarrollo de la disciplina sociológica en México ha empezado a llamar la atención de un creciente número de sociólogos.[1] Todos ellos han coincidido en el interés por analizar algunos de los factores que caracterizan la situación actual de la sociología en el país.

Los temas que abordan son diversos y algunos de ellos extraordinariamente sugerentes: características del discurso sociológico; temas y perspectivas teóricas presentes en diferentes periodos; continuidades, cambios y rupturas que presenta la producción sociológica en relación con la tradición e identidad disciplinaria; obstáculos para el progreso del conocimiento sociológico; perspectivas generacionales, etcétera.

La reflexión a lo largo de estos trabajos está orientada por nociones como tradición, cambio, identidad, uniformidad, pluralidad, comunidad disciplinaria y crisis (paradigmática, discursiva, ideológica, política o incluso económica).

Estudiar el estado en que se encuentra el conocimiento sociológico en México rebasa con mucho el propósito de este trabajo; no obstante, conviene detenerse a hacer algunas consideraciones sobre los elementos que se enfatizan en los variados trabajos, ya que éstos señalan algunos de los procesos y problemas que han sido considerados como significativos en el desarrollo de la disciplina. También son importantes porque revelan la particular apreciación que los sociólogos tienen sobre los cuestionamientos que se han hecho a la sociología, incluido el tema de la "crisis de las ciencias sociales."

Un objeto de interés recurrente en los diversos trabajos es los cambios intradisciplinarios y las razones a las que han obedecido. Aun cuando dicho tema ha sido abordado bajo perspectivas de análisis diferentes, un común denominador es que el análisis descansa casi exclusivamente en las características de la producción sociológica de diversas épocas (investigaciones, artículos, ensayos, etcétera). Esta ha sido asumida como el indicador por excelencia para hablar del estado que guarda la disciplina.

Llama la atención que la institución escolar y su actividad básica, la enseñanza, sean elementos marginales o incluso ausentes en dichos estudios. La producción sociológica, centro del análisis, aparece como algo dado al

margen de un escenario específico, incluso cuando el objeto de estudio está acotado a una institución o fuente de producción particular. Sólo se reconoce la existencia de dicho escenario cuando se habla de la permeabilidad de la disciplina respecto de lo que ocurre en la sociedad y de la forma en que esto incide en la definición de sus objetos de estudio y en las perspectivas de análisis.

Se señala que la sociología es una disciplina altamente politizada, expuesta a las modas, que sus definiciones se ven influidas por los cambios en lo social y lo político[2], que su desarrollo es expresión de "las complejas imbricaciones entre lo social, lo cultural, lo económico, lo afectivo y lo cognoscitivo" (Girola y Olvera 1995, 70).

El análisis sobre el estado de la disciplina enfatiza la incidencia de elementos de carácter externo en sus definiciones, como los valores políticos de época, bajo la idea de que éstos promueven cambios en el discurso sociológico y que los mismos son identificables en los productos de investigación. Se pasa por alto que los rasgos de la producción sociológica también son expresión de las formas de organización y creencias prevalecientes en las instituciones que han asumido este quehacer intelectual.

Hablar de la situación actual de la disciplina supone, desde la perspectiva de este trabajo, abordar el análisis de las condiciones en que cada institución ha llevado a cabo la tarea de formar sociólogos. Implica considerar que en el proceso de profesionalización de la disciplina hay logros y fracturas que obedecen no sólo a la permeabilidad de la sociología ante elementos de carácter externo, sino también a factores institucionales que han dado matices específicos a la práctica sociológica y a la actividad de formación de nuevos sociólogos. El estudio de dicho proceso constituye un eslabón básico para conocer las condiciones de las que está dependiendo la formación de nuevas generaciones y el asentamiento de la disciplina. Esto cobra especial importancia si se considera que los ritmos de desarrollo institucional no necesariamente han coincidido con los del desarrollo disciplinario, y que la institucionalización de la sociología en México, según hipótesis de Girola y Olvera (1995, 75) "precedió y de hecho intentó conformar a la comunidad disciplinar" y no a la inversa. Ello conduce a centrar el análisis no sólo en las características de la disciplina, sino en las del establecimiento que la alberga (Clark 1983, 113-125)

1. El tema de la crisis de las ciencias sociales

El tema de la crisis bordea el análisis en la mayor parte de los trabajos sobre el desarrollo de la disciplina, sea que se analice bajo la perspectiva de la acumulación de tradición y de la existencia de una comunidad disciplinaria

(Girola y Olvera 1995, Zabudovsky 1994); de las características del discurso que se ha erigido como sociológico (Castañeda 1994 y 1995); de los obstáculos a los que se enfrenta el progreso de la razón sociológica (Giménez 1994); de la pluralidad-fragmentación-dispersión sociológica (Giménez 1995) caracterizada por la coexistencia de una producción basada en esfuerzos de investigación sistemática y de calidad, al lado de una extendida producción de carácter ensayístico, con un gran peso de las interpretaciones valorativas (Aguilar 1995); del rápido viraje e incomunicación entre dos sociologías: la que sustentaba su quehacer en estudios de carácter estructural y la sociología de los movimientos sociales (Osorio 1993 y 1994).

De unos años a la fecha, mucha tinta y palabras han corrido en relación a la llamada crisis de la sociología, identificando dicho fenómeno, entre otros muchos elementos, con la ausencia (o disolución) de una comunidad científica en esa disciplina, el no arraigo (o abandono) de una teoría o grupo de teorías en el conjunto del discurso sociológico, el desdibujamiento (o ausencia) de un compromiso social por parte de dicho gremio, la influencia creciente de otras disciplinas en la sociología, la falta de acuerdo respecto de los criterios de demarcación de su objeto de estudio y, particularmente, en el supuesto descenso de la matrícula de las escuelas de sociología y el cierre de escuelas de sociología (Cadena 1994, 237)

Hace ya varios lustros se difundió y popularizó la expresión que nos habla de *crisis de las ciencias sociales*. A las alarmas encendidas a partir de la incapacidad de las teorías económicas para dar cuenta de los fenómenos de inflación con estancamiento, siguieron, paulatinamente o en cascada, focos rojos en cada una de las disciplinas del conocimiento social (De la Fuente 1994, 135)

En nuestros días se ha vuelto casi un lugar común hablar de la *crisis* de la sociología hasta en los ámbitos periodísticos. Lo más grave del caso es que los propios sociólogos han terminado por aceptar este lugar común sin someterlo a un examen crítico y sin sospechar siquiera su eventual carga ideológica.... Son los *administradores* de la sociología -como los directores de facultades y de centros de investigación- los más convencidos de la realidad y profundidad de esta crisis. Cuando se les pregunta si es verdad que la sociología se halla en crisis, suelen responder de inmediato más o menos en los siguientes términos: "por supuesto que sí, y nosotros lo estamos palpando; muchas facultades se han cerrado, la matrícula ha descendido, nuestros egresados no encuentran empleo, no hay demanda, no hay mercado, no hay financiamiento para nuestros proyectos y nuestras monografías no encuentran editores ni lectores" (Giménez 1994, 107)

Se ha puesto de moda la discusión sobre la crisis de las ciencias sociales, y mucha gente ha hecho su *modus vivendi* ya no como sociólogos, sino como antisociólogos. Hay un nuevo oficio que ha

sido muy exitoso, es el de antisociólogo, no filósofo, ni antropólogo, ni economista, sino antisociólogo o anticiencias sociales... (Castañeda 1994, 14)

Proliferaron los trabajos y las opiniones sobre el tema de la crisis de la sociología. Andrade (1995, 143) elabora una detallada sistematización de los trabajos existentes en torno al tema y señala que lo común ha sido hablar de crisis con escasa precisión conceptual y bajo perspectivas que han centrado la atención en niveles de análisis diferentes. ¿A qué se hace referencia entonces cuando se habla de crisis? ¿A sus fundamentos teóricos, a la carga ideológica o política? ¿A las características cognoscitivas de la disciplina o a la forma en que las comunidades han trabajado con este cuerpo de conocimiento?

2. ¿Crisis paradigmática o ideológica?

Fenómenos a los que aluden los sociólogos cuando hablan de crisis paradigmática:

- Pérdida de centralidad del pensamiento clásico (Labrador 1994, 147; Bagú 1980, 195; Ianni 1991, 115)
- Agotamiento de las visiones totalizadoras y de las explicaciones deterministas (Zabludovsky 1994, 35)
- Rápido abandono de teorías producidas en el ámbito latinoamericano, como la teoría de la dependencia, que durante muchos años orientó la docencia e investigación (Yoclevsky 1994, 289; Aguilar 1987, 151)
- Proceso de "agotamiento y desencanto" en que entró el marxismo en el mundo académico (Aguilar 1995, 207; Pozas 1995, 133)

El paradigma, al igual que la crisis, tiene diversos referentes: escuelas y corrientes de pensamiento, tradiciones teóricas, forma en que se definen los "modelos de problemas y soluciones" y su temporalidad (Kuhn 1982, 13-33).

La crisis de las ciencias sociales, que algunos autores han visualizado como crisis de paradigmas es entendida como agotamiento o pérdida de vigencia de "grandes teorías" o "viejos enfoques" que durante cierto tiempo fundamentaron y dominaron el quehacer en ciencias sociales, como lo revelan las siguientes reflexiones:

Uno de los rasgos más significativos del desarrollo de las ciencias sociales durante los últimos años es la inexistencia de un enfoque predominante que pueda presentarse como el único válido o como el más cercano a la verdad....(Zabludovsky 1995, 227)

... la tantas veces aludida "crisis de paradigmas" en nuestro país adquirió una doble dimensión. Además del cuestionamiento de las "grandes teorías" sociológicas a nivel mundial, a partir de finales de la década de los años setenta, en América Latina nos enfrentamos a fuentes vernáculas vinculadas con el fin de la hegemonía (académica y política) de las teorías dependentistas, con la "crisis del marxismo" y el consecuente replanteamiento de una gran parte de las herramientas de análisis que habían predominado en años anteriores (Zabludovsky 1994, 38)

Cambios como el rápido abandono de la teoría de la dependencia, de los estudios de carácter estructural y la pérdida de hegemonía del marxismo en el mundo académico marcaron el desarrollo de la sociología a fines de los años setenta. Actualmente han surgido diversas interrogantes que reflejan el interés por reconstruir los procesos que alimentaron el desarrollo de la sociología en la región y por reconocer la trascendencia que tuvieron en la definición de objetos de estudio, teorías y enfoques de análisis. Especial atención ha merecido en estas reflexiones el curso que siguió el marxismo en las universidades, que fue una de las fuentes en las que abrevó la teoría de la dependencia:

Los mejores momentos (del marxismo) se expresaron en óptimas investigaciones históricas, politológicas y sociológicas (Sergio de la Peña, Roger Bartra, Enrique Semo, Arnaldo Córdova...); sus momentos peores: la trivialización de la docencia. El dogmatismo teórico del marxismo en los años sesenta parece haberse configurado en torno a tres grandes corrientes: una "ortodoxa", otra inspirada en la escuela francesa althusseriana y, la tercera, sensible a problemas político-culturales, articulada a Gramsci y a los desarrollos italianos. La hegemonía marxista expulsó definitivamente al positivismo (Comte y Durkheim) y al estructural-funcionalismo norteamericano, siendo más tolerante con el weberianismo (Aguilar 1987, 152)

La llamada crisis del marxismo, que constituyó la referencia teórica dominante de los años sesenta y setenta mexicanos, fue un episodio político e intelectual que "nos sobrevino en medio de nuestra insatisfacción intelectual, agravándola... el entusiasta marxismo mexicano se desplomó

sin explicaciones, debates y precisiones. Fue un decreto de defunción, emotivo más que racional, a la carrera, sin una revisión crítica ciudadana y rigurosa (Aguilar 1995, 207).

Entre las causas de este agotamiento y desencanto, se señala como un común denominador el proceso de ideologización y politización a que estuvo expuesta la práctica docente y de investigación, debido, por un lado, a "la creciente militancia en los centros universitarios, que tendió a empobrecer la práctica y la reflexión teórica" (Pozas 1995, 133), situación particularmente acentuada después del movimiento estudiantil de 1968; por otro, al arribo de publicaciones que hicieron eco en el medio universitario, impulsando modas y dando fuerza al discurso ideológico, el cual se empató y confundió con los intentos de construcción teórica (Zemelman 1994, 276). Entre las publicaciones que Pozas señala como particularmente incisivas en este sentido durante el periodo, se encuentran: *Para leer El Capital y La revolución teórica de Marx*, de Louis Althusser; *Los conceptos fundamentales del materialismo histórico*, de Martha Harnecker y, posteriormente, *Clases sociales y poder político en el Estado capitalista*, de Nicos Poulantzas.[3]

Para otros sociólogos, más identificados con la teoría de la dependencia y con las experiencias políticas registradas en países latinoamericanos, "la explicación tiene que ver con las derrotas políticas" (Yocelovsky 1994, 293-294):

. . . No es que no haya paradigmas, es que el paradigma que domina hoy (el neoliberal o neoconservador) es distinto y opuesto a las características que a las ciencias sociales latinoamericanas les daba la lógica sobre la cual estaban contruidos los otros dos paradigmas que tuvieron vigencia (el desarrollista y el dependentista)

¿Qué es lo que pasa? Que si los paradigmas habían en buena parte coincidido con posiciones ideológicas, en la derrota de la posición ideológica, de la lucha política, también se fue el paradigma...

El abandono de una de las principales derivaciones políticas de la teoría de la dependencia, el voluntarismo revolucionario, terminó por confundirse con el abandono del tema mismo del subdesarrollo y de las tesis en las que se apoyaba:

Uno de los pecados de la dependencia fue justamente la estrecha relación que estableció entre las propuestas que daban cuenta del atraso y el subdesarrollo y las derivaciones políticas hacia el terreno de la revolución. Esta vinculación -que no alcanzó las

formulaciones apropiadas de mediación entre lo económico, lo político y lo social- favoreció una visión un tanto voluntarista en torno al cambio y las transformaciones políticas y terminó por hacer que las deficiencias del análisis pasaran sin mediaciones a ser atributos del análisis del subdesarrollo y la dependencia (Osorio 1993, 115)

Esto remite al ámbito de una sociología de carácter instrumental, en cuyo discurso se acentuó lo "accional" por encima de lo cognoscitivo (Graciarena 1970, 198). Se le constituyó en "agente para aumentar la conciencia crítica y para orientar la transformación de la realidad social." Una de las consecuencias derivadas de esta orientación fue que "los aspectos tecnológicos e ideológicos de la sociología fueron destacados de una manera descollante frente a sus aspectos científicos."

¿Por qué en México el pensamiento dependentista no recuperó su vitalidad previa con la llegada de los profesores latinoamericanos expulsados por las dictaduras militares? Esta pregunta, sugerida por Yocelefsky (1994), conduce a reflexionar sobre las circunstancias (académicas, ideológicas y políticas) que fueron definiendo el quehacer disciplinario en México.

En el análisis que se hace del discurso sociológico mexicano, hay una tesis que ha adquirido gran fuerza y está asociada a la definición de los fines del Estado:

...la crisis de la sociología (en México) no es el resultado de insuficiencia teórica o metodológica, sino de la forma que interviene en la sociedad y se define como instrumento de racionalización de ésta... La sociología mexicana fue, más que cualquier otra ciencia social, la infraestructura discursiva de la expansión del estado durante el régimen de Luis Echeverría... la sociología en México nunca logró constituirse como un discurso autónomo, claramente demarcado y diferenciado. Por el contrario, encontró el fundamento de su práctica en discursos externos que daban sentido a la política estatal (Castañeda 1995, 288-290)

Bajo esta perspectiva, el Estado aparece como rector de diversos procesos: el desarrollo de la educación superior, de las universidades, de las disciplinas, etcétera. Un ejemplo de la fuerza que cobra este discurso es cuando se habla de las causas que condujeron a la expansión del sistema superior. Se apela frecuentemente a dos interpretaciones. Para la primera, señala Fuentes (1989, 3), la expansión fue "parte consustancial del proyecto civilizador y modernizante del país, encabezado por la burocracia estatal"; para la

segunda, la expansión fue producto de "las necesidades del desarrollo del capital, mediadas por la intervención instrumental del Estado".

Además de esta razón de Estado incidiendo en el desarrollo de la razón sociológica (Giménez 1994, 111), es importante no olvidar la fuerza con la que se expresaron las ideologías de izquierda en las universidades, cuya imagen más áspera fue el dogmatismo transfigurado en discurso sociológico. Además de la extendida sociología de sentido común, basada en una "cultura oral" tradicionalmente asociada a la etapa previa a la institucionalización de la sociología como profesión (Girola y Olvera 1995), pero cuya influencia ha trascendido hasta el presente, pautando la formación y producción de un buen número de sociólogos.[4]

3. ¿Identidad plural o dispersión?

La identidad de la sociología es un tema polémico que presenta diversos ángulos de análisis. Interesa destacar dos: el énfasis en la experiencia acumulativa mediante la noción de tradición y los rasgos que dan identidad a una disciplina marcadamente diferenciada, bajo la noción de pluralidad (Giménez 1994 y 1995, Girola y Olvera 1994 y 1995, Zabłudovsky 1994 y 1995).

El estudio de la tradición en la sociología ha tenido como una de sus orientaciones importantes el análisis en torno a la manera en que se integran, trabajan y producen resultados las comunidades disciplinarias. Una de las hipótesis de las que se ha partido es que "no puede hablarse de tradición de investigación sin una comunidad disciplinaria que la sustente y desarrolle" (Girola y Olvera 1995, 68):

Una comunidad científica es real cuando sus miembros se reconocen expresamente entre sí, cuando existe intercambio de ideas, debate y socialización formal de las experiencias en forma continua (Girola y Olvera 1994, 176)

Si consideramos que la existencia de una comunidad presupone el desarrollo de redes de intercambio de conocimientos especializados y de procedimientos más formales de discusión, podemos afirmar que los interesados en cuestiones teóricas en México no conforman una comunidad científica, (aunque se reconozcan) algunos avances significativos (Zabłudovsky 1994, 40)

El interés por el trabajo que realizan las comunidades académicas conduce a poner el acento en las condiciones institucionales en las que aquellos realizan sus actividades. Como ya se señaló anteriormente, el análisis ha estado centrado en los productos de investigación, no obstante que en las escuelas

de sociología, sólo una parte de los formadores de nuevos sociólogos son investigadores, el resto son profesores contratados por horas cuyo único vínculo con la institución y con la disciplina es la enseñanza de una asignatura.

La generación de tradición en el campo disciplinario ha sido escasamente abordada desde la perspectiva del modo en que los académicos se han organizado y llevado a cabo la tarea de formar a nuevos sociólogos.

La planta académica de una escuela se encuentra articulada por múltiples lazos que dan sentido de pertenencia a quienes permanecen en la misma. Lo importante es poder identificar las características de dicha identidad y las fuentes en las que se nutre; puede tratarse de una comunidad fuertemente articulada por factores institucionales, aunque no necesariamente por lazos disciplinarios.

Esto es particularmente importante si, además, se toma en cuenta que "en el desarrollo de la sociología en México los procesos de institucionalización y profesionalización han sido paralelos a la constitución de comunidades y la alternancia de las orientaciones teóricas" (Andrade 1995, 149).

Un estudio que falta aún por realizar es el del discurso sociológico plasmado en el discurso docente, la importancia que ha concedido a los aspectos teóricos, metodológicos, ideológicos y políticos, así como la tradición que ha sido capaz de generar en cada comunidad e institución.

El tema de la identidad también ha sido estudiado a la luz de la acentuada diferenciación que ha experimentado este campo cognoscitivo y cuyo atributo reiterado ha sido la pluralidad;

...hoy por hoy no parece existir un ámbito claramente acotado en el territorio de las ciencias sociales al que pudiera atribuirse el nombre de sociología.. sin añadirle algún adjetivo. En consecuencia, ya no pueden existir sociólogos "generalistas" o "químicamente puros" (Giménez 1995, 194)

El proceso de diferenciación ha tendido a ser visto como creciente especialización de las prácticas de las diversas comunidades de sociólogos, con un énfasis en la importancia de los avances que registra la disciplina hacia formas cada vez más complejas. Los productos de esta diferenciación han sido considerados como resultado del "conflicto y síntesis entre diferentes corrientes de pensamiento" (Zabludovsky 1995, 227) o del proceso de "hibridación" que experimentan en su conjunto las ciencias sociales (Giménez 1995, 195).[\[5\]](#)

La otra cara de la diferenciación, la fragmentación y dispersión, ha sido observada en la perspectiva de la incomunicación a que han llegado quienes trabajan en diferentes subdisciplinas o sustentan diferentes enfoques:

Todos conocemos la dificultad de comunicación entre especialistas de diferentes disciplinas. Y todos hemos sido testigos alguna vez de cómo los contactos entre diferentes ámbitos de la sociología se resuelven a veces en esterilización recíproca y generalizada, a través de coloquios o simposios que funcionan como torres de Babel interdisciplinarias, donde nadie entiende a nadie y cada quien sólo se escucha a sí mismo... (Giménez 1995, 197)

... (y donde) cada cual dialoga sólo con sus temas y en el interior de sus corrientes, olvidando o desconociendo los otros problemas y la presencia de otros interlocutores (Osorio 1994, 302)

Esta fragmentación se expresa en la perspectiva que los grupos o individuos tienen acerca del quehacer sociológico, en los temas de estudio, teorías y métodos que eligen, en las creencias básicas y en un vocabulario que se vuelve común sólo para quienes trabajan en cada subdivisión de la disciplina.[6]

La falta de diálogo entre sociólogos, tiene además implicaciones en el desarrollo de la disciplina, en el debate entre versiones particulares de la sociología, en la polarización de lo macro y lo micro, de las estructuras y los sujetos. Osorio (1993 y 1994) destaca implicaciones ideológicas que subyacen a esta falta de diálogo al analizar la relación entre la sociología de la dependencia y la de los movimientos sociales:

Para la antigua sociología latinoamericana, las opciones se inclinaron por el polo de las estructuras. De lo que se trataba era de explicar los factores estructurales de la dependencia. La revolución, por otra parte, ya contaba con actores determinados por las propias estructuras: la clase obrera. De esta forma, el asunto se remitía a ver cómo esta clase caminaba simplemente a la consecución de una meta que se suponía amarrada desde el campo de las determinaciones estructurales... La nueva sociología, quizá como respuesta a estas determinaciones y ante el peso de las estructuras, que terminaban aplastando a los actores, asume el camino contrario... lo que tenemos (ahora) son actores que flotan en el aire. Las estructuras han desaparecido o son a lo más un escenario que adorna la actuación, pero que poco o nada tiene que ver con las conductas de los sujetos sociales (1994, 304).

A la visión de comportamientos preestablecidos por determinaciones históricas de los sujetos, en las visiones más

ramplonas de la sociología y del marxismo, se abre paso ahora la visión contraria en donde nada está establecido, por lo que todo o nada puede suceder. Nada es previsible, sólo la incertidumbre (1993, 128)

Frente al determinismo de la estructura sobre los sujetos, lo que prevalece ahora, señala Osorio (1993, 119-124), es una visión caracterizada por el indeterminismo y la defensa del orden. La nueva sociología "ya no invoca el futuro (la revolución) contra el pasado (el subdesarrollo)"; lo que sucede es que hoy se "atiende especialmente a dibujar el sentido que los sujetos dan a su acción, pero la acción misma no se cuestiona". Y no es que el cambio quede fuera de las preocupaciones de la nueva sociología, sino que su connotación es diferente: "las reformas, en contraposición a las revoluciones, son asumidas como el mecanismo por excelencia para lograr las transformaciones", ejemplo de ello es el acento en temas como la "transición democrática", la "elección racional", etcétera.

Uno de los aspectos poco venturosos de este proceso es la vuelta a temas de carácter valorativo en la investigación (Aguilar 1995, 213), "más ligados a los argumentos y exigencias de la filosofía política y moral de los derechos humanos, las libertades políticas, la justicia y la solidaridad", donde ha habido "cierta indiferencia por las preguntas teóricas y epistemológicas de fondo" y se han confundido "juicios normativos y factuales, recetas prácticas y explicaciones, deseos del corazón y verdades de la inteligencia".

Los elementos hasta ahora señalados conforman el panorama al cual se habrán de enfrentar las jóvenes generaciones de sociólogos, pero no se agotan ahí. Las características que perfilan la situación actual de la sociología en México tienen también un importante componente institucional. La etapa formativa de los sociólogos es un asunto poco analizado por los mismos sociólogos.

Cuando se aborda el tema de la formación profesional, su asociación más frecuente es con estudios de trayectorias académicas, ocupacionales y con la realización de estudios de posgrado. La formación de licenciatura queda en una posición marginal, como si se asumiera que el verdadero inicio de la etapa formativa se da en los tropiezos del ejercicio profesional o en los estudios de posgrado, lo cual conduciría a la necesidad de replantear el sentido de la licenciatura: si puede ésta constituir el nivel que forme al sociólogo profesional, si debe consistir en formación básica o especializada.

A reserva de abundar en este tema en el capítulo 5, la pregunta es si las condiciones que han prevalecido en la enseñanza de la sociología, han sido lo suficientemente articuladas para poder superar debilidades formativas, que

no por su señalado carácter local o su temporalidad, han dejado de ser decisivas en el desarrollo intelectual de no pocos sociólogos:

... los sociólogos padecemos algunas debilidades específicas, como la insuficiente familiaridad con los clásicos (que no nos permite apropiarnos adecuadamente del patrimonio de nuestra disciplina); una débil cultura epistemológica (que nos hace soñar sueños positivistas y despertarnos con fuertes complejos frente a las "ciencias duras"); y finalmente, cierta torpeza en la subsunción teórica de nuestros datos empíricos (que nos hacen más bien descriptivistas o cuantitativistas, pese a la solemne proclamación de nuestros "marcos teóricos") (Giménez 1995, 198)

En el análisis sobre el estado de la sociología en México, parece necesario incorporar aquellos elementos que surgen de la particular articulación que observa el quehacer formativo en cada institución.

4. ¿Crisis disciplinaria y/o institucional?

En la enseñanza de la sociología que se imparte en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, hay elementos que permiten hablar de crisis, pero la expresión de ésta no es tan actual como a veces se supone, ni responde, como algunos han planteado, a "los violentos embates que sufren las ciencias sociales" por parte del "proyecto dominante del capitalismo corporativo transnacional" (Silva 1992, 111). Se parte de una idea expuesta por Kent (1991, 24), quien señala que "la evidente crisis de la sociología mexicana, que tiende a ser vista como un problema de laxitud teórica o inconsistencia epistemológica, tiene también un importante componente de dislocación en el terreno de la profesión académica y de la organización del trabajo docente."

Desde el inicio de la década de los setenta el panorama de las ciencias sociales experimentó cambios importantes con la multiplicación de instituciones dedicadas a la enseñanza de la sociología,^[7] la expansión de los programas de posgrado y el surgimiento de organismos dedicados a realizar investigación en diferentes áreas, vinculados tanto a instituciones gubernamentales como a sectores productivos (Valenti 1990, 438). Debido a este crecimiento, dicho periodo fue visto como la "década de la consolidación definitiva de la sociología" (Aguilar 1987, 150; Girola y Olvera 1994, 178)^[8]

Los años de expansión fueron asociados al desarrollo disciplinario y la Escuela Nacional de Ciencias Políticas y Sociales se convirtió en el referente formativo en dicho campo, atrayendo a la mayor parte de la demanda. Sin embargo, al igual que otras instituciones que experimentaron un acelerado crecimiento,

esta escuela hizo frente a las necesidades que le imponían la llegada de nuevos grupos estudiantiles con los recursos disponibles, derivados de la urgencia, y una escasa regulación de procesos fundamentales (acceso de estudiantes, incorporación al ejercicio docente y de investigación, expansión de las estructuras organizativas, etcétera) que incidieron en la orientación de la enseñanza y la investigación.

Los primeros tiempos: hacia la autonomía disciplinaria

La enseñanza sistemática de la sociología, bajo la orientación de una estructura curricular con fines de acreditación profesional, es un fenómeno relativamente reciente en las universidades mexicanas. Inició a principios de los años cincuenta, con la creación de la Escuela Nacional de Ciencias Políticas y Sociales (ENCPS) de la UNAM, que fue durante un tiempo casi la única institución que ofrecía la carrera de sociología[9]. Una influencia importante, aunque definida más en el campo de la investigación, fue el Instituto de Investigaciones Sociales, también de la UNAM, creado en 1930.

La labor de la ENCPS cobró gran importancia nacional a pocos años de su creación; pronto se le llegó a considerar "el semillero más importante de científicos sociales en el país" (Reyna 1979, 55). Era una escuela en pleno proceso de construcción institucional para el impulso de las ciencias sociales. En el campo de la sociología, registraba avances significativos que se expresaban en varios frentes: la autonomía alcanzada ante disciplinas íntimamente vinculadas con aquélla en sus orígenes, como el derecho y la antropología; en la legitimación de una nueva práctica sociológica y en la generación de condiciones orientadas a garantizar el establecimiento de la disciplina.

En los primeros años de la carrera predominaban los catedráticos procedentes de la Facultad de Derecho, ya que no se contaba con sociólogos ni mexicanos ni latinoamericanos que pudieran ser incorporados a la docencia. Esta situación se fue modificando posteriormente, gracias a la sistemática incorporación de académicos de disciplinas cercanas a la sociología, generalmente historiadores y antropólogos entre los que destacaron: Ricardo Pozas Arciniega, Isabel Horcasitas Muñoz, Fernando Cámara Barbachano, Rodolfo Stavenhagen, Enrique García Ruiz y Juan Brom (Pozas A. 1984, 25 y De la Vega 1994, 257). Estas y otras acciones se deben en mucho al impulso que recibió la sociología durante la gestión de Pablo González Casanova como director de la ENCPS (1957-1965).[10]

La autonomía que la sociología fue ganando, primero frente al derecho, y más tarde, frente a la antropología, tuvo su expresión en las definiciones curriculares. Estas registraron cambios importantes que vale la pena

mencionar. Mientras que en el primer currículum de la carrera de sociología (1951) se incluían asignaturas como: introducción a la ciencia del derecho, sociología criminal y de derecho penal, sociología del derecho, antropología física y biotipología, etnografía y etnología, economía de los grupos indígenas de México; ya en el segundo currículum (1959) se introdujeron cambios importantes: las materias de antropología fueron sustituidas por antropología social y surgieron nuevas asignaturas: teoría económica, teoría del Estado, teoría sociológica, estructuras sociales, estratificación y cambio social, técnicas de muestreo, etcétera. Ya en el tercer currículum (1967), se puede apreciar el esfuerzo hacia una mayor definición del campo sociológico, tanto en el tipo de materias, como en su articulación: teoría sociológica I, II y III, métodos y técnicas de investigación I a IV, estadística I, II y III y muestreo, además, se introdujeron materias orientadas a la programación y planificación. El cuarto y último currículum, actualmente en proceso de revisión, se formuló en 1976. Sobre las características del mismo se hablará más adelante.[11]

La legitimación de un nuevo discurso sociológico se expresaba también en la definición de nuevos objetos de estudio y en el modo de hacer investigación. Una de las primeras actividades de González Casanova en la dirección de la ENCPS fue la realización del ciclo de conferencias "Utilidad Nacional de las Carreras de Ciencias Políticas y Sociales", foro en el que se discutió el sentido que tendría la enseñanza en la ENCPS.[12] En dicho encuentro se apuntaba que la enseñanza en las diferentes carreras, debía orientarse al estudio de "los problemas reales del México contemporáneo, a su evolución y posibles soluciones" (González C. 1957, 1). El propósito era, según lo apuntaba el mismo González Casanova (Pozas H. 1984, 26-27), abandonar la cultura libresco mediante una enseñanza aplicada al estudio y posibles soluciones de los grandes problemas nacionales.

De esta manera, la sociología y su enseñanza quedaban definidas por su capacidad para generar investigación e investigadores orientados al estudio de los problemas sociales del país. Bajo esta visión, la preparación para la enseñanza era asumida como una capacitación adquirida en la práctica de investigación, era esta experiencia la que se volcaría en la formación de nuevas generaciones, también de investigadores.

Del estilo ensayístico prevaleciente antes de los cincuentas, cuando el análisis de los grandes problemas nacionales y el dato eran escasamente incorporados en la investigación, se pasó a un periodo en el cual el dato y algunas técnicas empezaron a ser utilizadas (Reyna 1979, 51-67). Esto sirvió para legitimar una nueva práctica sociológica y avanzar frente a la sociología ensayística, aunque con el tiempo terminó por acentuar excesivamente el empleo de

técnicas provenientes fundamentalmente de la sociología norteamericana. Esta tendencia, asociada a otros factores de cambio en el campo de la disciplina, generó cierta reacción en el medio académico de la ENCPS, que se expresó fundamentalmente en la lucha entre dos sociologías, la estadounidense y la latinoamericana, así como en la posterior expulsión de la corriente funcionalista de las aulas universitarias. Esto sucedió hacia mediados de los años sesenta y González Casanova lo rememora así (Pozas A. 1984, 28):

... yo acababa de publicar la *Sociología de la explotación* y, al lado de otros compañeros, había estado dando una lucha contra el estructural funcionalismo prevaleciente entonces en la sociología escolar estadounidense y latinoamericana.

Nuestra lucha contra el estructural funcionalismo reconocía, sin embargo, algunas técnicas útiles en la resolución de cierto tipo de problema académicos, o de microsociología. El ataque más fuerte contra tal corriente criticaba el privilegio dado al estudio matemático-estadístico, en detrimento del estudio histórico

Esta reacción formaba parte de todo un movimiento intelectual que incidió profundamente en el desarrollo de la disciplina: la "latinoamericanización" de la sociología (Reyna 1979, 51). Este fenómeno orientó sus esfuerzos fundamentalmente en dos sentidos: por un lado, a la "recuperación y especificación de teorías y enfoques europeos, para hacerlos aplicables a la realidad latinoamericana", esto en oposición a la sociología norteamericana y, por otro, a la discusión de la "teoría de la dependencia", introducida por Fernando Cardoso y Enzo Faletto con el libro *Desarrollo y Dependencia en América Latina*, publicado en México por Siglo XXI (1969).[\[13\]](#)

Entre los cambios que la discusión de la teoría de la dependencia introdujo en el campo de la investigación sociológica, Reyna destaca los siguientes (1979, 67): un cambio de enfoque en el objeto de estudio, abordaría "la sociedad en su conjunto (no un fragmento de ella)"; otra, en el tipo de dato: "se acudiría más al dato histórico-cualitativo para reconstruir periodos de tiempo diversos", y no a datos definidos en un punto en el tiempo, como la encuesta tradicionalmente empleada en la sociología norteamericana. A esta nueva práctica sociológica habría de contribuir, además, la publicación de Pablo González Casanova, *La democracia en México* (1965), que en su momento constituyó una aportación significativa y derivó en otros estudios sobre diversos problemas sociales: desigualdad social, explotación, problemas agrarios, campesinos, clases sociales, relación entre estructura social y sistema político, etcétera.[\[14\]](#)

Condiciones para el asentamiento de una disciplina

Además de estas contribuciones y definiciones en el terreno de la investigación, durante la gestión de González Casanova en la ENCPS, también se avanzó en la previsión de condiciones institucionales para garantizar la formación de nuevas generaciones de sociólogos y con ello asegurar el impulso permanente de la disciplina.[15] Las primeras generaciones de sociólogos, formados a su vez por sociólogos, empezaban a egresar de la ENCPS, con lo cual se perfilaban nuevas posibilidades para el desarrollo de la disciplina.

En 1961 se puso en marcha en la ENCPS un proyecto conocido como "Grupo de Estudios Dirigidos", orientado a formar investigadores de entre los estudiantes más destacados. Con ello se buscaba ampliar cada vez más el cuerpo de sociólogos que alimentaran la cadena reproductora de esta joven disciplina profesional en el país. Dicha formación era de carácter intensivo, estaba dirigida a pequeños grupos de estudiantes dedicados de tiempo completo a los estudios y estaba a cargo de un reducido grupo de profesores, entre ellos: Víctor Flores Olea y Enrique González Pedrero (ambos ocuparían más tarde la dirección de la ENCPS), Francisco López Cámara y Henrique González Casanova.

Mediante estas diversas acciones, la sociología empezaba a ganar reconocimiento y espacio propio no sólo en la universidad, sino en la región latinoamericana. Sin embargo, a poco menos de dos décadas de haber sido creada la carrera de sociología y de haber dado ya para entonces un buen número de frutos en el terreno de la investigación, las condiciones para el establecimiento de la disciplina empezaron a debilitarse. Durante los años de expansión, al tiempo que la demanda crecía y se multiplicaba la oferta institucional en las universidades del país, en la ENCPS, los elementos en los que descansaba el aún incipiente proceso de institucionalización disciplinaria empezaron a ser rebasados e incluso modificados por las dinámicas que conllevó el acelerado crecimiento de la matrícula.

El panorama de la expansión

La ENCPS empezó a ver afectado su quehacer por un conjunto de cambios de carácter externo, que se sucedieron con celeridad, alterando el desarrollo hasta entonces alcanzado en la disciplina. Entre ellos destacaron los problemas político-sociales que el país vivió desde mediados de la década de los sesenta, hasta su crítica culminación en octubre de 1968. En estos años, las universidades públicas, y especialmente la UNAM, constituyeron el principal campo de expresión y canalización de las tensiones sociales.

En el caso de sociología, esto se tradujo en creciente atracción por estudiar la carrera. Para muchos jóvenes, constituyó la opción para analizar y solucionar los grandes problemas nacionales. Se la veía como el recurso para promover el cambio social, asociado, en los primeros tiempos de la carrera, a un Estado que se expandía y modernizaba, posteriormente, al cambio revolucionario, al socialismo. Esto en parte era alimentado por un discurso en el cual las universidades aparecían como las principales fuerzas transformadoras.

Este auge en la demanda a sociología obedeció también a otro tipo de factores: la visible expansión universitaria y la necesidad de disponer de los recursos docentes necesarios, así como las oportunidades que abría la ampliación del aparato estatal. Durante un tiempo, las universidades y el aparato estatal constituyeron espacios ocupacionales importantes que ofrecían posibilidades de movilidad para los recién egresados de licenciatura.[16]

Sin embargo, este acelerado crecimiento de la matrícula y las necesidades que del mismo derivaron, alteraron las dinámicas institucionales con las que se procuraba asentar la disciplina sociológica.

La presencia de recursos especializados en el campo de la investigación empezó a debilitarse en la institución. Durante la expansión fueron incorporados a la tarea docente jóvenes recién egresados de licenciatura de la propia institución. La profesionalización de los mismos dejaría de ser producto de la experiencia del trabajo sistemático en investigación, y aun cuando el perfil del sociólogo seguiría definiéndose formalmente en la adquisición de capacidades para realizar investigación, al estudiante se le enseñaría a hacerlo desde lo prescrito por docentes carentes de experiencia o escasamente formados en dicho campo.

Las estrategias institucionales de profesionalización de los académicos, desarrolladas especialmente a partir del proyecto del "Grupo de Estudios Dirigidos", pronto se vieron rebasadas por las nuevas condiciones: por un lado, los estudiantes que ingresaban a la carrera ya no se dedicarían de tiempo completo a los estudios, condición que se contraponía con el carácter intensivo en el que se basaba el proyecto de formación de nuevos académicos. Durante la expansión, fue creciente el ingreso de jóvenes que combinaban la actividad laboral con los estudios.

El proyecto de "estudios dirigidos", surgido en tiempos en que la FCPS conservaba reducidas dimensiones, rápidamente fue perdiendo el impulso y proyección que observó en sus inicios. La necesidad de promover institucionalmente la profesionalización del numeroso contingente de jóvenes

académicos que la acelerada expansión demandaba, buscó ser resuelta fundamentalmente mediante cursos, denominados de "actualización", caracterizados por su corta duración, su tendencia a "enfaticar el método y relegar el contenido" (Remedi s/f, 96), así como por su limitada cobertura y escaso impacto en el terreno disciplinario.[17]

La profesionalización del quehacer docente se fue construyendo de manera un tanto azarosa (Kent 1986b), en el ejercicio cotidiano en las aulas, con los matices propios de un proceso de autoformación, demarcado por el interés y horizonte intelectual de cada individuo. Durante este proceso auto formativo, los profesores fueron definiendo campos o temas en los que se fueron especializando o estableciendo, dando con ello contenido a la actividad docente y matices específicos a la articulación curricular.

El resultado de este proceso fue un quehacer de carácter aislado, de difícil articulación, altamente fragmentado en cuanto a los contenidos abordados por cada profesor y con serias limitaciones para generar una tradición formativa y de investigación, en los términos planteados por Girola y Olvera (1995, 69), es decir, que hiciera posible la continuidad generacional en el proceso de producción, transmisión y renovación del conocimiento.

La orientación de la enseñanza de la sociología y el desarrollo mismo de la disciplina cambiaron sustantivamente desde finales de los sesenta, aunque estos cambios se fueron cristalizando a lo largo de los años setenta. La decisión institucional de abrir las puertas a una elevada demanda sin regular el acceso empujó a la institución a una espiral de necesidades no previstas ni de fácil solución para las cuales no se encontraba preparada.

[1] Sin olvidar aportaciones significativas sobre este tema, como el trabajo de Reyna (1979), se puede decir que la reflexión sistemática sobre el estado de la disciplina es un fenómeno relativamente reciente. Tales esfuerzos se han dado de manera sistemática desde fines de los ochenta, con la realización de actividades surgidas a iniciativa de diversas instituciones: la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, la Universidad Autónoma Metropolitana (Azcapotzalco y Xochimilco), el Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM, el Centro de Estudios Sociológicos de El Colegio de México y el Consejo Mexicano de Ciencias Sociales. De tales encuentros ha quedado constancia en diversas publicaciones cuya relación detallada se encuentra en Zabludovsky (1995, 237).

[2] "La sociología latinoamericana es una disciplina altamente politizada, en el sentido de que tiene incidencia en problemas acuciantes y presentes en las preocupaciones de gobiernos y organismos... llámense partidos, sindicatos, organismos no gubernamentales e instancias diversas de organización de la sociedad civil" (Osorio 1994, 301). Su desarrollo ha sido muy sensible a las modas de época, proclives a confundir construcción teórica con discurso ideológico (Zemelman 1994, 286 ; Yocelovsky 1994, 289). Todo esto se ha dado en medio de acelerados cambios que han implicado nuevos escenarios, actores y problemas; la temporalidad de

las explicaciones, en el caso de la sociología, es aún más acotada que en las ciencias consideradas maduras; el desarrollo de ésta se encuentra expuesto a procesos de radicalización (Reyna 1979, 68) que la mantienen en permanente tensión y la llevan a debatirse entre la definición de su campo intelectual y el carácter ideológico, que igualmente presionan porque sus interpretaciones de la realidad lleguen a ser reconocidas en el nuevo discurso sociológico como científicas (Brunner 1988, 239).

