



CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS  
DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

**CINVESTAV**  
**IPN**  
**ADQUISICION**  
**DE LIBROS**

**LAS TENSIONES DEL CAMBIO: MODELOS ACADÉMICOS  
DE CIENCIAS SOCIALES Y LEGITIMACIÓN  
CIENTÍFICA EN MÉXICO.  
UN ESTUDIO COMPARATIVO DE TRES CASOS**

Tesis que para obtener el grado de Doctor en Ciencias con Especialidad en  
Investigaciones Educativas

Presenta

*Germán Álvarez Mendiola* ✓  
Maestro en Ciencias

Director de tesis

*Rollin Linsley Kent Serna*  
Doctor en Ciencias

julio/2002

**CINVESTAV I. P. N.**  
**SECCION DE INFORMACION**  
**Y DOCUMENTACION**

*Los sociólogos no están más preparados que otros hombres para examinar con serenidad sus propias acciones. No más que otros están dispuestos, deseosos o en condiciones de explicar lo que realmente hacen, y distinguirlo con claridad de lo que **deberían** hacer. La cortesía profesional sofoca la curiosidad intelectual; los intereses gremiales impiden exponer defectos en público; los dientes de la devoción muerden la lengua de la verdad.*

*A muchos sociólogos les será difícil aceptar que en la actualidad sabemos poco o nada acerca de nosotros mismos o de otros sociólogos, o que de hecho sabemos poco acerca de cómo determinada investigación social o determinado sociólogo llegan a ser apreciados, mientras que se menosprecia o ignora a otros.*

Alvin Gouldner (1970)

## ÍNDICE GENERAL

|                           |     |
|---------------------------|-----|
| Índice de capítulos ..... | iii |
| Presentación .....        | 1   |
| Agradecimientos .....     | 5   |

### CAPÍTULO 1 INTRODUCCIÓN GENERAL EL PROBLEMA, LOS CONCEPTOS Y LA METODOLOGÍA

|   |    |
|---|----|
| <b>1. El problema de investigación: génesis y ubicación en la literatura</b> .....                              | 9  |
| 1.1 El problema y su relevancia .....   | 9  |
| 1.2 La génesis de este estudio: viejas preocupaciones,<br>nuevos enfoques y experiencias de investigación ..... | 13 |
| 1.3 El problema de investigación y la literatura sobre educación superior .....                                 | 15 |
| <b>2. La legitimidad académica y el cambio organizacional</b> .....   | 18 |
| 2.1 El concepto de legitimidad y su traducción en el ámbito académico .....                                     | 18 |
| 2.2 Cambio y legitimidad en organizaciones académicas .....   | 21 |
| <b>3. Cambio y legitimidad en ciencias sociales</b> .....   | 33 |
| 3.1 La legitimidad científica y social de las disciplinas .....   | 33 |
| 3.2 Problemas de la profesionalización, la organización académicas y la práctica<br>disciplinar .....           | 36 |
| <b>4. Las dimensiones del nuevo patrón de legitimidad académica en México</b> .....                             | 39 |
| 4.1 Rasgos básicos del patrón de legitimación .....   | 39 |
| 4.2 Categorías para armar un modelo (metodología I) .....   | 41 |
| 4.3 Unidades de análisis .....  | 47 |
| 4.4 Congruencia de los modelos y acoplamiento al patrón de legitimidad científica .....                         | 47 |
| 4.5 Hipótesis generales .....   | 50 |
| <b>5. Un estudio comparativo de casos (metodología II)</b> .....  | 52 |

### CAPÍTULO 2 EL COLEGIO DE MÉXICO: LA SOLIDEZ INSTITUCIONAL EN UNA ERA DE INCERTIDUMBRES

|   |    |
|---|----|
| <b>1. Introducción</b> .....                                      | 57 |
| <b>2. Las lógicas del cambio en El Colegio de México</b> .....    | 59 |
| 2.1 Tres consideraciones básicas .....                            | 59 |
| 2.2 Las tensiones internas y externas .....                       | 62 |
| <b>3. La estructura de poder académico en el COLMEX</b> .....     | 63 |
| 3.1 La autoridad presidencialista y la oligarquía académica ..... | 63 |
| 3.2 El cuestionamiento a las formas de autoridad .....            | 69 |
| <b>4. La organización académica</b> .....                         | 71 |
| 4.1 Los centros y los programas .....                             | 72 |
| 4.2 La investigación .....  | 77 |
| 4.3 La oferta académica y los estudiantes .....                   | 81 |

|  |     |
|--|-----|
| <b>5. Los profesores de El Colegio de México</b> ..... | 88  |
| 5.1 Rasgos generales de la planta académica.....       | 88  |
| 5.2 El sistema de carrera .....                        | 92  |
| 5.3 Los estímulos extrasalariales .....                | 100 |
| <b>6. El financiamiento</b> .....                      | 109 |
| 6.1 El origen de los recursos .....                    | 109 |
| 6.2 La asignación financiera interna .....             | 115 |
| 6.3 Los recursos externos y la libertad académica..... | 116 |
| <b>7. Conclusiones del capítulo</b> .....              | 117 |