- [3] A partir de una revisión de los contenidos de la Revista Mexicana de Sociología, del Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM, Ricardo Pozas H. destaca las influencias importantes que ha tenido la sociología mexicana, tanto en términos de autores como de corrientes teóricas e ideológicas. Aunque su propósito fue reconocer sólo la influencia francesa en la sociología, el trabajo que realiza rebasa con mucho tal objetivo. Es un interesante seguimiento de influencias a partir de referencias bibliográficas que tuvieron eco en el medio universitario. Véase "Francia en la sociología y el pensamiento social latinoamericano", en Juan Felipe Leal, Alfredo Andrade y Lidia Girola, *Op. cit.*
- [4] En *El oficio del sociólogo*, los autores señalan dos obstáculos al desarrollo de la sociología: la sociología espontánea y el profetismo. "¿Cómo no sentirse un poco sociólogo cuando los análisis del *sociólogo* concuerdan perfectamente con las palabras de la charla cotidiana y el discurso del analista y las palabras analizadas están separadas nada más que por la frágil barrera de las comillas?". Mientras el sociólogo no someta este lenguaje, lleno de significados inadvertidos, a una crítica metódica, señalan los autores, el riesgo es que "tome por datos, objetos preconstruidos en y por la lengua común". Por otro lado, como no está exento de ceder a la complacencia de determinar su objeto y las funciones de su discurso de acuerdo con los requerimientos de un determinado público, al igual que Bachelard decía que "todo químico debe luchar contra el alquimista que tiene dentro", "todo sociólogo debe ahogar en sí mismo al profeta social que el público le pide encarnar". Ver Pierre Bourdieu, Jean-Claude Chamboredon y Jean-Claude Passeron, *Idem.*, Siglo XXI, 1981, p. 37-43.
- [5] Es interesante la reflexión de Giménez en torno al modelo de interpretación elaborado por Mattei Dogan y Robert Phare (*L'innovation dans les sciences sociales*, 1991). Según estos autores, señala Giménez, "las disciplinas científicas no deben considerarse como esencias o identidades inmutables, sino como organismos vivos que se desarrollan y complejizan por diferenciación e hibridación. En lo que atañe particularmente a las disciplinas sociales, todas ellas habrían pasado por una especie de ciclo vital: formación de un patrimonio originario - expansión del patrimonio - especialización/ fragmentación/ hibridación". De acuerdo con el planteamiento de Dogan y Phare, la "probabilidad de innovación en las ciencias sociales depende cada vez menos de las investigaciones monodisciplinarias y cada vez más de las hibridizadas". Multidisciplinariedad no equivale a hibridación. La primera es una simple superposición de investigaciones monodisciplinarias en torno a un tema común, la segunda "no se funda en la colaboración interdisciplinaria, sino en la especialización en la intersección entre dos o más disciplinas" (*Idem.*, 196)
- [6] "Una manera de investigar los cambios que se producen en las creencias de una disciplina es rastrear los cambios en su vocabulario. El proceso de división interna de un campo se verá (también) reflejado en la diferenciación terminológica" Ver Burton Clark, *Op. cit.*, p. 122
- [7] En 1970, además de la UNAM, sólo tres instituciones impartían sociología: Universidad Autónoma de Baja California (Norte), Universidad de Monterrey y la Universidad Iberoamericana. Esta última, también en el nivel de maestría. Véase Jesús Barrón Toledo, *La enseñanza superior en México, 1970*, ANUIES. En 1980, 20 las universidades impartían sociología. Véase Edel Cadena, "La crisis de la sociología ¿en México? El caso de la matrícula 1980-1993", en Juan Felipe et al. (Coord.), *La sociología contemporánea en México*, p. 247. Una importante fuente de formación de sociólogos en el nivel del posgrado fue el Centro de Estudios Sociológicos, de El Colegio de México, surgido en 1973.
- [8] Hablar de consolidación en estos términos supone asumir que la rápida expansión que experimentó la enseñanza de la sociología respondió a las necesidades de asentamiento y desarrollo de la disciplina. Partir de esta relación causal expansión-consolidación, llevaría a afirmar que la consolidación disciplinaria se dio donde la expansión fue mayor. ¿Cómo podría explicarse entonces la crisis en la enseñanza de la sociología que padecen algunas escuelas que en el pasado experimentaron una gran expansión?
- [9] La Escuela Nacional de Ciencias Políticas y Sociales (ENCPs) de la UNAM, creada en julio de 1950, inició actividades con cuatro carreras: diplomacia (actualmente relaciones internacionales), periodismo (ciencias de la comunicación), ciencia política (la opción de administración pública fue agregada años después) y ciencias sociales (sociología). En lo sucesivo, la referencia a las carreras se hará con el nombre que reciben actualmente y la de la escuela se hará con las siglas ENCPs, o bien con las siglas FCPS (Facultad de Ciencias Políticas y Sociales), que es el nombre con el que se le reconoce desde 1967, año en el que empezó a impartir cursos de maestría y doctorado en tres de las cuatro carreras. El posgrado en ciencias de la comunicación inició hasta 1979.
- [10] Fue el tercer director desde la fundación de la ENCPs. El primero, Ernesto Enríquez Coyro, era catedrático y funcionario público, especialista en relaciones internacionales; el segundo, Raúl Carranza y Trujillo, lo era en el área de la jurisprudencia. Se puede afirmar que es González Casanova quien inicia realmente la institucionalización de las ciencias sociales. Maestro en Ciencias Históricas (de la UNAM, El Colegio de México) y la Escuela Nacional de Antropología) y Doctor en Sociología (Universidad de París), es reconocido por sus importantes contribuciones al desarrollo de la sociología mexicana. Formó parte de un destacado grupo de investigadores latinoamericanos comprometidos a desarrollar la sociología en sus respectivos países. En 1961

junto con otros sociólogos, creó un grupo que se autodenominó "Para el desarrollo de la sociología". Dicho grupo carecía de una estructura formal, pero su importancia residió en ser un mecanismo de comunicación efectivo entre los sociólogos que se reconocían como "científicos" y ser una fuerza visible frente a los "sociólogos de cátedra" que controlaban la Asociación Latinoamericana de Sociología, fundada en 1950. El grupo estuvo constituido, entre otros, por Torcuato Di Tella, Gino Germani, Jorge Graciarena, Florestán Fernández, Fals Borda, etcétera. Véase Joaquín Brunner, *El caso de la sociología en Chile. Formación de una disciplina*, 1988, p. 214.

- [11] El detalle de las materias incluidas en los diferentes planes de estudio se encuentra en Amparo Ruiz, *Aportes para la conceptualización de la docencia: los planes de estudio de la FCPS*, tesis de licenciatura, FCPS-UNAM, 1981, pp. 251-294.
- [12] Dicho ciclo se realizó en la ENCPSS en junio de 1957. Contó con reflexiones para cada una de las carreras. En el mismo participaron: Lucio Mendieta y Núñez, Ricardo Pozas Arciniega, Carlos Peón del Valle, José López Portillo y Fernando Canales.
- [13] En las universidades y centros de investigación latinoamericanos, señala Lucio Oliver, la sociología académica de los años sesenta y setenta asumió un carácter "crítico y radical muy peculiar y esencialmente diferente a las corrientes predominantes de la sociología mundial, caracterizadas por los enfoques empírico particulares", pues su objetivo primordial, consistió en "buscar la dinámica profunda del proceso latinoamericano, así como su especificidad". Véase "Reflexiones sobre una relación inevitable y difícil: Sociedad y sociología en América Latina", *La sociología contemporánea en México, Op. Cit.*, p. 332-333.
- [14] Para información detallada, véase José Luis Reyna, *op. cit.*, quien hace un análisis puntual de la investigación producida en este periodo. A González Casanova se debe también, aunque ya como director del Instituto de Investigaciones Sociales (1966-1970), la realización de *El perfil de México en 1980*, que es considerada como la obra que consolida una práctica de investigación. Fue él quien a principios de los años setenta convocó a los investigadores a elaborar dicho diagnóstico, publicado por la editorial Siglo XXI en 1972.
- [15] La contribución de González Casanova al desarrollo de la sociología constituye un apartado fundamental en la historia de la sociología en México y Latinoamérica. Su obra intelectual e institucional es una referencia obligada en los estudios sobre el desarrollo de la disciplina. Diversos autores (Zabludovsky 1995, Farfán 1994, De la Vega 1994, Loyo 1990) coinciden en que perfiló un "programa de investigación", una "corriente" generadora de tradición en el campo del pensamiento crítico social. Sin embargo, el análisis de su labor institucional ha tendido a centrarse en el desempeño que tuvo al frente del Instituto de Investigaciones Sociales (IIS) de la UNAM, no así en sus actividades en la Dirección de la ENCPSS, cargo que precedió al del IIS. Asimismo, se ha enfatizado el carácter carismático de González Casanova para explicar los avances de la sociología, sin ahondar demasiado en las condiciones institucionales que hicieron posible dicho recorrido.
- [16] Paralelamente a la notable expansión del mercado académico, varias carreras que quizá fueron vistas como potenciales abastecedoras de académicos, registraron aumentos significativos en sus matrículas. En la UNAM, uno de los casos más llamativos fue la carrera de pedagogía que creció aceleradamente a la par de la expansión: de 61 estudiantes de *nuevo ingreso* que había en 1970, la cifra ascendió a 270 en 1975 y a 959 en 1980.
- [17] En un diagnóstico recientemente realizado sobre el plan de estudios de la carrera de sociología, el tema de la profesionalización de la actividad docente sigue ocupando un lugar importante, pero en el entramado de la capacitación didáctica. Se habla de actualización disciplinaria sólo como recurso discursivo, pues los problemas que se analizan no tocan el contenido que se enseña. En dicho diagnóstico, las deficiencias en la docencia, identificadas en "programas de enseñanza mal elaborados y desarticulados", se explican por la falta de un "modelo didáctico" y de un "modelo docente"; el primero, entendido como falta de nuevos métodos de enseñanza y el segundo como falta de "programas de formación... en la planeación, desarrollo y evaluación de los procesos didácticos". Véase "Diagnóstico del plan de estudios de 1976 de la licenciatura en sociología de la FCPS, UNAM", *Acta Sociológica*, No. 9, FCPS-UNAM, pp. 54-57.

CAPITULO 3.

LA ADMISION ESTUDIANTIL: UN PROCESO ESCASAMENTE REGULADO

Cuando el aumento de la matrícula de educación superior es mayor al crecimiento demográfico así como al de la economía y no existen ni planificación de la fuerza de trabajo ni control sobre la calidad de la enseñanza, se malogran las posibilidades y expectativas que surgen de la acción de las universidades

Horacio Flores de la Peña[1]

Una de las respuestas institucionales que desde los años de expansión marcó decisivamente el desarrollo de las tareas formativas en las diferentes carreras fue el tipo de regulación en el proceso de admisión de estudiantes. La naturaleza y alcances de este proceso constituyeron el eslabón inicial de una larga cadena de necesidades institucionales que delinearían el desarrollo posterior.

No representó el mismo reto integrar los recursos educativos necesarios para la formación de estudiantes en carreras donde el ritmo de crecimiento de la matrícula fue reducido o permaneció estable, que en otras donde la expansión rebasó continuamente toda posibilidad de previsión. El propósito de este apartado es analizar los rasgos de la regulación del acceso estudiantil a la carrera de sociología de la FCPS.

El crecimiento de la matrícula estudiantil no se experimentó con la misma intensidad en las universidades y carreras profesionales. El comportamiento que observó la demanda y el tipo de estrategias que generó cada institución hicieron la diferencia. En la UNAM, un fenómeno generalizado durante los años de expansión, consistió en dejar que las carreras de las disciplinas sociales crecieran al ritmo que les dictaba la demanda. Fue el caso de la carrera de sociología, que tuvo un gran auge desde mediados de los años sesenta hasta el inicio de los ochenta, periodo en el cual empezó a experimentar la disminución sistemática de la demanda[2] .

Hace algunos años, la FCPS de la UNAM dejó de ser la principal formadora de sociólogos. La Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), creada a mediados de los años setenta, contribuyó a disminuir la presión de la demanda concentrada en la UNAM. Esta llegaba al final de su ciclo expansivo mientras la UAM lo iniciaba: entre 1977-1981 la matrícula de sociología registraba un crecimiento del 412% en la UAM, contra un 29% en la UNAM. Entre 1981-

1987, la primera seguía registrando una tasa de crecimiento significativa (250%), contra una tasa negativa del 28% en la segunda.[3]

¿Qué sucedió con la carrera de la sociología de la UNAM que dejó de atraer a los demandantes con la misma intensidad que en los años de expansión?

1. Fuerzas que impulsaron la demanda

Se han expuesto diversas razones al intentar explicar el notable aumento que registró la demanda a la carrera de sociología de la UNAM, desde las ideológicas, políticas y económicas, hasta aspectos relacionados con el capital cultural y la capacidad intelectual de los alumnos.

La hipótesis que se plantea es que el auge que tuvo dicha demanda, resultó de una compleja combinación de factores en la cual las carreras fueron vistas como cauces naturales a las inquietudes sociales e intereses políticos de los jóvenes que llegaban a las universidades, las cuales ejercieron fuerte atracción por el potencial de cambio que se les atribuyó respecto de lo social; además de una idea de carrera que era percibida como de baja inversión – económica, académica y de tiempo dedicado a los estudios– y en la cual advertían posibilidades de movilidad ocupacional en dos mercados en expansión: el académico, en las universidades, y el generado por la ampliación del aparato estatal[4] .

Para los nuevos sectores sociales que se incorporaron por primera vez a los estudios universitarios en los años de expansión –donde había un importante sector de estudiantes de tiempo parcial por su condición laboral– un criterio importante para elegir una carrera fue el económico. Las cuotas de inscripción, generalmente muy bajas, significaban casi la única inversión a realizar por parte de los estudiantes y sus familias. La demanda tendió a orientarse hacia carreras que no requerían de una fuerte inversión. Carreras como odontología, medicina y algunas de las ingenierías, eran territorio poco concurrido por los grupos sociales recién incorporados.

Otros estudios han planteado que en la elección de carrera también influyeron factores como la dificultad para cursar algunas materias, problema frecuentemente observado en los ciclos previos. De acuerdo con esta idea que ha ido cobrando fuerza a partir de los resultados de evaluaciones académicas a los estudiantes, éstos buscarían orientarse hacia las carreras del área humanística, como opción frente al reto de estudiar carreras de otras áreas,

debido a su "mala preparación previa en ciencias exactas y naturales" (Ibarrola 1989, 21).

Es probable que al egresar del bachillerato, los estudiantes hayan considerado como factor importante, e incluso decisivo, la dificultad para desempeñarse en algunas áreas. Es reconocido el problema de enseñanza-aprendizaje que presentan materias como química, física y matemáticas, cuyos altos índices de reprobación en los ciclos previos a licenciatura no han logrado ser abatidos.

En los hechos sin embargo, la relativa facilidad para obtener un título sin tener que dedicarse de tiempo completo a los estudios, gracias a la laxitud en las normas de asistencia estudiantil en algunas carreras, fue un elemento más de estímulo a la demanda. Para mostrar la importancia de este factor se recurre a las aportaciones hechas por Raymond Boudon sobre el sistema educativo francés. Es un estudio en el que analiza el peso que tuvieron los requisitos establecidos por dos sectores distintos en la elección de estudios: el universitario y el tecnológico. Guardando las distancias entre países y sistemas educativos, el análisis que desarrolla en este trabajo es sugerente sobre los factores que pudieron incidir en la elección de carrera en las universidades públicas mexicanas.

Boudon señala (74-75), por ejemplo, que en el sector universitario se da un amplio margen de libertad al estudiante en la organización de sus estudios, en contrapartida con el sistema tecnológico, donde la carrera "está predeterminada con bastante estrechez y precisión". Los requisitos en las universidades son lo suficientemente flojos como para permitir a cada estudiante "escoger a la carta entre numerosas unidades de valor, no siempre organizadas en un conjunto coherente", además de dejarle en libertad de decidir el tiempo que va a dedicar a su aprendizaje. Aunque esta situación no es generalizable a todas las carreras del sector universitario, sí hay indicios de que en algunas, especialmente las que observaron el crecimiento más acelerado, la floja gestión institucional (expresada en la falta de seriación curricular, en la ausencia de límites para cursar materias, presentar exámenes, incluso de una misma asignatura, y cursar una carrera), fueron factores implícitos en las consideraciones sobre la elección de carrera. No hay que olvidar que un sector de los estudiantes que ingresaron en los años de expansión también trabajaban y que esta condición sólo podía ser compatible con un sistema capaz de adaptarse a sus necesidades y limitación de tiempo.[5]

Otra fuerza que estimuló la demanda de manera importante, aunque no influyó exclusivamente en la carrera de sociología, tuvo que ver con las oportunidades ocupacionales que generó la ampliación del propio aparato

estatal y el mercado académico producto del proceso de expansión en las universidades.

Entre 1970-1980, el número de plazas académicas en las universidades del país creció cerca del 200%: de 23,227 profesores en el primer año ascendió a 69,214 en el segundo. En las franjas de plazas de tiempo completo y medio tiempo el porcentaje de incremento fue mucho mayor, del 540%: de 2,707 plazas existentes en 1970, se amplió a 17,336 en 1980.[6]

La UNAM, por sus dimensiones, constituyó uno de los mercados más importantes. La escasez de fuentes de aprovisionamiento de docentes y la urgencia de contratar a profesores que atendieran a la creciente población estudiantil, llevó a la institución a asimilar casi de inmediato a sus propios egresados, en un rápido proceso de autoalimentación. En el mismo periodo, su planta académica creció casi tres veces: de 8,895 pasó a 29,074 (Kent 1990, 151).[7] La concentración de dichos recursos en el área metropolitana de la Ciudad de México (AMCM) fue tan marcado que en 1985 el 55.5% de los académicos del AMCM se concentraban en la UNAM (el 26.4% del total nacional).

Uno de los indicadores de la relación entre el auge de la demanda a sociología y la expansión del mercado académico es que el ciclo de crecimiento sostenido de la demanda empezó a mostrar signos de agotamiento justamente en los años en que el mercado académico inició la contracción en la apertura de plazas de carrera, tema que se tratará en el siguiente capítulo.

En relación con la ampliación de oportunidades ocupacionales en el creciente aparato estatal, este fenómeno fue de tal importancia que en algunos trabajos se planteó la existencia de una relación estrecha entre interés gubernamental y desarrollo de las ciencias sociales, entre expansión escolar y modernización estatal (Valenti 1990, 439-444).

Es cierto que hubo una importante creación de espacios en el sector público, pero también lo fue su efímera duración. La misma Valenti señala que la gran cantidad de centros que surgieron entre 1970-1974 (74 en total, contra 12 que había entre 1965-1970), "para finales de la década ya habían desaparecido y surgido otros."

El discurso sobre el cambio social, su trascendencia entre los universitarios antes y después de 1968, así como la ausencia de cauces de expresión política externos, contribuyeron a la expresión de diversas fuerzas de izquierda en la Universidad, y especialmente en algunas de sus escuelas y facultades.[8] Tuvieron que pasar todavía algunos años para que dichas fuerzas políticas empezaran a expresarse fuera de las instituciones

educativas, en procesos electorales, especialmente a partir de la formulación de la Ley para la Organización de los Partidos y Procesos Electorales (LOPPE) a finales de los setenta.

El hecho de que la UNAM concentrara casi la totalidad de la demanda a la carrera de sociología, también fue resultado de la escasa diferenciación en el sistema educativo superior. En 1970 únicamente 3 instituciones, además de la UNAM, ofrecían la carrera de sociología: Universidad Autónoma de Baja California (Norte), Universidad de Monterrey y Universidad Iberoamericana[9] .

Todavía en 1977, no obstante que había aumentado la oferta institucional para la carrera de sociología, en la UNAM seguía concentrándose más de la mitad de la matrícula nacional. En 1958 sólo el 52.9% de quienes ingresaban a sociología tenía al Distrito Federal como lugar de nacimiento; en 1993 el 74.7% de egresados de esta carrera respondió tener como lugar de nacimiento el D.F.[10] La participación de la UNAM en la matrícula total logró disminuir a casi una cuarta parte hasta 1987.

2. Algunos rasgos de la expansión en sociología

La sociología fue una de las carreras que experimentó con más rapidez el avance en la participación femenina. La distribución de la matrícula por sexos empezó a modificarse sistemáticamente desde mediados de los años sesenta, hasta convertirse en mayoritariamente femenina diez años después (ver anexos, tabla III-1).

En 1960 sólo una cuarta parte de la población de nuevo ingreso estaba constituida por mujeres, en los primeros años de la década de los setentas representó la mitad y a partir de 1976 se constituyó en mayoritariamente femenina. Desde entonces, la proporción de la matrícula femenina ha oscilado entre el 50 y 60%.

Esta es una de las carreras donde la feminización de la matrícula corrió en paralelo a la expansión educativa y a la constitución del mercado académico. Se han planteado algunas hipótesis al respecto; una de éstas, expuesta por Kent (1992, 12-13) es que "las áreas en las que más avanzó la matrícula femenina corresponden a las carreras con salida de tipo profesional", que ofrecen posibilidades de ejercer "un oficio prestigiado y bien remunerado".

Aunque la sociología no constituye una profesión destinada al ejercicio independiente, el auge de la matrícula se debió quizás a la serie de ventajas que representaba la actividad académica. En los años de expansión, ser maestro o investigador, además del prestigio que reportaba, aseguraba un

ingreso que no había corrido todavía la suerte de la devaluación; ofrecía condiciones de gran libertad y autonomía, similares a las de un oficio independiente. En el caso de sociología, se expresaba además la fuerza de una tradición que tiende a identificar el oficio magisterial como un campo ocupacional preferentemente femenino.

Otro rasgo importante durante la expansión fue la modificación que observó la composición por edades de la población que ingresó a la FCPS (ver anexos, tabla III-2). En 1960, el 45% de los estudiantes de nuevo ingreso a la FCPS era menor de veinte años, el 21.8% se ubicaba entre los 21 y 24 años y el 33.2% era mayor de 25 años. En 1989 el 73.9% no rebasaba los 20 años de edad, el 18.3% se ubicaba en el segundo grupo y sólo 7.8% se conformaba por estudiantes mayores de 25 años.

Otro de los cambios importantes en la población de nuevo ingreso a la FCPS fue el desplazamiento hacia arriba que observó el nivel de estudios de ambos padres (ver anexos, tabla III-3). En 1970, un elevado porcentaje registró no tener estudio alguno (19.8 y 14.2% para padre y madre respectivamente); en 1989 dichos porcentajes disminuyeron al 0.7 y 2.3% respectivamente.

En 1970, cerca del 20% de los padres y el 11% de las madres tenía estudios de primaria completos. En contraste, abundaban las madres que tenían estudios de tipo técnico en nivel de secundaria (39.9%), rubro con el porcentaje más elevado.

Los padres con estudios de licenciatura parciales o totales registraban un porcentaje elevado (31.3%), contra un 8.6% que registraban las madres. En cuanto a los estudios de posgrado, no eran importantes todavía, no formaban parte de la clasificación.

En 1989, es posible observar varios cambios: aumentó el porcentaje de quienes tenían primaria completa, a 32.2 y 38.2%, para padre y madre respectivamente. También aumentó el porcentaje de padres con estudios de nivel medio superior, licenciatura y posgrado. Un cambio significativo se registró en la escolaridad de las madres: mientras que en 1970 sólo el 14.6% tenía grado superior a la secundaria o estudios técnicos, en 1989 registró un aumento al 34.7%. Aumentó el porcentaje de quienes tenían estudios de licenciatura: en el caso de las madres, del 5.6 al 13.1% y en el de los padres del 20.1 al 28.5%.

Los cambios en los porcentajes sobre estudios superiores reflejan claramente la tendencia hacia una mayor certificación: mientras que el posgrado no formaba parte de los grados de escolaridad de los padres en 1970, registró

cifras importantes en 1989, del 4.2 y 1.5% para padre y madre respectivamente.

Todos estos cambios se observaron en muy poco tiempo. La carrera de sociología, que inició actividades con una matrícula reducida[11], pronto experimentó un acelerado crecimiento que la llevaría a principios de los setenta a plantearse la limitación del acceso.

En 1960, la población de la FCPS había ascendido a 529 estudiantes, de los cuales 102 (19.3%) correspondían a sociología. Gerardo Estrada (1984), señalaba que la generación a la que él perteneció fue la primera considerada masiva. Ingresó a la FCPS en 1964 y la cifra que ya entonces sorprendía era alrededor de 250 estudiantes por carrera. La excepción era ciencias de la comunicación, que apenas llegaba a los 121. A partir de entonces las diferentes carreras empujarían hacia el acelerado crecimiento de la FCPS (Ver anexos, tabla III-4).

Entre 1960-1970, la matrícula total de la FCPS se incrementó un 283%, con variaciones entre carreras: 428% en Ciencias Políticas y Administración Pública, 465% en Ciencias de la Comunicación, 379% en Sociología y 149% en Relaciones Internacionales.

Este acelerado crecimiento se mantuvo todavía en la década siguiente. Entre 1970-1979, año este último en que la matrícula registró su cifra más elevada para después iniciar su tendencia descendiente, la matrícula de la FCPS se incrementó un 332% (de 2,026 estudiantes en el primer año aumentó a 8,747 en el segundo). En el caso de sociología la tasa fue del 346% (de 489 estudiantes en el primer año, aumentó a 2179 en el segundo).

No obstante estos significativos incrementos, llama la atención que desde 1975 la matrícula de las diversas carreras empezó a mostrar fluctuaciones en el comportamiento, y sobre todo, tasas negativas. Estas variaciones tienen su explicación tanto en cambios en el comportamiento de la demanda, como en la aplicación de la política institucional orientada a regular el acceso a la carrera.

Hasta aquí se han analizado las fuerzas que impulsaron el auge en la carrera de sociología y algunos rasgos de cambio en la población que ingresó durante la expansión. Falta analizar las formas de regulación que estableció la institución para controlar el acceso a la carrera, tanto en las medidas que se generaron cuando la demanda institucional era elevada y experimentaba un acelerado crecimiento, como cuando ésta se contrajo.

3. Una política de admisión estabilizadora del crecimiento

La UNAM, como ya se ha mencionado, fue una de las instituciones más afectadas por el fenómeno de expansión, su matrícula creció aceleradamente desde mediados de la década de los sesenta, durante los setenta y, en algunas carreras, todavía en los ochenta. Dicho crecimiento, difícilmente sostenible, llegó a un punto en el que tuvo que empezar a ser controlado mediante la aplicación de una política para regular el acceso a cada carrera. Las siguientes declaraciones, hechas por Guillermo Soberón, rector que implantó la actual política de admisión, son reveladoras de las condiciones en las cuales la institución tuvo que definir un control a su crecimiento, de los criterios formales que prevalecieron en su aplicación y de los ámbitos de decisión involucrados en su definición:

En el año 1973 la UNAM y el IPN declararon que no les era posible continuar creciendo en forma desmesurada y que la atención a la demanda social de educación era un problema de carácter nacional cuya solución estaba más allá de las posibilidades de estas instituciones. Si bien a nivel nacional es necesaria la atención de la totalidad de esas demandas, no es lo más adecuado que una sola institución la soporte; es por ello que la UNAM adoptó una política para limitar su admisión... se basa en diversos factores: el cupo de la instalación, la capacidad del estudiante, el impulso de ciertas carreras en los estados de la República y la diversificación de algunas carreras de la UNAM... La atención a la demanda de educación media superior y superior de la UNAM implica la visión institucional y la particular de cada facultad y escuela.

(Soberón 1978, 17-21)

Para los estudios profesionales, se fijó también en 40,000 el primer ingreso, considerando que 25,000 estudiantes provendrían de los propios bachilleratos universitarios y que 15,000 aspirantes serían admitidos mediante concurso de selección.

(Soberón 1983,40)

La política de admisión establecida surgió como respuesta a los problemas de sobrecarga que la expansión había generado en algunas carreras, aquellas donde la demanda había rebasado con mucho la capacidad de admisión institucional.

Son varios los factores que pesaron en las definiciones particulares para controlar el crecimiento de las carreras: las posibilidades de restricción del acceso que derivaban de la escasa diferenciación del sistema educativo, el

costo económico de los recursos educativos; el costo político de adoptar una determinada decisión frente a la prioridad institucional de mantener un clima de tranquilidad; la posición adoptada por diferentes actores universitarios frente a la expansión, así como el condicionamiento derivado de la relación entre el bachillerato y la licenciatura.

Respecto del primer elemento, se puede señalar que a pesar de la elevada concentración de la demanda y de los problemas de sobrecarga que esto ocasionaba en algunas carreras, la UNAM no pudo limitar drásticamente el acceso estudiantil sino tiempo después de haber contribuido a impulsar la diversificación de la oferta educativa. Como en el caso de medicina, donde la UNAM fue por mucho tiempo la principal formadora de médicos. Esta carrera ya registraba problemas de sobrecarga desde los años sesenta, pero el acceso a la misma no fue restringido sino hasta principios de los setenta, una vez que la carrera empezó a ofrecerse en las universidades que generaban la mayor migración estudiantil hacia la UNAM y, en menor medida, hacia las universidades públicas de Michoacán y de Guadalajara, además de haberse empezado a impartir en las ENEP Iztacala y Zaragoza en 1975 y 1976 respectivamente.[12]

Aunque la política institucional de regulación del acceso estableció criterios formales generales para las carreras, en los hechos no todas estas se expandieron en la misma proporción, ni siquiera las que registraron demandas similares.

Una hipótesis al respecto es que la mayor expansión de la matrícula se dio en aquellas carreras cuyo contenido disciplinario las hizo más permeables a los procesos sociales y políticos vividos durante los años sesenta y setenta. La demanda que solicitaba su ingreso a estas carreras constituía una presión importante para la institución. Su capacidad de ejercer crítica y de movilizarse frente a las decisiones adoptadas era un cálculo que la institución debía tener en cuenta.

Además del costo político de adoptar determinadas decisiones, en la política de admisión también influyeron consideraciones de tipo económico. No era lo mismo abrir el acceso en carreras donde los recursos educativos tienen un aprovechamiento más colectivo y una infraestructura menos costosa, que en carreras que requieren laboratorios, talleres y otro tipo de recursos de uso más individual.

En la definición sobre los límites de admisión tuvieron que ser consideradas las posiciones de diferentes actores universitarios, desde las comunidades científicas y grupos académicos, hasta el sindicalismo y los directivos de la

administración central y de cada escuela. No todos los actores tenían la misma posición frente a la admisión.

A manera de ejemplo, en un extremo estarían los grupos de académicos que pertenecen a comunidades sólidas, con vínculos sistemáticos hacia dentro y fuera de la institución, en disciplinas cuyo contenido está en permanente proceso de especialización, con un campo laboral claramente definido y de naturaleza exógena. En el otro extremo se encontrarían los grupos de académicos cuyas disciplinas son de naturaleza fundamentalmente endógena, tienen una débil integración y su contenido es altamente permeable a los cambios y problemas que se registran fuera de la institución, en la sociedad y el Estado. Siguiendo con el ejemplo, es probable que las comunidades académicas más consolidadas se hayan pronunciado porque la enseñanza de las disciplinas fuera apartada del proceso de "masificación", en tanto que las otras se habrían definido más en el sentido de la apertura ilimitada del acceso[13] .

El sindicalismo fue otra de las fuerzas que se definió frente a la expansión. Generalmente se inclinó porque la institución estableciera una política de "puertas abiertas", ya que esto favorecía la expansión del empleo.

Los directivos de la administración universitaria tuvieron un papel destacado en la formulación de la política de admisión. Una constante en las universidades públicas, derivada en mucho de los años de expansión, de la necesidad de ejercer control sobre las instituciones, fue el fortalecimiento de la burocracia universitaria, particularmente la del sector central, por ser ésta el interlocutor tradicional entre las universidades y el Estado, así como la principal interesada en garantizar el flujo de los recursos financieros gubernamentales.

En la definición del número de lugares disponibles en cada carrera -cupos mediante el cual se establecieron los límites al acceso- han tenido un papel destacado los miembros de la administración central universitaria y los directores de escuelas y facultades. Estos han sido los principales interlocutores con los que se discute y perfilan los rasgos de la política de ingreso.

Aunque en términos generales los directivos de la administración central se inclinaron por la obtención de mayores recursos federales, o cuando menos por la preservación de los existentes, esto no significó que abogaran por la expansión uniforme de la matrícula, como lo muestra la propia política de admisión.

El "pase reglamentado": su peso en la atención de la demanda

Las respuestas institucionales en torno a la admisión también estuvieron determinadas por características de su estructura organizativa de la Universidad, de manera especial, por la presencia y compromisos que genera la forma de integración del propio bachillerato universitario.[14]

Desde la concesión del "pase reglamentado", la licenciatura ha estado sometida a las presiones generadas por su propio bachillerato. Por mucho tiempo la prioridad de la institución fue atender dicha demanda, pero llegó a un punto en el que tal medida empezó a significar la exclusión de un importante número de estudiantes procedentes del "concurso de selección"[15] .

La necesidad institucional de garantizar el acceso a los demandantes de su propio bachillerato, ha generado problemas y distorsiones en la aplicación de la política de admisión en licenciatura. Cuando la UNAM estableció límites de acceso al bachillerato, fijados en 40,000 lugares, uno de los propósitos era controlar el crecimiento de este nivel, entre otras cosas, porque con esto era posible empezar a regular el impacto que su veloz crecimiento había tenido en la licenciatura. Difícilmente se podría establecer una política de admisión estabilizadora del crecimiento en la licenciatura si no se regulaban las presiones internas de una demanda que a la fecha sigue siendo intransferible.

El control del crecimiento en bachillerato sin embargo, no pudo evitar que sus egresados, al igual que los aspirantes procedentes del "concurso de selección", siguieran concentrando sus preferencias en unas cuantas carreras.

Ante este fenómeno, la UNAM mantuvo como prioridad la atención de la demanda de "pase reglamentado"; después de atender esta demanda, los lugares disponibles eran asignados a los estudiantes por "concurso de selección", siguiendo un orden de acuerdo con la calificación obtenida en el examen. Este proceso fue generando importantes desigualdades en las oportunidades de acceso para la demanda de "concurso de selección", pues empezaron a ser rechazados aspirantes que habían obtenido altas calificaciones en el examen, principal parámetro para definir el ingreso del estudiante.[16] Tiempo más tarde, el cupo establecido en las carreras saturadas resultó insuficiente, incluso para atender la demanda de "pase reglamentado.

Debido a este tipo de fenómenos, la aplicación de la política de admisión en la UNAM tuvo un elemento más a considerar: la regulación en la atención de sus diferentes tipos de demanda en las carreras con problemas de saturación. Por

un lado, la UNAM no podía rechazar a estudiantes del "pase reglamentado" sin que ello representara serios riesgos para la estabilidad institucional[17], pero tampoco podía mantener una política de exclusión para los aspirantes de "concurso de selección".

Se buscó entonces equilibrar el acceso de las diferentes demandas para atender, por un lado, a los estudiantes con las mejores calificaciones obtenidas en el examen de selección y por otro, a los estudiantes de "pase reglamentado" que habían cursado el bachillerato en tres años, también de acuerdo con la calificación promedio obtenida en dicho ciclo. Esto sin embargo, acentuó el desplazamiento de estudiantes de "pase reglamentado" que no eran aceptados en las carreras con mayor demanda. ¿Hacia dónde transferir esta demanda cuya atención era obligada para la institución?

De las carreras saturadas hacia las menos pobladas

Hace unos cuantos años Jorge Carpizo (Del Río, 36) hablaba de la situación paradójica observada en la UNAM:

...existen carreras donde el cupo es superior a la demanda que se presenta, por lo cual quedan en ellas lugares sin ocupar, en tanto que existen otras en que la sola demanda de pase reglamentado supera la capacidad instalada de la Institución.

De mayor complejidad y trascendencia es (el segundo caso). A partir de 1981, en varias carreras la capacidad instalada es inferior al número de estudiantes de nuestro bachillerato que tienen derecho a ingresar en ellas por virtud del pase reglamentado; esto obliga a la Universidad a reorientar la demanda de una parte de esos estudiantes -los de más bajo promedio- y, en principio, a no aceptar en esas carreras a ningún alumno proveniente del examen de selección.

Estas declaraciones revelan dos aspectos importantes que han de marcar hasta la fecha la política institucional de admisión: la articulación de respuestas en torno a las urgencias que plantea la saturación en algunas carreras, problema que se reconoce como crítico, no así el de las carreras cuya capacidad disponible queda subutilizada[18]. Estas últimas constituyen especies de satélites que giran en torno a las prioridades de regulación institucional, como se verá más adelante. El otro aspecto relevante es el constreñimiento de las definiciones manteniendo la prioridad política de atender la demanda de "pase reglamentado".

Cuando la expansión estaba en su apogeo y una parte de la demanda no podía ser atendida en carreras saturadas, como fue el caso de medicina, se recurrió a la reorientación de la misma hacia otras carreras que le fueran afines. Fue

particularmente significativo el flujo de demandantes de medicina que terminaron siendo admitidos en odontología, hasta que ésta también llegó al límite de su capacidad de admisión y tuvo que empezar a controlar el ingreso. También fue el caso de demandantes de ingeniería en computación que fueron reorientados hacia carreras como ingeniería mecánica y eléctrica o matemáticas aplicadas y computación, esta última creada en la ENEP Acatlán en 1983.

La estrategia de reorientación se volvió un recurso frecuentemente utilizado al que se le descubrieron nuevas posibilidades que fueron alterando su sentido original. Se le empleó para dar salida a problemas diferentes. Por un lado, sirvió para atender a los estudiantes de "pase reglamentado" que no pudieron ingresar a la carrera de su elección[19]. Por otra parte, fue utilizada para hacer frente al problema que representaba el aprovechamiento parcial de una capacidad institucional que se había expandido, al igual que sus recursos educativos, siguiendo las pautas de la demanda.

Así, al dar un uso a la capacidad disponible en las diferentes carreras, la institución podía justificar la preservación de los recursos existentes y garantizar que se mantuviera sin contracciones el flujo de recursos financieros, preocupación derivada de los años en que la asignación de recursos federales se basaba en el número de estudiantes atendidos.

Sin embargo, en la medida que la demanda a carreras saturadas siguió creciendo en forma sostenida, también empezó a verse afectada la atención de estudiantes procedentes del "concurso de selección". Empezó a haber aspirantes no aceptados tanto de "pase reglamentado" como de "concurso de selección". Esto llevó a la institución a extender todavía más las posibilidades de la política de reorientación, lo único que varió fue el procedimiento.

Mientras que a los estudiantes no aceptados del "pase reglamentado" se les convoca a una reunión para informarles sobre el número de lugares disponibles por carrera, para que ellos escojan la opción de su agrado, independientemente del área académica a la que corresponda, a los de "concurso de selección" se les pide especifiquen una "segunda opción" de carrera en su solicitud de ingreso a la UNAM, de tal suerte que si no obtienen buenos resultados para ingresar a la carrera definida en primera opción, puedan ser asignados automáticamente a la que anotaron como segunda opción. Bajo la visión institucional, toda demanda no atendida que reúne los requisitos para ingresar, siempre puede ser reorientada hacia otras carreras.

Parte de la complejidad de la política de admisión institucional, es que ha buscado resolver los problemas de saturación que experimentan algunas

carreras sin dejar de asegurar un ambiente de tranquilidad en la institución, aunque el costo académico en el caso de algunas carreras resulte elevado.

4. La política de admisión en sociología

En el caso de sociología, la política de admisión consistió en dejar crecer la matrícula al ritmo determinado por la demanda. Esto significó, dado el auge que cobró la carrera, que la población de nuevo ingreso creciera un 507% entre 1960-1970, de 27 estudiantes en el primer año, ascendió a 164 en el segundo (ver anexos, tabla III-1). Un dato importante es que dicha expansión fue hasta entonces soportada por una sola escuela, la FCPS, esto sin adentrarse a analizar el comportamiento que tuvieron las demás carreras que ofrece dicha escuela, que también contribuyeron con un acelerado crecimiento en los años de expansión. En muy pocos años la carrera de sociología en la UNAM llegó a una situación límite, que fue reconocida al iniciar la década de los setenta.[20]

Se estimulaba con creces el crecimiento, por la vía de una política de financiamiento que significaba la obtención de mayores recursos y poder. Baste señalar que entre 1971 y 1981, el presupuesto global de la FCPS, a precios constantes, creció casi un 500%, lo que equivalió a un incremento promedio anual del 21% (Ver anexos, tabla III-5). En promedio, los mayores incrementos se registraron en el área de servicios de apoyo, con un 27%, seguido de relaciones internacionales (21%), ciencias de la comunicación (15.6%), sociología (11%) y ciencias políticas y administración pública (7.5%)

Debido al crecimiento que tal financiamiento estimulaba, a partir de 1974, son emprendidas en la UNAM diversas acciones para empezar a descentralizar la demanda hasta entonces ubicada en las instalaciones de Ciudad Universitaria.[21]

La descentralización en el caso específico de sociología comprendió varias acciones. Se creó dicha carrera en la Universidad Autónoma Metropolitana, lo que permitió la reorientación de una parte de la demanda tradicionalmente orientada a la FCPS.

En la UNAM, empezó a impartirse en las ENEP Acatlán y Aragón, en 1975 y 1976 respectivamente. Con estas nuevas condiciones, la FCPS pudo empezar a establecer límites al acceso de estudiantes y a estabilizar su crecimiento.

La distribución de la población de nuevo ingreso a sociología por planteles, quedó de la siguiente manera (ver tabla III-6): alrededor del 50% siguió concentrándose en la FCPS; en segundo lugar de importancia se ubicó la ENEP

Acatlán y en tercer lugar la ENEP Aragón, no obstante que en algunos años esta última registró una mayor proporción que su semejante.

Además de las ENEP y de la UAM, la diversificación de opciones para estudiar sociología también abarcó algunas universidades estatales que abrieron dicha carrera, sólo que hacia los últimos años de la década de los setenta.

Estas diversas acciones respondieron a una visión en la cual, además de la disposición de seguir atendiendo al total de la demanda a sociología, se había supuesto que la misma mantendría su tendencia creciente. Sin embargo, ya en la segunda mitad de los setenta, se empezó a observar una desaceleración generalizada del ritmo de crecimiento en la población de nuevo ingreso.

Las medidas adoptadas en la UNAM en el periodo de mayor auge de la carrera, perdieron relevancia al cabo de unos cuantos años. A finales de los años setenta el ciclo de expansión de la carrera se había agotado en la institución. En 1979 se registró la cifra más alta de primer ingreso, con 805 estudiantes; desde entonces la tendencia se invirtió y el primer ingreso fue en sistemático descenso hasta llegar a 294 estudiantes en 1993 -incluidos los tres planteles que ofrecen la carrera en la UNAM- lo cual representó apenas una tercera parte de la población registrada en el año 1979. Hubo contados repuntes en el crecimiento: de 1.4% en 1983 y de 1.9% en 1988. Llama la atención sin embargo, la tasa positiva del 35.7% en 1986.

Es probable que este repunte en el crecimiento se deba no sólo a cambios en el comportamiento de la demanda, sino al papel que empezó a jugar la carrera de sociología en el proceso global de regulación del crecimiento institucional.

¿Quiénes son los admitidos en sociología?

En 1990 la carrera de sociología de la UNAM registró una demanda de 332 y un primer ingreso de 437 estudiantes, lo que significó una atención de la demanda del 118%. Cuando estos porcentajes se registran en el nivel educativo básico, la interpretación más frecuente es que a la demanda anual inicialmente calculada, se agregó un número importante de estudiantes rezagados de años anteriores. En el caso de sociología, la explicación es radicalmente distinta.

Esta carrera pasó del acelerado crecimiento y de ser generadora de aspirantes rechazados, a una etapa de disminución de la demanda en la que empezó a ser una importante receptora de aspirantes cuya preferencia estaba orientada hacia otras carreras.

En esta nueva etapa, han ingresado a sociología estudiantes que no deseaban formarse en dicho campo. Desde 1986 la carrera de sociología empezó a recibir estudiantes procedentes del Programa de Reubicación. En 1991, de 392 estudiantes que ingresaron a la carrera de sociología en los tres planteles que la imparten, sólo 246 (62.8%) habían demandado esta carrera. Los restantes 146 (37.2%), habían solicitado su ingreso a otras; de ellos, un 30% a ciencias de la comunicación, 19% a contaduría y administración, 18.5% a relaciones internacionales, 16.4% a derecho, 6.2% a economía y 4.1% a ciencias políticas y administración pública; el último 5.5% había solicitado su ingreso a psicología, ingeniería en computación o comunicación gráfica.

En 1994 la composición de la población de nuevo ingreso a la carrera de sociología, se presentaba así (Diagnóstico 1994, 59): "sólo el 43.2% de los alumnos había solicitado su ingreso a esta carrera... 25.9% a otra carrera de la facultad y 30.9% a otra de la UNAM". Una de las consecuencias de dicho proceso fue que el "72% de inscritos en sociología solicitó cambio de carrera, 69% a carreras de la propia facultad y 11% a otras de la UNAM".

Se observa que en sólo tres años, de 1991 a 1994, la población de nuevo ingreso que realmente demandó ingresar a la carrera de sociología ha disminuido su participación en la matrícula total, abriendo cada vez más el paso a la demanda que se origina en otras carreras.

Una política de acceso indiscriminado

Sin duda, uno de los aspectos críticos a considerar en la agenda de cualquier proyecto de reforma es el contenido de la actual política de admisión; seguir abriendo el acceso a estudiantes cuya preferencia no es la sociología, genera efectos que repercuten negativamente en la actividad formativa que realizan los académicos y en la eficiencia con la que opera la organización.

Esta situación ha podido darse porque en la definición de las políticas de admisión se han conjugado, por un lado, las estrategias de cada dependencia para preservar diversos intereses creados (científicos, académicos, gremiales, burocráticos, etc.) y, por otro, una política institucional que ha centrado su acción en atender los problemas de sobrecarga que experimentan algunas carreras, donde lo prioritario ha sido regular las presiones que ejercen los diferentes tipos de demanda, pero buscando siempre ofrecer un cauce a la de "pase reglamentado" que es una de las demandas en las que se finca buena parte de la tranquilidad institucional, aun cuando para ello se recurra a estrategias de reubicación de aspirantes, donde todas las carreras con lugares disponibles ocupan un lugar incondicional alrededor de las prioridades

institucionales, entre las que también se encuentra la necesidad de garantizar el flujo de recursos financieros.

De lo señalado hasta aquí, se puede observar que la política de admisión que implantó la UNAM para controlar su propio crecimiento, tuvo un impacto diferenciado en las carreras. En algunas, la política se orientó hacia la satisfacción espontánea de la demanda, mientras que en otras el acceso fue regulado en grados diferentes.

En el caso de sociología la política se tradujo en acceso indiscriminado de estudiantes. En los años de expansión, porque la prioridad fue atender a la totalidad de la demanda; en los años de contracción de la misma, porque la carrera empezó a abrir sus puertas a demandantes con preferencias de estudio diversas, sin que mediara otro propósito que el de ocupar los lugares disponibles, con el consecuente impacto en la formación profesional.

El impacto de la expansión en el proceso de institucionalización de la sociología académica empezó con la admisión no regulada de la demanda. Cualquiera que observe las cifras de primer ingreso en los últimos años, puede suponer un repunte en el crecimiento de la demanda, pero detrás de las cifras se ocultan procesos institucionales orientados por prioridades diversas, contrario a lo que las cifras revelan.

La escasa regulación del acceso a sociología en los años de expansión generó grandes necesidades que la institución debió atender con la misma celeridad con la que crecía la matrícula. La constitución de recursos docentes fue uno de los retos más importantes y de trascendencia a los que hubo de enfrentarse. Las características de este proceso, definido al amparo de la rápida expansión y de la ausencia de fuentes de aprovisionamiento de docentes, crearon dinámicas que incidieron en el quehacer formativo y en el desarrollo disciplinario hasta entonces logrado.

La constitución de la planta académica en la que se sostuvo el acelerado crecimiento, fue un proceso definido por la urgencia con la que se generaban nuevas necesidades y se improvisaban recursos para hacer frente a la expansión institucional. Esta situación, que rebasaba casi en forma permanente las posibilidades de previsión académica para el largo plazo, marcó también el proceso de incorporación, permanencia y profesionalización de los académicos, como se verá en el siguiente capítulo.

-
- [1] "La educación superior y el desarrollo", en *Primera Conferencia Latinoamericana sobre Planeamiento Universitario*, UDUAL, 1969, 144.
- [2] Edel Cadena hace una sistematización de las cifras de matrícula de sociología por institución, para el periodo 1980-1993. El propósito de su trabajo es desmentir la afirmación de que la matrícula ha descendido como resultado de la aplicación de la política económica neoliberal. Lo que encuentra es una distribución desigual de la matrícula entre instituciones y descenso sólo en unas cuantas. Sin embargo, si se consideran las tendencias de las dos décadas previas al periodo analizado por Cadena, lo que se observa es una significativa "desaceleración" del crecimiento de la matrícula de sociología, con un acentuado descenso en cifras absolutas en algunas instituciones, como la UNAM. Véase "La crisis de la sociología ¿en México? El caso de la matrícula: 1980-1993", en Juan Felipe Leal, Alfredo Andrade, Adriana Murguía y Amelia Coría, *Op. cit.*
- [3] Datos tomados de María de Ibarrola, "El papel de la docencia en la identidad del sociólogo", *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, No. 135, enero-marzo de 1989, p. 23.
- [4] En una encuesta aplicada recientemente a egresados de la FCPS, el 28.6% de los entrevistados trabajaba en la administración pública, el 31% en educación, investigación y cultura, y el 15.5% en salud y asistencia social. Véase: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, *Encuesta a egresados de la FCPS. Primera parte*, Suplemento UNAM, Ciudad Universitaria, 1993, p.38.
- [5] En 1960, el 37.1% de quienes ingresaban a la FCPS estaba constituido por estudiantes que trabajaban. En 1989, el 25.9% registra un trabajo permanente, además de un 22.1% que registra trabajos eventuales. Ver: Dirección General de Administración Escolar (DGAE), *Estadísticas Básicas 1960*, UNAM, 1970. También Dirección General de Planeación, Evaluación y Proyectos Académicos (DGPEyPA), *Datos estadísticos de la población de primer ingreso de la UNAM del ciclo 1988-1989*, UNAM, octubre de 1989.
- [6] Véase Manuel Gil, Adrián de Garay, Rocío Grediaga, Lilia Pérez, Miguel Angel Casillas y Norma Rondero, *Académicos. Un botón de muestra*, UAM-Azcapotzalco, 1992, p. 45
- [7] Véase especialmente la relación anual entre creación de plazas académicas y número de egresados de licenciatura, *Op. Cit.*, Cuadro III.6, p. 168
- [8] La vida en la FCPS, comenta Gerardo Estrada en un ameno artículo (1984, 95-99), puede rememorar no sólo por lo que los universitarios eran o hacían en la institución, sino también y sobre todo, por lo pretendían ser. Esto se expresaba de múltiples maneras, una de ellas era su forma de organización en partidos políticos. Existía el PES (Partido Estudiantil Socialista); el PUE (Partido Unidad Estudiantil), que luego dio lugar al PRE (Partido Revolucionario Estudiantil); además del PAU (Partido Auténtico Universitario), entre cuyos participantes se encontraban miembros del MURO. Todo esto, señala Estrada, entró en crisis en 1966, durante la huelga universitaria que llevó a la renuncia de Ignacio Chávez. Los conflictos y divisiones internas provocaron la decadencia de dicho modelo.
- [9] Una situación similar presentaba la carrera de ciencias políticas y administración pública, que también experimentó un fuerte impulso en los años de expansión. Economía presentaba un panorama completamente distinto: en 1970 se ofrecía en 16 instituciones, El Colegio de México la impartía en el nivel de maestría.
- [10] Véase Encuesta de Egresados..., *Op. Cit.*, p.24.
- [11] La primera inscripción registrada en la ENCPA fue de 136 alumnos, de éstos, sólo 3 (2.2%) correspondían a sociología. Datos tomados de la "Entrevista a Ernesto Enríquez Coyro", primer director de la ENCPA. En *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, No. 115-116, p. 17.
- [12] La población de primer ingreso a la carrera fue en continuo ascenso hasta 1975: de 1,539 estudiantes de nuevo ingreso registrados en 1968, la cifra se incrementó a 4,646 en 1975 (incluida la ENEP Iztacala), después de dicho año el proceso se invirtió y decreció hasta los 2,031 en 1991 (incluida la matrícula de las dos ENEP que la imparten). Ver Yolanda Valencia y Cristina Zorrilla, *Estudio histórico sobre el ingreso de alumnos a la UNAM a cada uno de sus niveles de estudio*, Coordinación de la Administración Escolar, s/f., mimeo. y *Agenda Estadística 1991*, UNAM.
- [13] El valor de la "justicia social", afirma Burton Clark, "presiona en favor de las puertas abiertas, la promoción escolar masiva y la certificación uniforme", en tanto que "el interés por la competencia exige una selección rigurosa al ingreso, la posibilidad de filtrar estudiantes durante sus estudios y la certificación diferenciada". Véase *El sistema de educación superior... Op. cit.*, p. 348.
- [14] A esta demanda se le reconoce como de "pase reglamentado". Pero en licenciatura existe además la demanda procedente del "concurso de selección". Existe otra demanda constituida por presiones de tipo político, representada por las preparatorias populares. Entre 1976 y 1985, señala Carpizo, el 4.6% de la matrícula de licenciatura correspondió en promedio a egresados de las preparatorias populares. Esta demanda ejerce "diversas presiones políticas para ampliar la matrícula" y para que se les concedan "más lugares... sin ningún examen de selección". Véase Del Río, *Op. cit.*, p. 32.
- [15] El orden de atención de la demanda se encuentra formalmente definido en el Reglamento General de Inscripciones. En éste se establece como prioridad la atención de la demanda procedente del "pase reglamentado" y en segundo lugar la que procede del "concurso de selección". Para esta última, observando

un orden: primero para los egresados de escuelas del D.F. incorporadas a la UNAM; segundo, egresados de escuelas de provincia incorporadas a la UNAM; tercero, egresados de escuelas del D.F. no incorporadas a la UNAM y cuarto, las correspondientes a provincia no incorporadas a la UNAM. En los casos segundo y cuarto, aceptando sólo a quienes procedan de instituciones donde no se imparte la carrera que solicitan en la UNAM. Llama la atención en las diferentes versiones del reglamento, la ausencia de criterios específicos para la asignación de lugares a la demanda de "pase reglamentado". En 1970, dos meses antes de finalizar Barros Sierra su gestión, se aprobó una versión del reglamento en la que por primera vez se señalaba que "por lo menos el 50% de las plazas disponibles" estarían reservadas a los egresados del propio bachillerato universitario.

- [16] El caso extremo se presentó en la carrera de Ingeniería en Computación: en 1983 registró un ingreso de 665 estudiantes de los cuales 664 fueron asignados al "pase reglamentado" y sólo 1 lugar fue ocupado por un estudiante procedente del "concurso de selección". Información contenida en listados emitidos por la Coordinación de la Administración Escolar de la UNAM, ciclo 1982-1983.
- [17] Prueba de ello fue la huelga estudiantil iniciada en enero de 1987 en la UNAM, uno de cuyos móviles fue la reacción frente a la propuesta de modificación de las condiciones en que era reconocida tal concesión. En el primer paquete de iniciativas que quedaron suspendidas se proponía lo siguiente: "Ingreso a licenciatura exclusivamente a través del concurso de selección, salvo para los estudiantes del bachillerato de la propia Universidad que hubieran realizado ese ciclo académico en tres años y hubieran obtenido un promedio mínimo de ocho". De no cumplir estas dos condiciones, los egresados del propio bachillerato tendrían que presentar examen de selección para ingresar a licenciatura. Véase Del Río, Bandín y Estandía, *Op. cit.*, p. 58.
- [18] En 1985, Carpizo reconoce una cifra de 1,614 lugares vacantes, de los cuales 1,404 correspondieron sólo a tres carreras: Odontología, Arquitectura y Medicina. Del Río, *Op. cit.*, p. 36.
- [19] Fue así como surgió el Programa de Reubicación de estudiantes, cuya existencia formal se remite a 1984. Fue establecido, en principio, para reorientar sólo a la demanda que procedía del propio bachillerato universitario. En 1985, según el mismo Carpizo, "fue necesario reubicar a 1,539 estudiantes procedentes del pase reglamentado" que habían solicitado su ingreso a las carreras de mayor demanda. Pero también señala que de dicha cifra, la reubicación de 581 correspondió a estudiantes "con los más bajos promedios"; según el mismo documento, esto se llevó a cabo "para poder aceptar a los que obtuvieron los más altos promedios en el examen de selección". Véase Del Río, *Op. cit.*, 36.
- [20] Guillermo Soberón señalaba que desde los inicios de su gestión, algunas carreras habían llegado al límite máximo de admisión, y habían empezado a generar "no admitidos"; una de ellas era sociología. Véase Guillermo Soberón y Daniel Ruiz Fernández, *La universidad y el cambio social*, Texto Humanidades No. 6, UNAM, 1978, p.17.
- [21] Desde principios de los setenta la institución definió como una de sus prioridades la descentralización de los estudios profesionales. Fue la respuesta al problema de saturación de las instalaciones de la Ciudad Universitaria. En sólo tres años (1974-1976) fueron creadas 5 Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP, una actualmente Facultad de Estudios Profesionales). Dichas escuelas iniciaron actividades con aquellas carreras que registraban problemas de saturación. La descentralización en la UNAM formaba parte de un proyecto más amplio de desconcentración de la población estudiantil, cristalizado, por un lado, en la creación de la UAM y del Colegio de Bachilleres, y por otro, en diversas acciones de colaboración para la creación de carreras en las universidades de los estados. Ver el *Estudio sobre la demanda de educación de nivel medio superior y nivel superior (primer ingreso) en el país y proposiciones para su solución*, elaborado por la UNAM, suscrito por la ANUIES y remitido al presidente, el 28 de mayo de 1973.

CAPITULO 4.

CONSTITUCION Y PROFESIONALIZACION DE LA PLANTA ACADEMICA DE LA FCPS

...la profesionalización académica nació menos de un diseño deliberado que de las combinadas presiones nacidas de la expansión de la matrícula, de la presión de los jóvenes docentes o investigadores... de la habilidad de algunas instituciones universitarias y de sus administradores para obtener recursos públicos

Joaquín Brunner 1985

Los procesos específicos que siguió la rápida constitución de la planta académica, las condiciones institucionales en las que se dio, su relación con el quehacer disciplinario, así como las dinámicas que resultaron de dicho proceso, siguen siendo poco conocidas no obstante los importantes productos de investigación sobre el tema de los académicos.[1]

Las plantas académicas con las que actualmente cuentan las instituciones presentan rasgos diversos que difícilmente pueden ser explicados al margen de la naturaleza de las actividades académicas que realiza cada organización y de sus dinámicas particulares de funcionamiento. Joseph Ben-David y Zloczower reconocen que uno de los factores que condicionan la productividad académica está en buena medida determinado por las particularidades de estructuración de cada mercado académico, especialmente por cuanto a las oportunidades de movilidad que aquél ofrece.[2]

La noción de "mercados académicos" (Brunner y Flisfisch 1989; Kent 1987, 1990) es de utilidad en este sentido para aproximarse al análisis de los procesos específicos que impulsaron la constitución de la planta académica de la FCPS. Los autores definen a los mercados académicos como "estructuras de oportunidades laborales y circuitos que se *configuran institucionalmente*, con formas organizativas y *ethos* propio, y en cuyas redes se conforman carreras, aspiraciones e intereses para un amplio conjunto de personas."

El propósito del presente capítulo es analizar los rasgos que delinearon la constitución de la planta académica actual de la FCPS y su especificidad en el caso de sociología, considerando especialmente las fuerzas que impulsaron su constitución y el proceso institucional en el que se fueron definiendo las carreras académicas, como un referente sustantivo en el análisis de la profesionalización surgida de la temprana incorporación al

ejercicio docente, a la estabilidad en el empleo y de la relación que este proceso tuvo con el quehacer formativo.

1. Consideraciones en torno a la profesión académica

Al veloz crecimiento de la matrícula estudiantil siguió la integración de los recursos docentes necesarios para atender a la nueva población. La conformación de la planta académica fue un rápido e improvisado proceso que abarcó apenas década y media (1970–1985).^[3] Frente a la enorme necesidad de docentes que la acelerada expansión imponía y ante la escasez de fuentes de aprovisionamiento que los formara al ritmo en que crecía la matrícula, la UNAM recurrió a la incorporación temprana de sus propios egresados. Se incorporaron a las actividades académicas jóvenes recién egresados de licenciatura o inscritos en los últimos semestres de las carreras; se iniciaron como académicos de manera precoz, con un incipiente conocimiento disciplinario, sin experiencia en el ejercicio de la profesión ni en el campo pedagógico (Fuentes 1986 y 1989; Kent 1986b, 1989, 1990; Ibarrola 1989).

El vínculo académico que caracterizó la relación de los jóvenes recién incorporados quedó restringido a la enseñanza de asignaturas aisladas; fue el fragmento temático y no la disciplina, como sucede en los sistemas consolidados, lo que estructuró la relación académica de los profesores con la institución y con los mismos estudiantes (Fuentes 1989, Clark 1983, Cap.II, La profesión fragmentada).

La universidad en expansión generó un vasto mercado ocupacional que modificó sustancialmente las formas tradicionales de organización de la actividad académica. El catedrático que se dedicaba sólo en forma parcial a la docencia y que encontraba en el ejercicio profesional externo su principal referente de identidad, fue crecientemente desplazado de las aulas universitarias por el profesional que se dedicaría centralmente a la actividad académica y encontraría en los espacios universitarios su principal fuente de identidad y de ingresos –aunque en algunas carreras de corte tradicional la presencia del primero no ha dejado de ser significativa, como en ingeniería, derecho, arquitectura, medicina, etcétera.

El profesional dedicado de tiempo completo a la actividad académica, sin embargo, no era algo totalmente nuevo en la universidad. Ya existía un número importante en los centros e institutos, sólo que dedicados a la investigación, como parte de una división estructural que tradicionalmente ha separado esta función de la docencia. El cambio relevante consistió en la profesionalización de la enseñanza, con la creación de la figura de académico

de carrera (Fuentes 1986) y la modificación sustancial de la división del trabajo hasta entonces prevaleciente.

Metzger señala dos fuerzas impulsoras del crecimiento de los académicos (Casillas 1990, 98): una considerada sustantiva y de naturaleza endógena, que obedeció a las necesidades de desarrollo y especialización disciplinaria (se podría pensar en los ámbitos dedicados primordialmente a la investigación y en campos con cierto grado de consolidación); otra, considerada reactiva, de naturaleza exógena, producto de la diversificación y expansión del sistema (la constitución de las plantas académicas en los campos formativos donde el impacto de la expansión fue mayor parece corresponder a este segundo tipo)[4] .

La conformación del mercado académico que albergó al nuevo profesional obedeció fundamentalmente a la necesidad de contar con los docentes que la crecida población estudiantil demandaba para su atención. No surgió de un plan deliberado orientado a apuntalar el desarrollo disciplinario. La incorporación masiva de jóvenes profesores fue la respuesta institucional ante las necesidades que imponía la demanda de formación de grupos estudiantiles cada vez más numerosos. [5] En este sentido, la institución fue altamente reactiva: casi con la misma celeridad con la que crecía la matrícula iba incorporando de entre sus propios estudiantes y egresados a los profesores que necesitaba, sin que mediaran estrategias institucionales para su profesionalización. Para la demanda estudiantil resultaba atractivo ingresar a carreras en las que se advertía la posibilidad de incorporación casi inmediata –por lo menos al principio– a la actividad académica.

La celeridad con la que se abrió el mercado académico también tuvo su impacto en términos de las orientaciones curriculares y del discurso disciplinario producido. En el caso de sociología, estimuló una actividad curricular orientada principalmente a formar docentes y no investigadores. Varias generaciones fueron formadas por jóvenes académicos recién inaugurados como docentes, sin experiencia en la investigación ni en la enseñanza.

Este énfasis en la docencia ha sido reconocido por algunos profesores de la propia FCPyS y forma parte de las consideraciones que hoy se hacen sobre la trascendencia de los cambios que experimentó la disciplina a la luz de la expansión:

...tanto en los estudios profesionales como en los del posgrado, la formación de sociólogos de la FCPyS se ha orientado principalmente a la preparación de cuadros de docentes, descuidando la formación de especialistas de alto nivel e

investigadores que el mercado de trabajo reclama para estudiar, explicar y proponer soluciones a la multitud de viejos y nuevos problemas sociales. Esos sociólogos profesores en cuatro lustros han producido un discurso más político que profesional...(Gustavo de la Vega Shiota 1993, 196)

La urgencia de recursos académicos y más tarde el interés por regular la fuerza del sindicalismo, constituyó una fuerte presión que en el ámbito institucional desplazó a un segundo plano el desarrollo de estrategias para la profesionalización de los docentes. No hubo políticas para la formación de académicos con proyección de largo plazo. Las estrategias desplegadas se restringieron, en el terreno disciplinario, a la realización de seminarios o ciclos de conferencias sobre temas de interés para la comunidad universitaria y, en lo pedagógico, a la realización de cursos sobre didáctica sin relación con lo contenidos a impartir (Kent 1990).

La profesionalización del académico surgió del ejercicio cotidiano en las aulas y con los matices propios de un proceso de autoformación. Los jóvenes académicos fueron aprendiendo el oficio sobre la marcha, desarrollando identidades de manera espontánea y un tanto desordenada (Kent 1986b), sin coordinación con sus pares, manteniendo un débil vínculo académico, establecido en principio por la escuela y mediante una práctica que redujo el compromiso académico a la enseñanza de asignaturas aisladas entre sí (Fuentes 1989).[6]

Este acelerado proceso de incorporación de académicos se vio acompañado por otro cuya naturaleza no fue exógena: quienes llegaron como académicos –en condición de interinos, por horas, ayudantes de profesor e investigador, etcétera– generaron intereses que buscaron institucionalizar por diversas vías hasta asegurar su permanencia en la organización: ganando espacios en las definiciones curriculares, ejerciendo liderazgos entre grupos de estudiantes, mediante demandas individuales, presiones sindicales, méritos académicos, etcétera. El resultado de estas diversas estrategias puestas en juego y la particular respuesta institucional, derivó en el establecimiento de vínculos contractuales permanentes, que se dieron después de varios años de haber ingresado como docentes, en un proceso de regularización que condujo a la obtención de plazas de carrera, como profesores de tiempo completo o medio tiempo, o como técnicos académicos. Mediante este proceso se reconocieron formalmente los espacios curriculares e institucionales previamente conquistados.[7] Quienes se establecieron en las plazas de carrera lo hicieron a partir de los derechos creados en la práctica cotidiana desde su incorporación como docentes. No ingresaron como profesores de carrera; la gran mayoría lo hizo para impartir asignaturas aisladas o como ayudantes de

algún profesor. No era difícil lograr el ingreso en esta condición, siempre que la institución o algún profesor lo requiriera. Para ser profesor de asignatura en la categoría más baja, bastaba "tener título superior al de bachiller en una licenciatura del área de la materia que fuera a impartir", no se exigía el título de licenciatura; para ingresar como ayudante bastaba que hubiera cubierto el 75% de los créditos de la licenciatura (Artículos 21, 22 y 36 del Estatuto del Personal Académico de la UNAM, 28 de junio de 1974).

La vinculación a la vida académica de la institución en los años de expansión fue completa y para muchos de ellos ocurrió por una doble vía de adscripción: como estudiantes y como profesores.[8] Los mismos participaban activamente en la vida académica de la institución; ésta constituía el lugar de expresión y defensa de intereses ideológicos, políticos, laborales y disciplinarios.[9]

La profesionalización del académico, entendida como la adquisición de un saber especializado (disciplinario) que se transmite en la actividad de formar a nuevos profesionistas, se dio bajo una gran variedad de matices en los que se combinaron: trayectorias individuales, demandas sindicales, políticas institucionales, politización en algunos campos disciplinarios, formas de gestión y definiciones curriculares. Todo esto fue otorgando contenidos específicos a la profesionalización decantada en la enseñanza, con los alcances definidos por los límites cognoscitivos y didácticos de cada docente, por sus motivaciones individuales y por las posibilidades que ofrecían las estructuras de gestión del quehacer académico. En este proceso fueron borrándose las fronteras entre lo laboral y lo académico, y con ello el sentido de la profesionalización[10] .

2. Los académicos de la FCPS

La UNAM, por sus ya grandes dimensiones, así como por la acelerada expansión que experimentó, constituyó uno de los más importantes mercados ocupacionales. Basten unas cuantas cifras para ilustrarlo: entre 1965 y 1980 el número de académicos incorporados a la institución se multiplicó casi tres y media veces: de 6,689 pasó a 29,074. Fue un proceso acelerado, como se observa en las cifras por quinquenio: entre 1965–1970 la población se incrementó un 32.7%, al llegar a los 8,876 académicos; para 1975 lo hizo en un 70.8%, cuando alcanzó la cifra de 15,163; el mayor crecimiento, sin embargo, lo experimentó entre 1975–1980, con un incremento del 91.7%. Esta ampliación de la planta académica significó un incremento promedio anual del 14.8%, superior incluso al que ya por esos años registraba la matrícula estudiantil. Sin embargo, a diferencia de otras instituciones, en la

UNAM más de cuatro quintas partes de la planta académica corresponde a contrataciones por tiempo parcial.[11]

En 1993, la planta académica de la FCPS estaba integrada por 950 profesores, distribuidos en las diferentes coordinaciones por carrera, más la de tronco común.[12] Ciencias de la comunicación, con 225 profesores (23.7%), formación básica con 217 (22.8%), ciencia política y administración pública con 201 (21.2%), relaciones internacionales con 182 (19.2%) y, por último, sociología con 112 (11.8%). El mayor número de profesores corresponde a ciencias de la comunicación, carrera que actualmente registra una de las más elevadas demandas de la institución; el menor porcentaje a sociología, cuya matrícula ha venido en descenso (Ver anexos, tabla IV-1).

Del total de académicos, 174 (18.3%) son profesores de carrera y prácticamente todos, con excepción de 6, lo son de tiempo completo; 64 (6.7%) son técnicos de tiempo completo –no hay de medio tiempo–; casi la mitad de los profesores son de asignatura, 435 (45.8%) y una cifra no menos significativa, 259 (27.3%), son ayudantes de profesor. Actualmente casi tres cuartas partes de los académicos de la FCPS están constituidas por profesores de asignatura y ayudantes de profesor (73.1%).

En la distribución de los académicos en las distintas coordinaciones, se puede observar una similitud en las cifras del personal conocido como de carrera (profesores de tiempo completo, medio tiempo y técnicos académicos); esto sugiere la existencia de cierta regulación y búsqueda de equilibrio en la apertura y otorgamiento de plazas: relaciones internacionales por un lado, y ciencias políticas y administración pública por el otro, registran 53 plazas de carrera cada una, sociología 54. Las variantes son ciencias de la comunicación, con 44 profesores y formación básica, con sólo 30 académicos de tiempo completo. Estos dos últimos casos son explicables si se considera, en el primero, que un buen número de docentes ejerce su profesión fuera de la universidad, en los diferentes medios de comunicación; en el segundo, que la "Coordinación de Formación Básica Común" surgió en 1981, a escasos años de que el mercado académico empezara a contraer su crecimiento en la franja de plazas de carrera.

La franja correspondiente a los ayudantes de profesor y profesores por asignatura representa entre un 70 y un 85% en las diferentes coordinaciones. La excepción es sociología, donde sólo representan la mitad de la planta académica.

¿Quiénes se establecieron en plazas de carrera?

Al observar los datos sobre el año de incorporación de los académicos, surgen datos reveladores sobre el proceso de constitución de la planta académica actual: 34 académicos (4%) se incorporaron antes de 1968, 318 (33%) entre 1969–1983 y 598 (63%) entre 1984–1993 (Ver anexos, tabla IV–2).

De los académicos incorporados en los años previos a la expansión, 25 registran nombramiento como profesores de carrera y 9 siguen vinculados a la institución como profesores por asignatura.

Por contrapartida, en el periodo 1969–1983 se observa una importante expansión en la franja de plazas de carrera: 188 de los académicos que ingresan en estos años llegaron a ocupar plazas de carrera contra 127 incorporados como ayudantes o profesores de asignatura.

El mayor número de académicos se incorporó en el periodo reciente, aunque está constituido casi en su totalidad por ayudantes y profesores de asignatura: 558 (93.3%) La franja que corresponde a las plazas de carrera es sumamente reducida en este periodo, de sólo un 4.2% (25 plazas). El restante 2.5% (18 plazas) corresponde a quienes de manera exclusiva tienen un nombramiento de confianza para realizar tareas académicas, generalmente asociadas a la gestión, sólo 2 son ayudantes de investigador.

Uno de los aspectos más significativos de este proceso es que de las 238 plazas de carrera que actualmente registra la FCPS, el 79.0% corresponde a quienes ingresaron durante los años de expansión (1969–1983); sólo 10.5% de las plazas fueron ocupadas por quienes ingresaron en el periodo previo y un porcentaje similar por quienes ingresaron a partir de 1984.

En sociología se observa un comportamiento similar al del resto de la FCPS. Un 77.8% del personal que ocupa actualmente plazas de carrera ingresó en los años de expansión; en el previo sólo un 13.0% y en el posterior un 9.3%. También disminuyó en este último la creación de nuevas plazas de carrera, pero a diferencia de lo ocurrido en las demás carreras, el crecimiento del personal de asignatura en sociología es menor.

En cuanto al área de formación básica –cuyas cifras se incluyen porque la labor académica ahí realizada repercute en el resto de las carreras que se imparten en la FCPS– se observa que quienes ocupan actualmente las plazas de carrera son en gran mayoría académicos que ingresaron en el segundo periodo (1969–1983): 28 de 30 plazas de carrera. En el tercer periodo, formación básica sólo registra un nuevo académico con plaza de carrera; en contraste, la demanda de docentes se ha atendido con la incorporación de

profesores por asignatura y ayudantes de profesor: de 186 profesores, 170 (91.4%) se incorporaron en el último periodo.

Quienes lograron obtener estabilidad en el empleo fueron aquellos que ingresaron en el segundo periodo, el de la expansión (1969-1983). Para quienes se incorporaron como académicos después de 1983, la posibilidad de hacer "carrera académica" se fue cerrando sistemáticamente. Quienes lo han intentado se han enfrentado a un mercado cada vez más competido en el que ya no es suficiente tener grado de licenciatura[13]. Se sabe por el estudio de Gil et al. (1994,100), que la aplicación de las normas para ingresar a la actividad académica experimentó un mayor relajamiento durante el segundo periodo analizado, ya que "el mercado académico no puso, como condición de acceso, experiencia previa formalmente reconocida en la actividad más generalizada a desarrollar", con lo cual hubo una elevada movilidad inicial y la estabilidad temprana en el empleo.

Este segundo periodo se caracterizó también por una concepción de lo académico más corporativa que disciplinaria, fueron los años en que cobró auge el sindicalismo universitario, con el objetivo principal de lograr la estabilidad laboral de sus miembros mediante la obtención de plazas de carrera definitivas; esto condujo a definir prioridades en torno a lo laboral, pero sin avanzar en la discusión propiamente académica y disciplinaria.

En el tercer periodo (1984-1993) el rasgo principal fue la expansión en la franja de contrataciones de tiempo parcial (profesores por asignatura y ayudantes). Es necesario señalar que la información disponible sobre profesores por asignatura y ayudantes de profesor ha sido útil para establecer rasgos importantes en la composición de la planta docente actual, pero resulta insuficiente para un análisis histórico, ya que en esta franja la rotación de personas ha sido mayor. Sin embargo, es un sector muy importante en el que recae buena parte de las actividades de docencia.

Respecto del número de horas contratadas, tres cuartas partes de los profesores por asignatura tienen un compromiso máximo de 5 horas, el 20% de 6 a 10 horas –un 14.7% en sociología– y un 4.4% de 11 a 30 horas (ver anexo, tabla IV-3).

En lo que respecta a las edades de los académicos, el grueso de la población se concentra en tres grupos de edad (ver anexos, tabla IV-4): el 26.2% (249 profesores) es menor de 30 años; el 31.6% (300) tiene entre 30-39 años, y el 26.1% (248) entre 40-49 años; un 15.8% es mayor de 50 años. La población académica más joven se concentra en ciencias de la comunicación y formación básica. En ambas coordinaciones la población menor a los 40 años, constituye el 68.4% y 75.1% respectivamente. Esto tiene que ver con

el hecho de que las plantas académicas de dichas coordinaciones están constituidas con una alta proporción de profesores de asignatura y ayudantes de profesor con poca antigüedad en la institución: 78.7% y 85.7% respectivamente. En contrapartida, la carrera que registra la población de académicos de mayor edad es relaciones internacionales, donde una tercera parte tiene 50 años o más; también es la que registra una distribución más pareja entre los distintos grupos de edad: una tercera parte es menor de 40 años y otro tercio se ubica entre los 40–49 años.

En el caso de sociología, un 42% de la población es menor de 40 años, 33.9% se ubica entre los 40–49 años y poco menos de una cuarta parte (23.2%) está constituida por población mayor a los 50 años.

En formación básica el grueso de la población de académicos es joven: un 35% es menor de 30 años; 40.1% tiene entre 30–39 años; 18,9% entre 40–49 y sólo un 5.9% tiene 50 años o más. Este dato es de suma importancia, pues la formación básica recae en una población muy joven y en su gran mayoría contratada por horas. Representa un cambio en el valor que se otorga a este nivel formativo. Juan Brom, reconocido profesor de la FCPS, comentaba que "hubo un tiempo en el que la política académica consistía en que los mejores profesores estuvieran en los primeros semestres; pero ahora, los profesores que se han dedicado más al campo de la investigación, prefieren dar clases en los últimos semestres de la carrera o en el posgrado"[14]

Quienes hoy ocupan el mayor espacio del mercado académico ya no constituyen una población joven, ya han cambiado, ya agotaron su etapa inicial de formación; muchos de ellos ahora son padres de familia, con nuevas necesidades intelectuales y materiales; también quizá, con una nueva actitud hacia lo educativo, derivada de los años transcurridos como estudiantes y docentes. Sin embargo, cuando estos académicos ingresaron a la actividad docente, la mayoría no había cumplido los 30 años joven (Ver anexos, tabla IV–5): un 42.4% lo hizo antes de los 25 años –es decir, formaba parte del rango tradicionalmente considerado en los estudios sobre educación superior– y un 29.7% se incorporó cuando tenía entre 26 y 30 años.

En una imagen desagregada de este segundo periodo se destacan rasgos más puntuales: entre 1974–1978 se incorporó a la docencia la mayor proporción de gente joven: el 55.7% de quienes ingresaron era menor de 25 años. En el periodo 1979–1983 dicho porcentaje disminuyó al 42.4% y entre 1984–1988 aumentó ligeramente, al 44.4%

Por otra parte, se observa un cambio significativo entre 1989–1993: las pocas plazas de carrera que se crean en este periodo, son ocupadas en su mayor parte por académicos cuya edad al ingresar superaba los 40 años. Este dato

es revelador de cambios en las pautas de acceso a la actividad académica, con una mayor competencia por la obtención de las escasas plazas de carrera que se crean en el periodo reciente.[15]

En cuanto a la distribución por sexos (ver anexos, tabla IV-6), cabe señalar que la población académica actual es mayoritariamente masculina: 54.3% con 516 profesores; la femenina representa un 35.3%, con 336 profesores.[16] Sin embargo, la proporción entre sexos presenta grandes variaciones según se la analiza atendiendo a la coordinación de adscripción, tipo de nombramiento y categoría, e incluso antigüedad académica.

Se observa que la población de académicos es abrumadoramente masculina en ciencias políticas y administración pública, donde casi tres cuartas partes están constituidas por hombres. En relaciones internacionales y formación básica se registran proporciones similares en su composición masculina, ambas son ligeramente superiores a la mitad: 52.7% y 52.5% respectivamente.

Los casos que contrastan son sociología y ciencias de la comunicación, que tienen una relación entre sexos muy pareja. En la primera la proporción de hombres es de 43.8% contra un 46.4% de mujeres; en la segunda es de 46.2% contra 42.2%.

Es importante anotar que desde los años de mayor expansión del mercado académico se dio un proceso de acelerada incorporación de las mujeres a la actividad docente (ver anexos, tabla IV-7). De la planta académica actual, sólo 3 mujeres habían ingresado a la actividad académica antes de 1968; un total de 130 lo hizo entre 1969-1983 y 336 entre 1984-1993.

La juventud de los profesores incorporados fue un factor de enorme trascendencia en el quehacer académico. En muy poco tiempo pasaron de estudiantes a profesores, sin que mediara distancia generacional entre ambos. Se inauguraron como profesores frente a un interlocutor estudiantil escasamente menor en edad. Muchos empezaron a ejercer la docencia en grupos que sólo muy poco tiempo atrás habían dejado como estudiantes o de los cuales todavía formaban parte.[17]

3. El tránsito hacia las plazas de carrera

Una de las formas del ejercicio real del poder en la Universidad, la detenta quien tiene la facultad efectiva de contratar al personal académico, ya sean el Consejo Técnico, el Director, las Academias, los Colegios, los Departamentos de área, etcétera, de acuerdo con las peculiaridades de cada dependencia. Quien puede contratar,

va formando su grupo sin consideración de lo académico, y en esta situación basa parte de la tranquilidad en su dependencia. El director, por ejemplo, solicita el nombramiento a la administración central, y ésta lo concede se necesite o no académicamente. A su vez, al director se lo pueden solicitar los diversos colegios, departamentos o áreas de la dependencia. Con la concesión del nombramiento se garantiza que los grupos de presión estén tranquilos... (Jorge Carpizo, "Fortaleza y debilidad de la UNAM", *Hacia el Congreso Universitario*, UNAM, 1988, p. 42)

(En la FCPS) la contratación de personal académico no ha obedecido a las necesidades de la institución, ni tampoco a una política académica, sino a mecanismos clientelares que poco ayudan a una vida institucional sana (Diagnóstico General de la División de Estudios Profesionales y de Investigación, FCPS, 9 de marzo de 1992)

Desde mediados de los setenta los académicos incorporados a la universidad empezaron a ejercer una creciente presión en la institución en demanda de estabilidad en el empleo, traducida en la mayoría de los casos como obtención de plazas de carrera definitivas. En la FCPS dicha presión empezó a ser visible en la gestión de Julio del Río (1975-1979), como lo revela el siguiente comentario:

Al asumir la Dirección de la Facultad nos encontramos con muchos profesores y ayudantes de investigación, por cierto de muy buen nivel, que habían sido contratados por servicios profesionales y obra determinada para atender las necesidades urgentes de la Facultad y que por ese tipo de contratación no tenían derecho a una carrera académica

A este periodo corresponde la creación de la Secretaría del Personal Académico, surgida para llevar a cabo la regularización del personal contratado generalmente por servicios profesionales y obra determinada, mejor conocido como personal por Artículos 49 y 51.[\[18\]](#)

El ingreso de académicos "por contrato" y no por la vía del concurso abierto, fue un recurso frecuentemente utilizado por los directores de facultades y escuelas para ampliar la planta académica sin verse sometidos a los complicados y demorados trámites que implicaba la apertura de una plaza mediante concurso de oposición, que es el procedimiento prescrito en el Estatuto del Personal Académico (EPA) para ocupar una plaza académica. El artículo 49 establece que "cuando los programas de trabajo de una dependencia requieran aumento de personal académico... se podrá contratar

a nuevo personal para la prestación de servicios profesionales o para la realización de una obra determinada." En el artículo 51 se señala que la contratación de personal académico debe seguir el procedimiento establecido en el Estatuto, es decir, ingresar por concurso abierto, "salvo en casos excepcionales o para la realización de una obra determinada." Sin embargo, también señala que "el personal así contratado sólo podrá adquirir la definitividad a través de un concurso de oposición para ingreso."

En la FCPS, la contratación por artículos 49 y 51 permitió a los directores resolver de manera relativamente rápida y ágil la urgente necesidad de profesores; sin embargo, de excepcional se convirtió en recurso de uso cotidiano que tuvo importantes repercusiones en la organización, pues a partir de los derechos creados, generalmente en actividades de docencia, los contratados empezaron a demandar la definición de su situación laboral en plazas definitivas de carrera.

Del Río se abocó a regularizar la situación de los académicos que habían ingresado por "contrato"; se les abrieron concursos de oposición, procurando al mismo tiempo que los académicos que se incorporaran a partir de entonces, lo hicieran por la vía de ingreso establecida en el Estatuto, para que de esta manera, "tuviesen asegurada la carrera académica", pues decía: "un personal académico inestable, hace a una institución educativa también inestable", "el desarrollo académico se detiene, todo porque el profesorado no cuenta con un *status* académico y un futuro claro, seguro y legal" (Márquez 1984, 37). Como se desprende de este comentario, la fuente de los problemas académicos se interpretaba básicamente como un problema de falta de estabilidad laboral.

Durante su gestión, Del Río llevó a cabo otras acciones importantes en relación con los académicos (Márquez 1984): impulsó un programa de formación mediante el otorgamiento de becas para realizar estudios de maestría y doctorado, 55 para estudiar en la propia División de Estudios Superiores (DES) y 44 en el extranjero; de estos últimos menciona a 12 becarios que a su regreso fueron incorporados a la FCPS como profesores.

Además del programa de becas, creó la figura de profesor-investigador con el propósito de evitar que docencia e investigación se encaminaran por rutas separadas debido a la creciente complejidad organizativa de la FCPS. Mediante esta figura académica Del Río pretendió revitalizar la labor del Consejo de Investigación que existía desde la gestión de González Pedrero. Fue Antonio Delhumeau, sucesor de Del Río quien finalmente impulsó la Coordinación de Investigación, a cuyo frente estuvieron Raúl Olmedo y Leopoldo González. Una de las consecuencias previsibles de esta medida fue la inclinación de los académicos hacia el trabajo de investigación, pero también la proliferación de

ayudantes de investigador y, en la práctica cotidiana, la frecuente delegación de las actividades docentes en estos últimos.

Otra de las fuerzas que impulsó el aumento de las ayudantías de investigador durante la gestión de Del Río se remonta a la reforma de los planes de estudio en 1976. Esta reforma dio cabida a diversas propuestas estudiantiles –la de los grupos autogestionarios– en la parte del currículum conformado por las "opciones vocacionales." Varios estudiantes participaron activamente como impulsores de las mismas, con tareas que eran reconocidas dentro del grupo al cual pertenecían aunque no institucionalmente. Sin embargo, al abrirse los espacios de las opciones vocacionales en el currículum, la actividad de los mismos fue reconocida formalmente –en algunos casos incluso desde antes– y se les terminó incorporando como ayudantes de investigador. Hacia finales de los años 70 estos jóvenes habrían de transferir las presiones que como estudiantes ejercieron en las definiciones curriculares a las demandas laborales derivadas de su condición como académicos.[19]

Una tercera comisión dictaminadora en la historia de la FCPS (1977–1980)[20] introdujo un cambio en apariencia menor, pero que habla de las fuerzas que empezarían a tener expresión en la disputa por el control sobre los procesos de incorporación o promoción de los académicos al terminar la década de los setenta: cumpliendo un acuerdo de agosto de 1975 entre el Sindicato del Personal Académicos de la UNAM (SPAUNAM), las Asociaciones Autónomas del Personal Académico (AAPAUNAM) y una Comisión del Consejo Universitario, "el personal académico eligió a tres profesores para que integraran la Comisión Dictaminadora; el rector nombró, a su vez, a uno de estos tres" (Documento de la Comisión Dictaminadora, 1979, p.26). Este simple cambio en el procedimiento de designación perfilaría la fuerza que hacia la segunda mitad de los setenta ejercería el sindicalismo universitario.[21]

Durante la gestión de Del Río, además de la incorporación a la vida académica de profesores e investigadores latinoamericanos expulsados por las dictaduras militares, una enorme cantidad de plazas fue otorgada, aunque la mayor parte fue producto de la regularización: 68 plazas de profesores de carrera, 60 de ayudantes de investigación, 6 de técnicos académicos, 55 promociones a personal de carrera, 43 a ayudantes de investigación y 84 plazas definitivas a profesores de asignatura (Márquez 1984, 37).

Quizá a esto se deba el que al concluir la gestión de Del Río, no hubiera una presión excesiva sobre las plazas académicas. Hasta 1979, señala Brom, "el personal de carrera y de asignatura estaba regularizado, las irregularidades eran las menos, fue un periodo en el que la presión sobre las plazas no era excesiva, entre otras razones, porque había otros mercados en plena

expansión, como el de la Universidad Autónoma Metropolitana"[22] , creada en 1974.

El sucesor de Del Río fue Antonio Delhumeau (1979–1981), quien se desempeñaba como coordinador de extensión universitaria de la FCPS. Durante su inconclusa gestión, iniciada el 9 de marzo de 1979, hubo disponibilidad de recursos y buenas relaciones con la administración central de la UNAM:

En los dos años y seis meses que duró mi gestión, desarrollamos un ambicioso programa de formación de profesores, ampliamos el número de becas, mantuvimos una vinculación estrecha con los programas centrales de la UNAM, lo que nos dio acceso a más recursos. Estos casi se triplicaron (Torres 1984,51)

Delhumeau contribuyó, al igual que sus dos antecesores, a la expansión de la planta académica. En su gestión fueron incorporados 45 académicos –que actualmente ocupan la franja de plazas de carrera–. Del Río había incorporado a 55 y Flores Olea a 64 (Ver anexos, tabla IV–8).

Llama la atención que la expansión de la planta académica todavía se registrara de manera importante en un periodo en el cual la matrícula había empezado a descender ¿a qué obedecía este fenómeno? Una de las hipótesis es que el motor para la contratación de nuevo personal académico en la FCPS fue el impulso que Delhumeau intentó dar a la investigación, con la incorporación de académicos a los Centros que entonces existían en la Facultad.[23]

A la llegada de Delhumeau también se modificó la estructura de la Comisión Dictaminadora, fueron creadas 4 comisiones, una para cada licenciatura. El argumento para establecerlas fue la imposibilidad que tenía una sola comisión para atender la enorme cantidad de demandas; sólo así, señalaba Delhumeau, "pudo enfrentarse el rezago en la dictaminación de los casos que se presentaban..." (Torres 1984, 53). En el caso de los académicos adscritos a la Formación Básica, participaba la dictaminadora a la que correspondieran las asignaturas.