**CAPÍTULO 3**  
**EL CENTRO DE ESTUDIOS SOCIOLOGICOS DEL COLMEX**  
**LA AUTONOMÍA DE LOS PRESTIGIOS EN CUESTIÓN**

|  |     |
|--|-----|
| <b>1. Introducción</b> .....   | 123 |
| 1.1 Las particularidades del CES .....   | 123 |
| 1.2 Las partes del capítulo .....  | 124 |
| <b>2. Antecedentes del CES</b> .....   | 125 |
| <b>3. El poder académico en el CES</b> .....   | 126 |
| 3.1 Autoridad académica administrativa.....  | 127 |
| 3.2 Liderazgos y jerarquías .....  | 128 |
| <b>4. Los profesores del CES</b> .....   | 129 |
| 4.1 La formación.....  | 130 |
| 4.2 El Sistema Nacional de Investigadores.....   | 131 |
| 4.3 La productividad .....   | 133 |
| 4.4 Un profesorado que envejece.....   | 135 |
| 4.5 Una planta de profesores que no crece .....  | 136 |
| <b>5. La organización académica</b> .....  | 137 |
| 5.1 Un modelo escolarizado para la investigación.....  | 138 |
| 5.2 La investigación: un modelo científico tradicional con rasgos innovadores en su<br>periferia ..... | 156 |
| 5.3 El financiamiento en el CES .....  | 174 |
| <b>6. Las ciencias sociales en el CES</b> .....  | 177 |
| 6.1 Entre la academia y la transformación social .....   | 177 |
| 6.2 Los temas de la sociología en el Centro de Estudios Sociológicos .....                             | 179 |
| <b>7. Conclusiones</b> .....   | 182 |

**CAPÍTULO 4**  
**LA UNIDAD XOCHIMILCO**  
**DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA**  
**PRIVILEGIO A LA INVESTIGACIÓN EN UN CONTEXTO DOCENTE**

|                                   |     |
|-----------------------------------|-----|
| <b>1. Introducción</b> .....      | 187 |
| 1.1 El tema .....                 | 187 |
| 1.2 Las partes del capítulo ..... | 188 |

|  |     |
|--|-----|
| <b>2. Entre la vocación por el cambio social y las tendencias modernizadoras</b> .....                                     | 188 |
| 2.1 La Universidad y la transformación social .....  | 188 |
| 2.2 La autocrítica de los noventa .....  | 190 |
| <b>3. La lógica de los cambios normativos en la UAM</b> .....  | 192 |
| <b>4. La estructura de autoridad</b> .....   | 193 |
| <b>5. El divorcio organizativo de la docencia y la investigación</b> .....   | 197 |
| 5.1 La organización académica .....  | 197 |
| 5.2 La investigación .....   | 199 |
| 5.3 La docencia .....  | 201 |
| 5.4 La matrícula y la oferta de licenciatura en la UAM Xochimilco .....  | 213 |
| <b>6. El profesorado y el sistema de carrera: recompensas a la investigación en un sistema en el que todos caben</b> ..... | 215 |
| 6.1 El camino de los ascensos: rasgos generales de la planta académica .....   | 216 |
| 6.2 Meritocracia de la investigación para un cuerpo docente:<br>la carrera, los estímulos y las becas .....                | 221 |
| <b>7. El financiamiento: dependencia federal y trato diferenciado</b> .....  | 235 |
| 7.1 Características generales del financiamiento en la UAM .....   | 236 |
| 7.2 El financiamiento del modelo centrado en la investigación .....  | 239 |
| <b>8. Conclusiones del capítulo</b> .....  | 240 |

**CAPÍTULO 5**  
**EL DEPARTAMENTO DE RELACIONES SOCIALES DE LA UAM-X**  
**LA ADAPTACIÓN UTILITARIA**

|   |     |
|---|-----|
| <b>1. Introducción</b> .....  | 245 |
| 1.1 La especificidad del caso y el procedimiento de análisis .....  | 245 |
| 1.2 Las partes del capítulo .....   | 246 |
| <b>2. El sistema de autoridad en el Departamento de Relaciones Sociales</b> .....   | 246 |
| 2.1 La autoridad y los procesos decisionales en el DRS .....  | 247 |
| <b>3. La valoración de los académicos y de su trabajo:<br/>el sistema de carrera, los estímulos y las becas</b> .....                     | 254 |
| 3.1 Una planta académica de tiempo completo, en la categoría más alta y con baja<br>participación en los estímulos de investigación ..... | 255 |
| 3.2 La simulación adaptativa, el igualitarismo y el doble empleo .....  | 263 |
| <b>4. El modelo de docencia frente al nuevo patrón de legitimación</b> .....  | 267 |
| 4.1 El sistema modular en la carrera de sociología .....  | 267 |
| 4.2 El DRS frente al cambio en las Políticas de Docencia .....  | 275 |
| 4.3 Conclusión sobre la docencia y el sistema modular .....   | 276 |
| <b>5. La investigación</b> .....  | 277 |
| 5.1 Concepciones de la investigación entre el profesorado del DRS .....   | 278 |
| 5.2 La organización de la investigación: Áreas y proyectos .....  | 281 |
| 5.3 Los productos y la productividad .....  | 284 |
| 5.4 El financiamiento de la investigación .....   | 289 |
| <b>6. Las ciencias sociales en el DRS</b> .....   | 291 |
| 6.1 La universidad y la sociología:<br>del cambio social a la crisis de las ciencias sociales .....                                       | 291 |
| 6.2 Los temas de la sociología en el Departamento de Relaciones Sociales .....  | 294 |

|   |            |
|---|------------|
| <b>7. Conclusiones del capítulo .....</b> | <b>299</b> |
|---|------------|

## **CAPÍTULO 6**

### **LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA: LA CAPACIDAD ADAPTATIVA DE UN SISTEMA POLÍTICO EN CRISIS**

|   |            |
|---|------------|
| <b>1. Introducción .....</b>  | <b>303</b> |
| <b>2. El sistema político en la UAS .....</b>                       | <b>305</b> |
| 2.1 Una pincelada de la historia política de la UAS .....           | 305        |
| 2.2 Estructura de gobierno .....                                    | 308        |
| 2.3 La estructura de relaciones políticas en la UAS .....           | 310        |
| 2.4 Los cambios recientes en las estructuras del poder .....        | 317        |
| 2.5 Problemas de gobernabilidad .....                               | 320        |
| <b>3. La organización académica .....</b>                           | <b>321</b> |
| 3.1 La estructura académica y administrativa .....                  | 321        |
| 3.2 La oferta académica y los estudiantes .....                     | 323        |
| <b>4. El profesorado .....</b>                                      | <b>336</b> |
| 4.1 Características generales del profesorado .....                 | 336        |
| 4.2 El sistema de carrera académica .....                           | 340        |
| 4.3 Los estímulos extrasalariales .....                             | 344        |
| 4.4 El PROMEP .....   | 347        |
| 4.5 Los profesores en el SNI .....                                  | 348        |
| <b>5. La investigación en la UAS y la política científica .....</b> | <b>349</b> |
| <b>6. Financiamiento .....</b>                                      | <b>354</b> |
| 6.1 La estructura del presupuesto .....                             | 355        |
| 6.2 Un crecimiento sin dinero .....                                 | 358        |
| 6.3 Un contrato oneroso .....                                       | 359        |
| 6.4 Algunos cambios recientes .....                                 | 361        |
| 6.5 Una distribución inercial y política de los recursos .....      | 362        |
| 6.6 Lo que la UAS ofreció .....                                     | 363        |
| <b>7. Conclusiones del capítulo .....</b>                           | <b>365</b> |

## **CAPÍTULO 7**

### **EL INSTITUTO DE INVESTIGACIONES ECONÓMICAS Y SOCIALES DE LA UAS: LA INALCANZADA LEGITIMACIÓN CIENTÍFICA**

|   |            |
|---|------------|
| <b>1. Introducción .....</b>  | <b>369</b> |
| <b>2. Las marcas de la génesis política en IIES .....</b>           | <b>370</b> |
| <b>3. El poder en el IIES .....</b>                                 | <b>374</b> |
| <b>4. Los profesores, la carrera y los estímulos .....</b>          | <b>375</b> |
| 4.1 La ansiada y postergada búsqueda de un título de posgrado ..... | 376        |
| 4.2 La pertenencia al SIN: ese oscuro objeto del deseo .....        | 380        |
| 4.3 La formación disciplinaria de los investigadores .....          | 382        |
| 4.4 Estímulos y salarios .....                                      | 383        |
| <b>5. La organización académica para la investigación .....</b>     | <b>383</b> |
| 5.1 Cambios en las concepciones sobre la investigación .....        | 384        |
| 5.2 La estructura académica de proyectos .....                      | 384        |

|  |            |
|--|------------|
| 5.3 La idealización del colectivismo en un ambiente individualista ..... | 387        |
| 5.4 Escasez de productos y baja productividad .....                      | 389        |
| 5.5 La desvinculación entre la investigación y la docencia.....          | 392        |
| 5.6 El financiamiento de la investigación.....                           | 399        |
| <b>6. Las ciencias sociales en el IIES.....</b>                          | <b>403</b> |
| 6.1 Cambio en la agenda de investigación .....                           | 404        |
| 6.2 Formas y criterios de validación.....                                | 409        |
| <b>7. Conclusiones del capítulo.....</b>                                 | <b>411</b> |

## CAPÍTULO 8 ANÁLISIS COMPARATIVO Y CONCLUSIONES GENERALES

|   |            |
|---|------------|
| <b>1. Introducción.....</b>   | <b>415</b> |
| <b>2. El marco de análisis en la perspectiva comparada.....</b>   | <b>415</b> |
| <b>3. El cambio en los casos estudiados .....</b>   | <b>424</b> |
| 3.1 Los cambios en las dimensiones de los modelos académicos.....   | 424        |
| 3.2 La congruencia de los modelos y el sentido de los cambios .....   | 441        |
| <b>4. Conclusiones e implicaciones: relaciones entre nuevos entornos y dinámicas<br/>internas .....</b>           | <b>445</b> |
| 4.1 Las adaptaciones de los casos ante los entornos .....   | 446        |
| 4.2 Conclusiones finales: ¿por qué perduran organizaciones con bajos niveles de<br>legitimidad y eficiencia?..... | 450        |
| 4.3 Implicaciones para las políticas y para la investigación educativa .....                                      | 453        |
| <b>Bibliografía.....</b>  | <b>457</b> |
| <b>ANEXOS .....</b>   | <b>475</b> |
| <b>1. Cuadros y tablas .....</b>  | <b>477</b> |
| <b>2. Guión de entrevistas.....</b>   | <b>489</b> |
| <b>3. Personas entrevistadas o encuestadas.....</b>   | <b>491</b> |

## **Presentación**

Las organizaciones académicas han enfrentado en los últimos 20 años fuertes desafíos. Muchos de ellos emergen de dinámicas y problemas internos que no han sido resueltos, pero otros provienen de cambios profundos en los entornos académicos y sociales. En México fue adquiriendo forma un patrón de valoración y, por tanto, de legitimación académica que comenzó a pautar la vida de las organizaciones. En realidad no es un patrón de carácter nacional, pues en diversas partes del mundo se han puesto en práctica patrones inspirados en los mismos principios y propósitos. Ese patrón es impulsado por las políticas públicas, en especial por las que se dirigen hacia el sector de la investigación científica y hacia las universidades públicas estatales. Pero también es impulsado por los sectores más desarrollados de la investigación científica, particularmente en las áreas naturales, exactas y tecnológicas. Como telón de fondo, han surgido nuevas dinámicas generales en el mundo de las prácticas disciplinarias. Las nuevas formas de producción, distribución y usos del conocimiento que han salido a escena ponen en entredicho muchas de los postulados en los que se funda la ciencia clásica. Al mismo tiempo, el mercado establece un dinámico y heterogéneo marco de interacciones sociales y simbólicas que con gran fuerza ha irrumpido en las organizaciones académicas, impactando diversas facetas de su actividad.