Además de este cambio, en 1980 se creó el Centro de Educación Continua de la División de Estudios Profesionales (DEP), con resultados que, según el mismo Delhumeau, fueron efímeros y desviados de sus propósitos originales:

... cierto arribismo sectario-partidista comenzó a desarrollarse en 1981 en este centro, que desvió sus programas hacia una incipiente tentativa de catequización ideológica (Torres 1984, 54)

Otras de las acciones emprendidas por Delhumeau fue regularizar la situación de algunos ayudantes de investigación, otorgándoles el nombramiento de técnicos académicos (Torres 1984, 53). El otorgamiento de estas plazas "produjo un choque con los Jefes de Departamento, pues éstos tenían contratados a auxiliares que demandaron también la plaza de técnicos, al final se les otorgó dicho nombramiento por artículo 51"[24]

Delhumeau no logró concluir su periodo. Renunció al cargo el 9 de septiembre de 1981. No han sido documentados los motivos que condujeron a la misma, por ahora sólo queda la apreciación del propio Delhumeau sobre estos acontecimientos, esbozada entre líneas, además de las afirmaciones hechas por Raúl Cardiel Reyes, sucesor de aquél, sobre la situación en la que se encontraba la Facultad cuando él asumió la dirección. Algunas acciones posteriores para atender problemas relacionados con los académicos tenían antecedentes directos en la gestión de Delhumeau.

Una de las críticas persistentes a la gestión de Delhumeau fue la excesiva contratación de académicos por Art. 51. Según Raúl Cardiel, sucesor de Delhumeau en la dirección de la FCPS: de 1979 a 1981 la mayoría de los profesores, por no decir todos, eran nombrados a través del artículo 51, es decir, sin concurso de oposición (Dupont 1984, 66).

La crítica a Delhumeau, como reflexionara tiempo después un profesor, no derivaba del incumplimiento de los procedimientos establecidos en el Estatuto, formalmente todos los nombramientos por artículo 51 habían pasado por la dictaminadora y por el Consejo Técnico, el problema era un asunto de legitimidad de las acciones en la perspectiva de los académicos; para ellos había una diferencia sustancial entre cumplir cabalmente con los procedimientos legales y que la acción emprendida fuera legítima, más aún cuando había un buen número de académicos en espera de ver definida su situación laboral.[25]

Cuando Raúl Cardiel inició su gestión, en diciembre de 1981, hizo un balance de la situación en la que se encontraba la Facultad, misma que rememora en los siguientes términos:

En la (FCPS) el desorden era total; se habían roto las estructuras académico-administrativas. La escuela, por así decirlo, estaba

"levantada en armas." Se clamaba por un nuevo orden. Mi propósito, en semejantes circunstancias, era organizar la Facultad, sacarla del caos en que se hallaba y volverla al cauce normal de una institución universitaria. La pugna se establecía entre una serie de grupos y partidos políticos que pretendían el autogobierno en la Facultad.... (Dupont 1984, 64)

El mismo Delhumeau, al hacer sus reflexiones sobre el tipo de intereses que lo llevaron a renunciar, revela parte de este panorama, así como de las debilidades en las que incurrió su propia gestión:

Los 55 profesores que integramos en marzo de 1979 una dirección colegiada esbozamos un proyecto que era a la vez muy realista y muy utópico. Realista, por su carga intelectual y afectiva, de experiencia y de vocación académicas; utópico porque al concebir el quehacer directivo como una tarea puramente académica e intelectual, soslayamos tanto la logística administrativa como la correlación real de las fuerzas en conflicto que se enfrentaban en los pasillos, subterráneamente. Y ambos problemas se fueron acumulando (Torres 1984, 50) .

Durante la gestión de Cardiel, la expansión de la planta académica en la franja de plazas de carrera registraba ya una tendencia descendente. Si se observan las cifras de los académicos que hoy ocupan plazas de carrera (Anexos, tabla IV-8), de 45 que registró la gestión de Delhumeau (entre profesores y técnicos), en la de Cardiel sólo se registraron 14, la mayor parte en la categoría de técnicos académicos.

Una de las acciones que Cardiel señaló como importante durante su gestión fue la promoción de concursos para personal de carrera y de asignatura. No se dispone de las cifras sobre las plazas de carrera que fueron abiertas durante el periodo, pero es muy probable que se trate casi exclusivamente de regularización de plazas para académicos por asignatura, pues en el proceso de regularización de plazas que se llevó a cabo tiempo después, de 1984 a 1986, uno de los señalamientos importantes era la acumulación de casos sujetos a proceso debido a que "desde febrero de 1982 no se habían abierto plazas a concurso"[26] .

La regularización de la situación de los aproximadamente 400 profesores de asignatura en la gestión de Cardiel, fue un proceso efectuado sólo parcialmente. La idea era que adquirieran la definitividad en la asignatura impartida, pero éste no era un propósito compartido por todos los académicos:

...muchas veces me topé con que los maestros de asignatura no tienen ningún interés en alcanzar su definitividad; son profesionistas cuyos ingresos provienen de instituciones extrauniversitarias. Dan clase por satisfacción personal o por el *status* que ello implica. Si a este personal se le exigiera presentar concursos de oposición, es probable que muchos de ellos abandonarían la Escuela (Dupont 1984, 66)

Las acciones emprendidas por Cardiel en relación con las plazas académicas tuvieron un alcance muy limitado, lo que aunado a un estilo particular de abordar las diferencias, le ganó la animadversión de algunos grupos. Una de estas acciones estuvo directamente relacionada con graves problemas localizados en el área de sociología:

En el Departamento de Sociología había un problema que nadie se atrevía a tocar y que significaba una verdadera y vergonzosa corrupción universitaria: el Taller de Sociología Rural, manejado por un grupo estudiantil. El curso semestral comprendía el trabajo de campo con un pago extraordinario –mil pesos diarios– (de los viejos) al profesor encargado de la materia. A los estudiantes se les equipaba con camas portátiles, grabadoras, máquinas de escribir, cámaras fotográficas, materiales que la mayoría de las veces no regresaban a la Facultad. Por irse al campo ocho semanas se les acreditaban a los alumnos siete u ocho materias. Los maestros eran designados por los propios estudiantes y, en ocasiones, ellos mismos fungían como profesores; se les pagaban buenos sueldos. Alumnos y profesores gozaban de prebendas sólo por unas vacaciones en el campo. El Taller se había convertido en una fuente de corrupción en todos los sentidos.... (Dupont 1984, 67)

Cuando ocupó Carlos Sirvent la dirección de la Facultad, dos directores habían salido, uno de ellos apenas concluyó su interinato y la institución tenía serios problemas: demandas acumuladas para que se abrieran plazas académicas, un currículum que ya para entonces había hecho visibles problemas de articulación entre materias, ausencia de programas rectores para las asignaturas, desarticulación del trabajo docente, problemas de espacio físico que habían llevado a Cardiel a solicitar la construcción de un nuevo edificio[27], una acentuada división en el quehacer realizado por los académicos adscritos a centros y departamentos, duplicidad de funciones, etcétera

Ante esta situación había un planteamiento claro en la dirección: estabilizar la FCPS. Eran muchos los problemas pendientes, pero el más delicado de todos

era el de los académicos: "más de la mitad del personal de carrera estaba contratado por artículo 51, un número considerable de éstos tenía 3, 4, 5 ó más años de antigüedad"[28]

4. Los concursos de regularización

En 1985 es discutido y aprobado en el Consejo Técnico un Proyecto de Superación Académica, en el que se establece como una de las prioridades la atención del problema de los académicos, a la vez que se hace un diagnóstico de los problemas específicos a resolver:

Desde el año de 1984 la Dirección y el Consejo Técnico iniciaron el análisis de la situación de un gran número de miembros del personal académico que no había ingresado por la vía regular que prescribe la legislación, es decir, por concurso abierto. Por ello, se planteó la preocupación conjunta de superar tal situación y regularizar la ocupación de las plazas que se encuentran en ese caso. Dicho problema se produjo por distintas causas. Por una parte, la importancia de atender necesidades urgentes en la FCPS llevó, en los últimos años, a la contratación de un número importante de profesores de carrera y de técnicos académicos por la vía del artículo 51 del EPA de la UNAM, vía que de excepcional se había transformado en frecuente. Por otra parte, varios ayudantes de investigador obtuvieron el cambio de nombramientos al de técnico académico, con lo que quedaron en situación de personal contratado por artículo 51. Por último, en la Facultad laboran varios exbecarios de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA), cuyas plazas deben ser regularizadas de acuerdo con lo previsto en el programa de recuperación de exbecarios (*Informe de Trabajo 1984 y Lineamientos Generales 1985*, FCPS, 495)

Como lo revela el comentario anterior, los casos sujetos a regularización abarcaban situaciones completamente diferentes. Se calcularon en 130 las plazas que deberían quedar sujetas a dicho proceso. La prioridad era regularizar la situación de los académicos que se encontraban ocupando plazas consideradas de carrera.

Aunque se intentaba desde entonces limitar las incorporaciones de académicos por contrato (artículos 49, 50 y 51), ante la apremiante necesidad de contar con personal para fortalecer algunas áreas, el Consejo Técnico aprobó 21 contrataciones al inicio de la gestión de Carlos Sirvent, que un año después entrarían también al proceso de regularización. El mayor número de éstas correspondía al ingreso de 9 técnicos que apoyaban en labores académico-administrativas en los departamentos y en la Secretaría del

Personal Académico. En la categoría de profesores de carrera titulares se aceptaron 4, y para profesores asociados 8; de estas 12 contrataciones, 6 se aceptaron con apoyo presupuestal de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico. (*Informe de Trabajo 1984 y Lineamientos Generales 1985*, FCPS, 446).

El abanico de casos a regularizar abarcaba situaciones heterogéneas[29]

- a) Un grupo de técnicos académicos, compuesto por personas en condiciones laborales completamente diferentes: técnicos que apoyaban el trabajo en el Centro de Documentación, Biblioteca, Publicaciones, Audiovisuales, etcétera; auxiliares de los jefes de departamento a los que se les había otorgado el nombramiento de técnicos, pero que en realidad eran personal administrativo -- situación que había generado serios problemas, pues cuando cambiaba el jefe del algún departamento y el nuevo quería a su persona de confianza, se tenía que pensar en crear una nueva plaza--; también estaban los ayudantes de investigador que habían ingresado por concurso y a los que después se les había otorgado la plaza de técnicos académicos por artículo 51; había personas que realizaban sobre todo actividades de docencia y otros casos cuyo perfil era definido por los investigadores de carrera con los cuales trabajaban.
- b) Estudiantes que regresaban de haber realizado un posgrado en el extranjero y que eran contratados, en principio, como técnicos académicos por artículo 51, con el apoyo financiero de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) de la UNAM, durante el primer año de su incorporación.
- c) Ayudantes o técnicos que aspiraban a ser profesores de carrera.

En el caso de los técnicos académicos pagados por la DGAPA, se partió del principio de que se les debía abrir plazas como personal de carrera. Después de un prolongado proceso, Presupuesto por Programas de la UNAM aprobó 8 plazas que se abrieron a concurso, con perfiles diseñados en lo fundamental de acuerdo con la propia actividad que realizaban los interesados.

Respecto de los ayudantes de investigador que habían ingresado por concurso en dicha categoría y que posteriormente habían obtenido el nombramiento de técnicos por artículo 51, la decisión fue regularizarlos en estas mismas plazas mediante concurso, con derecho a definitividad y promoción. Brom señala una cifra de aproximadamente 12 académicos en esta situación.

Para los ayudantes del Departamento que no habían ingresado por concurso, "se elaboró cuidadosamente el perfil de cada plaza, pero se trasladó el ámbito de actividades de lo personal a lo institucional"; con esta medida, se daba carácter permanente a la plaza, independientemente del Jefe de Departamento en turno, además podrían dar clases si así lo deseaban.

El otro problema fue el de los ayudantes o técnicos que querían ser profesores de carrera. En la reglamentación se establece que el profesor por artículo 51 que pierda el concurso sale de la FCPS y entra el que lo gane. Hubo quienes no quisieron correr el riesgo de concursar, otros que sí lo hicieron y no ganaron, pero "al final fueron recontratados nuevamente por artículo 51" (Jiménez 1984, 8). La posibilidad de que estos resultados se repitieran en la apertura de concursos abiertos, llevó a algunos profesores a plantear la necesidad de una figura que se denominaría "concurso de "regularización"; el argumento esgrimido era que "los concursos abierto y cerrado establecidos por el Estatuto y el Contrato universitarios para el ingreso, definitividad y promoción del personal académico de la UNAM fueron pensados para ser aplicados a situaciones normales de contratación, más no para regularizar a diez años de distancia..." (Jiménez 1984, 2).

Se planteaba que la ocupación de las plazas debía ser equitativa, más no en el sentido de iguales oportunidades para todos –los de dentro y fuera de la institución–, sino como un asunto que permitiera, primero, ofrecer garantías para quienes ya se encontraban dentro, previo cumplimiento de requisitos académicos básicos establecidos por plaza, algo así como el derecho de "pase reglamentado" de los egresados del bachillerato universitario: los de fuera sólo podrían aspirar a ser tomados en cuenta para concursar por una plaza después de que ésta no se hubiera ocupado por demostrada falta de competencias académicas del individuo sujeto a regularización.

(Los) concursos de regularización, tendrán la virtud de evitar la competición con otros concursantes (de lo contrario no sería regularización, sino concurso abierto de ingreso después de ya haber ingresado)... habrá pruebas como en los concursos abiertos. Serán pruebas objetivas y rigurosas para regularizar a personal irregular en cuestión.

No es equitativo –lo que en más de una ocasión ha sucedido– que un extraño le gane la plaza a quien se supone va a ser regularizado. En cambio, resulta equitativo y justo que el personal contratado por artículo 51, a raíz de un genuino concurso de regularización, sea o no ratificado en la plaza que

ocupa después de haber demostrado o no su preparación y su capacidad y dedicación para el trabajo (Jiménez 1984, 3 y 8)

De mediados de 1984 hasta principios de 1986 se aprobaron diversas convocatorias para concursar por plazas académicas de carrera (*Informe de Trabajo 1985 y Proyectos 1986*, FCPS, 348):

1984[30]	20 plazas de profesor
4/marzo/1985[31]	10 plazas de profesor
1 /agosto/1985	5 plazas de profesor
30/septiembre/1985	9 plazas de técnico académico
3/febrero/1986	29 plazas de profesor

Las plazas que se abrieron para los técnicos académicos apoyados inicialmente por la DGAPA, fueron las únicas completamente nuevas.

Para llevar a cabo la regularización de los demás casos, "se aprovecharon los recursos de plazas vacantes, tanto de asignatura como de carrera, se sumaron los de una y otra hasta lograr integrar el monto equivalente a un determinado nombramiento." Después de estructurar de esta manera una plaza, el paso siguiente era comunicarlo a la Dirección de Personal para después estar en condiciones de sacar la convocatoria correspondiente.

Cabe señalar que un factor que pautó las modalidades del proceso de regularización fue el económico. A mediados de 1984, año en que inicia el proceso, la crisis económica ya había tenido su impacto en las instituciones educativas. No había recursos financieros adicionales para la apertura de plazas de carrera. Las instituciones respondían a esta situación con una medida básica de protección: evitaban la disminución o pérdida de los recursos existentes hasta ese momento.

En épocas de crisis, señala Brom, las plazas vacantes –incluso las académicas– no se congelan, se cancelan, y había que evitarlo proponiendo los candidatos idóneos para la inmediata ocupación de esos lugares. Una de las preocupaciones al integrar recursos provenientes de distintos tipos de nombramiento hasta hacerlos equivalentes a una determinada plaza, era que este esfuerzo no se perdiera. La propuesta para ocupar una plaza debía estar diseñada de tal manera que garantizara ser exitosa, no se debía abrir un concurso a "ganar o perder", ya que de por medio iba la posibilidad de ver disminuida la planta de académicos y los recursos financieros.

La consecuencia casi natural de esta advertencia era la preocupación por elaborar los perfiles de las plazas de tal manera que hubiera la garantía de que fueran ocupados, en principio, por la gente de la misma Facultad para la cual se había diseñado dicho concurso, aunque esto no cancelaba formalmente la posibilidad de que un concursante nuevo participara en el proceso.

Simultáneamente a estas medidas de regularización se tomaron otras relacionadas con los académicos:

En el mes de mayo (1984) se integró una Comisión Revisora del Instructivo de Procedimientos de Dictaminación de la Facultad. La tarea encomendada a esta Comisión, surgió de la necesidad de tener criterios que normaran más claramente el trabajo de dictaminación en el ingreso y promoción del personal académico, ya que las interpretaciones del Instructivo en cuanto al puntaje y evaluación objetiva eran diferentes en las cuatro comisiones dictaminadoras (*Informe de Trabajo 1984 y Lineamientos Generales 1985*, FCPS, 440)

Por otra parte, se hacía explícito que los que ingresaran por artículo 51 no podrían aspirar a plazas de carrera, a menos que esto coincidiera con necesidades institucionales:

El Consejo decidió, en el mes de abril, que en lo que se refiere a la solicitud de promoción y el derecho a concurso de oposición abiertos, el personal académico por artículo 51, no tiene derecho a ser promovido y tampoco a pedir en forma personalizada la apertura de concurso de oposición, pues de acuerdo a la Legislación Universitaria, este personal es contratado por tiempo y obra determinada... es en función de los proyectos académicos de la institución, como se definen en qué áreas y cuántas plazas se abren a concurso (*Informe de Trabajo 1984 y Lineamientos Generales 1985*, FCPS, 447).

Falta mencionar un elemento de carácter subjetivo al que no siempre se le otorga la debida atención, pero que abre la puerta a la discrecionalidad en las interpretaciones cuando se dictamina a los académicos la "preparación o experiencia equivalente." Brom comentaba casos extremos que ilustran el problema de la indefinición de criterios para reconocer la "preparación equivalente", "estudios similares o conocimientos y experiencia equivalentes" para ocupar diferentes categorías, y que dejaban la puerta abierta a interpretaciones diversas: "hay en la Facultad varios colegas que son titular C sin tener licenciatura, mientras que cuando se intentó abrir la plaza para los académicos pagados por la DGAPA, que regresaban de hacer un posgrado,

éstos sólo podían aspirar a las categorías A, B o C", porque para otras el Estatuto del Personal Académico exige más antigüedad." El problema sigue siendo que la experiencia académica, que no se adquiere por antigüedad en sí, terminó siendo definida en estos términos.

5. La política institucional de profesionalización académica

En la UNAM, la política institucional orientada a la formación de académicos ha estado centrada en acciones de carácter general que han sido coordinadas por diversas dependencias de la administración central y por las divisiones de estudios superiores (posgrado) de cada escuela.

Los cursos fueron definidos como la principal estrategia de profesionalización institucional. Estuvieron orientados fundamentalmente a resolver problemas en el campo pedagógico. Se ofrecieron en diversas dependencias de la UNAM: el ex-Centro de Investigación y Servicios Educativos (CISE), el CEUTES y en los departamentos de pedagogía de cada escuela. Más recientemente se ofrecieron cursos apoyados por la Dirección General de Asuntos de Personal Académico (DGAPA), a petición de las escuelas. El problema con estos cursos, sin embargo, fue su corta duración, la escasa participación de los docentes, su débil articulación con los contenidos de cada disciplina y con las estructuras curriculares de las carreras.

Los "cursos de verano" que lograron tanto prestigio en la FCPS se realizaban con la presencia de los más destacados intelectuales, a los que se invitaba a impartir una serie de conferencias sobre temas de gran interés para la comunidad de la FCPS. Fueron acciones destinadas a un público amplio, asistían estudiantes, profesores, investigadores y funcionarios. Sin minimizar la importancia de tales cursos, o mejor dicho conferencias, que contribuían a enriquecer el trabajo de los académicos en las aulas y a estar al día en las discusiones sobre temas polémicos y de actualidad, las conferencias difícilmente podían ser la respuesta a las necesidades de profesionalización para el trabajo docente.

Otra de las estrategias para formar recursos académicos calificados fue prevista mediante el impulso al posgrado en cada escuela. En la FCPS, la División de Estudios Superiores (DES) inició actividades en 1967, con cursos de maestría y un año después con doctorado. En ambos casos, sólo en tres de las carreras, ya que la maestría en ciencias de la comunicación surgió hasta 1979.

Aun cuando entre los propósitos de creación del posgrado estuvo presente la idea de convertirlo en la estrategia para formar a los académicos que demandaba la expansión de licenciatura, el desarrollo que experimentó dicho

nivel respondió más a las fluctuaciones de la demanda proveniente de licenciatura, que a un proyecto formativo de largo plazo que permitiera nutrir a la docencia con recursos especializados. Esto lo revela la siguiente observación hecha por De la Garza (1984, 318):

A pesar de contarse con la DES desde fines de los años sesenta, y teniendo ésta como objetivo la formación de profesores e investigadores para nutrir a la licenciatura de la FCPS, la División contaba apenas entre 1975 y 1977 con cinco graduados en sociología, de los cuales cuatro lo habían hecho con especialización en estudios latinoamericanos...

El posgrado, como lo revela el comentario anterior, se desarrolló más para responder al flujo e inclinaciones de la demanda procedente de licenciatura, que para formar los recursos académicos calificados, que demandaba la expansión escolar.

Uno de los graves problemas de la División de Estudios Superiores fue la falta de recursos propios de alto nivel en su planta docente. De seis coordinaciones,[32] sólo la de relaciones internacionales cuenta con una planta académica propia para el posgrado. Las demás se nutren fundamentalmente de la planta docente de licenciatura y de profesores externos que son contratados para impartir cursos específicos, sin más vinculación con la Facultad.

Tanto los estudios de licenciatura, como los de posgrado, se orientaron, por lo menos formalmente, hacia la preparación de cuadros docentes, dejando relegada la formación de especialistas de alto nivel e investigadores:

En 24 años de existencia del posgrado en Sociología, han cabido en él todas las intenciones, intereses y modas, corrientes y temáticas. Paradójicamente, en esa pluralidad de intereses, ha quedado ausente un proyecto académico sólido... (De la Vega 1992, 197)

6. El profesor-investigador

Otro de los factores que incidió en la profesionalización académica fue la existencia de rutas separadas: o se investiga o se enseña, pero no se investiga para enseñar. Este es un fenómeno derivado de una estructura organizativa con una división del trabajo académico muy segmentada: la investigación en los institutos y la docencia en escuelas y facultades.

Esta división, que correspondía a la separación de funciones entre sectores de la institución, se trasladó a la estructura organizativa de las diferentes escuelas. En el caso de la FCPS, los académicos adscritos a los Centros, terminaron por asumir el papel de investigadores y los adscritos a los Departamentos de Especialidad, fueron considerados exclusivamente como docentes. Esta situación alimentó serios problemas, como lo revela el siguiente comentario:

A lo largo de los últimos años, y pese a que se ha ido creando una infraestructura que permite hoy en día plantearse problemas que antes no podían visualizarse con claridad, –fundamentalmente en lo que se refiere a la profesionalización de la investigación y la organización institucionalizada de ésta– permanece el aislamiento entre los centros de investigación y los departamentos de especialidad en la licenciatura. Dicho aislamiento de la investigación respecto de la docencia obedece –entre otros factores a que la pertenencia a un centro de investigación tiende a hacer que el profesor se sienta más investigador que profesor y que ponga a la investigación por encima de la docencia. Se llega en ocasiones al extremo de que el profesor siente a la docencia como una carga que estorba su trabajo de investigación, y lucha por reducir sus horas de docencia (*Informe de trabajo 1984 y lineamientos generales 1985*, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, p. 432)

El tema del vínculo entre investigación y docencia es polémico y presenta muchas aristas desde las cuales se le puede analizar. En su discusión se mezclan argumentos sobre la situación y expectativas de diversos sectores de académicos, tanto de los que llevan la mayor carga docente, que son por lo mismo los que requieren con mayor urgencia de mejores condiciones para realizar sus actividades, como de los que tienen una carga docente reducida.

Se ha llegado a considerar como solución la creación de una nueva figura académica en la UNAM: la de docente–investigador, que ya existe en otras instituciones, como en la Universidad Autónoma Metropolitana.

Llama la atención que la propuesta de creación de dicha figura haya provenido de los profesores de carrera, que son los que menos horas tienen frente a grupos (Díaz 1990, 57). Por otra parte, en la experiencia de la misma UAM, ya se viene de regreso: de la figura docente–investigador hoy se propone la de docente de tiempo parcial.

En el análisis que un grupo de académicos de la UAM ha hecho, señalan que la institución empieza a modificar el tipo de contrataciones que otorga, para

destinarlas exclusivamente a nombramientos para actividades docentes. El sustento de tal cambio en la política de contratación es la siguiente: "si la investigación es tan difícil de organizar y la docencia tiene demandas específicas, una forma de racionalizar los recursos es contratar medios tiempos y destinarlos exclusivamente a la docencia" (Gil et al. 1989, 18). En la UAM la mayor parte del personal es de tiempo completo y medio tiempo; pero entre 1974 y 1989 las contrataciones de tiempo completo han disminuido del 84.5 al 63.0%; por contrapartida, las de medio tiempo y tiempo parcial han aumentado, las primeras, del 8.3 al 20.8% y las segundas de 7.2 al 16.2% (Idem., p. 76).

Esta situación va más allá de la discusión sobre el tipo de figura académica a contratar. Lo que parece necesario discutir a la luz de las experiencias institucionales es ¿cómo hacer para generar profesionalismo y condiciones adecuadas para el trabajo académico? Lo que implicaría tomar en cuenta la situación de los académicos en sus diferentes posiciones, rescatar la especificidad de la docencia y buscar estrategias para mejorar la gestión institucional del trabajo académico. En la experiencia de la UNAM, y más aún de la FCPS, la figura de docente-investigador carece de sentido si no forma parte de una articulación más amplia que regule e incentive la actividad académica.

Con el último proceso de regularización, el efectuado por Sirvent, se cierra un capítulo en la historia de las presiones gremiales por la obtención de plazas de carrera: desde mediados de los ochenta el mercado académico prácticamente dejó de expandirse en la franja de plazas de carrera: se han otorgado 8 las plazas después de la gestión de Sirvent, 4 de ellas a técnicos académicos (Anexo IV-8).

El panorama que se presenta en los noventa es el de un mercado académico cerrado en la franja de plazas de carrera y expandido en el sector de académicos contratados por horas. Esta situación muestra al menos dos serios problemas: por un lado, la dificultad para coordinar el trabajo docente con una planta académica que en su mayor parte mantiene vínculos parciales con la institución; por otro, un problema de vitalidad de la planta académica que hizo carrera de vida en la institución, en relación con procesos de cambio generacional.

La mayor parte de los actuales académicos de carrera de la FCPS pertenecen a la generación incorporada a la docencia durante los años de expansión; actualmente tienen alrededor de 50 años y constituyen el grueso de la planta de carrera. El mercado académico ha dejado de expandirse en esta franja, cerrando el acceso a jóvenes académicos. Uno se pregunta sobre lo que ocurrirá en 10 ó 15 años, cuando la actual planta de carrera entre en procesos

de rendimientos decrecientes sin haber establecido vías de cambio generacional y con un potencial constituido casi exclusivamente por profesores por horas.

A los problemas que a mediano plazo plantea la peculiar conformación de la planta académica se agregan los elementos de dispersión y desarticulación del trabajo docente que resultaron del proceso de profesionalización individual que siguieron los académicos, además de la débil gestión institucional del currículum.

En el siguiente apartado se analiza el contenido de las reformas curriculares en la carrera de sociología, con el fin de mostrar las fuerzas internas que fueron incidiendo y perfilando las orientaciones de la enseñanza. La idea central es que el currículum, lejos de ser una estructura neutral en la cual la institución definió su misión académica, fue una construcción a partir de diversos intereses que presionaron por el reconocimiento de espacios académicos en la organización, que contribuyó a acentuar la fragmentación en la enseñanza.

-
- [1] . Destacan los trabajos de Fuentes (1987,1989) Brunner (1985), Casillas (1990), Gil et al.(1989, 1992,1994), Kent (1986a y 1986b, 1989, 1990)
- [2] . Joseph Ben-David y Abraham Zloczower, "Universities and the Academic System in Modern Societies", pp. 45-84. Tomado de Burton Clark, *El sistema de educación superior...*, *Op. cit.*, pp. 237 y 238.
- [3] . El mercado académico "se genera en los primeros años sesenta y adquiere características constitutivas fundamentales en los años que corren hasta 1982", cuando tiene una de sus expresiones más severas la crisis económica y financiera del país. Véase Miguel Angel Casillas *El proceso de transición de la universidad tradicional a la moderna*, Tesis de Maestría, Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV-IPN, 1990.
- [4] . El problema de la marginalidad de los sectores académicos generalmente se analiza a la luz de las disciplinas donde las identidades están fuertemente consolidadas. Se deja de lado el estudio de disciplinas débilmente articuladas, que presentan identidades defensivas, con fuertes intereses asentados en la institución y altamente fragmentadas en lo disciplinario. Véase Rollin Kent, "En torno a mitos y paradojas del trabajo académico", *Universidad Futura*, No. 1, 1989.
- [5] . En 1966, González Pedrero exponía ante Javier Barros Sierra los problemas que tenía la FCPS para atender a la creciente población escolar (Carta enviada al rector en el mes de julio, véase Amparo Ruiz, 1981, p.142): señalaba como más importantes, la falta de profesores de tiempo completo y la ausencia de fuentes propias de aprovisionamiento de docentes –esto último le serviría un año después, en 1967, para promover la creación de la División de Estudios Superiores y con ello la formación en posgrado-. La planta académica de entonces estaba constituida por nueve profesores de tiempo completo, 88 de asignatura y 45 ayudantes de profesor; de éstos, el 80% provenía de otras escuelas.
- [6] . En un reciente estudio sobre los académicos mexicanos se encontró que "casi el 75% de los encuestados inició su actividad como docente sin relación con otros profesores, de manera aislada y relativamente solitaria" (Gil et al. 1994, 120).
- [7] . A diferencia de otros países en que la definitividad está sujeta a procesos de difícil acceso, en el caso mexicano ha estado más bien asociada a la antigüedad laboral. Aunque "en ciertas instituciones o en determinados momentos, la obtención de la definitividad ha estado más en relación con procesos pautados de naturaleza académica... la concepción de la definitividad como un derecho laboral en relación con el tiempo

de contrato ha sido predominante, hasta el punto de que en casi todas las instituciones públicas ha habido procesos de definitividad demandados y obtenidos *-en paquete-* para conjuntos relativamente grandes de profesores" (Gil et al. 1994, 138)

- [8] . Según un reciente trabajo (Gil et al. 1994, 157): "el rasgo antecedente más común en las incorporaciones no fue ni la alta escolaridad ni la fuerza de la experiencia docente previa, sino el ejercicio de la profesión"; esto conduce a los autores "a pensar que el sistema operó, básicamente, reiterando los rasgos del modelo tradicional del catedrático, entendiéndolo por ello a un actor anclado en ese ejercicio laboral externo con vinculación parcial en la vida académica."
- [9] . Este tránsito se muestra con claridad en el peso que tuvo la acción de estudiantes y profesores en el proceso de definiciones curriculares. En la FCPS, los estudiantes más organizados participaron con proyectos de estudio alternativos que gracias al apoyo de profesores e incluso directores, fueron ganando espacios en la institución que posteriormente fueron reconocidos como parte de la estructura curricular. En este proceso, los jóvenes transitaron de la condición de estudiantes a ayudantes, de ayudantes a profesores de asignatura o a técnicos académicos, de éstos, a profesores de carrera. En el capítulo sobre construcción curricular se aborda este fenómeno.
- [10] . Decir que la profesionalización académica es el "proceso mediante el cual el trabajo académico es el referente central y la ocupación principal de los académicos" (Gil et al. 1992, 44), puede conducir a enfatizar los rasgos generales de la transición desde la incorporación de un profesor hasta que obtiene la estabilidad laboral, definida como ocupación a la que dedica la mayor parte del tiempo (visto generalmente por horas contratadas) y a dejar como algo marginal el contenido de la experiencia adquirida en relación con el quehacer disciplinario y docente.
- [11] . Datos tomados de Rollin Kent, *Modernización conservadora y crisis académica en la UNAM*, Nueva Imagen, 1990, pp. 151, 163 y 168.
- [12] . Las áreas o subprogramas corresponden a las diferentes carreras con las que cuenta la facultad, en lo sucesivo se hará referencia a ellas como coordinaciones, que es la forma en que se les delimita en la estructura organizativa actual. Además de las coordinaciones por carrera, existe la de "Formación Básica", que coordina las actividades del tronco común, y dos áreas más que corresponden a "Servicios de Apoyo" y "Biblioteca." Para fines de análisis, las coordinaciones de administración pública, así como la de ciencia política se consideran como una sola.
- [13] . El acelerado crecimiento que registró la matrícula en carreras orientadas al mercado académico, se vio afectada por el proceso de "expansión contra mercado" (Brunner 1985; Fuentes 1986). En el mediano plazo hubo una mayor oferta de sociólogos que demanda para ocuparlos. Por un lado, empezaba a disminuir en forma significativa el ritmo de expansión de la matrícula, con lo cual la incorporación de nuevos docentes disminuiría; por otra parte, se daba un cambio en las pautas de expansión del mercado académico, prácticamente se cancelaron las opciones para ingresar a la franja de plazas de carrera, la expansión de la planta académica se orientó hacia la franja de las contrataciones por asignatura y las ayudantías.
- [14] . Entrevista efectuada el 27 de junio de 1996.
- [15] . En un estudio sobre los académicos de la Universidad Autónoma Metropolitana, con una periodización diferente, se señala que entre 1983-1987 se presentan las características de "un mercado más cerrado en el que la competencia expulsa a los menos dotados ante el empuje de competidores más fuertes. Ver Manuel Gil, L. Pérez, R. Grediaga, A. de Garay, V. Alvarez, M.A. Casillas, V.H. Martínez y N. Rondero (1989). *El mercado académico de la universidad mexicana* (IV), 24. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.
- [16] . Esta variable es una de las que tiene el más elevado porcentaje de **no respuesta**: 10.3%, que equivale a 98 casos. Estos casos corresponden casi en su totalidad a profesores de asignatura y ayudantes, con menos de 5 años de antigüedad.
- [17] . Si se piensa en la relación profesor-alumno como núcleo básico de la vida académica, es posible imaginar los cambios que introdujo la nueva composición estudiantil y docente en el currículum vivido en las aulas. Kent (1986b, 17) señala que la edad de ambos sujetos fue un factor que influyó en la definición de actitudes, valores y compromisos, así como en la adopción de las formas pedagógicas que orientaron el trabajo docente. La edad en la profesión académica juega un papel destacado en los patrones que adopta la relación maestro-alumno, perfila la estrechez del vínculo que se establece, así como los intereses que se juegan en esta relación, algunos compartidos.
- [18] . Las tareas asumidas por dicha Secretaría no eran totalmente nuevas, tenían como antecedente la labor de una primera Comisión Dictaminadora (1971-1974), cuya importancia residió en haber establecido los principios interpretativos del Estatuto del Personal Académico (EPA) que serían aplicados en el ingreso y promoción de los académicos, así como un sistema de puntajes que daba un peso relativo a los elementos requeridos para ocupar distintos tipos y niveles de nombramiento. Estuvo integrada por Enrique González Casanova, Horacio Labastida, Francisco López Cámara, Jesús Contreras Granguillhome, Elena Jeanetti y Arnaldo Córdova. En 1972 Fernando Pérez Correa sustituyó a Labastida. Una segunda Comisión Dictaminadora (1975-1977) se integró para afinar el cuadro de evaluación en relación con una nueva versión del Estatuto del Personal Académico. Formaron parte de la misma Antonio Delhumeau, Gastón García Cantú,

Manuel Márquez, Edmundo Hernández Vela, Fernando Pérez Correa, y Juan Brom. Información extraída del documento elaborado por la Comisión Dictaminadora de la FCPS, 26 de octubre de 1979.

- [19] . Uno de los grupos autogestionarios que tuvo mayor expresión en este periodo, el del Seminario de El Capital pasó a definirse como Seminario de Producción, "llamado así porque era la instancia de producción de artículos y ensayos. Fue la estrategia para intentar hacer sobrevivir el proyecto ya no en la docencia de licenciatura, sino en tareas de investigación." (Delgado 1980, 104) El proyecto sobrevivió en la docencia, sólo que como "opción vocacional" y no como plan de estudios alternativo; la estrategia sin embargo, sirvió para definir trayectorias académicas: ingresar como ayudante de investigador abría la posibilidad de ser contratado posteriormente como técnico –generalmente por artículo 51–, después ser regularizado en la misma categoría o aspirar a una plaza de profesor de carrera, siguiendo las rutas legales.
- [20] . Integrada por Ma. del Carmen Ruiz Castañeda, Jorge Domínguez Pastrana, Héctor Cuadra, Patricio Marcos, Alfredo Romero y Juan Brom.
- [21] . La gestión de Julio del Río se desarrolló en medio de los conflictos en torno a la regularización de las relaciones laborales de los trabajadores académicos, los cuales se expresaron en: la huelga del Sindicato del Personal Académico (SPAUNAM), la revisión de las condiciones gremiales, la elaboración de un proyecto de adición al artículo 123 –el apartado C–; las iniciativas enviadas por José López Portillo al Congreso de la Unión en 1979, para agregar una fracción VIII al artículo 3o. constitucional relativa a la autonomía de las universidades y otra para incorporar un capítulo XVII al título 6o. de la Ley Federal del Trabajo, para la regulación de lo laboral.
- [22] . Entrevista efectuada el 27 de junio de 1996.
- [23] . Se trata de los Centros de Investigaciones en Administración Pública, Centro de Estudios Políticos, Centro de Relaciones Internacionales, Centro de Estudios Latinoamericanos y el Centro de Estudios Básicos en Teoría Social, este último creado durante su gestión; inició actividades con "diez profesores y otros tantos estudiantes que debían formarse como profesores" (FCPS, *Informe de Trabajo 1984 y Lineamientos Generales 1985*, p. 455 y David Torres, *Entrevista a Antonio Delhumeau, 1984*, p. 53)
- [24] . Entrevista a Juan Brom, 27 de junio de 1996.
- [25] . Entrevista a Juan Brom, 27 de junio de 1996.
- [26] . *Informe de Trabajo 1984 y Lineamientos Generales 1985*, FCPS/UNAM, 447. Delhumeau renuncia el 9 de septiembre de 1981. Entre esta fecha y febrero de 1982 el periodo es demasiado corto para haber promovido en forma importante los concursos para ocupar plazas de carrera.
- [27] . Durante la gestión de Raúl Cardiel se iniciaron las obras de construcción del edificio que alberga actualmente a la FCPS. La primera fase se terminó a mediados de 1984, lo cual permitió iniciar la primera etapa de cambio de instalaciones en octubre del mismo año, para iniciar actividades en los nuevos recintos a partir del semestre 1985–I.
- [28] . Entrevista a Juan Brom, 27 de junio de 1996. Aunque existe la idea de que la mayor parte de los contratados por artículo 51 corresponde al periodo de Delhumeau –por los excesos de su administración en la contratación de personal académico por esta vía–, al observar las cifras de personal de carrera según año en el que se incorporaron a la institución, es posible advertir que en el paquete de los académicos que demandaban plazas de carrera al inicio de la gestión de Sirvent, incluso por artículo 51, se encontraban también quienes que habiéndose incorporado en las gestiones previas a la de Delhumeau, no habían sido beneficiados por los procesos de regularización hasta entonces efectuados (Ver anexos, tabla IV–8)
- [29] . Para reconstruir los rasgos generales del proceso de regularización impulsado por Carlos Sirvent, fue de vital importancia la explicación del profesor Juan Brom, a quien le agradezco el tiempo dedicado a las entrevistas y sus puntuales observaciones. Además de ser un profesor con larga experiencia y conocimiento de los problemas de la FCPS, su visión sobre el periodo cobra mayor significado por haber sido el Secretario del Personal Académico encargado de llevar a cabo dicho proceso. En ese sentido, la explicación que sigue fue posible gracias a sus aportaciones, aunque como lo mencioné al inicio del trabajo, la responsabilidad sobre la interpretación de sus comentarios es enteramente mía.
- [30] . Informe de trabajo 1984 y Lineamientos Generales 1985, FCPS, p. 444. No queda claro en el informe si estas plazas se otorgaron desde 1984 o hasta el siguiente año.
- [31] . En el transcurso del año 1985 "se publicaron tres convocatorias para concurso de ingreso con un total de 24 plazas, de las cuales, 22 estaban ocupadas por artículo 51" (Secretaría del Personal Académico, *Informe de Trabajo 1985 y Proyectos 1986*, 348)
- [32] Estas son: Administración Pública, Ciencia Política, Ciencias de la Comunicación, Relaciones Internacionales, Sociología y Estudios Latinoamericanos.

CAPITULO 5.

LA ESTRUCTURACION CURRICULAR, UN PROCESO SOMETIDO A MULTIPLES PRESIONES

En la FCPS, los diversos intereses y fuerzas políticas surgidos al amparo de la expansión plantearon demandas cuyo procesamiento interno dio lugar a una estructura curricular definida fundamentalmente por presiones de carácter político.

El propósito en el presente apartado es analizar los rasgos que delinearon el proceso de construcción del currículum de 1976, que es el que formalmente orienta la estructura de la enseñanza hasta la fecha. Importa su análisis porque este cambio curricular es la expresión más acabada de la nueva correlación de fuerzas que surgió de la expansión y que empezó a expresarse en el escenario de la facultad a principios de los años setenta. Estas fuerzas internas presionaron por conquistar espacios de decisión académica, que finalmente lograron obtener por la vía de una nueva definición curricular que representó el reconocimiento institucional de espacios académicos para estas diversas fuerzas. Fue un proceso políticamente negociado, más que académicamente dirigido.

La hipótesis de la que se parte es que la enseñanza actual de la sociología en la FCPS presenta problemas de articulación debido, por un lado, al proceso y características que perfilaron la estructuración curricular, y por otro, a la falta de mecanismos efectivos de coordinación del trabajo docente. Este capítulo estará orientado a analizar la parte referida al currículum.

1. Una conquista política: el currículum de 1976

Si bien las condiciones actuales (económicas, políticas, académicas) no son las de los años setenta, ni las presiones hacia la FCPS tienen los rasgos y proyección de entonces, la trascendencia de la reforma curricular de 1976 fue la de haber posibilitado que los intereses asentados en la organización tuvieran su expresión efectiva en la orientación de la enseñanza, con efectos que aún perduran y que enmarcan las posibilidades del proyecto de reforma iniciado en años recientes.[1]

Cuando se intenta establecer el origen cronológico de los rasgos que han predominado en la enseñanza de la sociología, hay quienes otorgan un peso decisivo al movimiento de 1968, como De la Garza (1984, 123), que plantea que fue a partir de entonces cuando se "trazaron en términos generales las líneas sobre las que hoy, con ligeras variaciones, se piensa y se enseña la sociología en la FCPS".

La descarga ideológica que se hizo sentir desde 1968 tuvo grandes repercusiones en el medio académico, radicalizando y conduciendo al pensamiento social y político a la búsqueda de nuevas orientaciones teóricas e intelectuales. Por el carácter, en cierta medida revolucionario, que adoptó la situación política desde aquel año, una de las teorías sociales que más eco adquirió entre los intelectuales universitarios fue el marxismo (De la Garza 1984, 256)

Ciertamente 1968 fue expresión y origen de cambios sustantivos en las universidades y, en ese sentido, constituyó una inflexión en el desarrollo de aquéllas. Sin embargo, los rasgos específicos de estos cambios, en la FCPS, se fueron plasmando en sucesivas reformas (1971 y 1976). Lo que se afirma respecto de la reforma de 1976 es que fue particularmente trascendente porque hizo posible la expresión y reconocimiento formal de dichos cambios en la estructura curricular que orientó posteriormente la enseñanza.