Aunque no carecen de dificultades, las organizaciones de la investigación en áreas naturales, exactas tecnológicas parecen tener mayores aptitudes para acoplarse a estos cambiantes entornos. Pero en ciencias sociales no resulta claro si las organizaciones académicas han cambiado o en qué medida lo han hecho. Esta tesis es un intento por responder a estas pregunta. Es un esfuerzo por conocer si las organizaciones académicas en ciencias sociales tienen capacidades para cambiar o si el peso de su tradición, de sus estructuras y prácticas es más fuerte que las necesidades del cambio. El resultado de la indagación nos da elementos para comprender si estos cambios son resultado de respuestas a las señales o intervenciones de la políticas públicas o de respuestas propias a problemas o necesidades planteados en la organización.

Para poder abordar este problema, opté por un esquema que simplifica el análisis. Se trata de la idea de modelo académico. Todas las organizaciones académicas comparten un conjunto de categorías en las que llevan a cabo sus tareas. La forma que éstas adoptan y las relaciones que tienen entre sí dan forma a los rasgos característicos de cada

organización, esto es, a su modelo académico. En algunos casos, los modelos están definidos en los propósitos fundacionales, las misiones y los reglamentos universitarios, pero lo común es que la autoimagen de las organizaciones o, si se quiere, el modelo explícito, sea diferente del modelo que emerge de sus estructuras y prácticas académicas.

El estudio toma cinco categorías generales para entender los modelos: el poder académico, la organización para la docencia y para la investigación, el tipo de profesorado y el sistema de carrera académica, el financiamiento y las agendas de investigación en ciencias sociales. En cada una de estas categorías hay dimensiones normativas y simbólicas de gran importancia que fueron tomadas en cuenta. Hay otros elementos, sin duda., pero éstos son los que determinan las características fundamentales de la institución y sus lógicas principales.

Los casos de estudio son el Centro de Estudios Sociológicos de El Colegio de México, el Departamento de Relaciones Sociales de la Unidad Xochimilco de la Universidad Autónoma Metropolitana y el Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales de la Universidad Autónoma de Sinaloa. El análisis de estos casos arroja elementos para comprender la naturaleza y el alcance de los cambios en dimensiones acotadas. No son casos representativos en un sentido estadístico y las conclusiones no pueden ser generalizadas. Sin embargo, como estudio cualitativo, los resultados no sólo están referidos a las particularidades de cada caso sino que abren también una sensibilidad o un modo de entender los procesos que ayuda a conocer otras experiencias. Además, opté por un enfoque comparativo. La noción de modelos académicos apunta en ese sentido. La idea es tener elementos para comprender tanto las semejanzas como las diferencias de cada caso a partir de entornos y desafíos más o menos comunes.

El trabajo está dividido en ocho capítulos. El primero es una introducción general en la que expongo el problema, los conceptos y la metodología empleados. Enseguida vienen los capítulos de los casos. Para cada caso dediqué un capítulo general al establecimiento que enmarca el estudio de las unidades académicas particulares, cada una de las cuales tiene su propio capítulo. El último capítulo es el análisis comparativo y las conclusiones generales de la tesis. Al final del trabajo, se encuentra la bibliografía y un anexo de cuadros y tablas.

Para concluir esta presentación, creo que debo hacer una advertencia. La mirada crítica que dirigí a mis casos de estudio tuvo el propósito de acercarme a fenómenos sociológicos que generalmente no pueden observarse si se adoptan como “hechos verdaderos” los supuestos y las creencias que animan a los modelos estudiados. Si se acepta de antemano que los modelos son “correctos” la visión que se produce es muy parcial y por ende limitada. He buscado usar un tono crítico pero mesurado en el trabajo y espero que los posibles lectores que trabajan en las instituciones estudiadas no sientan que mi propósito fue hacer evaluaciones para descalificar las experiencias. Tengo amigos en todas esas instituciones y el trabajo que ahí se realiza merece mi respeto. Sin embargo, me propuse, con los medios teóricos que dispongo, con el material recabado y con el conocimiento que me da el contacto directo con las instituciones, hacer un análisis incisivo. Estoy convencido de que una de las condiciones para realizar cambios positivos es reconocer la existencia de procesos sociales que han generado problemas de diverso tipo. Los temas pueden afectar la sensibilidad de varios colegas entre otras cosas porque tocan el mundo de las creencias, los valores y las ideologías que sustentan simbólicamente a las organizaciones académicas.

Con todo, confío en que este trabajo sirva para alimentar el debate sobre las experiencias recientes que han tenido las organizaciones académicas, ahora sujetas a fuertes presiones para cambiar y acoplarse a los vientos que corren.

## Agradecimientos

Comienzo con los dos clichés acostumbrados: este trabajo es de mi entera responsabilidad pero no habría sido posible sin el apoyo y confianza de muchas personas e instituciones. Aunque en estos agradecimientos no pueda mencionar a todas ellas, les externo mi más sincera gratitud.

En su fase temprana, este proyecto fue conocido y comentado en inteligentes debates por Jorge Bartolucci, María de Ibarrola, Wietse de Vries, Sylvie Didou, Rocío Grediaga, Mario González y Susana Quintanilla. Mi director de tesis, Rollin Kent, por supuesto, conoció todos mis escritos y con sus comentarios agudos y precisos me ayudó a centrar el foco y las preguntas del trabajo. Con él tomamos la decisión de pedir a colegas de los casos estudiados que leyeran y comentaran partes del trabajo. La respuesta fue excelente. Agradezco el rigor y el profesionalismo de Miguel Casillas, Dolores Paris, Isabel Rousseau y Gustavo Verduzco.

Como lectores de una presentación pública de este trabajo y como parte del jurado, Lidia Girola, Gonzalo Varela, Eduardo Weiss y María de Ibarrola hicieron comentarios sugerentes que me permitieron percibir varios problemas y mejorar este trabajo en su versión final. Les agradezco además su plena disposición para leer y discutir el trabajo pese al escaso tiempo con que contamos para concluir el proceso.