Independientemente del tiempo en que se reconoce el origen de dichos cambios, en lo que sí parece haber común acuerdo es en la interpretación sobre el contenido de la reforma de 1976. La idea reiterada por autoridades y académicos es que dicha reforma fue resultado de presiones políticas y no de consideraciones estrictamente académicas:

La peculiar elaboración del Plan de Estudios (de 1976), contribuyó de manera importante, entre otras causas, a la configuración de la problemática que hoy se presenta en la Facultad. El plan de estudios de la carrera de sociología se estructuró a partir de varias propuestas académicas orientadas a partir de fuertes contenidos políticos, esto dificultó su cristalización en un proyecto de carácter homogéneo y orientado por criterios definidos y uniformes (Salvador Cordero, Coordinador de Sociología. *Proyectos Académicos 1986*, 122)

Los siguientes comentarios fueron hechos por dos académicos de carrera que tienen en común haber sido estudiantes de sociología en los años de expansión, haber vivido de cerca algunas etapas del proceso de reforma, haber pasado rápidamente de estudiantes a profesores en la misma facultad, así como su interés por asuntos referidos a la enseñanza en la FCPS. Uno de ellos señala que:

Dado el momento en que se realizó la reforma (de 1976), las características del proceso de elaboración y los procedimientos, consideramos que las razones fundamentales que guiaron esta decisión son atribuibles a la dinámica y situación interna político-académica de la institución más que a razones que podríamos ubicar a nivel de los referentes contextuales o a cambios sustantivos a nivel de enfoque o concepción teórico-metodológica del plan (Amparo Ruiz 1981, 174)

La interpretación del segundo profesor[2] es significativa, además, por el papel activo que tuvo como estudiante en uno de los grupos que promovió el proceso de reforma (El Grupo Estudiantil Socialista -GES-, posteriormente denominado Movimiento de Estudiantes Socialistas -MES), y por su participación en el seminario de El Capital.[3]

... el plan de estudios (de 1976) es en determinada medida la resultante de la correlación de las fuerzas académico políticas que participaron en esta reforma educativa... las únicas fuerzas orgánicas que estuvieron presentes a lo largo de toda la revisión del plan fueron el Movimiento de Estudiantes Socialistas (MES) y el Seminario de El Capital. (Sin embargo), sería incorrecto apreciar que el MES y el Seminario son los únicos precursores de la reforma académica. En realidad, el descontento hacia el plan de estudios se remonta a los años 1972, 1973 y 1974 y se expresa no sólo en el Seminario, sino también en los talleres autogestionarios, la llamada Fracción Disidente de Sociología, el Taller de Comunicación, etcétera Empero, son el MES y el Seminario de El Capital los que mejor comprenden los problemas académicos y son capaces de encabezar la lucha por su solución institucional... (Delgado 1984, 124-125, 173-174)

El elemento central que dio origen a la reforma de 1976 fue la presión de diversos grupos internos, centrados en la crítica a la enseñanza y a la falta de participación estudiantil. Después de 1968, un fenómeno frecuente en algunas escuelas universitarias fue el surgimiento de experiencias basadas

en la autogestión. En la FCPS, algunas de éstas se constituyeron como talleres, denominados integrales. Algunos de estos fueron: el de Ciencia Social "TICS", el de Movimiento Obrero "TIMO", el del Área Rural "TIAR", otros simplemente emergieron como grupos de estudio de tamaño e integración variable, los más organizados contaron incluso con cierto apoyo por parte de las autoridades –fue el caso de los grupos conocidos como Fracción Disidente de Sociología y el Seminario de El Capital.

Estos diversos grupos fueron conformando un panorama complejo que dificultó crecientemente la organización de la enseñanza. Al lado del currículum oficial fueron surgiendo propuestas alternativas de formación –casi tantas como grupos existían– que demandaban reconocimiento académico por parte de la institución.

Este ambiente de intensa actividad estudiantil, delineó el marco de la reforma de 1976; el reconocimiento y formalización de intereses creados constituyó su orientación básica, aun cuando sus rasgos más importantes se venían perfilando desde las reformas previas.

2. ¿Qué fue cambiando en las reformas previas?

Desde su creación, el currículum de sociología ha pasado por varias reformas. La primera, efectuada en 1958 y puesta en práctica un año después, durante la gestión de Pablo González Casanova, introdujo varios cambios al currículum inicial: aumentó la duración de las diferentes carreras a cinco años; se incorporó la opción de administración pública a la carrera de ciencia política; se determinó el número de horas-clase de cada una de las materias, además de que se le ordenó de acuerdo con dos ejes –integración y especialización– lo que se tradujo en materias básicas y comunes a todas las carreras en los dos primeros años y materias específicas según la carrera elegida, a partir del tercero. En la exposición de motivos sobre la importancia del nuevo plan de estudios, González Casanova asumía que la función de la ENCPS era capacitar a los estudiantes en el ejercicio de su oficio, mediante el perfeccionamiento de las técnicas de trabajo aplicadas a cada campo (Ruiz 1981, 128–133). En el caso de sociología, las materias se clasificaban enseñanza del método; técnicas; aplicación del método y técnicas a los distintos campos de investigación.

Con esta primera reforma se abrió paso el discurso científico basado en el rigor y la comprobación empírica para todo trabajo que aspirara a ser considerado sociológico. Este acento en lo técnico y metodológico, que hoy podría parecer excesivo, en su momento representó un avance importante en la definición del campo sociológico. Constituyó un antídoto a la reflexión especulativa que

caracterizaba la enseñanza en los primeros años de existencia de la carrera, aun cuando más tarde se reconociera que el estudio de dichas herramientas de análisis tenía un alcance limitado si no se les refería a la teoría y si no se les construía a partir de ella.

Las "excursiones de observación" que con anterioridad se habían estado ofreciendo fuera de programa desde el primer año de la carrera, fueron incluidas en el plan de estudios, a partir del tercer año. Los cursos magistrales (la cátedra tradicional), siguieron ocupando un lugar importante, especialmente en los primeros años de formación.

La segunda reforma al plan de estudios, emprendida en 1966 y aplicada en 1967, se dio en condiciones de fuertes presiones internas y externas: el fenómeno de expansión que experimentaba la ENCPS desde principios de los sesenta; el conflicto que llevó a la renuncia del rector Ignacio Chávez; la demanda de "pase automático" a la licenciatura presentada a Javier Barros Sierra y la difícil relación Universidad-Estado que marcó el final de los sesentas, así como la gestión de este último rector.

Son varios los elementos que entraron en juego en esta reforma y que perfilaron el sentido de algunos procesos posteriores.^[4] Los cambios que se introducen en esta reforma se dan en el marco de la reforma universitaria impulsada por Barros Sierra para modificar los planes de estudio de todas las carreras.

En la ENCPS cambió el nombre de las carreras al que tienen actualmente; el sistema anual fue modificado por el semestral; se introdujo el sistema de créditos como unidad de valor de las materias. Uno de los lineamientos establecidos desde la rectoría fue abrir la reforma a la participación y discusión de autoridades, profesores y estudiantes, no sin establecer como condición que "los nuevos planes de estudio debían definir lista de materias, contenidos, métodos de enseñanza, horas dedicadas al estudio, así como la bibliografía indispensable".

El proceso de reforma en la ENCPS, hubo de tomar en cuenta la opinión de diversos actores (Béjar 1968, 181): sugerencias hechas por los profesores desde 1961; acuerdos adoptados por los profesores de tiempo completo en reuniones regulares; peticiones estudiantiles (tanto las que procedían de las sociedades de alumnos, partidos políticos, representantes del consejo técnico y participantes de la huelga de 1966), así como las opiniones vertidas en la encuesta por muestreo realizada entre los estudiantes.

El resultado fue la formulación de un plan de estudios con materias de carácter secuencial por especialidad y la orientación del currículum hacia una mayor

especialización en la carrera elegida. Se pretendía que la formación del sociólogo fuera integral, con un punto de partida que eran las ciencias sociales en general y una posterior en alguna rama especializada de la disciplina. Lo interesante de esta perspectiva es que consideraba que la sociología especializada no era un asunto que pudiera abordarse cabalmente en el curso de la licenciatura, se pensaba que en este nivel tan sólo podrían darse las bases para dicha formación. La idea que sostenía González Pedrero era que a mayor definición del campo de las ciencias sociales, debía haber una "mayor especialización en los planes de estudio... desde el inicio" (González 1968, 164).

La reforma de 1967 también introdujo la enseñanza libre (no obligatoria), basada en la apertura y posterior ampliación de materias optativas.[5] Se pretendía dar flexibilidad al currículum mediante la apertura de materias optativas, éstas fueron cobrando creciente importancia desde entonces.

Con la incorporación de las optativas se pretendía, por un lado, ofrecer al estudiante mayores opciones de formación de acuerdo con sus inquietudes intelectuales; por otro, tener a disposición un recurso permanente para adaptar el currículum a los avances de la disciplina y a los cambios en el tipo de demandas.

En esta reforma se buscó promover un cambio importante en el papel del profesor: la función de aquél ya no sería la de catedrático, sino la de orientador del estudiante durante su formación escolar. La cátedra tradicional fue sustituida por una labor de orientación y estímulo, en donde la enseñanza debía ser "adaptada a las capacidades reales del estudiante" (Béjar 1968, 182). En dichos términos, el método dejaba de ser un problema de enseñanza, pero se trasladaba al ámbito del aprendizaje. De acuerdo con este planteamiento, los logros y fracasos escolares quedaban bajo la responsabilidad exclusiva del estudiante.

Al mismo tiempo que se reformaba el currículum, inició actividades la División de Estudios Superiores (DES) con el propósito de que la escuela formara a los profesores que el crecimiento estudiantil demandaba. En el segundo semestre de 1968 la DES amplió sus actividades al doctorado, con lo cual la escuela adquirió el rango de Facultad (FCPS). En este año también fueron inaugurados diversos cursos de especialización.[6]

La tercera reforma al plan de estudio, efectuada en 1971, con Víctor Flores Olea como director de la FCPS (1970-1975), tuvo como aspecto central la eliminación de la seriación obligatoria de materias.[7] Con esta medida, el estudiante podía cursar las materias en el orden que quisiera; por ejemplo, podía ingresar a estadística II sin haber cursado estadística I, y lo mismo para

el resto de materias que siguieran un cierto orden: Historia Económica y Social, Economía, Matemáticas, Historia de las Teorías Sociológicas, etcétera.

La supresión de la seriación de materias fue la respuesta institucional ante la crítica que los diversos grupos hacían al contenido y formas en que se organizaba la enseñanza. Con esta medida se pretendía que cada individuo condujera su propia formación, en función de sus intereses, prioridades y tiempo disponible.

La importancia concedida al autoaprendizaje se vio fortalecida con el impulso dado a la tecnología educativa. Proliferaron las guías y programas por objetivos con los cuales se buscó orientar individualmente el proceso de enseñanza-aprendizaje (Ruiz 1981, 157).

La carrera se redujo a cuatro años (8 semestres), quedando el 9o. y 10o. como seminarios de tesis no obligatorios, los cuales podían acreditarse con la presentación de la tesis misma. Se eliminó la materia de Métodos y Técnicas de Investigación I a IV, y se agregó la de Metodología de la investigación en Ciencias Sociales en el tercer semestre. Surgieron los Talleres de Investigación Social y se incorporó por primera vez la materia "Análisis Marxista de las Clases y el Cambio Sociales", como curso obligatorio del sexto semestre.

Un cambio importante que trascendió a la siguiente reforma fue introducción de materias semioptativas –ejercicio previo de lo que más tarde serían las "opciones vocacionales". En 1971 fueron agrupadas por primera vez las materias optativas de todas las carreras según su relación con un determinado tema, a partir de este ejercicio se conformó la estructura de las opciones vocacionales.[8]

En éstas, el alumno definía un área de estudio que lo llevaría a cursar sólo las asignaturas de dicha área durante tres semestres consecutivos (del quinto al séptimo)[9] Los semestres noveno y décimo, que en el plan anterior se destinaban a un seminario de investigación, una materia obligatoria y dos optativas por semestre, en el plan de 1971 quedaron exclusivamente como seminarios de tesis.

Con estos cambios se daba respuesta a las críticas que se hacían a la estructura, contenido y formas de enseñanza prevalecientes. Sin embargo, a poco tiempo de implantados, diversas manifestaciones internas fueron estableciendo un continuo de presiones y demandas en la facultad, hasta su atención plena en la reforma de 1976.

3. Los grupos de autogestión

A pocos años de implantada la reforma de 1971, la generación vespertina del año 1972, conocida como "Fracción Disidente del Quinto Semestre de Sociología" desconoció el plan de estudios oficial y propuso la realización de estudios sobre la formación social mexicana.[10] El proyecto contó en sus inicios con cierto apoyo del director de la FCPS, Víctor Flores Olea, quien solicitó a un grupo de profesores se hiciesen cargo de tales materias.

Aunque la duración de dicho grupo fue efímera –no pasó de 1975– su importancia residió en haber mostrado las posibilidades de una estrategia de acción que otros grupos emplearían después con frecuencia: no reconocer el currículum oficial y proponer alternativas de formación de acuerdo con sus particulares intereses académico–políticos.

Otro acontecimiento que habría de incidir en el ambiente de crítica a la enseñanza impartida en la FCPS fue la incorporación de la primera generación de egresados de los Colegios de Ciencias y Humanidades (CCH). En 1973 y 1974 se incorporó un buen número de estudiantes que procedían del recién creado subsistema de bachillerato universitario, el CCH, reconocido por su gran actividad estudiantil y docente en torno al proceso de enseñanza–aprendizaje. Al ingresar a la FCPS, dichos estudiantes empezaron a cuestionar en forma sistemática los métodos tradicionales de enseñanza, las formas de trabajo de los profesores y la falta de participación estudiantil.

Los grupos y experiencias académicas surgidas en este ambiente de pérdida de credibilidad en el contenido y en la orientación de la enseñanza fueron adquiriendo mayor presencia en la Facultad, hasta llegar a constituir fuerzas de presión determinantes en la reforma de 1976.

Si hubo un rasgo importante en la reforma de 1971, fue el de haber estimulado el deslinde entre las perspectivas funcionalista y marxista. Mientras que en el currículum de 1967, se contemplaba la enseñanza de ambas perspectivas en una misma asignatura ("Teoría de las clases sociales y estratificación social" en el séptimo semestre, y "Análisis funcional y dialéctico del cambio social" en el octavo), en el plan de 1971 se establecía una clara diferenciación; por un lado, se enseñaría el marxismo (con la asignatura "Análisis marxista de las clases y el cambio sociales", en el sexto semestre), por otro, la perspectiva funcionalista (con "Estructura, estratificación y cambio sociales", en el séptimo). El estudio del cambio social, quedaba claramente demarcado en el currículum, según se enfocara al análisis de los estratos o de las clases sociales.[11]

Con las asignaturas mencionadas se pretendía formar al estudiante en el conocimiento de ambas perspectivas, impartidas por separado; sin embargo,

debido a los múltiples fenómenos que tuvieron expresión en el medio académico de la FCPS durante la primera mitad de los setenta, lo que se observó fue una creciente marginación de la perspectiva funcionalista en la enseñanza.

La radicalización que experimentaron las ciencias sociales desde fines de los sesenta y el papel que se les asignó como conciencia crítica del sistema, estimularon la presencia de un discurso cada vez más politizado y cargado de valoraciones que buscó legitimarse por diversas vías, incluida la curricular.

Hubo diversos factores que favorecieron esta situación; por un lado, la fuerza que cobró la discusión académico-política en torno a la teoría de la dependencia, que en el caso de la FCPS se avivó con la incorporación a la actividad académica de un importante número de intelectuales latinoamericanos expulsados por las dictaduras militares.[12]

Por otro lado, los miembros pertenecientes al grupo que asentó las bases de la primera sociología académica paulatinamente fueron retirándose de la FCPS, abriendo con ello espacio a las nuevas orientaciones académicas de los profesores incorporados durante la expansión. Algunos profesores emigraron al Instituto de Investigaciones Sociales, especialmente en el periodo en que Pablo González Casanova estuvo al frente del mismo; otros salieron de la UNAM para hacer carrera en otras instituciones educativas o en el sector público.

De acuerdo con lo expuesto por Luis Aguilar (1995, 205-207), esta primera sociología "se caracterizó por ser el tiempo de la recepción teórica y el aprendizaje metodológico, por su proceso de institucionalización universitaria, por sus primeros acelerados pasos en la construcción de su identidad profesional, por la búsqueda de reconocimiento social y también... por su inclinación al estudio de *grandes estructuras, procesos amplios y comparaciones enormes*." [13]

En el medio estudiantil había un creciente interés por estudiar los temas del marxismo y porque fuera mayor el espacio curricular destinado al estudio del mismo, a veces incluso excluyendo la importancia de otras teorías, como lo revela el siguiente comentario:

... dado que el marxismo es la teoría que refleja con fidelidad los procesos sociales, su estudio debe guiarse por las siguientes normas: a) el marxismo debe encontrar condiciones institucionales para su estudio profundo y exhaustivo, b) establecer clara demarcación entre las teorías sociológicas burguesas y el marxismo, por lo tanto, deben estudiarse separadamente, c)

relacionando en forma estrecha y armoniosa la teoría y la práctica y realizando investigaciones concretas con teoría marxista...[14]

La heterogeneidad de propuestas sobre el contenido y orientaciones que debía tener la formación sociológica, la persistencia de los proyectos autogestionarios después de implantada la reforma de 1971 y el ambiente de inconformidad no siempre organizada que prevalecía en la FCPS respecto de la enseñanza, hicieron necesaria la elaboración de los primeros diagnósticos sobre la organización y problemas que la misma registraba[15]

En el trabajo "Análisis de los objetivos vigentes de los programas de estudio de la FCPS", elaborado en 1971, se señalaban diversos problemas: desvinculación de contenidos entre materias y entre carreras, indefinición del sentido de las materias optativas –crítica que probablemente sirvió para justificar su posterior integración en opciones vocacionales–, falta de objetivos explícitos en un buen número de materias, entre otros.

El segundo trabajo, "Análisis y Crítica...", estuvo orientado al estudio de los problemas específicos de cada carrera. El propósito del mismo era reunir los elementos necesarios para definir un perfil para cada carrera. Esto se pretendía hacer mediante el análisis del ejercicio profesional de los egresados. Para ello, se consideró indispensable trabajar junto con los Jefes de Departamento de cada especialidad –actualmente Coordinadores–, por ser quienes podían conocer en detalle dicha información. Sin embargo, debido a que el ejercicio profesional de los egresados y los problemas específicos de la carrera era un asunto hasta entonces escasamente estudiado en los Departamentos, se terminó por definir a la investigación, así en general, como el campo de ejercicio profesional del sociólogo.

La importancia de ambos trabajos fue la de haber señalado los problemas básicos de la enseñanza y las deficiencias de la construcción curricular: ausencia de un perfil básico, enseñanza dispersa, indefinición de contenidos y falta de articulación de los programas de enseñanza. Los diagnósticos conducían a la necesidad de plantear, en principio, una reestructuración curricular.

4. La "sexta alternativa"

En enero de 1974 la dirección de la FCPS, elaboró una "Propuesta de reorganización del trabajo académico" que incorporó las observaciones vertidas en los diagnósticos de la Comisión de Nuevos Métodos. Dicho documento constituyó la respuesta institucional a los problemas que ya registraba la organización de la enseñanza, que se habían visto acentuados

por la proliferación de propuestas que demandaban reconocimiento académico al margen del plan de estudios vigente.

Son dos los aspectos abordados en dicho documento: el papel activo que estudiantes y profesores debían tener en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la necesidad de reorganizar el plan de estudios de 1971.

Respecto del segundo punto, se formuló un proyecto de plan de estudios que comprendía tres fases formativas: un tronco común de dos semestres, un conjunto de materias básicas por especialidad a partir del tercero y, para concluir la formación, una amplia gama de materias optativas agrupadas en áreas de correspondencia temática, para elección del estudiante, según su interés (Ruiz 1981, 165-168; Delgado 1980, 23). Esta propuesta, conocida como "sexta alternativa" –esto porque se agregaba a los cinco planes de estudio de licenciatura, considerando como planes distintos el de Ciencia Política y el de Administración Pública–, se pondría a prueba durante un tiempo; si funcionaba terminaría por sustituir los planes de estudio de todas las carreras.[16] Finalmente, dicho proyecto no se llevó a la práctica. Algunos profesores no estuvieron de acuerdo con la "sexta alternativa"; uno de los argumentos esgrimidos era que la estructuración curricular conducía al estudiante a cursar un número excesivo de materias optativas. A los grupos experimentales les pareció aceptable la "sexta alternativa" y retomarían dicho proyecto tiempo después. Para los grupos más organizados, la propuesta de Flores Olea representaba la posibilidad obtener reconocimiento académico para sus diversas propuestas, como se verá más adelante:

... en 1976, serán los integrantes del antiguo Grupo Estudiantil Socialista (GES) quienes propongan la "Sexta alternativa" como marco inicial para la transformación del plan de estudios" (Delgado 1980, 25)

En este sentido, puede decirse que las reformas de 1971 y 1976 son producto de fuertes presiones académico-políticas por parte de los estudiantes. Ambas forman parte de un continuo de demandas en búsqueda de solución: la permanente crítica a los contenidos y formas de enseñanza, la proliferación de grupos y proyectos académicos marginales, la demanda de una formación que privilegiara la enseñanza del marxismo, además de la exigencia de representación paritaria en los órganos de gobierno universitario.

5. Detonantes de la reforma de 1976

Son varios los factores que, agregados al ya de por sí cargado ambiente de demandas académicas sin solución –producto de una política que estimulaba el *laissez faire*–, fueron delineando las condiciones para la reforma de 1976. El primero fue la renuncia intempestiva de Víctor Flores Olea a la dirección de la FCPS, a principios de 1975, a 3 años para concluir su segundo periodo, cuando fue nombrado embajador de México ante la ex-Unión Soviética.

Este cambio inesperado generó incertidumbre en los grupos de autogestión; no sabían cuál sería la política del nuevo director ante las alternativas de estudio que enarbolaban, algunas de las cuales habían contado con el decidido apoyo de Flores Olea. A esto se agregaba la ausencia de candidatos para nombrar al nuevo director.

Julio del Río Reynaga, Secretario General de la FCPS con Flores Olea, fue el que ocupó interinamente dicho cargo durante los tres años. Al iniciar, algunos grupos de autogestión emprendieron acciones que condujeron a la adopción de medidas diferentes a las de su antecesor.

El caso más visible fue el del "Seminario de El Capital", que a principios de 1975 intentó consolidar su propuesta erigiéndola como plan de estudios alternativo al que se dedicarían de tiempo completo. El propósito era lograr la acreditación de toda la carrera de sociología, incluidas las materias obligatorias, estudiando exclusivamente la obra de El Capital. Más que una demanda en espera de reconocimiento y respuesta, el seminario de tiempo completo se dio en los hechos, con el apoyo de algunos profesores que acreditaron el trabajo de los estudiantes por esta vía:

... gracias al apoyo y tolerancia del nuevo director y de un conjunto de profesores de izquierda, nos dedicamos a leer intensamente El Capital, pagando ciertos créditos obligatorios con una cuota determinada de la obra de Marx y no con el programa de las materias. En ese sentido, era una manera de ejercitar la reforma universitaria en el tenor de las ideas de Mariátegui: "funcionamiento de cátedras libres, al lado de las oficiales, con idénticos derechos, a cargo de enseñantes de acreditada capacidad en la materia" (Delgado 1980, 54)

En muy poco tiempo, dicho Seminario llegó a contar con un buen número de estudiantes de varias generaciones, desde la de 1971 hasta la que acababa de ingresar en 1975. En paralelo al aumento en el número de miembros, el grupo adoptó algunas medidas para regular el compromiso de sus miembros: "estaba prohibido llevar cursos tradicionales y presentar exámenes extraordinarios" de materias del plan de estudios oficial. No tenía otro propósito, según uno de sus

miembros, que el de evitar la dispersión. Con dicha medida se creaban las condiciones para que "los integrantes del equipo fueran adquiriendo en forma común una concepción del mundo", como contrapeso a la educación "individualista, burguesa y dominante."^[17]

Mientras el Seminario de El Capital se erigía de tiempo completo, otros talleres autogestionarios centraban su actividad en la organización y defensa de los habitantes de las colonias populares, llevando la discusión de sus actividades políticas al seno de la FCPS.

Frente a este panorama, las autoridades empezaron a adoptar algunas medidas. Una de las que suscitó mayor reacción estudiantil fue el control sobre la libre acreditación de materias; ya no se podrían acreditar materias obligatorias del plan de estudios vigente leyendo únicamente El Capital, o realizando otro tipo de autoestudios. Con esto se daba una respuesta a las expectativas de reconocimiento académico de las diferentes propuestas de autogestión; por otro, Raúl Olmedo, principal impulsor del Seminario de El Capital fue desplazado a la División de Estudios Superiores (DES) de la propia FCPS, con lo cual debilitó su presencia en los grupos de estudio que había formado en licenciatura, bajo el aval del Seminario de El Capital.

Olmedo, "cuyos puntos de vista casi siempre se convertían en directrices generales a todos los equipos", había llegado a extender tanto la red del Seminario que aparecía como responsable de un gran número de materias, mismas que atendía con la ayuda de sus principales discípulos: "durante 1976 y 1977 hubo 18 materias a nombre de Olmedo, de las cuales 15 quedaron bajo responsabilidad de los estudiantes más avanzados del Seminario de El Capital" (Delgado 76 y 100). Con el desplazamiento de Olmedo a la División de Estudios Superiores y la imposibilidad de seguir acreditando materias bajo las pautas del Seminario de tiempo completo, éste empezó a ver reducido en forma importante su número de miembros. Fue la estrategia de sobrevivencia de los integrantes del Seminario, en condiciones radicalmente diferentes, la que impulsó al grupo a demandar la inclusión y reconocimiento de dicho proyecto en el currículum:

(El seminario de El Capital de tiempo completo) duró dos semestres en condiciones óptimas (de mayo de 1975 a enero de 1976)... Desde principios de 1976 la membresía del grupo fue diezmada... las personas que permanecieron eran las más convencidas de la bondad del proyecto, quienes más habían erradicado el hábito mercantilista del crédito... la pérdida de las óptimas condiciones de trabajo fortaleció la convicción de que había que conquistar un reconocimiento institucional a nuestro trabajo y al derecho a la

experimentación académica... la cual tendrá su materialización en la reforma de los planes de estudio, especialmente en la fase de creación de las opciones vocacionales (Delgado, 49 y 90)

El "Coloquio sobre problemas académicos de la FCPS", celebrado el 22 de abril de 1976, puede ser considerado el motor de la reforma. Este foro fue organizado por diversos grupos estudiantiles para discutir los problemas y alternativas a la enseñanza impartida. El descontento prevaleciente, aunado a las múltiples propuestas marginales, hizo del foro un recurso en el que se fincaron grandes expectativas de cambio.

Entre las conclusiones del mismo estaban (De la Garza 1984, 288): "impulso al marxismo, respeto a los grupos experimentales, transformación del plan de estudios tomando como marco la llamada sexta alternativa."

A fin de encauzar institucionalmente las demandas estudiantiles surgidas del coloquio, las autoridades de la FCPS respondieron con rapidez. Un día después de realizado el coloquio, el Consejo Técnico dio a conocer la convocatoria para llevar a cabo la reforma de los planes de estudio. Con ello se desmovilizaba a los grupos estudiantiles y se les orientaba a trabajar en el proceso de reforma.

Al dar esta pronta respuesta, la institución trataba de evitar que las demandas estudiantiles se fundieran en un mismo cauce a los problemas que ya enfrentaba la UNAM en el terreno sindical. En la segunda mitad de los setenta se advierte claramente la presencia de la nueva coalición de fuerzas que se venía gestando en la FCPS desde principios de los setenta; la expresión de estas fuerzas conllevó un cambio en la forma real de operar y tomar decisiones en la organización: a las demandas de los grupos de autogestión se sumó la creciente fuerza que adquiriría el sindicalismo universitario.[18]

Ya inmersos en el proceso de reforma, hubo dos elementos que contaron a favor de las propuestas estudiantiles. El primero de ellos fue la aprobación de una convocatoria (enero de 1975) para elegir representantes estudiantiles ante el Consejo Técnico. Esta fue producto de la presión ejercida por los principales grupos en torno a una mayor participación en las decisiones y paridad representativa en los órganos de gobierno; en la misma se igualaba la representación a 6 profesores (el director y cinco profesores) y 6 estudiantes (uno por especialidad, además del consejero universitario). En la discusión sobre la reestructuración curricular, la representación lograda sería un factor de peso cuando se sometiera a votación la inclusión de las propuestas de los grupos de autogestión.[19]

El segundo elemento que favoreció la inclusión de la "sexta alternativa" como marco inicial de discusión fue la ausencia de un diagnóstico por parte del Departamento de Sociología. Por el lado institucional sólo se contaba con los señalamientos contenidos en los trabajos de la Comisión de Nuevos Métodos y con la propuesta elaborada por Flores Olea poco antes de su partida.

Una vez aceptada la "sexta alternativa" como proyecto inicial que definía las fases formativas que debía comprender la estructura curricular, había que abordar cuál sería el contenido específico de las mismas para las diferentes carreras y las articulaciones horizontales y verticales que sería preciso establecer.

Antes de entrar al análisis de la estructuración de las fases formativas, es conveniente señalar que la falta de diagnóstico del Departamento de Sociología, quedó minimizado frente al énfasis que se puso en los procedimientos de participación. En esta reforma fue más importante la negociación con las diversas fuerzas, que las implicaciones académicas del currículum aprobado: ahí "los grupos supeditaron la actividad y criterios académicos a los intereses y a la capacidad de negociación política" (Delgado 1980, 5).

6. Las fases formativas en la carrera de sociología

La estructura formal del plan de estudios de 1976 comprendía tres fases formativas: 1) una "formación básica común" a todas las carreras, con 15 asignaturas obligatorias durante los tres primeros semestres, mediante las cuales se pretendía dar un conocimiento general de las ciencias sociales, a la vez que subsanar algunos problemas de la formación previa; 2) la "formación básica por especialidad", orientada a iniciar al estudiante en la formación especializada de la disciplina; ésta abarcaba del cuarto al octavo semestre y 9 asignaturas obligatorias, de las cuales cuatro eran talleres de investigación que se apoyaban en materias optativas; 3) las "opciones vocacionales", pensadas como la parte especializada con la que concluía la formación de licenciatura; ésta comprendía 4 materias semioptativas y 7 optativas, en total, once asignaturas a elegir "de entre más de setenta" que se encontraban agrupadas en torno a áreas o temas de estudio: Historia Social, Sociología Urbana, Sociología de la Educación, Sociología Rural, Sociología del Trabajo y América Latina (Diagnóstico 1993, 47)

La definición de las materias que contenía cada fase implicó problemas de diverso tipo. En la primera, la dificultad básica consistió en conciliar las necesidades de formación requerida para las diferentes carreras con las

apreciaciones expuestas por los representantes de carrera en el proceso de reforma.

En la segunda fase la discusión sobre las materias volvió a plantear el problema de las orientaciones y enfoques que debía contener el currículum de sociología, en donde se conjugaban desde las preferencias personales de los académicos, derivadas de sus trayectorias, hasta aspectos como la influencia de las corrientes teóricas, procesos políticos y temas de época. La estructuración curricular de esta fase se centró en la inclusión de autores particulares (Durkheim, Weber, Lenin-Gramsci), más que en el estudio de "teorías sociológicas", que era el nombre genérico de tales materias.

De la Garza (1984, 306) hace una síntesis sobre los rasgos que definieron la conformación de esta fase formativa:

En la carrera de sociología la discusión de la fase de la formación básica por especialidad, tomó rumbos muy complejos en cuya trayectoria se expresaron, por una parte, las contradicciones inherentes al desarrollo científico de la disciplina sociológica y, por otra, la respuesta a los problemas de la formación intelectual y teórica de los propios sociólogos y de los estudiantes que participaron en la reforma de planes de estudio...

Esta segunda fase, que pretendía ser la formativa de la disciplina, al final quedó estructurada sin objetivos precisos. No había una fundamentación sobre la decisión de privilegiar la formación basada en unos cuantos autores, ni sobre el establecimiento de un reducido número de materias obligatorias para la etapa formativa que podría considerarse más importante.

.. en la segunda mitad de 1976 (de junio a octubre), cuando se elaboraba el "tronco común", la desmovilización, el aislamiento y la debilidad de Sociología frente al resto de especialidades hacían acto de presencia (Delgado 1980, 175)

Regularización de los grupos de autogestión: las opciones vocacionales

En la tercera fase del currículum el propósito era encaminar al estudiante hacia el análisis de problemas específicos, según su interés y para ello se le ofrecían diversas opciones. Se suponía que mediante éstas el estudiante tendría la posibilidad de aplicar los conocimientos adquiridos y empezar a formarse en un área especializada de la disciplina.

Este proyecto resultaba atractivo porque ofrecía, por lo menos en la parte formal, la posibilidad de vincular formación y ejercicio profesional. Si la investigación había sido considerada como definitoria del trabajo del sociólogo, las opciones vocacionales se vislumbraban como la parte del currículum que podía conducir por este camino.

Sin embargo, más que formación especializada, lo que se ofrecía al estudiante era un conjunto de asignaturas desarticuladas que correspondía a la diversificación que espontáneamente había tomado la trayectoria intelectual seguida por los académicos en forma individual y a la cual se le había dado un cauce institucional mediante su agrupamiento en opciones vocacionales.

La tercera etapa se llevó a cabo de manera veloz e improvisada. La constitución de las opciones vocacionales inició en noviembre de 1977 y había premura porque fueran aprobadas para que los alumnos del semestre 1978-1, ya inscritos desde octubre de 1977, pudieran empezar a acreditar las materias de esta fase curricular.

El trabajo se inició en medio de la indefinición de objetivos que darían sentido a las opciones y a su vinculación con las etapas anteriores. El proyecto de arranque, en realidad, había surgido del Departamento de Sociología y de profesores y estudiantes de la misma carrera. Una primera propuesta de las opciones vocacionales se había presentado al Consejo Técnico de la Facultad el 9 de septiembre de 1977.

Después de haber presentado los primeros proyectos de opciones vocacionales, y ante la presión de diversos grupos estudiantiles, se aprobó el inicio de las discusiones, para lo cual se formaron las primeras mesas de trabajo y más tarde las comisiones por especialidad.^[20] La integración de las comisiones por especialidad se llevó a cabo durante las elecciones del 22 y 23 de noviembre de 1977. Las mesas de trabajo de las comisiones estuvieron funcionando del 24 de noviembre al 5 de diciembre de 1977. Del 5 al 9 de diciembre se efectuó la sistematización, análisis y organización de los diversos anteproyectos; del 12 al 16 de diciembre se integró una Comisión Interdisciplinaria de la cual surgiría el documento final.

La propuesta de las opciones vocacionales de sociología se presentó al Consejo Técnico en enero de 1978. Urgía su aprobación en virtud de que el semestre se había iniciado en octubre del año anterior y los alumnos que debían cursarlas ya llevaban dos meses sin los cursos correspondientes. A esta presión se agregaba otra, la de los grupos organizados, que "pretendían la aprobación de las opciones acordes con las actividades que venía desarrollando tiempo atrás y de acuerdo con las áreas de incidencia más importantes, procurando que no

se efectuaran cambios en sus propuestas" (Ruiz 216), como lo revela el siguiente comentario:

Más que definiciones muy meticulosas en el plan de estudio, lo que realmente estuvo en juego fue el derecho de los grupos académicos a gozar de un espacio en el plan de estudios. Las opciones vocacionales representaban, pues, la oportunidad de abandonar la marginalidad y contar con el reconocimiento de créditos por las actividades anteriormente realizadas en forma voluntaria... Así se conquistó el derecho de existencia de las opciones vocacionales de Sociología Rural, Sociología del Trabajo Asalariado e Historia Social (antes Seminario de El Capital)

La constitución de las opciones vocacionales, más que ser el resultado de un proceso de especialización en áreas de estudio específicas, fue un proceso de agrupamiento formal de asignaturas aisladas bajo temas generales. Más allá de la definición estrictamente curricular, la constitución de las opciones vocacionales significó el reconocimiento formal de la diferenciación a la que habían llegado los académicos en el manejo o dominio de temas específicos.

Pero detrás de este reconocimiento también estaba la necesidad institucional de aprovechar los recursos académicos disponibles, según su especialización temática, como se desprende del siguiente comentario: se "ofrecieron materias optativas en función de la posibilidad que se tenía de contar con maestros" (Diagnóstico 1994, 27).

Desde sus inicios las opciones vocacionales estaban destinadas a ser el reflejo de los temas explorados por los académicos, sin real integración curricular, salvo casos excepcionales. Uno de los indicadores más reveladores del grado de fragmentación del trabajo docente, estuvo representado por las opciones vocacionales y el elevado número de materias optativas que las constituyeron.[21] Había una gran diversidad en temas y calidad[22] sin un eje que las articulara, ni siquiera a las que llevaban el mismo nombre, lo que además planteaba el problema de la poca vigilancia sobre los contenidos que se impartían. El tema de fondo era que la constitución de las opciones vocacionales había ocurrido al margen de las necesidades de formación del estudiante, del cual apenas se conocía la trayectoria curricular seguida y sus necesidades formativas.

Otro problema de las materias optativas fue la desproporcionada importancia que adquirieron frente al resto del currículum. De 20 asignaturas que los estudiantes debían cubrir después de la formación básica común, es decir, entre el cuarto y octavo semestres[23], 11 eran optativas (55%), 4 más correspondían a talleres de investigación, una a un curso de estadística que se consideraba obligatorio en el cuarto semestre (después fue opcional).

Solamente tres materias correspondían a teoría sociológica y una a sociología latinoamericana.

En síntesis, puede afirmarse que uno de los problemas de la reforma de 1976, una vez definidas las fases del currículum, fue la indefinición en cuanto al contenido e integración que tendrían.

Las condiciones en las que se dio tal reforma y las prioridades establecidas en la misma contribuyeron a dar un peso importante a los procedimientos participativos. El resultado final fue la negociación del contenido curricular entre las principales fuerzas de presión, sin que mediara discusión sobre la trascendencia académica de la reforma aprobada. Fueron decisiones adoptadas más por la presión de las fuerzas políticas organizadas que por discusiones de tipo académico sobre la orientación de la disciplina.

Los problemas derivados de la reforma de 1976 empezaron a ser reconocidos durante la gestión de Carlos Sirvent Gutiérrez, quien por primera vez impulsó la realización de una serie de diagnósticos sobre la situación de la FCPS y de cada una de las carreras.[24]

El auge, importancia y permanencia de las optativas, igual que el proceso de expansión, ha sido un proceso regulado principalmente por la orientación de la demanda estudiantil y de los mismos profesores hacia determinadas áreas o temas de interés y no por razones de integración del conocimiento disciplinario.

El problema de las optativas ha vuelto a plantearse recientemente como uno de los puntos críticos del currículum. Se ha hablado de la necesidad de limitar su número, sin embargo, uno de los indicadores considerados ha sido el número de alumnos inscritos en cada grupo.[25]

Así como la disponibilidad de recursos docentes ha pesado en la definición de materias optativas, también la falta de aquéllos en las de carácter obligatorio ha derivado en improvisación de profesores. Un buen ejemplo de esto fue la necesidad de disponer de un elevado número de profesores cuando empezó a aplicarse el plan de estudios de 1976. El número de grupos en las materias de formación básica común –para atender no sólo a la población de sociología, sino a la inscrita en los tres primeros semestres de todas las carreras– aumentó considerablemente; por lo menos, señala Ruiz (1981, 200), "hubo necesidad de triplicar (en promedio) el número de profesores disponibles para cada asignatura, lo que significó, por una parte, la improvisación, y por otra, la reubicación de profesores de asignatura que al ser definitivos de asignatura y no quedar incluida su materia en el nuevo plan de estudios y sin contar con materia equivalente, hubo necesidad de ubicarlos en alguna que estuviese dentro de la misma área".[26]

Lo dicho hasta aquí nos muestra una institución cuya capacidad de decisión fue siendo crecientemente minada por la presión de sus agentes internos. El proceso que siguió la formulación del currículum de 1976 revela cómo la definición de misión de la institución, quedó sometida a las presiones de los grupos internos y a definiciones dictadas por intereses políticos más que académicos. La trascendencia de este proceso fue que dichas fuerzas actuaron por encima de reglas académicas y establecieron dinámicas en las cuales las principales decisiones de la institución fueron quedando a merced de los intereses de sus actores internos.

La desarticulación que prevalece en el trabajo docente es reflejo no sólo de la trayectoria seguida por los académicos, sino del proceso que siguió la construcción curricular, terreno donde la gestión institucional ha mostrado una débil proyección. En el siguiente apartado se abordarán algunos aspectos de la gestión institucional vinculados con el trabajo docente.

-
- [1] Un fenómeno generalizado en la UNAM es que cuando se habla de reformas, comúnmente se está haciendo referencia a cambios en las estructuras curriculares. En el presente trabajo, cuando se hable de reforma, se estará empleando la connotación mencionada, a menos que se indique lo contrario.
- [2] Se trata del profesor César Delgado, entonces estudiante y discípulo del profesor Raúl Olmedo. Su tesis de licenciatura (sobre el curso que siguió el "Seminario de El Capital", desde sus orígenes hasta su institucionalización como opción vocacional de "Historia Social"), es una referencia necesaria sobre el periodo. Constituye una memoria escrita sobre sucesos importantes en la FCPS en la primera mitad de los años setenta.
- [3] Grupo constituido principalmente por estudiantes de sociología de la generación que ingresó en 1971. A partir de junio de 1972 dicho grupo se dedicó a estudiar la obra de El Capital bajo la dirección del profesor Raúl Olmedo Carranza, autoproclamado discípulo de Althusser. La realización de este trabajo contó en sus inicios con el apoyo del director Víctor Flores Olea, quien dio facilidades e incluso "promovió en el Consejo Técnico, a petición de Olmedo, la aprobación de cuatro cursos optativos denominados Seminario de El Capital". Delgado explica cómo fue dándose este proceso y revela aspectos de la relación de Olmedo con sus seguidores: "Raúl Olmedo criticaba el dogmatismo de los estudiantes (del CCH) pero los estimaba, ya que eran los primeros en estudiar marxismo en el bachillerato. Olmedo tenía una actitud positiva pues decía que había que hacerlos pasar del *socialismo utópico* al *científico*". Más tarde, a finales de 1974, el Seminario de El Capital establece una alianza con la célula "Julio Antonio Mella" del Partido Comunista Mexicano. Véase Delgado, *Op. cit.*, pp. 7, 8 y 36.
- [4] Sobre la reforma de 1967 merecen especial consideración dos trabajos: Uno de Enrique González Pedrero, quien fuera el director responsable de llevar a cabo dicho proceso, "A propósito de la creación de la FCPS", *Revista Mexicana de Ciencia Política*, No. 51, 1968. Y de Raúl Béjar Navarro, quien fungió como Secretario General de la ENCPS en dicho periodo, "La Escuela Nacional de Ciencias Políticas y Sociales y la Reforma Universitaria de México", *Revista Mexicana de Ciencia Política*, No.52, 1968.
- [5] En el plan de 1959 únicamente se ofrecían dos cursos monográficos optativos –en el quinto año– y trabajo de campo optativo, a elegir entre cinco áreas diferentes. En el plan de 1967 se incluían optativas desde el sexto hasta el décimo semestre, 9 en total.
- [6] En algún momento se discutió también la posibilidad de crear carreras cortas para resolver problemas de deserción. Al final, "no se consideró oportuno crear subprofesiones en el currículum de carreras universitarias", pero se propuso otorgar diplomas (en el caso de sociología, como promotor social, estadígrafo o encuestador) a quienes no pudieran terminar la carrera. Véase Béjar Navarro, *Op. cit.*, p. 188

- [7] Esta medida, adoptada durante la gestión de Víctor Flores Olea (1970–1975), fue acordada por el Consejo Técnico el 10. de marzo de 1971.
- [8] Según Amparo Ruiz, fueron alrededor de 20 listas de materias en torno a temas como Sociedad y Política de México, Sociología Política, Psicología Social, Sociedad y Política de América Latina, Sociología Industrial, etcétera *Op. cit.*, p. 160
- [9] En el plan de 1971, una vez que el estudiante definía el área de su interés, se le indicaba cuáles eran las materias a elegir en semestres consecutivos. Por ejemplo, si elegía "Teoría General de Sistemas" (semioptativa del quinto semestre y clasificada con la letra "a", se complementaba con "Planificación para el desarrollo y procesamiento de datos" del sexto, con similar clasificación; "Sociología del desarrollo agrario", clasificada en "b", se complementaba con "Sociología del desarrollo industrial." A su vez, cada grupo de semioptativas (primera versión de las posteriores opciones vocacionales) se constituyó clasificando una enorme lista de asignaturas por temas generales. Bajo el rubro "Sociedad y Política de México", por ejemplo, quedaron materias como "El Sistema Político Mexicano", "La estructura de clases en México", "Partidos Políticos en México", "Historia del pensamiento político en México", "El movimiento laboral en México", etcétera, que a su vez eran asignaturas obligatorias u optativas de otras carreras. Véase Amparo Ruiz, *Op. cit.*, pp. 160 y 279.
- [10] En abril de 1974, dicho grupo difundió un folleto (*Respuesta a la miseria de la sociología*) en el cual expresaba su desacuerdo respecto de la enseñanza en la FCPS, al mismo tiempo que desconocía el currículum oficial de sociología. Véase Capítulo Primero del trabajo de César Delgado, *Op. cit.*
- [11] En la FCPS, una de las primeras expresiones que reivindicaban la enseñanza del marxismo correspondió a la fracción disidente de sociología. Esto no constituyó un hecho aislado, había un ambiente de discusión de los temas del marxismo que cobró auge desde la segunda mitad de los sesenta. Uno de sus impulsores en la FCPS fue Víctor Flores Olea, a quien se reconoce como uno de los intelectuales que favorecieron la incorporación del marxismo a la enseñanza. Los temas de época también se vieron reflejados en los Coloquios de Invierno que la FCPS realizaba desde 1961. En el de 1970 la discusión giró en torno al socialismo, ideología, utopía y dictadura. Contó con la participación de Leszek Kolakowski, Edgar Morin, Adolfo Sánchez Vázquez, Lucio Colletti y Roger Garaudy. Producto de este debate fue el libro *Crítica de la Utopía*, publicado por la UNAM a fines de 1971, siendo aún director Víctor Flores Olea. Un año después (1972) se reeditó un trabajo suyo, *Marxismo y democracia socialista*, publicado por primera vez en 1968. En este libro se reunían diversos ensayos elaborados desde 1960; el primero de ellos, "El marxismo es un humanismo", ilustra el sentido que en buena parte del medio académico tuvo la discusión derivada de los planteamientos marxistas: "la revolución que propone Marx es un movimiento emancipador hecho por el hombre y para el hombre, con el objeto de romper definitivamente las cadenas que él mismo se ha impuesto a lo largo de su historia", UNAM, FCPS, Serie Estudios 4, p.1.
- [12] Esto sucedió hacia el final de la gestión de Víctor Flores Olea y durante la de Julio de Río Reynaga (1975–1979). Véase Manuel Márquez Fuentes, "Entrevista a Julio del Río Reynaga", en *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, No. 115–116, 1984, 34.
- [13] En esta primera sociología se ubica no sólo el grupo que inicia su institucionalización académica (Pablo González Casanova, Enrique González Pedrero, Víctor Flores Olea, Francisco López Cámara, etcétera), sino las generaciones formadas bajo las orientaciones del grupo originario que dio identidad a la disciplina; se trata de las generaciones que concluyeron sus estudios hacia la segunda mitad de los años sesenta y principios de los setenta: Calixto Rangel Contla, Hugo Castro Aranda, Evangelina Lajous, Juan Manuel Cañibe y Claudio Stern, que terminaron en 1965; Raúl Béjar Navarro (1966); Ricardo Cinta y José Luis Reyna (1967); Georgina Paulin y Gabriel Careaga (1968) Vitelio García, Víctor Manuel Durand Ponte, Francisco Casanova Alvarez, Francisco Gómez Jara y Gerardo Estrada (1969); Jaime Goded, Humberto Muñoz, Eréndira García, Antonio Delhumeau, Rolando Martínez Murcio, Mariclaire Acosta y José María Calderón (1970); Mario Ramírez Rancaño, Raúl Rojas Soriano, Enrique Canudas Sandoval, Manuel Villa, Delia Selene y Sergio Colmenero (1971). Existen otros nombres importantes cuyo egreso fue posterior: Juan Felipe Leal, Cristina Canabal, Carlos Martínez Assad y Sergio Zermeño (1972); Guadalupe Acevedo y Martha Robles (1973); Guillermo Boils, Salvador Cordero, Ivan Zavala, Víctor Sánchez y Cristina Puga (1974). Véase De la Garza, *Op.cit.*, pp. 89, 190, 228 y 229.
- [14] Esta es una de las conclusiones a las que llegó el "Coloquio sobre problemas académicos de la FCPS", celebrado el 22 de abril de 1976. Dicho evento, organizado por diversos grupos estudiantiles, constituyó el motor de inicio a la cuarta reforma curricular. Sobre este periodo además del trabajo de César Delgado, véase Raúl de la Garza, *Op. cit.*, Capítulo III.
- [15] Se trata del trabajo "Análisis de los objetivos vigentes de los programas de estudio de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales". Casi al mismo tiempo y también en la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, Raquel Glazman y María de Ibarrola realizaban otro trabajo con la colaboración de los Jefes de Departamento de cada especialidad de la FCPS: "Análisis y crítica de la organización actual de la enseñanza en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales". Ambos trabajos fueron el antecedente de la "Propuesta de Reorganización del Trabajo Académico", elaborado por la Dirección de la FCPS en 1974, donde ya se esbozaban los rasgos de la estructura curricular de 1976: un tronco común a todas las carreras, materias básicas por especialidad y alternativas vocacionales.

- [16] Documento "Proceso de revisión y actualización de los planes de estudio", Consejo Técnico FCPS-UNAM. 23 de abril de 1976. Tomado de Amparo Ruiz del Castillo, *Aportes para la conceptualización de la docencia: los planes de estudio de la FCPS*, Tesis de licenciatura en sociología, FCPS-UNAM, 1981, p. 179.
- [17] Aunque no es el propósito del presente trabajo, es interesante observar los mecanismos empleados por algunos grupos para motivar la lealtad exclusiva e incondicional de sus miembros, aspectos estudiados por Lewis A. Coser en su libro *Las instituciones voraces*, especialmente en el capítulo VIII, dedicado al análisis de "Las colectividades militantes", Fondo de Cultura Económica, México, 1978.
- [18] En 1976 se gestaron las condiciones para la posterior fusión de los dos sindicatos universitarios, el de Trabajadores y Empleados de la UNAM (STEUNAM) y el del Personal Académico (SPAUNAM) en uno solo, el de Trabajadores de la UNAM (STUNAM). Como lo revelara la huelga del STUNAM de un año después (20 de junio de 1977), los conflictos con fuerzas aglutinadas eran políticamente más difíciles de resolver, sobre todo en escuelas donde trabajadores administrativos, académicos y estudiantes establecían estrategias de mutuo apoyo.
- [19] Véase convocatoria en *Boletín Informativo Semanal de la FCPS*, UNAM, enero de 1975.
- [20] Uno de los trabajos que aporta información detallada sobre el proceso de constitución de las opciones vocacionales en la reforma de 1976, así como las condiciones en las que surgió el plan de estudios de dicho año, es el de César Delgado, *Op. cit.*
- [21] En el "Diagnóstico del plan de estudios 1976... se menciona que son más de setenta optativas de entre las cuales el estudiante elige, *Op. Cit.*, p.47
- [22] El proyecto de las opciones vocacionales fue elaborado sobre la base de "listas de materias optativas con correspondencia temática, con lo cual quedó soslayada cualquier medida que garantizara un mínimo de integración". De la Garza, *Op. cit.*, p. 312 A lo más que se llega es a recomendar a los estudiantes "que acudan a los Departamentos de Especialidad para que se les asesore en la selección de dichas asignaturas". Tal indicación aparece en la hoja de *Planes de Estudio de las carreras de la FCPS*, que la escuela distribuye a los estudiantes, 1994.
- [23] Antes de esto hay 15 materias de carácter obligatorio que corresponden a la formación básica y se cursan en los tres primeros semestres de la carrera.
- [24] Los estudios realizados comprendieron el análisis de aspectos diversos: el vínculo existente entre los órganos dedicados a la docencia y a la investigación; características de la investigación producida por los académicos y formas de coordinación de los mismos; problemas curriculares identificados en las diferentes carreras; problemas de contratación, regularización y ejercicio docente. Estos documentos están contenidos en: *Informe de Trabajo 1984 y Lineamientos Generales 1985, Informe de Trabajo 1985 y Proyectos 1986, Proyectos Académicos 1986*, todos de la FCPS, UNAM.
- [25] En el reciente diagnóstico sobre la carrera se señalan algunos contrastes: mientras que el 38% de las optativas tiene de 1 a 4 estudiantes inscritos, existen otras materias con más de 20 alumnos. El balance para el conjunto de carreras de la FCPS es el siguiente: "Del total de 283 materias optativas en los semestres 92-II y 93-I, en 72 materias (el 25%) se inscribieron de 1 a 4 alumnos, lo que representa un alto costo académico y económico si se considera además que el índice de aprobación en materias optativas es de 64% para la Facultad" (Diagnóstico 1993, 61).
- [26] Amparo Ruiz, quien ha sido profesora de la FCPS desde hace un buen número de años, señala la poca consideración que en las reformas curriculares han tenido aquellos elementos de los cuales depende su puesta en práctica: recursos materiales, personal docente, formas de organización y las dinámicas de la propia historia de la institución. *Op. cit.*, p. 75.

CAPITULO 6.

GESTION INSTITUCIONAL EN TORNO A LA ACTIVIDAD DOCENTE

Existen diversos aspectos de la gestión institucional que atraviesan el trabajo docente, desde las tareas rutinarias de elaborar listados (de alumnos, materias, profesores, horarios, exámenes, calificaciones) y realizar trámites administrativos diversos, hasta las decisiones sobre aspectos fundamentales de la orientación del quehacer académico.

Cuando se habla de gestión, son las tareas rutinarias de administración escolar las que normalmente vienen a la mente. Su carácter repetitivo pasa a formar parte del paisaje de actividades cotidianas mediante las cuales se revela el funcionamiento de la institución. Sin embargo, el contenido de tales acciones y la forma en que éstas trascienden al quehacer de la organización y a su desarrollo académico son un asunto sobre el que poco se reflexiona. Generalmente se repara en dichas tareas cuando alteran de manera significativa la funcionalidad de la institución o cuando se le imponen al individuo como obstáculos a su labor, en una larga cadena de exigencias que a veces parece interminable.

Por estas circunstancias se revela la existencia de una maquinaria de la cual depende la satisfacción de múltiples demandas: cobrar un salario, registrar cambios en el escalafón, obtener una historia académica o algún otro comprobante que define la condición de un individuo en la institución, la autorización para presentar un examen, la titulación misma, etcétera.

Además de estas tareas rutinarias, apabullantes en una gigantesca universidad, existen otras actividades de gestión de naturaleza menos visible, pero de mayor trascendencia porque constituyen reglas de juego bajo las cuales funciona la institución: los criterios y procedimientos para contratar a un profesor y para definir el tipo de asignaturas que impartirá; el establecimiento de puentes de comunicación entre académicos y directivos de las instituciones; la forma en que se organiza y coordina la enseñanza; los criterios para distribuir los recursos disponibles, elaborar las plantillas de profesores, regularizar la situación de estudiantes y profesores, etcétera.

La importancia de estas actividades de gestión y su impacto en el desarrollo de la organización ha sido un tema escasamente abordado en los estudios sobre el desempeño de las instituciones educativas. El interés más frecuente, expresado fundamentalmente en voz de planificadores y directivos, se ha

centrado en las actividades rutinarias, en analizar los efectos de la acción centralizada y en proponer medidas de desconcentración administrativa.

Sin embargo, si se piensa que la gestión es el conjunto de actividades que se efectúan dentro de la organización para la realización de determinadas tareas, en este caso esencialmente educativas, habría que considerar como centrales no los procedimientos rutinarios en el funcionamiento de la institución, sino aquellos procesos de gestión cuyo impacto sobre el quehacer académico es sustantivo.

El presente capítulo está acotado a una pequeña parte de este complejo mundo de la gestión. El propósito es analizar el modo en que la FCPS ha distribuido y coordinado los recursos y actividades académicas en su tarea de formar sociólogos. Se parte de la idea de que los problemas de articulación que presenta la enseñanza en sociología, tienen un componente importante en las formas de autoridad prevaleciente y en los mecanismos de gestión del trabajo académico.

1. Organización de los académicos

La estructura formal en torno a la cual se agrupan actualmente los académicos de la FCPS son las "Coordinaciones". Existe una para cada carrera o especialidad, además de una dedicada exclusivamente a la Formación Básica.

Anteriormente los académicos se agrupaban en Centros y Departamentos. A mediados de los setenta existían los siguientes Departamentos: de Sociología, Ciencias de la Comunicación, Administración Pública, Ciencia Política y Relaciones Internacionales; además de los Centros de: Estudios del Desarrollo, Estudios Políticos, Estudios Latinoamericanos, de Relaciones Internacionales, Estudios de la Comunicación, de Investigación en Administración Pública y el Centro de Documentación. Los diferentes departamentos tenían su símil en los centros.

En la lectura que puede hacerse de los diagramas de organización de diferentes periodos, es posible observar funciones cada vez más divididas, rápida multiplicación de espacios y creación de grandes aparatos administrativos para el funcionamiento institucional. Las estructuras de organización fueron creciendo verticalmente, a partir de una dirección muy centralizada en la cual no se contempló el establecimiento de puentes de comunicación entre instancias dedicadas a un quehacer relacionado. Tal fue el caso de los centros y departamentos por especialidad.

Las coordinaciones, producto reciente en la estructura organizativa de la facultad, surgieron de la fusión de departamentos y centros.[1] Hasta 1985, existían tantos departamentos como carreras, más el de formación básica, todos ellos dependientes de la Secretaría General de la facultad. Por otra parte, existían 9 Centros, pero en este caso dependían de una Coordinación de Investigación.

El desarrollo que siguieron centros y departamentos, generó una dinámica en la que los departamentos terminaron siendo los encargados de la docencia, en tanto que los centros, pensados inicialmente como lugares para desarrollar investigación que contribuyera al desarrollo de cada carrera, quedaron asentados como espacios casi exclusivamente dedicados a la investigación, sin que los temas de estudio hubieran sido derivados de las necesidades de la docencia.[2]

El proyecto de fusión tenía como propósito lograr la articulación de las tareas de docencia e investigación, a fin de que posteriormente se pudiesen formular proyectos académicos integrales por carrera. Se consideraba que "las condiciones de organización separada de la docencia en los departamentos y la investigación en los centros, había generado una división que duplicaba las áreas y hacía sumamente compleja la coordinación de ambas actividades".

Además de la racionalización que implicaba tal medida, en tanto que estaba orientada a evitar la duplicidad de tareas y recursos, con la fusión también se pretendía resolver un viejo problema que se había agudizado con el tiempo: el de las cargas docentes asumidas por el personal de carrera. A mediados de los ochenta, este elemento cobraba especial importancia, pues la disponibilidad de recursos financieros limitaba el crecimiento indiscriminado de dichas plazas académicas.

Los Centros se habían convertido en los pequeños institutos de investigación de la FCPS, alejados de los problemas de la docencia, no obstante que su creación había obedecido a la necesidad de fortalecerla.

En la medida que los profesores adscritos a los centros habían desarrollado una identidad más como investigadores que como docentes, sus estrategias se habían orientado a la reducción de sus horas de docencia, habían llegado al extremo de asumir a la docencia como una "carga que estorbaba su trabajo de investigación"; a este fenómeno contribuía la falta de regulación del trabajo realizado en los centros, así como la ausencia de una política institucional que definiera prioridades. La investigación que ahí se realizaba, en general respondía al interés individual de los académicos, sin vinculación directa con la

docencia, ni mucho menos con un proyecto institucional global, como lo revela el siguiente comentario:

Una revisión de los títulos de las investigaciones realizadas entre 1975 y 1979 en (los centros) denota que la temática de la mayoría no se relaciona directamente con la docencia y con la problemática nacional (*Informe de Trabajo 1984 y Lineamientos Generales 1985*, FCPS, 433).

Con la fusión, el personal adscrito a centros y departamentos quedó incorporado a las diferentes coordinaciones. Uno de los beneficios importantes que tal acción reportó, según el comentario de un profesor[3], fue "ya no habría académico de carrera que no tuviera adjudicada carga docente", por lo menos la mínima establecida de acuerdo con el Estatuto del Personal Académico (EPA).

Sin embargo, el proyecto de fusión parecía haberse agotado en el reagrupamiento formal de los académicos según las áreas temáticas en las que trabajaban. Aun cuando las coordinaciones fueron vistas como el medio por el cual podía proyectarse el cambio académico y lograrse la articulación de las tareas de docencia e investigación, su creación no conllevó cambios sustantivos en las formas de organización del trabajo académico, que condujeran a la puesta en práctica de tales propósitos.

La forma de organización básica en cada Coordinación fueron las áreas académicas, con un coordinador para cada una. La distribución de los académicos en las diferentes áreas se dio a partir del reconocimiento de los temas generales en los que habían estado realizando sus actividades de docencia o investigación. En sociología quedaron integradas las siguientes áreas: Movimiento Obrero, Sociología Médica, Sociología Educativa, Problemas Urbanos, Sociología Política y Estudios Rurales e Indígenas.[4]

El agrupamiento de profesores permitió hacer un balance de los recursos humanos con los que contaba cada área de la carrera para desarrollar las actividades curriculares. De la información disponible (ver anexo, tabla VI-1), en el segundo semestre de 1985, la mayor parte del personal académico de la Coordinación de Sociología se concentraba en teoría sociológica (24.1%), seguido de sociología urbana (19.4%), rural (16.7%) y educativa (11.1%). Sin embargo, al considerar únicamente al personal de carrera, el panorama cambiaba drásticamente. Por ejemplo, la primera área sólo reunía al 16.7% de los profesores, en tanto que sociología rural concentraba al 29% del personal de carrera disponible. Estas cifras son ilustrativas tanto de las trayectorias individuales de profesionalización que siguió el personal de carrera -que dio

por resultado su concentración en temas particulares-, como de los escasos recursos humanos disponibles en un área que debía considerarse fundamental, la de teoría sociológica, a cargo fundamentalmente de profesores de asignatura.

Aunado a la desigual distribución de los académicos en las diferentes áreas, el otro problema que se presentaba era el de la desvinculación entre académicos, incluso dentro de una misma área:

Las coordinaciones de área no han logrado romper con la atomización y el trabajo individualizado de los profesores que imparten cursos en sociología... (entre otras razones) porque más de la mitad de los cursos que se imparten en sociología dependen del profesorado de asignatura (*Proyectos Académicos 1986*, p. 129)

Prácticamente el único vínculo formal establecido entre el coordinador general y el resto de los profesores era un coordinador por área académica. La coordinación general era la encargada de convocar a todo el personal académico pero sin tener capacidad de decisión más allá de las tareas de carácter administrativo que tenía encomendadas y de otras referidas a diversos procesos de gestión: servicio social, prácticas escolares, proyectos de tesis, las tesis mismas, etcétera[5]

El que la gestión académica del trabajo pudiera darse plenamente dependía no sólo de la voluntad de integrar departamentos y centros, sino de un conjunto de condiciones institucionales estrechamente vinculadas con las formas de autoridad reconocidas en la organización.

Una de las consecuencias del proceso de gestión que emergió de los años de acelerada expansión, fue haber privilegiado las tareas de control administrativo en detrimento de las actividades de coordinación académica. Este fenómeno, reconocido a gran escala por varios rectores, se reprodujo en las escuelas que estuvieron mayormente expuestas a dicho fenómeno:

(el) extraordinario crecimiento sacudió los principios comunitarios de la convivencia universitaria y planteó problemas inéditos de interacción y organización que fueron conceptualizados y resueltos privilegiando un esquema de administración de masas, cuyo rasgo característico fue el crecimiento y fortalecimiento de un cuerpo administrativo y central con funciones de decisión, gestión y control global.....

La capacidad racionalizadora inicial de esta forma de organización de la universidad ha comenzado, sin embargo, a debilitarse ante los problemas crecientes que enfrenta la gestión centralizada en

una universidad compleja y de gran tamaño. La administración central, a pesar de sus permanentes reestructuraciones y sus esfuerzos operativos cotidianos, ya no puede responder eficaz y oportunamente al gran volumen de asuntos y demandas singulares, heterogéneas y urgentes... tiende a volverse ajena al quehacer académico y a sustituir las decisiones de los órganos de gobierno académico (Octavio Rivero Serrano, *Evaluación y marco de referencia para los cambios académico-administrativos*, UNAM, 1983)

A la par que se incrementaba el número de profesores e investigadores, aumentaba también el de empleados administrativos, y estos últimos se organizaban en aparatos cada vez más complejos. El propósito de tal expansión administrativa, en el discurso, era favorecer el desarrollo de las actividades académicas; en la práctica sin embargo, no ocurría así. Fueron surgiendo formas de poder derivadas ya no de la jerarquía académica, sino del control administrativo sobre los diversos recursos, especialmente los financieros, dejando relegada la efectiva coordinación académica.

2. Formas de autoridad académica

La importancia de las estructuras de autoridad en los procesos de gestión académica ha tendido a soslayarse en el estudio de las instituciones educativas. Esto ha obedecido, por una parte, al énfasis puesto en la parte formal, que ha dado como producto sendas descripciones sobre los niveles de autoridad e interrelaciones que se pueden inferir de un diagrama de organización. Por otra, al tipo de enfoques y orientaciones con las que ha sido abordado el análisis, que en algunos casos ha supuesto una total racionalidad en la delegación de autoridad, o en otros, un caos donde todo es imprevisto o no planeado.

Sin embargo, el análisis de las estructuras de autoridad en una organización son fundamentales para poder explicar a qué obedecen determinadas iniciativas, cómo se fueron condicionando, cuáles fueron sus alcances, así como el tipo de fuerzas favorables o resistentes al cambio.

Esto lleva a poner la atención no en la parte formal, sino en la que realmente impulsa o condiciona el funcionamiento institucional. Obliga a indagar sobre el curso que toma un problema, las respuestas que suscita en los diferentes agentes y las instancias que van contribuyendo a la adopción de una solución ante el mismo.

Para empezar, una aclaración que es importante hacer es que las estructuras de autoridad y las de organización del trabajo no son una misma cosa. Las

segundas son las que en mayor medida se abordan en el análisis de los diagramas.

La Coordinación de Sociología es un espacio en la estructura organizativa que agrupa a los profesores de la carrera. Es una instancia en la que se expresan diversos problemas académicos y administrativos relacionados con profesores y estudiantes. De acuerdo con las tareas que realiza, tiene cierto reconocimiento de autoridad, aunque en los hechos carece de poder para tomar decisiones sobre asuntos importantes del quehacer académico y para regular las diversas actividades. La pregunta en estas circunstancias es ¿quién decide sobre los aspectos académicos sustantivos?

La "toma de decisión" en las organizaciones no es un asunto consumado en un solo momento ni por una única instancia. Esto es particularmente relevante en el caso de las instituciones educativas, donde entran en juego diversas formas de autoridad que demandan reconocimiento y respeto a espacios de decisión identificado como propios.

Clark señala (1991, 193) que en el estudio de las organizaciones educativas la "decisión" es un concepto crecientemente débil para describir adecuadamente el flujo de actividades e intereses que se movilizan gradualmente hasta la decisión final. Por ello, propone retomar el concepto propuesto por Carol H. Weiss, de "decisión por incrementos" o "por goteo", que se traduce como la suma de pequeñas acciones, aun aquellas que por nimias normalmente no son atendidas, pero que imperceptiblemente van produciendo una decisión, incluso por omisión. Como lo plantea Max Weber: "...toda acción, y también, naturalmente, según las circunstancias, la in-acción, implica, en cuanto a sus consecuencias, una toma de posición en favor de determinados valores, y de este modo, por regla general en contra de otros"[6]

Dichas decisiones por goteo ocurren en mayor medida en organizaciones que combinan formas distintas de autoridad. En la FCPS se observa una centralización de la autoridad administrativa en la cúpula que ha perdido eficacia en la gestión académica conforme la estructura organizativa ha crecido y se ha vuelto más compleja; por otro, se observa una base académica cuya autoridad está fragmentada y opera bajo un patrón de autoridad altamente personalista. Son formas de autoridad que se despliegan sobre ámbitos distintos y sin vinculación entre sí.

Centralización vs. fragmentación

Al observar las dimensiones de la actual estructura organizativa de la FCPS, se advierte la cantidad de oficinas y departamentos que la especialización de

funciones ha generado desde los años setenta. De una estructura que en 1970 estaba conformada por sólo 16 instancias, creció a tal grado que en 1993 llegó a 83. Actualmente cuenta con 1 Secretaría de la Dirección, 1 Secretaría General, 1 Administrativa, 4 Divisiones (de Estudios Profesionales, de Estudios Superiores, del Sistema Universidad Abierta y la de Intercambio Académico, Educación Continua y Vinculación), además de otras dos Secretarías: del Personal Académico y de Planeación y Evaluación. Todas estas dependen de la Dirección. Por abajo de las mismas se ubican 76 instancias diferentes que corresponden a coordinaciones, departamentos, centros, secretarías, secciones, comisiones, etcétera. Al mismo nivel de la Dirección se ubican el Consejo Editorial y el Consejo Técnico, con sus respectivas estructuras.

La estructura de la FCPS está organizada bajo líneas de autoridad que se despliegan verticalmente. No comprende líneas de relación horizontales entre los diferentes órganos. Esto es especialmente importante para aquellas partes de la estructura cuya función es fundamentalmente académica y donde la vinculación es una condición indispensable para la realización de las actividades. Esta arquitectura organizativa afecta no sólo la relación entre profesores, sino a las mismas Coordinaciones, como lo revela el Jefe de la División de Estudios Profesionales y de Investigación, en un diagnóstico reciente:

La docencia se ha impartido conforme a los planes de estudio aprobados en 1976, pero de acuerdo a la interpretación que cada coordinación de especialidad ha dado de ellos.

...en algunas coordinaciones se han elaborado programas oficiales de las asignaturas, en otras, solamente se rigen por lineamientos generales y, en otras más, los planes oficiales no se respetan, aunque se conservan los nombres aprobados por el Consejo Universitario[7]

Conforme la estructura crecía, se fueron especializando cada vez más las funciones y dividiendo las instancias encargadas de su realización; fue un proceso donde cada nuevo órgano generó tareas propias, sin establecer canales de comunicación ni trabajo coordinado con el resto, salvo los vínculos en tareas estrictamente administrativas. Pueden mencionarse varios casos: los antiguos centros y departamentos, también la coordinación del servicio social, que en sus inicios formaba parte de las actividades de cada departamento hasta que esta función fue separada de los mismos para crear una instancia que centralizara dichas actividades, enfatizando la administración de trámites, más que la importancia del servicio social como tal y su relación con cada carrera.

El Departamento de Formación Básica (actual Coordinación de la Formación Básica Común), creado originalmente para coordinar las 15 materias del tronco común, lejos de establecer vínculos con las coordinaciones de las diferentes carreras, sus actividades fueron limitándose crecientemente a la atención de sus propios problemas académicos y organizativos, como lo expresa el siguiente comentario de De la Garza (1984, 305):

(El nuevo departamento) en lugar de ahorrar trabajo y de facilitarlo, lo multiplicó y lo hizo más complejo: ya no correspondía a cada departamento de carrera evaluar el conocimiento y la eficiencia de las asignaturas comunes en los tres primeros semestres..... apareció como un ente autónomo, desfasado de los objetivos educativos preliminares y los propios de cada una de las especialidades...

Esta separación de funciones y su aislamiento en nichos especializados resultó en gran medida del mantenimiento de una estructura de autoridad centralizada, que fue perdiendo funcionalidad para lo académico conforme se fue expandiendo.

Dicho en palabras de Brunner, lo que ocurrió fue un proceso de "burocratización anárquica", en el cual las estructuras de gestión se fueron apartando de las teorías tradicionales sobre la burocracia y la administración. Se hicieron más grandes y complejas, mas no por ello se volvieron más eficientes:

... lo que ocurre, por el contrario, es que se torna más complicado el modelo de adopción de decisiones, y que aumenta la variedad de dichos modelos... desde el punto de vista de los diversos componentes de la institución, lo que ocurre es que se alteran las relaciones de poder y los patrones interactivos entre esos grupos, conformándose la universidad crecientemente a la manera de una arena política interna donde hay negociación, conflicto y participación en un sistema complejo de autoridad (Brunner 1985, 21)

Bajo la presión del crecimiento estudiantil, docente, administrativo, de instalaciones, etcétera, la organización multiplicó aceleradamente sus tareas y órganos para atenderlas, pero no modificó el esquema centralizado, de decisión vertical, que caracterizaba a la organización cuando sus dimensiones eran pequeñas y cuando realizaba sin grandes problemas y con cierta eficacia tanto la gestión académica como la administrativa. Con la

expansión de su estructura, perdió capacidad para ejercer autoridad académica y la que mantuvo se circunscribió cada vez más al ámbito administrativo, aunque incluso en éste, delegó tareas específicas, mas no el poder de decisión.

La gestión académica que se promovió centralmente, se orientó al despliegue de convocatorias, por parte de la Coordinación, de las Divisiones o de la Dirección, para que los miembros de la comunidad expresaran su opinión sobre algún problema o proyecto. Lo significativo de este fenómeno plebiscitario fue que imprimió un sentido a la comunicación establecida; generalmente los profesores opinaron en respuesta a convocatorias específicas, lo hicieron de manera individual y en una línea de comunicación siempre hacia arriba. No fue un proceso que moviera a las discusiones entre quienes trabajaban en áreas similares o interdependientes; lo común fue que cada académico y, en menor medida cada grupo, hiciera su propia contribución al proyecto en el que consideraba debía participar. Al final, éste se integraba al cúmulo de trabajos y la Coordinación elaboraba una síntesis final, asumida como conclusión colectiva, en la que terminaba planteándose lo que debía hacerse.

No obstante el interés por mantener la autoridad académica concentrada en el nivel superior, la pérdida de fluidez en la coordinación del trabajo propició que en el terreno académico la organización quedara librada a las dinámicas que le imprimieran sus principales agentes. La pérdida de capacidad de la cúpula, de ejercer autoridad sobre el conjunto de la FCPS como organización académica, propició que dicha autoridad se fuera desplazando de facto a las unidades que funcionan en la base.

El resultado de este proceso ha sido la presencia de formas de autoridad contrapuestas, una que proviene de arriba y que basa su poder en el manejo y control de los diferentes recursos, y una que proviene de abajo y que sustenta su autoridad en el control que los académicos ejercen en ámbitos específicos, por ejemplo, las asignaturas y cuyas bases son variadas: quizá la más importante sea el proselitismo entre los alumnos, pero no se reduce a ella. Otra fuente de poder de los profesores individuales deriva de sus vínculos sindicales y, en menor medida, por su carácter excepcional, del liderazgo académico y del profesionalismo docente.

En la teoría de las organizaciones, la peculiaridad de las relaciones que se establecen entre ambas formas de autoridad, ha llevado a emplear la metáfora del "flojo acoplamiento" para describir a las fuerzas que presionan en sentidos opuestos.[\[8\]](#)

En el análisis que se ha hecho de las expresiones de este "flojo acoplamiento", aplicado al estudio de las instituciones educativas, ha sido frecuente el énfasis puesto en discernir cuál es el poder predominante: burocracia o académicos. Así, se ha terminado por hablar de estructuras organizativas de "cúpula o de base pesada", pero ¿qué pasa en las instituciones educativas donde ni los académicos regulan colectivamente su trabajo, ni la acción de los directivos es tan eficaz? ¿Cómo articulan sus intereses los académicos?

Los académicos de la FCPS no constituyen una comunidad articulada, ni en relación con sus diversos desempeños (como investigadores, docentes, administradores, planificadores, técnicos, etcétera), ni con la disciplina (las pugnas político-ideológicas han sido una constante en la definición del quehacer y orientaciones de la sociología), ni con la institución. Los académicos constituyen las más de las veces, segmentos aislados que interactúan con actores diversos; son portadores de creencias, valores e intereses que ponen en juego en estas múltiples relaciones, generando con ello dinámicas de trabajo específicas.

Esta idea del "flojo acoplamiento" lleva a mostrar un panorama en el cual la división del trabajo académico pareciera ser un proceso caracterizado cada vez más por la fragmentación de las tareas que por su integración. Sin embargo, este aparente caos en el que todo parece dispersión, también tiene fuerzas que cohesionan, que dan sentido de pertenencia a sus miembros. Son de carácter subjetivo y se reflejan de diversas formas: en el papel que se le asigna a la formación en relación con los problemas del país, en las orientaciones teóricas e ideológicas predominantes, en el sentido que se otorga a la formación en relación con el cambio social, en la defensa institucional frente a todo lo que signifique agresión externa -de otras escuelas o del mismo Estado-. Tales fuerzas llegan a cohesionar a tal grado a sus miembros que terminan por normalizar algunos valores y creencias en el quehacer cotidiano:

Muchos profesores y alumnos piensan que el buen estudiante no es aquél que prepara sus materias y obtiene las mejores notas, sino el que interviene críticamente en las luchas políticas de la Universidad, el activista, en una palabra. (Entrevista a Raúl Cardiel Reyes, Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, No. 115-116, p. 71).

Otro ejemplo de estos valores es la identificación con determinadas perspectivas de análisis y el desdén por otras. Sobre el Taller Integral de Ciencia Social, que recogía la experiencia de los talleres del autogobierno de

Arquitectura, se hace un comentario que revela la oposición a ciertos valores y la adscripción a otros:

Esta corriente tiene muy débiles concepciones teóricas; no se orientan por el marxismo (ya que se les reconoce una marcada influencia maoísta) y poseen una idea vaga de la ciencia social...

(No obstante), su cualidad más valiosa es criticar acremente la orientación de la enseñanza; aun cuando su noción de servir al pueblo -a través de la investigación de sus problemas concretos- tiene ribetes populistas (César Delgado 1980, 5)

[Y sobre el papel asignado al marxismo y a una de las obras de Marx]:

En México, después del movimiento estudiantil del 68, el marxismo ingresa plenamente a las universidades como concepción alternativa a las maltrechas concepciones positivistas y neopositivistas...

El Capital es la teoría más desarrollada de la sociedad contemporánea y, en la medida en que ésta se encuentra en proceso de disolución desde la revolución de Octubre, ya no es previsible la aparición de otra teoría que explique de forma más acabada el capitalismo (*Delgado*, 10 y 27)

[Sobre la importancia del Seminario de El Capital, actual opción vocacional de Historia Social]:

El Capital, la ciencia: lo demás ideología:

Una de las características que han marcado la vida del seminario de *El Capital* es un espíritu de lucha... a partir del reconocimiento de que en la Universidad la lucha de clases está presente y asume principalmente -más no exclusivamente- la forma de lucha ideológica, nuestro grupo (el de El Capital) se ha significado por dar constantes batallas en el terreno de las ideas.

(*Idem.*, 31 y 82)

Dichos valores han perdurado en el tiempo, como lo muestran las conclusiones de un encuentro celebrado recientemente en la FCPS:

... debemos leer, dominar el conocimiento para poder enfrentarnos a la política neoliberal en la que se encuentra sumergido el país, que intenta desaparecer las carreras humanistas.

... es necesario estudiar el marxismo para entender los fenómenos por los que atraviesa el mundo, donde se necesitan personas preparadas que dominen el conocimiento, que sean universitarios, no consumidores del conocimiento, por el contrario, transformadores.[9]

No obstante la fragmentación que experimenta el trabajo académico, producto de la especialización y dispersión temática, existen fuerzas simbólicas que cohesionan esa aparente disgregación (Clark 112 y 157).

Rebasa el propósito de este trabajo el estudio de las múltiples articulaciones de intereses que generan los académicos. Conocer más de cerca dinámicas específicas supondría adentrarse en estudios diversos, por ejemplo: sobre trayectorias políticas y profesionales de los académicos y sobre la forma en que esto ha nutrido el quehacer sociológico; la burocratización de la carrera académica, el tipo de intereses y respuestas que ha generado frente a los proyectos de cambio; implicaciones del proceso de autoalimentación institucional y dinámicas que ha generado. Dado el propósito y limitaciones de este trabajo, el análisis sobre las formas en que articulan sus intereses los académicos ha quedado reducido aquí a la que se da en torno al trabajo docente.

La asignatura, base del poder personalista

La asignatura constituyó la articulación dominante del trabajo académico. Se sustentó en el trabajo aislado de los profesores y en el amplio margen de libertad del cual gozaron para dar un contenido específico al quehacer docente.

Esta situación derivó en una forma de autoridad personalista, legitimada en el aula ante los estudiantes y con el soporte ideológico de la "libertad de enseñanza", que tuvo condiciones para ser desplegada de manera ilimitada gracias a una estructura organizativa en donde la regulación del trabajo académico ha sido laxa.

"Un sistema formal que otorga responsabilidades a un catedrático sin vigilar su observancia de las reglas y los códigos del sistema, invita a que los reglamentos sean evadidos. Salvo por la intervención de controles de tipo colegiado" (Clark 1993, 165)

Son varios los factores que han contribuido a arraigar esta forma de autoridad académica, destacan entre ellos:

- a) Débil integración curricular, mostrada en la imprecisión de objetivos, orientaciones y contenidos, así como en las pugnas teóricas e ideológicas en torno a los propósitos de la enseñanza de la sociología.
- b) Límites de la profesionalización (temática) adquirida individualmente por los profesores, por cuanto han pesado en la definición curricular y en la interpretación y orientación con la que cada profesor ha dado contenido a la asignatura impartida;
- c) Ausencia de políticas institucionales en torno a asuntos de relevancia como: reclutamiento de profesores, profesionalización y evaluación del trabajo docente;
- d) Ausencia de cuerpos colegiados que sustenten e impulsen de manera coordinada la actividad académica.

También contribuyó el sentido otorgado a la actividad académica en facultades y escuelas. El modelo de organización seguido en la universidad mexicana estableció como rutas separadas las actividades de docencia e investigación. Esto es parte de la herencia del modelo francés a la universidad mexicana, cuya tradición no se orienta a la integración de

ambas tareas. Cabe además señalar que los referentes iniciales para la elaboración de los planes de estudio en la FCPS fueron las Universidades de Lovaina y de París.

Esta división de las tareas de docencia e investigación, surgidas de una vieja estructura organizativa, se vio profundizada en las escuelas debido a las necesidades impuestas por la expansión. El crecimiento de la planta académica estuvo regulado primordialmente por las necesidades de atender a una población estudiantil en acelerada expansión. Fueron incorporados tantos profesores como grupos había, de tal suerte que el vínculo básico con la institución se estableció a partir de la asignación de materias del currículum, además, mediante un proceso que terminó siendo más administrativo que académico[10]

3. Aspectos de la gestión que inciden en la actividad académica

Es frecuente que en las discusiones sobre las posibilidades de desarrollo del trabajo docente, el tema de la gestión institucional quede reducido a problemas de salarios. Existe una idea bastante generalizada de que la calidad que hoy se tiene en la enseñanza es resultado casi exclusivo del deterioro salarial que padecen los profesores.[11]

Es un hecho indiscutible que uno de los efectos de la crisis económica se ha expresado en la drástica pérdida del valor de los salarios, y que éste es uno de los serios problemas con el cual las instituciones tienen que contender para coordinar el trabajo. Sin embargo, además de lo salarial, es importante abordar los aspectos de la gestión institucional que inciden en la calidad de la actividad académica y de la enseñanza .[12]

a) La organización de los contenidos curriculares

La planeación de la enseñanza ha quedado librada a la definición que cada profesor hace del programa de la materia que imparte. Los contenidos aprobados en el currículum no siempre tienen relación con lo que se imparte en el salón de clases. No hay coordinación entre profesores para definir los aspectos básicos que debe cubrir una misma materia. Falta generar mecanismos que promuevan el trabajo colegiado para estas tareas fundamentales. La gestión institucional se reduce a la tarea administrativa de solicitar cada semestre a los profesores el programa de enseñanza de su materia. Para ello se les entrega un formato sobre los puntos que debe contener el programa, pero además, sin la obligatoriedad de entregarlo a la Coordinación de Sociología.

El resultado es previsible: variedad de programas, altamente heterogéneos en objetivos, en tratamiento, sin articulación con el currículum, como se advierte en los siguientes comentarios:

Los programas de enseñanza se elaboraron de forma apresurada, sin una articulación interdisciplinaria, ni relación con los objetivos generales y el perfil profesional. En muchos de ellos hay repetición de textos, bibliografías pobres y viejas, falta de correspondencia entre temarios y bibliografías. Algunos son superficiales y con una visión fragmentada y ahistórica en el tratamiento de autores y problemas... Muchos programas de las asignaturas optativas para la misma área de conocimiento son diferentes, ya que no existe correspondencia ni coordinación entre los profesores...[13]

(Ni siquiera) en las coordinaciones de área (se ha) logrado aún romper con la atomización y el trabajo individualizado de los profesores que imparten los cursos de sociología. A pesar de los intentos realizados... y de las demandas para obtener los programas de cada una de las asignaturas que se imparten, los resultados son mínimos[14]

b) Constitución de las plantillas docentes

La elaboración de la plantilla semestral de profesores es responsabilidad de cada Coordinación. En la información disponible, más que una definición del procedimiento y criterios empleados para su elaboración, lo que generalmente se explicita es el trayecto administrativo que sigue la propuesta de plantilla: una vez que ha sido presentada por la coordinación, aquélla se envía a la División de Estudios Profesionales e Investigación para su presentación ante el Consejo Técnico de la FCPS[15] .

El criterio que se emplea para conformar las plantillas está basado en la institucionalización de un proceder. Los usos y costumbres sobre quién impartirá una materia se da por referencia a la plantilla anterior y a la disponibilidad de los mismos profesores para continuar dando clases. La falta de profesores se cubre con nuevas contrataciones, casi siempre por asignatura; únicamente se les pide que entreguen un currículum personal y la propuesta de programa de la materia que impartirán.

Hace diez años se señalaba que en la constitución de las plantillas docentes se registraban fundamentalmente dos problemas: la imposibilidad de contar con una planta permanente de profesores y la inexistencia de canales y criterios de selección para el reclutamiento de los docentes.[16]

No ha habido cambios sustanciales en la situación actual. Una buena parte de la responsabilidad docente sigue recayendo en el personal de asignatura, donde la rotación es mayor debido a las constantes altas y bajas. Sin embargo, este fenómeno no se presenta con la misma intensidad en todas las coordinaciones; el caso más crítico es el de formación básica donde la presencia de profesores por asignatura es abrumadora. En la coordinación de sociología sí ha habido algunas modificaciones. Empieza a haber un mayor número de profesores de carrera ocupados en la docencia[17] .

Una práctica frecuente para aprovechar al personal disponible de las diferentes carreras ha sido el tránsito entre una coordinación y otra. Esto que en principio se dio como una medida temporal, en algunos casos terminó siendo permanente. Hay personal de carrera que ingresó como tal en la Coordinación de Relaciones Internacionales y hoy se encuentra ocupado en Sociología o en alguna otra coordinación. Esta situación revela prácticas dentro de la organización, donde se conjugan las necesidades institucionales de disponer de personal docente y las estrategias individuales ante el cierre de grupos en las materias antes impartidas debido a la baja inscripción en las mismas.

c) Evaluación del trabajo docente

No hay una política de evaluación del trabajo docente. En los hechos, el proceso de gestión de la docencia parece haberse agotado en la definición formal del currículum. Todo esto asociado a los márgenes de autonomía de que han gozado los académicos para realizar su trabajo. Son múltiples las interpretaciones sobre la "libertad de cátedra", así como los valores esgrimidos en su nombre.

Si bien "la evaluación de la docencia presenta problemas teóricos y operativos acaso más complejos que en el campo de la investigación, pues los productos de aquella son mucho menos visibles que los de ésta" (Kent 1991, 27), su total omisión ha generado una gran laxitud en el desempeño docente.

La política institucional prevaleciente se ha orientado hacia la adopción de medidas frente a los problemas más visibles, por ejemplo el ausentismo de los docentes[18] . Más que evaluación o intentos por realizarla, lo que hay son intervenciones esporádicas, restringidas a la necesidad de dar salida a un problema que ha alterado la "normalidad" en el funcionamiento de la institución. Como decía un profesor: "a menos que un profesor entre en conflicto simultáneo con los alumnos y las autoridades, nadie se mete con él".

La intervención institucional sucede sólo cuando los problemas de relación de algún profesor con los estudiantes, llega a hacerse visible por los reclamos y protestas de estos últimos, con lo cual se considera que ha rebasado los límites de lo aceptable.

Pero también hay valores y creencias fuertemente arraigados entre los académicos que hacen de la evaluación del trabajo docente un ejercicio que atenta contra las prácticas y formas de organización surgidas de las aplicaciones y expresiones concretas que ha tenido la "libertad de cátedra". Para muchos de los docentes, plantear la evaluación significa atentar contra una libertad ilimitada largamente ejercida.