Hay otras dos personas que debo mencionar: Rosalba Ramírez cedió parte de su ocupado tiempo para leer algunas partes del trabajo y Cecilia Oviedo, además de leer puntillosamente los borradores en sus distintos momentos, de hacerme notar decenas de erratas y de darme su opinión general sobre el tono del texto, fue una eficaz auxiliar en la obtención y procesamiento de datos.

En los recorridos por las instituciones estudiadas, varios colegas conocieron lo que estaba haciendo y en ellos encontré una magnífica disposición para colaborar con sugerencias y documentos. Ellos son Rubén Burgos, Nery Córdova, Alfredo Boni, Ernesto Hernández, Rogelio Hernández, Guillermo Ibarra, Mario Lamas, Rodrigo López, Alberto Padilla, Dolores Paris, Rafael Peláez, Florencio Posadas, Filigonio Sánchez, Liberato Terán, Rafael Valdéz, Enrique Vega y Gustavo Verduzco.

Es necesario hacer un reconocimiento a todos los profesores, investigadores y funcionarios que amablemente accedieron a ser entrevistados o participar en un

cuestionario, en algunos casos en más de una ocasión. Las entrevistas no sólo fueron datos que sirvieron para apoyar mis argumentos sino también verdaderos diálogos que me permitieron conocer más a las instituciones y a sus académicos. Este aspecto del trabajo me dejó una experiencia invaluable, especialmente porque en las entrevistas los profesores me transmitieron con pasión sus convicciones y el significado personal y profesional de sus experiencias. Por la confianza depositada en mí, debo poner en claro que sus ideas y opiniones sirvieron como parte de mi material empírico lo que, en ningún caso, debe interpretarse como un uso prejuicioso de sus dichos. A todo ellos los respeto y admiro como colegas. Como ellos saben, he dado un uso anónimo a las entrevista, pero tengo la obligación personal y metodológica de mencionarlos. Por eso en el Anexo incluí sus nombres.

Los directivos de los casos que estudié no podían saber a ciencia cierta qué enfoque adoptaría y cuán crítico podría ser en mis análisis. Aunque lo sospecharan, encontré total apoyo para realizar mi investigación. Eso habla en cierto modo de la apertura que están viviendo las instituciones académicas. Las corporaciones se abren, no pueden oponerse a las corrientes de aire fresco que soplan en diversas esferas de la vida social. A ellos, y a las instituciones que representan, les agradezco profundamente que me hayan abierto las puertas y que se hayan mostrado interesados en conocer los resultados de este esfuerzo.

El Departamento de Investigaciones Educativa siempre ha apoyado mi trabajo y esta vez no fue la excepción. En sus profesores he tenido enseñanzas que perduran en mi formación profesional. A todos agradezco su confianza. Pero quiero mencionar de manera especial a Jimy Fuenlabrada quien alentó con su perenne entusiasmo la conclusión de mi doctorado. Judy Kalman, por su parte, me ofreció su amistad, supo transmitirme seguridad y me facilitó condiciones de trabajo inmejorables. Tal vez Justa Ezpeleta no lo sepa, pero lo intuye sin duda: ella ha sido una maestra y colega de primera línea; nunca tuve el privilegio de ser su alumno en un salón de clases, pero en los ocasionales diálogos que mantenemos en su cubículo o en los pasillos no sólo aprendo de su sensibilidad y fino sentido del humor sino también de su estilo profundo de plantear asuntos en verdad importantes. Tengo una deuda intelectual y de amistad con Rollin Kent. Cualquiera que lea este trabajo notará enseguida su influencia, fruto de varios años de trabajo y estudio conjunto desde las ya lejanas épocas de nuestro seminario con Olac Fuentes. Sin embargo, lo más valioso para mí

ha sido su pasión y compromiso con el conocimiento, siempre con un estilo alegre y desafectado, atributos que suelen escasear en el mundo académico. No puedo pasar por alto a Josefina Granja, querida colega desde hace ya varios años, quien además de tener siempre palabras de aliento, desde la coordinación académica del DIE facilitó sin reparos y con eficacia los procesos escolares para el desarrollo y conclusión de mi doctorado.

Dejo constancia de mi agradecimiento al CONACYT por el apoyo que dio a una parte de mi experiencia doctoral. Gracias a ese apoyo pude realizar estudios en la Universidad de Brasilia y en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Brasil, experiencia que marcó muy positivamente mi vida académica y personal.

Termino estos reconocimientos y dedicatorias con mi familia. Prefiero concluir con una nota personal porque quiero subrayar que el esfuerzo dedicado a este trabajo no tendría sentido si no es por el amor que tengo hacia mis seres más cercanos.

En estos años he estado acompañado por mi linda Ivonne quien, con su compañía y amor, dio paciente escucha a mis soliloquios, toleró mis cambiantes estados de ánimo y me infundió entusiasmo en todo momento. A ella dedico con todo mi corazón este trabajo, que a final de cuentas es parte de la sociedad de nuestros sueños. También se lo dedico a mi querido Sebastián, que más de la mitad de su vida sólo ha escuchado que su padre hace tesis y quien siempre tuvo la tenacidad para acercarse a mí, pedir atención y darme alegrías. Sofía llegó hace poco y poco sabe de los trajines de su padre. Con su amor tan grande de persona chiquita, la alegría que me dio su presencia fue un fuerte empujón para concluir este trabajo.

Mis padres han sido un gran apoyo para mí. Ellos saben bien de lo que hablo. Sin su ayuda no hubiera podido salir delante de algunos asuntos que se presentaron en el camino. Ese apoyo sólo se debe a su cariño, a sus palabras de aliento y a su amistad de padres. La tesis también va por mi hermanos, hermanas, sobrinos, sobrinas y amigos entrañables, que bien saben cuánto los quiero.