Esta situación se da en combinación con un proceso de gestión institucional en el que no se ha ido más allá del hecho de asignar grupos a los profesores de carrera, para que todos tengan carga docente, independientemente de cuál sea su desempeño. Entrampada en las limitaciones financieras que padece, en el reclamo salarial de los académicos y en la necesidad de disponer de los recursos docentes necesarios, la organización ha asumido débilmente la coordinación del trabajo; lo que realmente ha operado es el manejo de grados de tolerancia en el desempeño de los docentes, asumida como acción compensadora frente a los deteriorados salarios. Se pacta la no generación de problemas y las acciones institucionales se orientan en el sentido de no romper la normalidad. Por ello, problemas como la excesiva carga docente para los profesores de asignatura o el trabajo docente que descansa en los ayudantes, terminan siendo considerados problemas menores.

d) Ausencia de trabajo colegiado

¿Cuál es la colegialidad que se vive? La actividad académica que se desarrolla, no se sustenta en el trabajo colectivo de los académicos; cuando éste ha llegado a darse, ha consistido en reuniones irregulares convocadas por la Coordinación de Sociología, con resultados disparejos.[\[19\]](#)

Sin embargo, en situaciones críticas el sentido de pertenencia a la institución y a la profesión produce una especie de colegialidad defensiva que cohesiona a los miembros de la organización, no obstante la diversidad de intereses que se expresan en su interior. En estas circunstancias todos asumen su pertenencia a una comunidad de intereses, generalmente económicos, ideológicos y políticos, pero carentes de vigor proyectivo en lo académico. Kent señala (1991, 24) que "los liderazgos típicos no han sido dirigentes académicos de reconocida y amplia autoridad intelectual, sino jefes de grupos".

El trabajo colegiado se ha confundido con el trabajo realizado por determinados grupos. Quizá debido a esta confusión, en el diagnóstico recién elaborado sobre la carrera de sociología se afirma que "se han perdido las líneas de investigación y dentro de cada una de éstas el trabajo colegiado", "se diluyeron con el paso del tiempo a tal grado que en la actualidad no existen sino proyectos personales, salvo algunas excepciones." [20]

A lo anterior agregaría que la constante ha sido la existencia de proyectos personales, más que líneas de investigación. Por eso, al emigrar los académicos, las líneas de investigación (más bien temas) y el trabajo mismo (no necesariamente colegiado) han desaparecido.

-
- [1] Véase "Proyecto de fusión de departamentos y centros afines", en *Informe de trabajo 1984 y lineamientos generales 1985*, FCPS-UNAM, 1985.
- [2] El resultado de las condiciones en las que se desarrollaron ambas tareas (docencia e investigación), generó una división centro-departamento que multiplicó los cargos administrativos e hizo más compleja la coordinación entre las unidades encargadas de administrar la docencia y las de los centros, dando por resultado baja atención a los alumnos en cuestiones como asesoría, y dirección de tesis. Ver: *Informe de Trabajo 1984 y Lineamientos Generales 1985*, FCPS, 433.
- [3] Información proporcionada por el profesor Pablo Trejo, Secretario Académico de la Coordinación de Ciencia Política de la FCPS. Entrevista realizada en septiembre de 1994.
- [4] Estas áreas se registraban en el informe de 1985 –un año antes las que se habían establecido eran diferentes– : eran las sociologías de: Trabajo asalariado, América Latina, Urbana, Rural, Historia Social, Educativa y Teoría Sociológica; como es posible apreciar, dichas áreas tenían correspondencia con las opciones vocacionales de la carrera. Véase *Informe de Trabajo 1984 y Lineamientos Generales 1985*, p. 220; *Proyectos Académicos 1986*, pp. 127-130.
- [5] La propia Coordinación de Sociología reconocía esta limitación al señalar que habían pasado a ser "más administradores de materias que responsables del diseño de apoyos académicos". En el diagnóstico se señalaba que la gestión debía ir más allá de la definición formal del currículum, aunque sin especificar en qué ni cómo. Véase "Diagnóstico del Plan de Estudios de 1976... *Op. cit.*, pp.49 y 79.
- [6] Ver Max Weber, "La `objetividad' cognoscitiva de la ciencia social y de la política social (1904)", en *Ensayos sobre metodología*. Buenos Aires, Amorrortu, s/f., p. 43.
- [7] Diagnóstico elaborado por la División de Estudios Profesionales y de Investigación de la FCPS en marzo de 1992, a cargo de Luis Alberto de la Garza.
- [8] Burton R. Clark, *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*, pp. 110-112.
- [9] Ciclo de conferencias "Los paradigmas y sus métodos", *Políticas*, Gaceta de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, No. 164, mayo de 1996.
- [10] Las actividades docentes son programadas de la siguiente manera: se organizan grupos y horarios, se localiza a profesores y posibles substitutos, se proponen cambios o se solicita la presentación de casos. Todo esto es tarea administrativa, incluso el obtener de los profesores los programas que impartirán Véase FCPS, *Informe de Trabajo 1985 y Proyectos 1986*, p. 155
- [11] De 6 a 7 salarios mínimos que ganaba un profesor joven en una categoría intermedia en 1980, a principios de 1989 ese mismo profesor ganaba entre 4 y 5 salarios mínimos. Esto, poniendo el caso de uno de los sectores académicos relativamente privilegiado, "que contrasta con el más precario de los que laboran por hora-clase". Véase Olac Fuentes, "La educación superior y los escenarios... *Op. cit.*, p.7
- [12] "Cualquier política reconstructiva a largo plazo orientada a `valorizar el capital académico'", debe partir de reconocer que "los rasgos de la profesión académica y sus posibilidades de desarrollo obedecen a una

configuración estructural de la educación superior", Rollin Kent, "Política estatal para los académicos", *Universidad Futura*, No. 6-7, 1991, p. 22

- [13] "Diagnóstico del plan de estudios de 1976... *Op. cit.*, p. 57.
- [14] *Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Proyectos académicos 1986*, UNAM, p.129
- [15] *Informe de Trabajo 1984 y lineamientos generales 1985*, FCPS-UNAM, p.273
- [16] *Proyectos académicos 1986*, FCPS-UNAM, p.137
- [17] Mientras que en el semestre 1985-II más de la mitad de los cursos impartidos en sociología dependían del profesorado de asignatura (48 profesores de carrera contra 66 de asignatura), ver *Proyectos académicos 1986*, p. 129, en el semestre escolar 1993-I la composición de la plantilla docente se modificó: de 34 grupos programados, 11 estuvieron a cargo de profesores de asignatura, 22 a cargo de profesores de carrera y uno bajo la responsabilidad de un técnico académico. Fuente para 1993: Información obtenida de la relación entre plantillas docentes y la base de datos del personal académico, tomando en cuenta la variable "categoría".
- [18] Ver Jorge Carpizo, *op. cit.*, p. 41 Este problema es de carácter institucional y se ha agravado debido a los múltiples compromisos ocupacionales que ha adquirido un buen número de académicos. En la FCPS el problema no es menor, pero se ha llegado al extremo de establecer medidas burocráticas que en sí mismas no resuelven el ausentismo. En oficio del 1o. de septiembre de 1994 se comunica al personal de carrera que "por acuerdo del Consejo Técnico, deben firmar su asistencia en el horario de cada materia", y para quienes deseen "obtener estímulos por asistencia, tendrán que firmar diariamente la tarjeta".
- [19] En los informes de actividades no hay referencia a reuniones sistemáticas de carácter colegiado. Ni siquiera en 1984, cuando se pretendió impulsar este tipo de trabajo: en este periodo las reuniones se limitaron a los profesores de cada área, para que plantearán sus problemas y buscaran posibles soluciones. Ver *Informe de trabajo 1984 y lineamientos generales 1985*, p. 220.
- [20] "Diagnóstico del plan de estudios de 1976... *Op. cit.*, pp. 65 y 77.

CONCLUSIONES

El propósito del presente trabajo fue analizar el curso que siguió el proceso de institucionalización de la sociología académica en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, atendiendo al modo en que la organización fue procesando diversas demandas, con especial interés en observar las formas de regulación que siguieron procesos directamente relacionados con el quehacer formativo.

Se partió de la hipótesis de que la veloz expansión que experimentó la carrera de sociología desde mediados de los años sesenta alteró sustancialmente las bases en las que se había fincado el proceso de institucionalización de la disciplina. Los avances hasta entonces alcanzados se fueron diluyendo en una organización que se vio abrumada por crecientes demandas ante las cuales fue respondiendo adaptativamente, sin más directrices que aquéllas que le fueron imprimiendo los intereses y dinámicas que emergieron de este tránsito.

Fueron cambios que la institución no pudo anticipar y que enfrentó desde una estructura organizativa tradicional, estirando al máximo las posibilidades que le representaban las respuestas ensayadas para problemas surgidos cuando sus dimensiones eran relativamente pequeñas. Abrumada por las urgentes necesidades que planteaba la creciente incorporación de estudiantes, la institución fue respondiendo con medidas improvisadas, de corta duración y limitado alcance académico.

La importancia de este proceso residió en que estas medidas improvisadas y los intereses a los que abrió las puertas, fueron prendiéndose en las estructuras de la organización y pautando sus dinámicas de funcionamiento. En este tránsito, el proceso de institucionalización de la sociología académica quedó librado al curso que le imprimieron las fuerzas y demandas surgidas de la expansión y al modo en que la institución las fue procesando.

Durante la expansión irrumpió la sociología como formación escolar orientada básicamente a la docencia y al ejercicio profesional en el sector público, pero conllevó un alejamiento e incluso divorcio de la sociología como productora de investigación. Junto a este cambio en la orientación del perfil profesional, hubo un debilitamiento y posterior deterioro de las condiciones institucionales de formación de los sociólogos. Varios factores incidieron: la débil regulación del acceso estudiantil y docente; el limitado alcance que tuvieron las estrategias institucionales para la profesionalización de los académicos; los diversos

intereses adheridos a las definiciones curriculares; los factores que mediaron el tránsito de los académicos hacia la obtención de plazas de carrera definitivas; una política institucional proclive a la burocratización de las tareas académicas y a la negociación ante las diversas presiones internas.

El entrelazamiento de estos diversos procesos contribuyó a hacer del quehacer formativo una actividad altamente fragmentada. El trabajo de los docentes se fue desplegando de manera un tanto espontánea, siguiendo las pautas trazadas por las propias trayectorias individuales, sin más condiciones de articulación que las logradas por cada profesor.

Cuando las fuerzas de la expansión irrumpieron en la organización, ésta no tuvo otra opción que buscar integrar con la misma rapidez los recursos educativos que necesitaba para atender a la crecida población que llegaba a sus aulas. Lo hizo incorporando a sus propios egresados a la actividad docente. No había otras fuentes de aprovisionamiento y sí grandes urgencias.

Esta medida de emergencia permitió a la institución allegarse con prontitud los recursos que necesitaba, pero no implicó un proceso paralelo de construcción de estrategias para el mediano plazo. El continuo ensimismamiento de la organización en dar salida a sus necesidades más apremiantes, estimuló la adopción de medidas cuyo horizonte fue la inmediatez.

Pero los recursos emergentes con los que la institución dio salida a sus principales necesidades, pronto se fueron convirtiendo en recursos institucionalizados, a partir de los usos y costumbres establecidas.

Ante la creciente demanda a la carrera de sociología, la respuesta de la institución fue abrir plenamente el acceso; después, ante la creciente población que admitía, la respuesta fue incorporar de entre sus propios egresados a los docentes que necesitaba. Durante un tiempo, el crecimiento de la primera fue el motor que estimuló la expansión de los segundos; sin embargo, cuando aquélla dejó de crecer, los recursos docentes no observaron un comportamiento similar. Se fueron estableciendo en zonas de actividad particulares y fueron generando intereses cuya defensa se dio al margen del comportamiento que observara la demanda: defendieron los espacios creados y al hacerlo fueron marcando decisivamente las actividades y formas de funcionamiento de la institución.

Por el modo en que la organización fue respondiendo ante las principales fuerzas de presión, se puede hablar de dos momentos: el primero corresponde al tránsito de la institución hacia su masificación; en éste, fueron las fuerzas de carácter externo –la demanda y la política de expansión de los setenta– el

motor que llevó a la organización a emprender acelerados cambios; en el segundo, fueron las fuerzas internas que arribaron durante la expansión – modificando el escenario de fuerzas y juego de intereses en la institución– las que impulsaron las principales decisiones adoptadas por aquélla. Fue un proceso en el cual las mismas fuerzas que en el pasado presionaron a la organización a cambiar, una vez arraigadas en sus estructuras, la volvieron resistente al cambio.

Del cambio dirigido a las dinámicas inerciales

Hasta mediados de los años sesenta, los esfuerzos por institucionalizar la sociología académica y definir un campo específico para la disciplina mostraban importantes avances para una escuela creada sólo quince años atrás. En la fundación de la Escuela Nacional de Ciencias Políticas y Sociales (1951), según lo rememora su primer director, Ernesto Enriquez Coyro, hubo un fuerte debate en el Consejo Universitario debido a que había el interés de crear una escuela de ciencias sociales, pero "no existía una idea clara del núcleo de disciplinas a incluir en el plan de estudios" (Colmenero 1984).

Pocos años después de la creación de la escuela, este panorama de imprecisiones empezó a ser superado. La institucionalización de la sociología académica experimentó un fuerte impulso y avances importantes bajo el liderazgo de Pablo González Casanova como director de la ENCPS (1957–1965): la sociología empezó a lograr autonomía frente a la antropología y el derecho; en las definiciones curriculares superó las orientaciones venidas del campo de la jurisprudencia; adquirió creciente importancia la investigación empírica y el método; sus primeros profesores, sin ser sociólogos, pertenecían a disciplinas cercanas; se inició la formación de las primeras generaciones de sociólogos con las cuales se pretendía nutrir la enseñanza y avanzar en el campo de la investigación.

Las condiciones institucionales de entonces, derivadas fundamentalmente de las pequeñas dimensiones de la organización, mostraban la viabilidad de algunas estrategias de reproducción disciplinaria. Una de las más importantes quedó plasmada en el proyecto del "grupo de estudios dirigidos", basado en la labor formativa de carácter intensivo que realizaba un pequeño grupo de profesores para asegurar la formación de grupos de sociólogos mediante la incorporación al programa de los estudiantes más destacados.

Estas circunstancias se modificaron radicalmente a mediados de los años sesenta. Diversos problemas sociales y políticos en México tuvieron expresión en las universidades y un importante impacto en algunas carreras. En muy poco tiempo escuelas como la de Ciencias Políticas y Sociales experimentaron

un gran auge en la demanda. El veloz crecimiento que registró su matrícula tuvo consecuencias importantes en el desarrollo de la organización.

Se puede decir que el sentido de los cambios que había experimentado la organización, en función de un proyecto, se modificó durante la expansión. En los primeros años de existencia de la ENCPS, el cambio estaba orientado a definir el campo de identidad de la escuela y de las carreras con las que se inauguraba, era un cambio dirigido hacia el logro de objetivos académicos específicos. Con la expansión, los cambios en la organización empezaron a ocurrir en forma espontánea, sobre la marcha, sin previsión ni directrices. Estos fueron resultado de una dinámica de continua adaptación de la organización a las urgentes necesidades que le imponía la expansión, pero también, de sometimiento a los intereses que se fueron estableciendo en su interior.

Al abrir el acceso a la demanda sin mayores requisitos y sin contar con los recursos educativos necesarios para atenderla, la Facultad inició una cadena de necesidades cuya satisfacción rebasaría permanentemente la capacidad de respuesta de la organización.

La aceptación del flujo natural de la demanda a sociología significó para la institución la posibilidad de dar una salida a demandas políticas y sociales de diversos grupos y con ello contribuir a disminuir la presión que existía sobre la institución, además de que obtenía mayores recursos financieros después de años de severa restricción por parte del gobierno federal.

La matrícula de sociología creció a pasos acelerados sin que la Facultad contara con los profesores para formar a esa población. Se abasteció de docentes incorporando a sus propios egresados. Estos jóvenes se iniciaron en la docencia sin experiencia en el conocimiento de la disciplina, ni en la enseñanza; fueron aprendiendo el oficio sobre la marcha. No hubo estrategias institucionales para profesionalizarlos. Las acciones emprendidas consistieron en el ofrecimiento de cursos de corta duración, centrados fundamentalmente en la didáctica o en temas de interés específicos cuyo impacto en el quehacer docente fue limitado. El posgrado, pensado como estrategia básica para la formación de docentes, terminó respondiendo a las presiones de la demanda derivada de licenciatura. Dicho nivel acumuló además otros problemas que le hicieron difícil avanzar en tal propósito. Uno de los más importantes fue haber carecido de recursos académicos propios y de alto nivel que le dieran proyección.

Fue el fragmento disciplinario –expresado en la enseñanza de asignaturas aisladas– y no la disciplina en sentido amplio, lo que estructuró la relación académica con los jóvenes profesores. Además, se iniciaban como profesores con un interlocutor casi igual en edad, sin distancia generacional que mediara

la relación establecida con los alumnos, definiendo actitudes y valores que no pocas veces resultaron ser compartidos por ambos sujetos. La llegada de estos jóvenes académicos conllevó un cambio sustantivo en las orientaciones prevalecientes en la enseñanza. La orientación de la sociología hacia el campo de la investigación perdió relevancia sobre los hechos. Ya no podría ser una disciplina forjadora de investigadores porque carecía del personal especializado que enseñara dicho oficio.

La juventud y rápida movilidad de los profesores fueron elementos de enorme trascendencia en las dinámicas posteriores de la organización. La autoalimentación institucional los llevó a ser incorporados como profesores cuando ni siquiera habían abandonado su condición e inquietudes de estudiantes, misma que se expresaba en la crítica a los sistemas tradicionales de enseñanza, en la impugnación de los contenidos curriculares, en las propuestas de autogestión que proliferaron en el periodo. Experimentaron un rápido tránsito de estudiantes a profesores, transfiriendo a este segundo plano parte de las demandas y expectativas de su condición inicial.

El entrecruzamiento de estas diversas fuentes de interés, que más tarde se verían influidas por la presencia y fuerza del sindicalismo universitario, contribuyó a hacer de la institución el lugar en el que encontraban una doble fuente de identidad –como estudiantes y como profesores–. Esto hizo de la autoalimentación un proceso en el cual los intereses y su defensa se fortificaron, sometiendo a la institución a fuertes presiones.

Los intereses a los que la institución abrió sus puertas durante la expansión, fueron ganando espacios y reconocimiento formal en las estructuras de la organización; pero una vez institucionalizados se fueron volviendo inamovibles.

La presión de la demanda estudiantil y la política de acceso abierto en los años sesenta y setenta condujeron a la institución por un camino de crecimiento sostenido. A la par que la matrícula, crecieron los recursos académicos, pero cuando la demanda empezó a decrecer, los recursos no disminuyeron, se quedaron como haberes institucionales inalterables, en circunstancias en que los profesores ya habían iniciado el tránsito hacia la obtención de plazas de carrera definitivas.

Como se analizó en el tercer capítulo, no hubo regulación del acceso a sociología cuando la demanda crecía incesantemente, tampoco después, cuando ante su disminución absoluta se terminó aceptando aspirantes que no deseaban su ingreso a dicha carrera, sólo porque sobraban lugares cuyo aprovechamiento constituía una salida a la presión que la demanda ejercía en otras carreras de la UNAM, en un complejo proceso de regulación institucional

de la admisión que permitía justificar la preservación de los recursos académicos y financieros a las escuelas que registraban demandas decrecientes.

El análisis de la política de admisión a sociología ha permitido mostrar uno de los procesos no regulados que contribuyeron a alterar el propósito y orientaciones iniciales de la enseñanza; en la actualidad, un elevado porcentaje de la población de nuevo ingreso a sociología, corresponde a quienes solicitaron su ingreso a otras carreras, desde aquellas que se ofrecen en la misma Facultad, como ciencias de la comunicación, cuya elevada demanda genera no aceptados, hasta otras, que también registran demandas importantes y cupos limitados, como contaduría o administración.

Pero la admisión estudiantil no fue el único proceso no regulado con base en criterios académicos, también lo fue el ingreso de los profesores. Quienes hoy constituyen el grueso de la planta académica de carrera fueron aquellos que ingresaron en los años setenta, cuando el mercado académico se encontraba en plena expansión y no había fuentes de aprovisionamiento de los mismos, como no fuera en la licenciatura.

La incorporación a la docencia se dio de manera relativamente rápida y sin mayores requisitos académicos. Bastaba tener cubierto un cierto porcentaje de créditos de licenciatura para acceder a dicha actividad. La licenciatura nutrió el rápido crecimiento de la FCPS. La vía de ingreso más frecuente fueron los contratos temporales y no los concursos abiertos, recurso establecido en el Estatuto de Personal Académico (EPA) para poder ingresar a la actividad docente. En los hechos, estos últimos fueron la excepción y no la regla.

La incorporación de académicos por contrato era frecuente, entre otras razones, porque facilitaba el rápido acceso de docentes. Esto no era poco si se piensa en las condiciones de urgencia de la institución y que la incorporación por concurso abierto se manejaba con tiempos distintos a los que marcaba el veloz crecimiento estudiantil.

El ingreso por contrato terminó pautando la incorporación de académicos. Pero además, la vigencia de los contratos empezó a extenderse, en algunos casos de manera indefinida sin modificar la perspectiva del trabajo aislado y la profesionalización constreñida al interés individual.

Lo interesante del proceso es que los académicos se fueron volviendo especialistas en campos parcelados del conocimiento y cuando acumularon la suficiente antigüedad, empezaron a presionar en demanda de plazas académicas de carrera.

En el discurso de los académicos adquirió creciente importancia el verbo "regularizar". Había que volver normales las situaciones consideradas irregulares: las contrataciones temporales. En términos de legislación, la regularización planteaba serios problemas. El Estatuto (EPA) establecía el mecanismo para el ingreso de académicos –el concurso abierto–, pero este correspondía a condiciones de incorporación en tiempos "normales", no aplicables a quienes ya estaban dentro.

Ante las presiones de este periodo, la política institucional fue asumir la lógica de la regularización. Lo que se hizo fue dar elasticidad a las normas establecidas en el estatuto según las peculiaridades, problemas y rigurosidad de cada escuela o facultad. En la FCPS se abrieron a concurso un número importante de plazas. El propósito era regularizar la situación laboral de los académicos, aunque formalmente podían presentarse a los concursos todos aquellos que lo desearan.

Para que el procedimiento tuviera el efecto de regularizar se habló de necesidades institucionales y de perfiles detallados para quienes fueran a ocupar las plazas que se abrieron a concurso. Aunque no se puede asegurar que los perfiles de las convocatorias fueran retratos puntuales de los profesores a los que se pretendía regularizar; la forma en que se llevó a cabo dicho proceso muestra el anudamiento de presiones, necesidades e intereses institucionales e individuales que nutrieron el proceso de regularización.

Las plazas de carrera que actualmente existen en la Facultad fueron ocupadas en su gran mayoría por los académicos que ingresaron durante la expansión. Obtuvieron dichas plazas mediante procesos de regularización que tuvieron lugar a fines de los setenta y a mediados de los ochenta.

Desde entonces, el ingreso a las plazas de carrera es prácticamente simbólico. La planta académica ha dejado de crecer en esta franja; para los académicos que han ingresado a partir de la segunda mitad de los ochenta, las plazas de carrera son historia. Sólo 25 académicos que han ingresado a la Facultad en el periodo reciente han obtenido dichas plazas, contra 188 que fueron otorgadas a profesores que ingresaron en los años de expansión. La contracción del mercado académico en dicha franja desde mediados de los ochenta plantea problemas vinculados con la docencia y con el desarrollo institucional y disciplinario.

En los años recientes, la planta académica necesaria para atender las diversas demandas de formación se ha abastecido contratando casi exclusivamente profesores por asignatura; éstos son los que han engrosado las cifras de académicos, en ellos descansa buena parte del trabajo docente.

El panorama que presenta la planta académica actual –contracción en la franja de plazas de carrera, importante expansión en las contrataciones de tiempo parcial y articulación del trabajo docente en torno a asignaturas aisladas– plantea importantes problemas vinculados con la docencia y, en un sentido más amplio, con la vitalidad institucional.

En un trabajo que aborda el tema de la vitalidad institucional, Clark, S.M. centra la atención en la capacidad de respuesta que tiene la organización frente a cambios que son acelerados, partiendo del análisis de la profesión académica. Es una reflexión sobre los factores que han incidido en el desarrollo de la profesión académica y que han provocado que ésta entre en crisis y que las instituciones educativas, afectadas también por dicho fenómeno, se cuestionen acerca de los problemas que tales cambios les plantean.

El ejemplo al que se ha recurrido para mostrar esta relación entre profesión y procesos de cambio, es el del acelerado avance del desarrollo tecnológico y su impacto en la rápida obsolescencia de la competencia profesional en el terreno del conocimiento. Lo interesante del planteamiento es que muestra la forma en que los acelerados cambios van afectando las dinámicas de trabajo de individuos e instituciones.

A partir de la variable edad de la planta académica, Clark S.M. estudia el problema que representa una planta académica envejecida ante cualquier proceso de renovación, sea porque ha establecido valores y conductas muy arraigadas en las estructuras de la organización o porque ha aprendido a resguardarse de los cambios mediante estrategias casi exclusivas de preservación de los intereses creados.

El mercado académico de las universidades ha sido poco estudiado en la perspectiva de la movilidad o inamovilidad que su mismo proceso de constitución ha generado. La cancelación de las posibilidades de ingreso de nuevos académicos a la franja de las plazas de carrera constituye un serio obstáculo para la renovación generacional de la planta académica. El grueso de los académicos que actualmente ocupa plazas de carrera pertenece a la generación que ingresó a la docencia en los años de expansión; en 10 ó 15 años dicha generación entrará en una etapa de rendimientos decrecientes sin que las instituciones hayan desplegado estrategias que aseguren cierta vitalidad.

Existe una importante cifra de jóvenes profesores en la actual planta académica, sin embargo, la forma en que estos se articulan al trabajo académico y a la institución, es sumamente débil, no trasciende el límite de la asignatura aislada.

En la polarización que normalmente se hace sobre los segmentos que componen la planta académica –profesores por asignatura o profesores de carrera–, pareciera que la solución a los problemas de vitalidad institucional estaría en asegurar la incorporación de miembros de nuevas generaciones a la franja de plazas de carrera.

Esto es sólo parcialmente cierto, no se pueden planear acciones coordinadas si no se cuenta con una planta académica que cuente con las condiciones para rebasar los vínculos eventuales con la institución. Pero la experiencia también indica que no basta el otorgamiento de plazas de carrera para asegurar profesionalismo en el trabajo, que es necesario centrar la atención en las condiciones para una efectiva coordinación del trabajo académico capaz de estimular el trabajo académico.

Los académicos de carrera de la FCPS no constituyen una comunidad en la que haya intercambio de experiencias, reconocimiento de liderazgos académicos y coordinación en torno a misiones básicas. Llegaron a ocupar una plaza a partir de la especialización que alcanzaron en líneas temáticas restringidas, producto de las diversas trayectorias seguidas. Fueron éstas las que dieron sentido al quehacer académico y estructuración al currículum.

Hoy los académicos de carrera se encuentran distribuidos en diferentes ámbitos de la institución: algunos han orientado su trabajo a los seminarios de nivel posgrado; otros se han instalado en las opciones vocacionales; los menos, han orientado su actividad a la formación de los primeros niveles (formación básica común y básica por especialidad). Cada uno se mueve por vías distintas, con escasa coordinación entre sí, asumiendo la responsabilidad sólo sobre un estrecho tramo formativo que no se articula con los demás. Como decía un académico: “En la práctica cada profesor aplica el programa que le da la gana o como le da la gana, que en los hechos es casi lo mismo... no hay acuerdos básicos.”

La laxitud con la que se viven estas prácticas revela también la debilidad en la gestión institucional para formular un proyecto integral de formación y para coordinar el trabajo académico. Esta debilidad se advierte en los rasgos que definieron la estructuración curricular en 1976. Como se analizó en el capítulo 5, dicho currículum fue la culminación de las estrategias seguidas por la presencia de nuevos agentes en el escenario de la Facultad.

A principios de los años setenta se hizo visible una nueva correlación de fuerzas. Los estudiantes que arribaron durante la expansión, portadores de nuevas culturas, inquietudes y demandas, contribuyeron a cambiar en poco tiempo el rostro de la institución y lo hicieron por diversas vías; una de las

principales fue la impugnación a los métodos y contenidos de la enseñanza impartida por la institución.

Quienes ingresaron a la Facultad en este periodo se encontraron con un panorama de gran actividad estudiantil en el que proliferaban los grupos de autogestión con propuestas de estudios alternativos al plan oficial. La política asumida por la institución ante estos grupos fue, en sus inicios, la de dejar hacer, no sin buscar ofrecer algunas salidas parciales –aunque de graves consecuencias– a la rigidez que tanto se criticaba al plan de estudios. La más importante se concretó en la eliminación de la seriación de las materias del currículum.

Con esta medida, aprobada en 1971, la idea era ofrecer a los estudiantes la posibilidad de diseñar sus propios planes de estudio, había tantas "alternativas" de estudio como inquietudes tuvieran, además, cursando las materias en el orden que les dictara su interés.

Probablemente la expectativa institucional era el debilitamiento de las propuestas de autogestión, pero esto no sucedió. Dichos grupos siguieron presionando porque sus propuestas tuvieran reconocimiento oficial; esto lo hicieron manteniéndose al margen del plan de estudios.

Esta presión de los grupos de autogestión era también el resultado de la posición ambivalente que ante los mismos había asumido la dirección de la Facultad. Por un lado, había buscado atenuar la fuerza de los grupos; por otro, había otorgado cierto reconocimiento y, en algunos casos, el apoyo de profesores. Esto había contribuido al asentamiento y defensa de intereses de los diversos grupos.

Los grupos de autogestión presionaron hasta lograr el reconocimiento de una serie de propuestas en la estructura curricular. En 1976 se formuló un currículum en el que se establecieron, con algunas modificaciones, las propuestas de los grupos de autogestión y, en algunos casos, se abrieron espacios en la planta académica a quienes las habían impulsado desde la condición de estudiantes.

También en el proceso de construcción curricular el término relevante fue "regularizar", sólo que en este caso, referido a las propuestas de los diversos grupos de autogestión. El discurso de la regularización es revelador de las dinámicas seguidas por la institución y de la permanente respuesta de ésta a las diversas presiones internas. Se regularizaron intereses creados, aunque éstos no necesariamente coincidieran con fines educativos de la institución.

Lo que se muestra después de este recorrido es una facultad que en el tránsito hacia la expansión fue sometida por sus principales agentes a dinámicas que la fueron alejando de su misión básica. Fueron estas fuerzas las que terminaron regulando sus principales procesos: el acceso estudiantil, la carrera académica, la formulación curricular y la gestión del trabajo académico.

En este proceso es interesante observar cómo las fuerzas que arribaron a la institución en los años de expansión constituyeron un potencial que introdujo acelerados y sustantivos cambios en las formas tradicionales de operar de la organización. Sin embargo, así como en un primer momento los nuevos intereses fungieron como agentes de cambio, una vez institucionalizados en sus estructuras y dinámicas, se convirtieron en fuentes de rigidez.

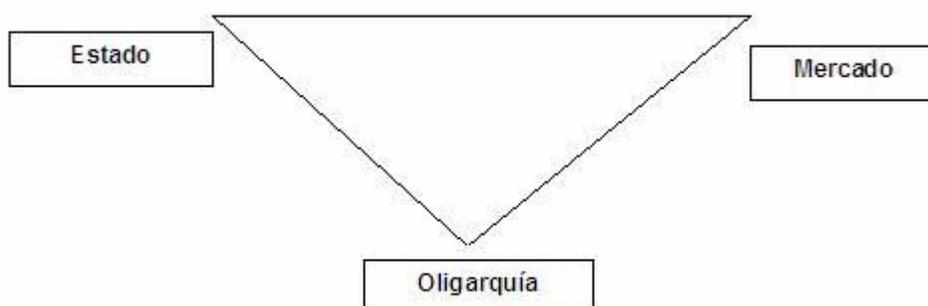
Para tomar decisiones, la organización miró casi exclusivamente hacia adentro, reaccionando y adaptándose ante la presión que ejercían sus principales fuerzas internas. Durante la expansión, aquella experimentó un rápido crecimiento; éste conllevó una veloz recomposición interna de actores e intereses –cuya plena expresión tuvo lugar durante la reforma de 1976–. Estas fuerzas fueron generadoras de acelerados cambios y nuevas dinámicas institucionales: por el lado estudiantil, mediante las propuestas de autogestión que lograron regularizarse en el currículum, en el espacio de las opciones vocacionales; por el de los académicos, mediante las demandas laborales que condujeron a su regularización en plazas de carrera. En ambas vías, la fuente de presión residió en los derechos creados en la práctica cotidiana.

Sin embargo, no se puede omitir que estas dinámicas de funcionamiento, ancladas en la negociación interna, tuvieron como entorno sustantivo el de las prioridades y definiciones institucionales amplias, las de la UNAM. Dinámicas como las que prevalecieron en sociología cumplieron un importante papel en las múltiples funciones asumidas por la UNAM. Podría decirse que los procesos desplegados en dicha carrera, constituyeron un a salida a las presiones expresadas en el ámbito universitario. La pregunta es sobre el contenido de las prioridades que orientaron el cambio institucional y el saldo académico que dejaron.

Con frecuencia, la idea del cambio es interpretada bajo una lógica evolutiva, donde lo último es asumido como superación en el desarrollo anterior de cualquier organización. Es importante considerar que el cambio observable no tiene un único sentido. En las organizaciones educativas podríamos hablar de cambios orientados en un continuo que va de la innovación académica de los principales procesos hasta su burocratización anárquica. En el ámbito de cada disciplina, la diferenciación que experimenta refleja también procesos que van de la especialización del conocimiento hasta su fragmentación y dispersión.

Las fuerzas que impulsaron el cambio en la FCPS condujeron a la institución por un camino en el que fue alejándose de los propósitos académicos de la institución y del proceso de institucionalización inicialmente emprendido: al mantener una política de admisión carente de criterios académicos de selección, al no regular su mercado académico ni prever condiciones para su renovación generacional; al mantener definiciones curriculares que han sido resultado de presiones y no de un proyecto académico con perfiles disciplinarios claramente definidos; al mantener una débil gestión institucional que ha fortalecido el aislamiento entre académicos. En estas condiciones, ¿cuál es el potencial de cambio actual para la reforma emprendida en 1993?

Clark habla de tres ejes que regulan el cambio en las instituciones educativas: Estado, mercado y oligarquía. El grado en que están presentes cada uno constituye formas específicas de regulación de las dinámicas institucionales.



En el Estado ubica la autoridad gubernamental que participa en la coordinación y regulación del sector educativo. En el mercado, los mecanismos de intercambio que regulan los servicios educativos. Emplea la noción de oligarquía para referirse a la acción de las comunidades académicas y disciplinarias, a su capacidad para influir en integración y coordinación de los sistemas educativos. La posición que cada eje ocupa en la figura es importante para ilustrar el movimiento y relación que se establece en diferentes periodos.

Si se traslada esta figura a la explicación de las fuerzas que regularon el desarrollo de la FCPS, se puede señalar que en el periodo previo a la expansión, el eje primordial de cambio se ubicó en la oligarquía disciplinaria, aún en ciernes, asumiendo como tal al grupo impulsado bajo la dirección de Pablo González Casanova.

Siguiendo con el ejemplo, en el periodo de la expansión, se debilitó la presencia de la oligarquía y adquirió enorme presencia la regulación estatal, sólo que orientada por prioridades políticas. El resultado interno fue una

extrema laxitud directiva que constituyó campo abierto para la politización de las actividades escolares, que se dio en paralelo al fortalecimiento de cuerpos administrativos que no por más grandes y complejos se volvieron funcionales.

En este recorrido, la FCPS terminó aislándose de su entorno y se inició en una continua crisis. Cambió profundamente la organización, pero el impulso del cambio no provino de la oligarquía disciplinaria, sino de las dinámicas y culturas que los diferentes actores imprimieron al desarrollo institucional.

En los noventa, las fuerzas de presión para la institución provienen de dos frentes: de la nueva política estatal hacia la educación superior, que demanda de las instituciones un papel más activo y directivo, y por otro lado, de las dinámicas e intereses arraigados en las estructuras de cada organización.

En este nuevo marco de relaciones, surgen algunas preguntas: ¿Cuáles son las prioridades de una reforma? ¿Cómo abrir los espacios para una incorporación racional de la acción estatal? ¿Cómo se puede plantear la acción del mercado en una institución aislada? ¿Cómo se puede revitalizar la formación y ejercicio profesional en el campo sociológico?

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta Silva, Adrián (1995). "Políticas públicas en educación superior y universidades en México, 1982-1992". En *Estudios Sociológicos* (38), El Colegio de México.
- Aguilar V., Luis F. (1987). "Recepción de la sociología en México (Una aproximación)". En Saldívar, Américo, *La sociología dominante. Crítica a la sociología contemporánea*, Textos de Ciencias Sociales, Coordinación de Difusión Cultural, UNAM.
- Aguilar V., Luis F. (1995). "El estado actual de la investigación sociológica en México". En *Estudios de Teoría e Historia de la Sociología en México*, UNAM/UAM-Azcapotzalco.
- Andrade Carreño, Alfredo (1995). "Desarrollo teórico en la sociología mexicana en la década de los noventa: crisis de paradigmas y coexistencia de tradiciones". En *Estudios de Teoría e Historia de la Sociología en México*, UNAM/UAM-Azcapotzalco.
- Bassols R. Mario (1992). "La sociología en la UAM-Iztapalapa". En: *Las profesiones en México: Sociología* (12). Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.
- Barabtarlo Zedanski, Anita (1993). "Modelos educativos y formación de docentes para las ciencias sociales", *Acta Sociológica* 8, 31-45. Coordinación de Sociología, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM.
- Becher, Tony (1992). "Las disciplinas y el académico". *Universidad Futura* 10, 55-72. México: Universidad Autónoma Metropolitana- Azcapotzalco.
- Béjar Navarro, Raúl (1968). "La Escuela Nacional de Ciencias Políticas y Sociales y la Reforma Universitaria de México". En *Revista Mexicana de Ciencia Política* (51), ENCPS/UNAM.
- Bottomore T.B. (1976). *La sociología como crítica social*. España: Ediciones Península.
- Boudon, Raymond (1978). *Efectos perversos y orden social*, Ed. Premia, México, Capítulos I y III.
- Bourdieu, Pierre, Jean-Claude Chamboredon y Jean-claude Passeron (1981). *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. México: Siglo XXI:
- Brunner, José Joaquín (1985). *Universidad y Sociedad en América Latina: un esquema de interpretación*. Venezuela: CRESALC-UNESCO. Publicado en 1989, bajo el mismo título por la Universidad Autónoma Metropolitana.
- (1992). *Evaluación y financiamiento de la educación superior en América Latina: bases para un nuevo contrato*, Serie Educación y Cultura No.19,

- FLACSO, Chile. Publicado con el mismo título en 1993. En *Políticas Comparadas de Educación Superior en América Latina*, FLACSO, Chile.
- (1988). *El caso de la sociología en Chile. Formación de una disciplina*, FLACSO, Chile.
- Caballero Pérez, Roberto (1992). *La evaluación docente. Problemas y perspectivas*, UNAM.
- Cadena Vargas, Edel (1994). "La crisis de la sociología ¿en México? el caso de la matrícula: 1980-1993". En Juan Felipe Leal, Andrade Alfredo et al., *La sociología contemporánea en México. Perspectivas disciplinarias y nuevos desafíos*, FCPS/Dirección General de Asuntos de Personal Académico, UNAM.
- Carpizo, Jorge (1988). "Fortaleza y debilidad de la UNAM". En *Hacia el Congreso Universitario*, UNAM.
- Carrancá y Rivas, Raúl (1984). "Raúl Carrancá y Trujillo, 1953-1957. Semblanza". En *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales* (115-116), FCPS, UNAM.
- Castañeda, Fernando (1990). "La constitución de la sociología en México". En Paoli B. Francisco José (Coord.), *Desarrollo y organización de las ciencias sociales en México*. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades, UNAM/Miguel Angel Porrúa.
- (1994). "La sociología mexicana: la constitución de su discurso". En Juan Felipe Leal, Andrade Alfredo et al., *La sociología contemporánea en México, Perspectivas disciplinarias y nuevos desafíos*, FCPS/Dirección General de Asuntos de Personal Académico, UNAM.
- Cedillo L. Salvador (1992). "Breve revisión del plan de estudios de sociología. Apunte para un concepto ampliado de currículum académico". En *Las profesiones en México: Sociología* (12). Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.
- Clark R. Burton (1991). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*, Nueva Imagen/UAM Azcapotzalco.
- Clark, S. M., "Faculty Vitality". En Clark, Burton R. y Guy Neave, *The Encyclopedia of Higher Education* (I), Analytical Perspectives.
- Colmenero, Sergio (1991). *Historia, presencia y conciencia (Facultad de Ciencias Políticas y Sociales: 1951-1991)*, UNAM-FCPS.
- y Aurora Tovar (1984). "Ernesto Enríquez Coyro, 1951-1953". En *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales* (115-116), FCPS, UNAM.
- Cox, Cristián (1993). "Políticas de educación superior: categorías para su análisis". En *Políticas Comparadas de Educación Superior en América Latina*, FLACSO, Chile.

- Crozier, Michel (1970). *La sociedad bloqueada*, Amorrortu Editores, Argentina.
- Del Río Grimm, Martha, Bandín G. Xenia y González L. Lorenza E. (Comp.) (1988), *Hacia el Congreso Universitario*, UNAM.
- Delgado Ballesteros, César (1980). *Del Seminario de El Capital a la Opción Vocacional Historia Social*, Tesis de licenciatura en sociología, FCPS/UNAM.
- De la Fuente Lora, Gerardo (1994). "Los paradigmas y el para qué de la teoría sociológica". En Juan Felipe Leal, Andrade Alfredo et al., *La sociología contemporánea en México, Perspectivas disciplinarias y nuevos desafíos*, FCPS/Dirección General de Asuntos de Personal Académico, UNAM.
- De la Garza Becerra, Raúl (1984). *La enseñanza y desarrollo del estudio de la sociología en México (El caso de la FCPS)*, Tesis de licenciatura en sociología, FCPS/UNAM.
- De la Vega Shiota, Gustavo (1993). "Reflexiones en torno al posgrado de sociología en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM". En *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales* (151), 195-204. México: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM.
- Díaz Barriga, Angel (1990). *Investigación educativa y formación de profesores. Contradicciones de una articulación*, Cuadernos del CESU No. 20, Centro de Estudios Sobre la Universidad, UNAM.
- Dupont, Silvia (1984). "Raúl Cardiel Reyes, 1981-1983." En *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales* (115-116), FCPS, UNAM.
- Durkheim, Emile (1974). *El Suicidio*, UNAM. Libro II, Capítulo V.
- Estrada, Gerardo (1984). "Ciencias Políticas en los años sesenta." En *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales* (115-116), FCPS, UNAM.
- Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (1971). *Crítica de la Utopía*, UNAM, Serie Estudios 25.
- Flores Olea, Víctor (1972). *Marxismo y democracia socialista*, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, Serie Estudios 4.
- Fuentes Molinar, Olac (1992). "El Estado y la educación pública en los años ochenta". En J. Alonso, A. Aziz y J. Tamayo (Comps.) *El nuevo Estado mexicano: Estado y sociedad*. México: Nueva Imagen.
- (1991). "Universidades: la agenda política de los 90", *Universidad Futura* (8-9). México: Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.

- (1989). "La educación superior en México y los escenarios de su desarrollo futuro". En *Universidad Futura* (3). México: Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.
- (1986) "Crecimiento y diferenciación del sistema universitario. El caso de México", *Revista Crítica*, Universidad Autónoma de Puebla.
- (1983). "Las épocas de la universidad mexicana". En *Cuadernos Políticos* (36), abr-jun.
- (1981). "El Estado y la educación superior". En Guevara Niebla, Gilberto (Comp.), *La crisis de la educación superior en México*. México: Nueva Imagen.
- (1979a). "¿A dónde va la educación pública? Nota sobre los procesos determinantes, *Nexos* (13).
- (1979b). "Educación pública y sociedad". En González Casanova, Pablo y Enrique Florescano, (Comps.), *México hoy*. México: Siglo XXI.
- García Gallegos, Bertha (1993). "Sociedad y enseñanza de sociología: ¿La evaluación de una crisis? Ponencia presentada en *Segundo Coloquio de Egresados del Centro de Estudios Sociológicos*, El Colegio de México, 6 y 7 de diciembre.
- Garretón M. Manuel Antonio (1991). "La evolución de las ciencias sociales en Chile y su internacionalización". En *Revista Universidad de México* (491), UNAM.
- Garza, Graciela (1986). *La titulación en la UNAM*, Cuadernos del Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU), UNAM.
- Giannotti, José Arthur (1989). "El hacer y el hacer de cuenta. Los dilemas de la Universidad en Brasil". En *Universidad Futura* (1). México: Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.
- Gil Antón et al. (1994). *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco.
- Gil Antón, Manuel, Adrián de Garay S., Rocío Grediaga K., Lilia Pérez F., Miguel Angel Casillas A. y Norma Rondero L. (1992). *Académicos. Un botón de muestra*. México: UAM-Azcapotzalco.
- Gil Antón et al. (1989). *El mercado académico de la universidad mexicana* (vols.I-IV). México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco.
- Giménez, Gilberto (1995). "La identidad plural de la sociología. Situación y perspectivas de la investigación sociológica". En *Estudios Sociológicos* (38), El Colegio de México.

- Giménez, Gilberto (1995). (1994). "Obstáculos para el progreso de la razón sociológica en México". En Juan Felipe Leal, Andrade Alfredo et al., *La sociología contemporánea en México. Perspectivas disciplinarias y nuevos desafíos*, FCPS/Dirección General de Asuntos de Personal Académico, UNAM.
- Girola, Lidia (1992). "Teoría Sociológica y fin de siglo". En *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales* (148), FCPS, UNAM.
- González Casanova, Pablo (1991). "Los desafíos de las ciencias sociales, hoy". En *Revista Universidad de México* (491), UNAM.
- (1957). "La utilidad nacional de las carreras de ciencias políticas y sociales". En *Revista de Ciencias Políticas y Sociales* (7), enero-marzo, Escuela Nacional de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM.
- González Pedrero, Enrique (1968). "A propósito de la creación de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales". En *Revista Mexicana de Ciencia Política* (51), ENCPS/UNAM.
- González Cosío, Arturo (1968). *Historia estadística de la Universidad, 1910-1967*, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM.
- Gouldner, Alvin W. (1973). *La sociología actual: renovación y crítica*, Alianza Editorial, España.
- Graciarena, Jorge (1970). "La crisis latinoamericana y la investigación sociológica". En *Revista Mexicana de Sociología* (2), Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM.
- Holguín Quiñones, Fernando (1993). "Encuesta a los alumnos de la FCPyS de la UNAM. (Semestre 92-II, junio-julio de 1992)". En *Acta Sociológica* (8), FCPS-UNAM, mayo-agosto.
- y Emilio Alvarez-Icaza (1993). "Encuesta a los alumnos de reingreso de la FCPyS". En *Acta Sociológica* (8), FCPS-UNAM, mayo-agosto.
- Ianni, Octavio (1991). "La crisis de paradigmas en la sociología". En: *Acta Sociológica* (1), FCPS-UNAM, enero-abril.
- Ibarrola, María de (1993). "La Construcción Institucional del Currículum en la historia del CCH", *Documentos DIE 31*, DIE- CINEVESTAV-IPN.
- (1989). "El papel de la docencia en la identidad del sociólogo". En *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales* (135). México: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM.
- Jiménez Mier y Terán, Fernando (1989), "Reflexiones sobre la carrera de sociología de la FCPS". En *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales* (136-137), FCPS/UNAM.
- (1984) "Consideraciones en torno a la regularización del personal académico de la UNAM. El caso de las contrataciones por Artículo 51 del Estatuto del Personal Académico", FCPS, mimeo.

- Kent Serna, Rollin (1993a). "El desarrollo de políticas en Educación Superior en México: 1960 a 1990". En *Políticas Comparadas de Educación Superior en América Latina*, FLACSO, Chile.
- (1993b). "Los problemas emergentes en las políticas de educación superior en México", *Documentos DIE*, No. 25.
- (1992). "Expansión y diferenciación del sistema de educación superior en México: 1960 a 1990" Cuadernos de Investigación Educativa 21).
- (1991). "Política estatal para los académicos". En *Universidad Futura* (6-7), México: Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.
- (1986a). "Los profesores y la crisis universitaria". En *Cuadernos Políticos* (46).
- (1986b). "Las vicisitudes de una azarosa profesionalización". En *Revista Crítica* (28), Universidad Autónoma de Puebla, 5-19.
- (1989). "Mitos y paradojas del trabajo académico". *Universidad Futura* (1), México: Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.
- (1990). *Modernización conservadora y crisis académica en la UNAM*. México: Nueva Imagen.
- Labastida, Horacio (1984). "Carlos Sirvent Gutiérrez, 1984". En *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales* (115-116), FCPS, UNAM.
- Latapí, Pablo (1981). *Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976*, Nueva Imagen, México.
- Levy, Daniel (1987). *Universidad y Gobierno en México. La autonomía en un sistema autoritario*, México: Fondo de Cultura Económica.
- (1990). "Políticas de educación superior en regímenes autoritarios: el caso chileno desde un punto de vista comparativo con Argentina, Brasil y México". En Karen E. Kovacs (Comp.) *La revolución inconclusa. Las universidades y el Estado en la década de los ochenta*, Nueva Imagen, México.
- Loeza R. Laura y Rocío Rosales O. (1987). "Problemas de docencia en el área de sociología urbana de la FCPyS, UNAM". En *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales* (128), abril-junio, FCPS.
- Loyo, Aurora, Gustavo Guadarrama y Katia Weisberg (1990). "El Instituto de Investigaciones Sociales y la sociología mexicana (1930-1990)". En: *La sociología mexicana desde la Universidad*, Instituto de Investigaciones Sociales/UNAM.
- Ludlow, Leonor (1984). "33 años de historia de la FCPyS". En *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales* (115-116), FCPS, UNAM.

- Llarena de Thierry, Rocío (1991). *Impacto de la planeación en el desarrollo de la educación superior*, Cuadernos de Planeación, Año 5, No. 1, UNAM.
- Marín Méndez, Dora Elena (1993). *La formación profesional y el currículum universitario*, México: Ed. Diana.
- Márquez F. Manuel (1984). "Julio del Río Reynaga, 1975-1979". En *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales* (115-116), FCPS, UNAM.
- Massi, Fernanda (1989). "Franceses e Norte-Americanos nas Ciências Sociais Brasileiras (1930-1960)". En Sergio Miceli (org.), *História das Ciências Sociais no Brasil* (1), Vértice, Editora Revista dos Tribunais, Brasil.
- Mejía, Antonio (1989). "La formación docente y la profesionalización de la enseñanza". En *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales* (135)
- Mendieta y Núñez, Lucio (1957). "Presente y porvenir de las ciencias sociales". En *Revista de Ciencias Políticas y Sociales* (7), enero-marzo, Escuela Nacional de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM.
- Merton, Robert K. (1992). *Teoría y estructura sociales*, Caps. II, III, VI, VII, X, XI, XII y XXII. México: Fondo de Cultura Económica.
- Miceli, Sergio (1989). "Condicionantes do desenvolvimento das Ciências Sociais". En Sergio Miceli (org.), *História das Ciências Sociais no Brasil* (1), Vértice, Editora Revista dos Tribunais, Brasil.
- Minello, Nelson (1993). "Entrevistas a Rodolfo Stavenhagen, José Luis Reyna y Claudio Stern". En *Estudios Sociológicos* (31), El Colegio de México.
- Nascimento Arruda, Maria Arminda do (1989). "A Modernidade Possível: Cientistas e Ciências Sociais em Minas Gerais". En Sergio Miceli (org.), *História das Ciências Sociais no Brasil* (1), Vértice, Editora Revista dos Tribunais, Brasil.
- Neave, Guy (1990). "La educación superior bajo la evaluación estatal. Tendencias en Europa Occidental, 1986-1988", Universidad Futura, No. 5.
- Oliver, Lucio (1994). "Reflexiones sobre una relación inevitable y difícil: sociedad y sociología en América Latina". En Juan Felipe Leal, Andrade Alfredo et al., *La sociología contemporánea en México. Perspectivas disciplinarias y nuevos desafíos*, FCPS/Dirección General de Asuntos de Personal Académico, UNAM.
- Osorio, Jaime (1993). "La democracia ordenada (análisis crítico de la nueva sociología del cono sur latinoamericano)". En *Estudios Sociológicos* (31), El Colegio de México.
- (1994). "La sociología latinoamericana: tendencias y perspectivas". En Juan Felipe Leal, Andrade Alfredo et al., *La sociología contemporánea en*

México. *Perspectivas disciplinarias y nuevos desafíos*, FCPS/Dirección General de Asuntos de Personal Académico, UNAM.

Perrow, Charles, *Sociología de las organizaciones*, McGraw Hill, España, 3a. ed., 1991.

Pescador, José Angel (1981). "La crisis fiscal y el financiamiento de la educación superior en México". En: Guevara Niebla, Gilberto, *La crisis de la educación superior en México*, México, Nueva Imagen.

Peterson, Marvin W. (1985), "Emerging Developments in Postsecondary Organization Theory and Research: Fragmentation or Integration", *Educational Researcher*, University of Michigan.

Pfeffer, Jeffrey, *Organizaciones y Teoría de las Organizaciones*, Fondo de Cultura Económica, México, 1992.

Pozas A. Ricardo (1957). "La utilidad nacional de las ciencias sociales". En: *Revista de Ciencias Políticas y Sociales* (7), Enero-Marzo, Escuela Nacional de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM.

(1984). "Pablo González Casanova, 1957-1965". En: *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales* (115-116), FCPS, UNAM.

Pozas H. Ricardo (1990). "Una década de apoyo a la investigación social en México". En: Paoli B. Francisco José (Coord.), *Desarrollo y organización de las ciencias sociales en México*. México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades, UNAM/Miguel Angel Porrúa.

(1995). "Francia en la sociología y el pensamiento social latinoamericano". En: *Estudios de Teoría e Historia de la Sociología en México*, UNAM/UAM-Azcapotzalco.

Premfors, Rune I. T. (1990a). "Conflicto de valores y políticas de educación superior". En: Karen Kovacs (Comp.), *La revolución inconclusa. Las universidades y el Estado en la década de los ochenta*. México: Nueva Imagen.

(1990b). "Políticas públicas y gobierno universitario en Francia, Suecia y Gran Bretaña", *Idem*.

Ramírez García, Rosalba (1987) *políticas de admisión en la UNAM*, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, Tesis de Licenciatura.

Remedi Alione, Eduardo (1991). "Notas para señalar: el maestro entre el contenido y el método". En *Tecnología educativa: aproximaciones a su propuesta*, Universidad Autónoma de Querétaro, pp. 85-91.

(1982). *Curriculum y práctica educativa: investigación sobre modelos ideales y práctica educativa real del quehacer docente*, DIE-CINVESTAV-IPN.

- Reyna, José Luis (1979). "La investigación sociológica en México". En *Ciencias Sociales en México. Desarrollo y perspectiva*. México: El Colegio de México.
- Rivero Serrano, Octavio (1983). *Evaluación y marco de referencia para los cambios académico-administrativos*, UNAM:
- Ruíz del C., Amparo (1981). *Aportes para la conceptualización de la docencia: los planes de estudio de la FCPS*. Tesis de licenciatura en sociología, FCPS-UNAM.
- Rusconi, Gian Enrico (1985). "Problemas actuales de Teoría Política", *Cuadernos de Teoría Política* (2), Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM. Caps. 4 y 5.
- Saldívar, Américo (1987). *La sociología dominante. Crítica a la sociología contemporánea*. Textos de Ciencias sociales, UNAM, México.
- Schwartzman, Simon (1993). "Políticas de Educación Superior en América Latina: el contexto". En: *Políticas Comparadas de Educación Superior en América Latina*, FLACSO, Chile.
- Silva Ruíz, Gilberto (1992). "La carrera de sociología en la Facultad de Ciencias Políticas de la UNAM. Las ciencias sociales en México 1980-1990". En: *Las profesiones en México: Sociología* (12). México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.
- Soberón, Guillermo (1983). *La Universidad, Ahora. Anotaciones, experiencias y reflexiones*, México, El Colegio Nacional.
- y Ruíz Fernández, Daniel (1978). *La universidad y el cambio social*, UNAM, Texto Humanidades 6, UNAM.
- Tavares de Almeida, Maria Hermínia (1989). "Dilemas da Institucionalização das Ciências Sociais no Rio de Janeiro". En: Sérgio Miceli (org.), *História das Ciências Sociais no Brasil* (1), Vértice, Editora Revista dos Tribunais, Brasil.
- Torres Mejía, David (1984). "Antonio Delhumeau, 1979-1981". En: *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales* (115-116), FCPS, UNAM.
- Trow, Martín (1989). "Una comparación entre las perspectivas de las políticas de educación superior en el Reino Unido y los Estados Unidos", *Universidad Futura*, No. 2.
- Valenti N.,Giovanna (1990). "Tendencias de las institucionalización y la profesionalización de las ciencias sociales en México". En Paoli B. Francisco José (Coord.), *Desarrollo y organización de las ciencias sociales en México*. México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades, UNAM-Miguel Angel Porrúa.
- Van Vught, Frans A. (1991). "La calidad de la educación superior en Europa: el siguiente paso", *Universidad Futura*, Nos.8-9.

Zabludovsky, Gina (1994). "Reflexiones en torno a la teoría sociológica en México: los nuevos retos". En: Juan Felipe Leal, Andrade Alfredo et al., *La sociología contemporánea en México. Perspectivas disciplinarias y nuevos desafíos*, FCPS/Dirección General de Asuntos de Personal Académico, UNAM.

(1995) "La propuesta metateórica y su validez para el estudio de la sociología en México". En: *Estudios de Teoría e Historia de la Sociología en México*, UNAM/UAM-Azcapotzalco.

Zapata, Francisco (1992). "Premisas de la sociología accionalista". En: *Estudios Sociológicos* (29), El Colegio de México.

Zemelman, Hugo (1994). "Los desafíos del conocimiento sociohistórico en América Latina". En: Juan Felipe Leal, Andrade Alfredo et al., *La sociología contemporánea en México. Perspectivas disciplinarias y nuevos desafíos*, FCPS/Dirección General de Asuntos de Personal Académico, UNAM.

Weber, Max (1958). *Ensayos sobre metodología sociológica*, Buenos Aires, Argentina, Amorrortu.

Yocelovsky, Ricardo (1994). "Los paradigmas de las ciencias sociales en América Latina". En: Juan Felipe Leal, Andrade Alfredo et al., *La sociología contemporánea en México. Perspectivas disciplinarias y nuevos desafíos*, FCPS/Dirección General de Asuntos de Personal Académico, UNAM.

Otras fuentes de información:

Gaceta *Políticas*, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM.

Boletín Informativo, Coordinación de Sociología, FCPS-UNAM, diciembre de 1993.

Oficio dirigido por la Comisión Dictaminadora al director Antonio Delhumeau, 26 de octubre de 1979.

"Diagnóstico del plan de estudios de 1976 de la licenciatura en sociología de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM". En: *Acta Sociológica*, No. 9, Coordinación de Sociología, FCPS/UNAM, número que formalmente corresponde a los meses de septiembre-diciembre de 1993, pero publicado hasta octubre de 1994.

Informe de trabajo 1984 y lineamientos generales 1985, FCPS/UNAM.

Informe de trabajo 1985 y proyectos 1986, FCPS/UNAM.

Proyectos académicos 1986, FCPS/UNAM.

*Planes de Estudio de las carreras de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales,
UNAM-FCPS-Dirección General de Administración Escolar, 1993.*

*Encuesta a Egresados de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (Primera
Parte), FCPS, UNAM, mimeo., 1993.*

ANEXOS

Apéndice metodológico

La información empleada en el capítulo sobre académicos se elaboró a partir de la base de datos sobre recursos humanos de la Dirección General de Personal de la UNAM. Dicha información corresponde al personal que se encontraba laborando en abril de 1993. Contiene información sobre diversas variables: tipo de nombramiento, horas contratadas, sexo, edad, antigüedad académica y administrativa; programa al que se encuentra adscrito el académico –División de Estudios Profesionales (DEP), que corresponde al nivel de licenciatura, o División de Estudios Superiores (DES), que corresponde al posgrado–, área académica de adscripción (definida en términos formales como subprograma), de acuerdo con la siguiente clasificación: servicios de apoyo, relaciones internacionales, ciencia política, administración pública, sociología, ciencias de la comunicación, formación básica y biblioteca; por último, la clasificación de los académicos en interinos o definitivos.

A fin de hacer un análisis basado en personas físicas y no en nombramientos, la base de datos fue depurada considerando para ello el registro federal de causantes; no hay un sólo registro duplicado. De 1037 nombramientos que se reportaban, una vez hecha la depuración, el número de académicos registrados quedó en 950.

El haber hecho esta depuración no canceló la posibilidad de considerar por separado la importancia de los dobles nombramientos y tomarla en cuenta en el análisis. Sólo una persona registró tres nombramientos y todos ellos por horas.

Los criterios para hacer la depuración y considerar sólo personas físicas fueron los siguientes: La mayor parte de los dobles nombramientos se registró en el caso de profesores de carrera que a la vez tenían nombramientos de confianza. Como la información de cada una de las variables mencionadas estaba asentada en el registro asignado como profesores de carrera, fue éste el que se mantuvo como válido en la base de datos. Por supuesto, las cifras sobre tales nombramientos se señala en el texto.

Hubo otros casos, los menos, en que los académicos tenían dos nombramientos similares aunque en áreas diferentes (por ejemplo, relaciones internacionales y sociología), o a la inversa, nombramientos diferentes en una misma área (una por 4 horas y otro por 2). La validación en ambos casos consistió en asignar los datos al área que correspondía el nombramiento con el mayor número de horas, conservando el dato de número total de horas contratadas. Cabe señalar que esta situación se presentó básicamente en el caso de profesores de asignatura.

Otra aclaración no menos importante es que el análisis sobre las características de la planta académica de la FCPS se desarrolló a partir de la composición de la planta académica actual. Está centrado en las características de quienes han permanecido en la Facultad. No abarca el análisis histórico de la planta académica, esto por varias razones. La primera, la dificultad para acceder y reconstruir esta información; por otra, que el objetivo específico no fue estudiar trayectorias particulares. Esta es, sin

embargo, una de las partes de gran interés que no fue posible abarcar en la investigación. Hubiera sido enriquecedor conocer las perspectivas de los académicos sociólogos de diferentes épocas en torno a la disciplina y al quehacer formativo.

TABLA I - 1
Población estudiantil de nivel licenciatura en escuelas y facultades de la UNAM
1960 - 1990

Escuelas y Facultades	1960	1970	1980	1990	Incr. %	Incr. %	Incr. %
					1960-1970	1970-1980	1980-1990
Arquitectura	3,448	3,786	7,447	5,421	9.8	96.7	-27.2
Artes Plásticas	627	422	940	2,925	-32.7	122.7	211.2
Ciencias	943	2,973	7,793	5,625	215.3	162.1	-27.8
Cs. Pol. y Soc.	385	1,977	10,610	13,453	413.5	436.7	26.8
Contad. y Admón.	4,584	10,030	14,956	21,009	118.8	49.1	40.5
Derecho	6,124	7,605	17,039	20,524	24.2	124.0	20.5
Economía	1,595	2,916	6,023	4,458	82.8	106.6	-26.0
Enf. y Obst.*	365	61	4,764	4,784	-83.3	7709.8	0.4
Filosofía y Letras	1,728	4,339	6,515	9,471	151.1	50.1	45.4
Ingeniería	6,479	7,961	17,531	19,826	22.9	120.2	13.1
Medicina	7,860	10,872	21,259	9,008	38.3	95.5	-57.6
Med. Vet. y Zoot.	958	1,594	5,927	3,927	66.4	271.8	-33.7
Música*	684	67	250	854	-90.2	273.1	241.6
Odontología	894	2,207	12,356	4,010	146.9	459.9	-67.5
Química	2,584	4,337	7,470	6,876	67.8	72.2	-8.0
Trabajo Social**		400	1,261	1,865		215.3	47.9
Psicología***		2,500	6,858	6,332		174.3	-7.7
Total	39,258	64,047	148,999	140,368	63.1	132.6	-5.8

FUENTE: Las cifras de 1960: de Arturo González Cosío, Historia Estadística de la Universidad, 1910-1967, UNAM, 1968. Las cifras de 1970 y 1980 : de Rollin Kent, Modernización Conservadora y Crisis Académica en la UNAM, Nueva Imagen, 1990, p. 41

Las cifras de 1990 fueron extraídas de la Agenda Estadística de la UNAM.

* Incluye población escolar de varios niveles

** Escuela creada en 1974

*** Escuela creada en 1973

TABLA III - 1
Población de primer ingreso a la carrera de sociología de la FCPS, según sexo
1960 - 1993

A ñ o	Hombres		Mujeres		Total	Incr. % Anual
	A	% A/C	B	% B/C		
1960	20	74.1	7	25.9	27	
1961	35	76.1	11	23.9	46	70.4
1962	31	58.5	22	41.5	53	15.2
1963	37	69.8	16	30.2	53	0.0
1964	36	63.2	21	36.8	57	7.5
1965	n.d.		n.d.		n.d.	
1966	n.d.		n.d.		n.d.	
1967	55	53.9	47	46.1	102	
1968	n.d.		n.d.		n.d.	
1969	n.d.		n.d.		n.d.	
1970	88	53.7	76	46.3	164	
1971	115	52.0	106	48.0	221	34.8
1972	143	50.7	139	49.3	282	27.6

1973	160	49.8	161	50.2	321	13.8
1974	240	50.8	232	49.2	472	47.0
1975	144	50.7	140	49.3	284	-39.8
1976	177	43.8	227	56.2	404	42.3
1977	tronco común					
1978	143	44.1	181	55.9	324	
1979	177	42.5	239	57.5	416	28.4
1980	154	42.4	209	57.6	363	-12.7
1981	107	41.5	151	58.5	258	-28.9
1982	106	46.1	124	53.9	230	-10.9
1983	94	42.0	130	58.0	224	-2.6
1984	84	43.5	109	56.5	193	-13.8
1985	61	44.9	75	55.1	136	-29.5
1986	100	50.3	99	49.7	199	46.3
1987	82	39.6	125	60.4	207	4.0
1988	92	45.3	111	54.7	203	-1.9
1989	84	42.9	112	57.1	196	-3.4
1990	73	41.7	102	58.3	175	-10.7
1991	70	40.2	104	59.8	174	-0.6
1992	82	49.4	84	50.6	166	-4.6
1993	77	45.8	91	54.2	168	1.2

Fuente: Dirección General de Estadística y Sistemas de Información Institucionales, UNAM.

Nota: Las cifras incluyen la población inscrita en el Sistema Universidad Abierta.

n.d. Información no disponible

TABLA III - 2
Población escolar de primer ingreso a la FCPS por grupos de edad
1960 y 1989

Edad	1960		1989	
	Abs.	%	Abs.	%
Menos de 17	8	3.5	218	15.3
18 a 20	95	41.5	835	58.6
21 a 24	50	21.8	261	18.3
25 a 29	33	14.4	68	4.8
30 o más	43	18.8	43	3.0
Total	229	100	1,425	100

FUENTE: Departamento de Estadística, UNAM, Anuario Estadístico 1958 y Estadísticas Básicas 1960. Este último publicado en 1970.

Dirección General de Planeación, Evaluación y Proyectos Académicos (DGPEyPA), Datos estadísticos de la población de primer ingreso de la UNAM del ciclo 1988-1989, octubre de 1989.

TABLA III - 3
Población escolar de primer ingreso a la FCPS, según grado máximo de estudios de los
padres, 1970 y 1989

Nivel de Estudios	1970				1989			
	Padre		Madre		Padre		Madre	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Sin estudios	67	19.8	48	14.2	8	0.7	25	2.3
Primaria incompleta	19	5.6	68	20.1	23	2.1	32	2.9
Primaria completa	68	20.1	38	11.2	349	32.2	423	38.2
Secundaria/Est.Técnicos	58	17.2	135	39.9	182	16.8	243	22.0
Técnico Medio Sup.	10	3.0	10	3.0	95	8.8	149	13.5
Bachillerato	10	3.0	10	3.0	72	6.6	73	6.6
Licenciatura incompleta	38	11.2	10	3.0				
Licenciatura	68	20.1	19	5.6	309	28.5	145	13.1

Posgrado	0.0	0.0	46	4.2	17	1.5
Total	338	100.0	338	100.0	1,084	100.0

FUENTE: Departamento de Estadística, Anuario Estadístico 1970, UNAM. Datos Estadísticos de la población de primer ingreso de la UNAM, ciclo 1988-1989, Dirección General de Planeación, Evaluación y Proyectos Académicos, UNAM, 1989. Nota: Los porcentajes se extrajeron considerando únicamente el total de respuestas obtenidas en cada rubro.

TABLA III - 4
Población total de licenciatura en las diferentes carreras de la FCPS
1960 - 1993

Año	Relaciones Internacionales		Cs. Políticas y Admón. Púb.		Sociología		Ciencias de la Comunicación		Total	
	Abs.	Incr. % Anual	Abs.	Incr. % Anual	Abs.	Incr. % Anual	Abs.	Incr. % Anual	Abs.	Incr. % Anual
1960	265		102		102		60		529	
1961	254	-4.2	151	48.0	129	26.5	86	43.3	620	17.2
1962	258	1.6	146	-3.3	188	45.7	107	24.4	699	12.7
1963	256	-0.8	174	19.2	214	13.8	123	15.0	767	9.7
1964	259	1.2	231	32.8	254	18.7	121	-1.6	865	12.8
1965	n.d.		n.d.		n.d.		n.d.		1,038	20.0
1966	n.d.		n.d.		n.d.		n.d.		1,150	10.8
1967	364		492		346		155		1,357	18.0
1968	n.d.		n.d.		n.d.		n.d.		1,824	34.4
1969	n.d.		n.d.		n.d.		n.d.		1,813	-0.6
1970	659		539		489		339		2,026	11.7
1971	806	22.3	656	21.7	613	25.4	481	41.9	2,556	26.2
1972	1,033	28.2	789	20.3	808	31.8	706	46.8	3,336	30.5
1973	1,169	13.2	980	24.2	1,000	23.8	1078	52.7	4,227	26.7
1974	1,210	3.5	1,150	17.3	1,336	33.6	1312	21.7	5,008	18.5
1975	1,018	-15.9	1,048	-8.9	1,181	-11.6	1163	-11.4	4,410	-11.9
1976	1,483	45.7	1,437	37.1	1,756	48.7	1633	40.4	6,309	43.1
1977	804	-45.8	784	-45.4	1,003	-42.9	976	-40.2	6,831	8.3
1978	1,815	125.7	1,813	131.3	1,971	96.5	1768	81.1	7,367	7.8
1979	1,889	4.1	2,755	52.0	2,179	10.6	1924	8.8	8,747	18.7
1980	1,290	-31.7	1,613	-41.5	1,623	-25.5	1473	-23.4	5,999	-31.4
1981	1,158	-10.2	1,688	4.6	1,502	-7.5	1551	5.3	5,899	-1.7
1982	1,042	-10.0	1,748	3.6	1,308	-12.9	1549	-0.1	5,647	-4.3
1983	1,024	-1.7	1,868	6.9	1,221	-6.7	1783	15.1	5,896	4.4
1984	1,046	2.1	1,961	5.0	1,073	-12.1	1909	7.1	5,989	1.6
1985	1,048	0.2	1,999	1.9	927	-13.6	2090	9.5	6,064	1.3
1986	1,161	10.8	1,025	-48.7	946	2.0	2243	7.3	5,375	-11.4
1987	1,124	-3.2	1,680	63.9	749	-20.8	2379	6.1	5,932	10.4
1988	1,087	-3.3	1,697	1.0	677	-9.6	2586	8.7	6,047	1.9
1989	1,060	-2.5	1,599	-5.8	597	-11.8	2718	5.1	5,974	-1.2
1990	1,062	0.2	1,712	7.1	670	12.2	3058	12.5	6,502	8.8
1991	955	-10.1	1,471	-14.1	522	-22.1	2742	-10.3	5,690	-12.5
1992	1,009	5.7	1,424	-3.2	554	6.1	2864	4.4	5,851	2.8
1993	1,077	6.7	1,422	-0.1	560	1.1	2930	2.3	5,989	2.4

Fuente: Dirección General de Estadística y Sistemas de Información Institucionales, UNAM.

Nota: Las cifras incluyen la población inscrita en el Sistema Universidad Abierta.

n.d. = Información no disponible por carrera.

TABLA III - 5
Presupuesto de la FCPS, según programa al que se asignan los recursos
1969 - 1991
pesos constantes de 1978

Año	Total División Estudios Profesionales	Servicios de Apoyo	Relaciones Internacionales	Ciencias Polít.	Admón. Pública	Sociología	Ciencias de la Comunicación	Formación Básica	Otros
1969	14,713,202	5,427,638	1,523,775	1,446,052	1,172,195	2,634,189	1,441,863		1,067,489

1970	16,103,533	4,994,263	1,789,728	1,473,864	1,963,731	2,983,932	1,782,093		1,115,923
1971	20,690,979	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.		n.d.
1972	36,412,910	5,004,778	5,399,011	6,154,244	6,899,581	5,887,669	4,804,961		2,262,666
1973	42,862,498	6,564,428	5,898,853	7,347,345	7,120,593	6,481,528	6,720,673		2,729,080
1974	50,559,927	4,915,533	6,843,321	7,880,859	6,574,531	7,349,006	7,281,622		9,715,055
1975	60,892,109	11,448,796	5,909,293	7,844,958	6,988,658	10,156,398	8,206,532		10,337,474
1976	70,397,358	9,053,292	12,805,553	10,635,811	7,381,080	10,379,709	10,798,464		9,343,448
1977	81,544,098	11,481,613	16,582,786	11,929,434	7,795,459	10,550,927	11,941,558		11,262,320
1978	91,870,083	13,404,704	21,483,621	11,456,315	6,248,183	9,978,716	10,560,605		18,737,939
1979	89,690,498	17,386,761	15,570,272	12,523,616	6,583,752	10,894,874	13,145,407		13,585,816
1980	93,086,261	22,841,790	14,525,273	12,168,839	6,514,204	11,156,574	13,884,499		11,995,082
1981	122,866,324	28,070,075	19,421,367	15,675,580	8,248,266	14,258,917	16,535,960	2,648,290	18,007,869
1982	123,886,040	23,887,338	26,050,860	15,751,410	10,406,858	15,539,802	14,200,280	3,145,089	14,904,401
1983	84,135,550	15,033,340	11,183,020	8,768,578	4,790,288	15,740,365	9,184,906	4,893,677	14,541,376
1984	78,489,574	17,427,041	9,634,684	7,456,115	4,040,174	14,323,074	7,413,776	4,818,818	13,375,892
1985	96,698,799	40,104,766	8,496,470	6,651,712	3,414,739	11,665,066	9,228,216	5,052,624	12,085,207
1986	65,450,428	16,027,281	8,426,859	6,217,460	2,538,859	9,918,864	6,149,415	4,833,529	11,338,162
1987	70,311,731	14,554,788	10,160,050	6,792,778	2,667,709	10,317,638	6,491,617	5,114,065	14,213,086
1988	86,153,541	18,434,087	12,474,057	7,938,282	2,933,038	12,070,509	7,463,523	5,924,802	18,915,244
1989	86,999,566	17,952,830	13,359,937	8,319,713	3,015,402	12,011,842	7,547,531	6,213,542	18,578,769
1990	84,105,269	16,081,947	15,262,060	8,142,673	2,798,728	11,246,447	7,117,230	5,944,216	17,511,968
1991	80,280,690	15,983,170	15,124,121	8,723,487	2,930,850	11,829,252	7,372,777	6,230,680	12,086,353

FUENTE: Presupuestos de la UNAM 1969 a 1991.

n.d. = datos no disponibles

TABLA III- 6
Población de primer ingreso a la carrera de sociología en los diferentes planteles de la UNAM
1960-1993

AÑO	F C P S		ENEP ACATLAN		ENEP ARAGON		TOTAL	UNAM
	(A)	% (A/D)	(B)	% (B/D)	(C)	% (C/D)		
1960	27	100.0					27	
1961	46	100.0					46	70.4
1962	53	100.0					53	15.2
1963	53	100.0					53	0.0
1964	57	100.0					57	7.5
1965	n.d.						n.d.	
1966	n.d.						n.d.	
1967	102	100.0					102	
1968	n.d.						n.d.	
1969	n.d.						n.d.	
1970	164	100.0					164	
1971	221	100.0					221	34.8
1972	282	100.0					282	27.6
1973	321	100.0					321	13.8
1974	472	100.0					472	47.0
1975	284	58.4	202	41.6			486	3.0
1976	404	68.1	84	14.2	105	17.7	593	22.0
1977	tronco común		2		n.d.		n.d.	
1978	324	45.6	229	32.3	157	22.1	710	
1979	416	51.7	220	27.3	169	21.0	805	13.4
1980	363	55.5	156	23.9	135	20.6	654	-18.8
1981	258	47.0	168	30.6	123	22.4	549	-16.1
1982	230	47.3	118	24.3	138	28.4	486	-11.5
1983	224	45.4	124	25.2	145	29.4	493	1.4
1984	193	42.3	130	28.5	133	29.2	456	-7.5
1985	136	37.4	105	28.8	123	33.8	364	-20.2
1986	199	40.3	151	30.6	144	29.1	494	35.7
1987	207	44.8	121	26.2	134	29.0	462	-6.5
1988	203	43.1	171	36.3	97	20.6	471	1.9
1989	196	42.4	174	37.7	92	19.9	462	-1.9

1990	175	40.0	172	39.4	90	20.6	437	-5.4
1991	174	44.4	176	44.9	42	10.7	392	-10.3
1992	166	51.2	120	37.0	38	11.7	324	-17.3
1993	168	57.1	88	29.9	38	12.9	294	-9.3

Fuente: Dirección General de Estadística y Sistemas de Información Institucionales, UNAM.

Nota: Las cifras incluyen la población inscrita en el Sistema Universidad Abierta.

n.d. - Información no disponible

TABLA IV-1
Personal Académico de la FCPS, según programa de adscripción y categoría que ocupa, 1993

	Ayud. de Prof	Prof. Asign	Profesor de carrera		Téc. Acad.	Otros*	Total	% corresp. a cada programa
			T.C.	M. T.	T.C.			
Servicios de apoyo	0	0	0	0	0	9	9	0.9
Relaciones Internacionales	23	105	45	1	7	1	182	19.2
Cs. Políticas y Admón. Púb.	41	106	45	1	7	1	201	21.2
Sociología	22	34	41	1	12	2	112	11.8
Cs. de la Comunicación	82	95	16	3	25	4	225	23.7
Formación Básica	91	95	21	0	9	1	217	22.8
Biblioteca	0	0	0	0	4	0	4	0.4
Total	259	435	168	6	64	18	950	100

Distribución porcentual del personal académico en las diferentes categorías, de acuerdo con el programa de adscripción

	Ayud. de Prof.	Prof. Asign.	Profesor de carrera		Técnico Acad.*	Otros**	Total
			T. C.	M. T.	T.C.		
Servicios de apoyo	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	100.0	100
Relaciones Internacionales	12.6	57.7	24.7	0.5	3.8	0.5	100
Cs. Políticas y Admón. Púb.	20.4	52.7	22.4	0.5	3.5	0.5	100
Sociología	19.6	30.4	36.6	0.9	10.7	1.8	100
Cs. de la Comunicación	36.4	42.2	7.1	1.3	11.1	1.8	100
Formación Básica	41.9	43.8	9.7	0.0	4.1	0.5	100
Biblioteca	0.0	0.0	0.0	0.0	100.0	0.0	100
Total	27.3	45.8	17.7	0.6	6.7	1.9	100

FUENTE: Dirección General de Personal, UNAM. Información correspondiente a abril de 1993.

* En la FCPS no se registran técnicos académicos de medio tiempo.

** Incluye a 2 ayudantes de investigador y diversos nombramientos de confianza.

TABLA IV-2
Personal Académico de la FCPS, según categoría que ocupa actualmente y periodo en el que ingresó

	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales				Sociología				Formación Básica			
	Ant. 1968	1969-1983	1984-1993	Total	Ant. 1968	1969-1983	1984-1993	Total	Ant. 1968	1969-1983	1984-1993	Total
Ayud. De profesor	0	6	253	259	0	2	20	22	0	0	91	91
Prof. de asignatura	9	121	305	435	1	14	19	34	0	16	79	95

Prof. de Carr. T.C.	25	134	9	168	7	32	2	41	1	19	1	21
Prof. de Carr. M.T.	0	5	1	6	0	1	0	1	0	0	0	0
Téc. Acad. T.C.	0	49	15	64	0	9	3	12	0	9	0	9
Otros*	0	3	15	18	0	1	1	2	0	0	1	1
Total	34	318	598	950	8	59	45	112	1	44	172	217

FUENTE: Dirección General de Personal, UNAM. Información correspondiente a abril de 1993.

Nota: En la FCPS no hay técnicos académicos de medio tiempo.

* Incluye a 2 ayudantes de investigador y diversos nombramientos de confianza.

TABLA IV-3
Personal Académico de Tiempo Parcial en la FCPS, según número de horas establecidas en el contrato, 1993

	Número de horas						Total
	0 a 5	6 a 10	11 a 20	21 a 30	31 a 40	más de 40	
<i>FCPS</i>							
Ayudante de Profesor	221 85.3	19 7.3	6 2.3	6 2.3	5 1.9	2 0.7	259
Profesor de Asign.	326 74.9	87 20.0	13 3.0	6 1.4	1 0.2	2 0.5	435
<i>Sociología</i>							
Ayudante de Profesor	17 77.3	1 4.5	1 4.5	1 4.5	2 9.1	0 0.0	22
Profesor de Asign.	26 76.5	5 14.7	1 2.9	1 2.9	0 0.0	1 2.9	34

FUENTE: Dirección General de Personal, UNAM. Información correspondiente a abril de 1993.

TABLA IV-4
Personal académico de la FCPS, según programa de adscripción y edad actual, 1993

Programa de Adscripción	Edad					Total
	20 A 29	30 a 39	40 a 49	50 a 59	más de 60	
Servicios de apoyo	2	5	2	0	0	9
Rel. Internacionales	28	41	57	37	19	182
Cs. Pol. y Admón. Púb.	43	64	67	21	6	201
Sociología	17	30	38	17	10	112
Cs. de la Comunicación	83	71	41	20	10	225
Formación Básica	76	87	41	9	4	217
Biblioteca	0	2	2	0	0	4
Total	249	300	248	104	49	950

Distribución porcentual del personal académico, según programa de adscripción y edad actual

Programa de Adscripción	Edad					Total
	20 a 29	30 a 39	40 a 49	50 a 59	más de 60	
Servicios de apoyo	22.2	55.6	22.2	0.0	0.0	100
Rel. Internacionales	15.4	22.5	31.3	20.3	10.4	100
Cs. Pol. y Admón. Púb.	21.4	31.8	33.3	10.4	3.0	100
Sociología	15.2	26.8	33.9	15.2	8.9	100

Cs. de la Comunicación	36.9	31.6	18.2	8.9	4.4	100
Formación Básica	35.0	40.1	18.9	4.1	1.8	100
Biblioteca	0.0	50.0	50.0	0.0	0.0	100
Total	26.2	31.6	26.1	10.9	5.2	100

FUENTE: Dirección General de Personal, UNAM. Información correspondiente a abril de 1993.

TABLA IV-5
Personal académico de carrera de la FCPS, según edad al ingreso y periodo en el que se incorporó

Edad al ingreso	1er periodo	2do periodo			3er periodo		Total
	antes 1968	1969-1973	1974-1978	1979-1983	1984-1988	1989-1993	
Menos de 25 años	9 36.0	19 32.2	39 55.7	25 42.4	8 44.4	0 0.0	100 42.0
26 a 30 años	7 28.0	25 42.4	17 24.3	16 27.1	5 27.8	0 0.0	70 29.4
31 a 35 años	2 8.0	10 16.9	3 4.3	8 13.6	3 16.7	1 14.3	27 11.3
36 a 40 años	4 16.0	2 3.4	5 7.1	5 8.5	1 5.6	1 14.3	18 7.6
más de 40	3 12.0	3 5.1	6 8.6	5 8.5	1 5.6	5 71.4	23 9.7
Total	25	59	70	59	18	7	238

FUENTE: Dirección General de Personal, UNAM. Información correspondiente a abril de 1993.

TABLA IV-6
Personal académico de la FCPS, según programa de adscripción y sexo, 1993

	femenino	masculino	sin resp.	Total
Servicios de apoyo	3	5	1	9
Rel. Internacionales	58	96	28	182
Cs. Políticas y Admón. Púb.	48	145	8	201
Sociología	52	49	11	112
Cs. de la Comunicación	95	104	26	225
Formación Básica	80	114	23	217
Biblioteca	0	3	1	4
Total	336	516	98	950

Distribución porcentual del personal académico según programa de adscripción y sexo, 1993

	femenino	masculino	sin resp.	Total
Servicios de apoyo	33.3	55.6	11.1	100
Rel. Internacionales	31.9	52.7	15.4	100
Cs. Políticas y Admón. Púb.	23.9	72.1	4.0	100
Sociología	46.4	43.8	9.8	100
Cs. de la Comunicación	42.2	46.2	11.6	100
Formación Básica	36.9	52.5	10.6	100
Biblioteca	0.0	75.0	25.0	100
Total	35.4	54.3	10.3	100

FUENTE: Dirección General de Personal, UNAM. Información correspondiente a abril de 1993.

TABLA IV-7
Personal académico de la FCPS, según periodo en el que se incorporó y sexo

	Planta académica nuevo ingreso				Planta académica acumulada			
	fem	masc	sin resp. a sexo	total	fem	masc	sin resp. a sexo	total
	1er. periodo: antes de 1968	3 8.8	31 91.2	0 0.0	34	3 8.8	31 91.2	0 0.0
2o. periodo: 1969-1983	127 39.9	191 60.1	0 0.0	318	130 36.9	222 63.1	0 0.0	352
3er. periodo: 1984-1993	206 34.4	294 49.2	98 16.4	598	336 35.4	516 54.3	98 10.3	950

FUENTE: Dirección General de Personal, UNAM. Información correspondiente a abril de 1993.

TABLA IV-8
Personal de carrera de la FCPS, según año de incorporación como académico y gestión en la que ingresó

Año de incorp.*	Gestión a la que corresponde su incorp.**	Académicos de Carrera			Año de incorp.*	Gestión a la que corresponde su incorp.**	Académicos de Carrera		
		Prof		Téc			Prof		Téc
		T. C.	M.T.	T.C.			T. C.	M.T.	T.C.
1943		1	0	0	1975		12	1	6
1954	Raúl Carrancá y T.	0	0	0	1976	Julio del Río Reynaga	9	0	7
1955	(1953-1957)	0	0	0	1977	(1975-1979)	7	0	1
	Subtotal	1	0	0	1978		6	0	6
						Subtotal	34	1	20
1957		1	0	0					
1959		1	0	0	1979		12	0	4
1960	Pablo González Casanova	1	0	0	1980	Antonio Delhumeau	14	0	5
1961		0	0	0	1981	(1979-1981)	5	0	5
1962	(1957-1965)	1	0	0		Subtotal	31	0	14
1964		3	0	0					
	Subtotal	7	0	0	1982	Raúl Cardiel R.	3	0	3
					1983	(1981-1983)	2	0	6
1965		2	0	0		Subtotal	5	0	9
1966	Enrique González Pedrero	4	0	0					
1967		4	0	0	1984	Carlos Sirvent Gutiérrez	4	1	0
1968	(1965-1970)	5	0	0	1985		0	0	6
1969		9	1	0	1986	(1984-1988)	2	0	3
	Subtotal	24	1	0	1987		0	0	1
						Subtotal	6	1	10
1970		5	1	1					
1971	Víctor Flores Olea	14	0	2	1988	Ricardo Méndez Silva	0	0	1
1972		12	2	0	1989		0	0	0
1973	(1970-1975)	11	0	1	1990	(1988-1992)	0	0	0
1974		13	0	2	1991		1	0	0
	Subtotal	55	3	6		Subtotal	1	0	1
					1992	Juan Felipe L.	0	0	0

1993	(1992-1996)	2	1	3
	Subtotal	2	1	3

Fuente: UNAM, Nómina de personal académico, abril de 1993.

* Sólo se incluyen los años en que se incorporaron docentes.

** En los años en que hubo cambio de gestión, las cifras fueron asignadas al director entrante, que generalmente abarca la mayor parte de un determinado año.

TABLA VI - 1
Profesores de la Coordinación de Sociología según área académica en la que se ubican, semestre 1985-II

Áreas académicas	Prof. de carrera		Prof. de asignatura		Total	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
América Latina	1	2.4	6	9.1	7	6.5
Educación	6	14.3	6	9.1	12	11.1
Historia Social	1	2.4	8	12.1	9	8.3
Rural	12	28.6	6	9.1	18	16.7
Trabajo Asalariado	6	14.3	4	6.1	10	9.3
Urbana	7	16.7	14	21.2	21	19.4
Teoría Sociológica	7	16.7	19	28.8	26	24.1
Instrumental	2	4.8	3	4.5	5	4.6
Total	42	100.0	66	100.0	108	100.0

FUENTE: Secretaría Académica de la Coordinación de Sociología. Tomado de: Proyectos Académicos 1986, FCPS/UNAM, p. 130