# CAPÍTULO 1

## INTRODUCCIÓN GENERAL

### EL PROBLEMA, LOS CONCEPTOS Y LA METODOLOGÍA

#### 1. El problema de investigación: génesis y ubicación en la literatura

##### 1.1 El problema y su relevancia

Este es un estudio comparativo de cómo tres organizaciones con diferente *posición de prestigio en el campo de la investigación en ciencias sociales* introducen *cambios para adaptar su modelo al patrón de legitimación académica dominante*, el cual ha sido impulsado por las políticas públicas en la década noventa. Este patrón es *un conjunto de disposiciones valorativas, normas y procedimientos que, al ser seguidos por las organizaciones académicas, proporcionan legitimidad a las actividades que desarrollan*. Está sustentado básicamente en los criterios de valoración de la investigación científica y goza crecientemente de mayor aceptación por la pérdida de legitimidad de otros patrones derivados de las funciones sociales y políticas que las instituciones cumplen.

Este patrón de legitimación se basa en varios supuestos. No sólo otorga legitimidad sino que, idealmente, produce resultados positivos en los desempeños de las organizaciones. Bajo este supuesto, los modelos que definen sus misiones, que impulsan *formas colegiadas de decisión académica* y que introducen sistemas de información y control para hacer más eficiente la administración permitirían un mejor funcionamiento general de los establecimientos. Una organización así, facilitaría la *formación de cuerpos académicos que hacen uso eficiente de las oportunidades que brindan los instrumentos de política pública*. Estos cuerpos académicos siguen valores meritocráticos y son evaluados para *obtener recompensas*, las cuales los conducen hacia una mayor *competitividad en sus desempeños*. Los órganos colegiados y los cuerpos académicos tendrían mayores *facultades para introducir cambios curriculares, vincular la investigación con la docencia, elevar el número de titulados y mejorar sus productividad en la investigación*. Las investigaciones tenderían a ser más *pertinentes* y ello elevaría la *vinculación de la ciencia con la sociedad*, lo cual, a su vez, permitiría que otros *sectores patrocinaran las actividades científicas, diversificándose con ello las fuentes de financiamiento*. En un ambiente institucional así

estimulado, las *agendas de investigación* y las *formas de trabajo en las disciplinas* tendería a guardar *correspondencias con el desarrollo de las ciencias* en el mundo.

Esta es una imagen ideal que se sustenta en supuestos que no operan así en la realidad. Sabemos que las organizaciones no se acoplan fácilmente al entorno y, aún si se acoplaran con razonable funcionalidad al nuevo patrón, las acciones darían resultados no deseados, inesperados y, en varios sentidos, diferentes a los propósitos enunciados. El peso de la tradición y de las estructuras y prácticas internas de las organizaciones opone resistencias, condiciona su ajuste y marca las formas de adaptación. No obstante, el patrón de legitimación ejerce una fuerte influencia y pauta muchas de las decisiones que se adoptan en las organizaciones académicas.

Por eso, me propongo arrojar alguna luz sobre cuál es el *sentido de los cambios* y si los modelos se parecen más que antes a los preceptos dictados por el patrón de legitimación. Para ello, he puesto la mirada en la *congruencia interna de los modelos académicos* para cumplir con sus funciones de investigación y en el *tipo de adaptación* que tienen ante el nuevo patrón de legitimación. Las organizaciones que estudio son el Centro de Estudios Sociológicos de El Colegio de México (CES-COLMEX), el Departamento de Relaciones Sociales de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco (DRS-UAM-X) y el Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Autónoma de Sinaloa (IIES-UAS). El supuesto de partida es que *cada una de estas organizaciones, en función de las características de sus modelos académicos, de sus entornos inmediatos relevantes y de su posición de prestigio en el campo de las ciencias sociales, desarrolla distintas relaciones y formas de adaptación al nuevo patrón de legitimación*. Los modelos de estas unidades académicas y los establecimientos a los que pertenecen son contrastantes en términos de sus estructuras de poder académico; reglas del juego; organización; prestigio y recursos; capacidad de investigación; funciones académicas y sociales; y públicos a los que se dirigen.

El nuevo entorno tiene componentes comunes pero está diferenciado. Me detendré brevemente en esto.

Las políticas públicas de ciencia y tecnología y de educación superior dieron un viraje a fines de la década ochenta e inicios de la década noventa con el propósito de elevar

la calidad y alcanzar la excelencia académica<sup>1</sup>. El entorno institucional cambió sustantivamente. Surgieron ideas y políticas para la evaluación del sistema, las instituciones, los programas y los individuos, y aparecieron programas de financiamiento adicional para apoyar diferentes actividades. Este ha sido un proceso complejo, no lineal, en el que los diversos agentes han tenido aprendizajes, han precisado los conceptos, han modificado sus ideas y han generado programas. De hecho, las políticas han cambiado, pero lo han hecho de manera diferenciada.

El entorno puede dividirse en tres partes, relacionadas pero discernibles entre sí: el del sistema de investigación científica (SEP-CONACYT); el del conjunto de universidades federales; y el del conjunto de universidades públicas estatales<sup>2</sup>. En el primero las políticas son impulsadas principalmente por el Consejo nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), sus propósitos están centrados en la producción de la ciencia y de investigadores científicos y fueron más estables durante la década noventa. En las universidades federales las políticas no se aplicaron plenamente pues es un ámbito de intervención menor de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC) con la cual se establecen negociaciones individuales, *ad hoc*. En estas universidades se ha dejado que ellas mismas definan sus patrones de legitimación. La UAM se anticipó internamente a este patrón. En las universidades públicas estatales, en cambio, esta Subsecretaría, tiene una alta incidencia, las políticas se aplicaron por igual y fueron más cambiantes, sobre todo a partir de 1996 con la implantación del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP).

En la década noventa ocurrió un nuevo viraje: de un modelo de “regulación a la distancia” a través de la evaluación se pasó a un modelo de intervención, a través del cual el gobierno federal dirige una porción importante de la educación superior, particularmente

---

<sup>1</sup> Hubo tres precedentes muy importantes en el cambio de las reglas del juego: con consideraciones financieras más que educativas surgió el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), se modificaron los criterios de asignación financiera centrados en el número de estudiantes y se introdujeron controles sobre el número de profesores a ser contratados y los salarios que el gobierno federal estaba dispuesto a financiar (Kent y Richardson, 2002). El SNI fue el preludio de políticas de diferenciación de los académicos con base en evaluaciones; la modificación de los criterios financieros anticipó los cambios en los esquemas de financiación pública, especialmente los referidos al mayor control sobre las finanzas de los establecimientos; y los límites a la contratación y a los salarios fueron el antecedente de las políticas de estímulos y de conformación de plantas académicas.

<sup>2</sup> Excluyo deliberadamente los entornos del subsector de educación superior tecnológica, de las universidades tecnológicas y de las universidades privadas.

las universidades públicas estatales y los posgrados de investigación. Con este modelo se asignan recursos extraordinarios a las universidades a cambio de adoptar programas de formación docente, profesionalización de las plantas académicas y desarrollo integral de la institución, de acuerdo con las pautas estipuladas por el gobierno federal.

En ese nuevo viraje se dio una lenta confluencia entre los programas de las políticas. Las políticas hacia las universidades públicas estatales y federales –primero a través del PROMEP y, recientemente, a través de los Programas Integrales de Fortalecimiento Institucional (PIFIS) y de los Programas Integrales de Fortalecimiento del Posgrado (PIFOP)– convergieron con las políticas de la investigación científica, como el SNI y el Padrón de Posgrados de Excelencia del CONACYT. Esta confluencia podría representar una homogeneización de los criterios y procedimientos de las políticas hacia diferentes subsectores de la educación superior.

Cada una de las organizaciones seleccionadas tiene entornos de políticas específicos y ocupa un lugar diferenciado en los prestigios del campo. De un lado el entorno de políticas, aunque configura un patrón general de legitimidad, tiene esferas particulares de intervención y agentes propios. Con fines exploratorios, se pueden identificar tres grandes niveles de prestigio y productividad: alto, medio y bajo. En la tabla siguiente (1.1) sintetizo los entornos inmediatos de políticas y la posición que ocupan en el campo de las ciencias sociales cada uno de los casos elegidos.

| <b>Tabla 1.1 Los caso. Entornos específicos de políticas y posición en el campo de CS</b> |   |                                    |
|---|---|------------------------------------|
|   | <b>Políticas</b>  | <b>Posición en el campo de CS</b>  |
| <b>CES<br/>COLMEX</b>   | CONACYT → sistema científico.   | Elevada: prestigio, productividad  |
| <b>DRS UAM</b>  | SESIK → universidades federales.<br>Reciben trato preferencial. No participan en varios programas.                  | Bajo prestigio y productividad     |
| <b>IIES<br/>UAS</b>   | SESIK → universidades estatales.<br>El gobierno tiene fuerte intervención en unidades académicas y establecimientos | Muy bajo prestigio y productividad |

¿Por qué me intereso por estos temas en el caso de organizaciones de investigación y docencia en ciencias sociales si Robert Merton resolvió el problema de la legitimidad científica hace muchos años? La respuesta es que, por un lado, en las ciencias sociales estos paradigmas nunca están definitivamente establecidos sino que se encuentran sometidos a

continuo debate. Por otro lado, los cambios en política pública de los años noventa trataron de incidir directamente en los patrones de legitimación de la ciencia en México, a partir de un diagnóstico sobre la necesidad de elevar la calidad, la pertinencia y la eficiencia de las actividades académicas. El problema de investigación se basa en la constatación de que ciertas organizaciones de investigación tienden a adoptar las características del modelo “clásico” de legitimación académica y constituyen tradiciones científicas, mientras que en otras existen actividades y valoraciones alejadas de dicho modelo.

Pero los patrones de legitimidad no son estáticos. Son motivo de una lucha entre diferentes disciplinas, que en México se da en un contexto de precariedad en los consensos básicos y en las capacidades de la actividad científica entre diferentes disciplinas y establecimientos, bajo el supuesto de que algunas disciplinas tienen mayor nivel de consensos y capacidades que las ciencias sociales.

El problema de mi investigación es relevante por diversos factores. En breve resumen:

1. Aunque las ciencias sociales han experimentado un crecimiento y una mejoría en su capacidad explicativa en México, existe la preocupación de que aún es necesario elevar la calidad de su producción;
2. Hay evidencias sobre diversas dificultades (institucionales y organizacionales) para construir y desarrollar *ethos académico* y capacidad de investigación;
3. Las ciencias sociales, aun de forma desigual, se han ido incorporando al sistema científico, el cual proporciona recursos y legitimidad. Mantenerse fuera de ese sistema acarrea escasez de financiamientos, de prestigios y de legitimidad;
4. Las ciencias sociales están llamadas a jugar un papel más activo en el autoconocimiento de la sociedad y en la detección y solución de problemas.

## **1.2 La génesis de este estudio: viejas preocupaciones, nuevos enfoques y experiencias de investigación**

Como muchos otros colegas, desde las fases tempranas de mi formación académica la preocupación por el cambio en la educación superior ha estado presente. De ahí que estudiar los cambios en tres unidades académicas no sea sino resultado lógico de una

trayectoria profesional. Pero la experiencia y los nuevos tiempos han hecho que mi enfoque sea distinto.

Esta tesis se nutre de la aproximación a cuatro conjuntos de trabajos: la sociología organizacional y el neoinstitucionalismo sociológico; los estudios de políticas públicas; estudios sobre la ciencia y el conocimiento en las sociedades contemporáneas; y trabajos sobre las ciencias sociales en México. Las aplicaciones que cada uno de estos grupos tienen hacia la educación superior han sido de fundamental importancia. En el apartado sobre el marco conceptual para analizar el cambio, aludiré a este *corpus* de conocimientos.

Desde mediados de la década ochenta he participado en una amplia corriente de debate y estudio sobre la educación superior. En México, esta corriente fue abierta en buena medida por Olac Fuentes y Rollin Kent, quienes introdujeron en México los trabajos de Burton Clark y establecieron un fecundo diálogo con destacados autores de América Latina, como José Joaquín Brunner y Simon Schwartzman<sup>3</sup>.

Este trabajo se inscribe en una línea de investigación que buscó articular explicaciones acerca de las relaciones entre los cambios en la organización, las disciplinas, las políticas públicas y los mercados. Este esfuerzo se propuso explícitamente avanzar en el establecimiento de lazos conceptuales entre la sociología organizacional y los estudios sobre la educación superior. Desde un punto de vista más general, estos trabajos buscaron colocarse en los debates sobre los cambios institucionales en sociedades en transición (Kent, *et al.* 2002). Una de las principales aportaciones de esa línea de trabajo, tanto por los conceptos como por el trabajo empírico desarrollado, fue la articulación entre las ideas sobre cambio institucional, cambio organizacional y cambio disciplinario.

En esta línea, de manera paralela a la investigación de tesis, participé en dos proyectos de investigación. El primero de ellos, dirigido por Rollin Kent, fue un estudio comparativo sobre procesos de cambio organizacional y disciplinar en unidades de ciencias sociales en México (Kent *et al.* 2002). El segundo, codirigido por Ana García de Fanelli y Rollin Kent, fue una investigación sobre los posgrados en ciencias sociales en Argentina y México (García de Fanelli *et al.* 2001). Las enseñanzas de ambos proyectos me sirvieron para acotar las dimensiones del estudio y armar conceptualmente el modelo de análisis. En

---

<sup>3</sup> El recorrido aquí apenas esbozado fue expuesto en una ponencia presentada con Rollin Kent en el 25º Aniversario del Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV (Álvarez y Kent, 1995)

lo que respecta a las dimensiones retomé las categorías de poder académico, organización académica, sistema de carrera y financiamiento y los anudé bajo la idea de que sus configuraciones específicas componen un modelo académico<sup>4</sup>.

### 1.3 El problema de investigación y la literatura sobre educación superior

En las décadas ochenta y noventa el tema del cambio institucional cobró relevancia frente a las transformaciones políticas, sociales y económicas globales. En una reacción contraria al enfoque de la elección racional, diversas corrientes de la economía, la ciencia política y la sociología, bajo el genérico nombre de nuevo institucionalismo, se dieron a la tarea de responder a la pregunta de por qué las instituciones perduran ante las presiones competitivas, incluso las instituciones ineficientes (DiMaggio y Powell, 1991; North, 1995). Frente a la debilidad de las instituciones políticas y económicas en América Latina y en otras partes del mundo, comenzó a abrirse una discusión sobre la falta de correspondencia entre las instituciones estatales, los cambios macroeconómicos y la necesidad de contar con instituciones *capaces* (Naím, 1994; 1999). El presupuesto teórico es que la economía y las instituciones sociales y políticas se encuentran estrechamente imbricadas (v.g. Grindle, 1995; Nee e Ingram, 1998).

Poco antes de que cobraran auge los estudios sobre las organizaciones de educación superior, la literatura que se produjo en México durante los años ochenta y la primera mitad de los noventa proporcionó un conjunto de indicaciones generales sobre los cambios en el sistema y las políticas, vistos desde sus relaciones con la demanda social y con el estado. Una buena parte de ese esfuerzo se concentró en el estudio de las políticas públicas generadas en el viraje de fines de los ochenta y principios de los noventa (Fuentes, 1989; Kent, 1993). En esa literatura se señaló que la mayoría de los cambios en las décadas setenta y ochenta fueron adaptativos, sin reglas claras y guiados por lógicas corporativas de intercambio político (Fuentes, 1989). En general, en sus fases de expansión y estabilización

---

<sup>4</sup> Como fruto de esas experiencias de investigación, en estos años publiqué algunos artículos. Dos de estos trabajos abordan el tema del cambio en organizaciones académicas (Álvarez, 1999; 2000). Uno, escrito en colaboración con mi colega de doctorado Mario González, es una revisión sobre los cambios introducidos por las políticas públicas en diversos niveles del sistema de educación superior (Álvarez y González, 1998). Otros dos, escritos con Wietse de Vries, analizan críticamente asuntos puntuales de las políticas públicas: en un caso el Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) y, en otro, el Programa Nacional de Educación 2001-2002 (De Vries y Álvarez, 1998; Álvarez y De Vries, 2002).

del crecimiento, el sistema no siguió un desarrollo con lógicas de mercado, de “oligarquías académicas” o de gobierno regulador (Brunner, 1988b).

Los estudios realizados bajo el liderazgo de José Joaquín Brunner fueron mostrando que las instituciones estaban cambiando por factores externos debido a su baja capacidad para adecuarse con prontitud a los nuevos entornos sociales y económicos (Courard, 1993; Levy, 1997). En un nuevo “campo de producción de las políticas” (Cox, 1993) y con nuevos actores la agenda se modificó. Las relaciones de intercambio entre el estado y la educación superior basadas en el “patrocinio y la negligencia benignas” de las décadas setenta y ochenta pasaron a un intento desarticulado de conducción a la distancia mediante la regulación evaluatoria en los años noventa (Fuentes, 1989 y Kent, 1993), que pronto fue sustituido por un modelo de fuerte intervención del gobierno federal en amplias zonas de la educación superior, especialmente en las universidades públicas estatales, a cambio de dotaciones extraordinarias de recursos (De Vries, 2000b; Álvarez y De Vries, 2002).

Las investigaciones sobre las políticas mostraron evidencias y elaboraron conjeturas sobre sus efectos en el sistema y las organizaciones. Con el riesgo de toda simplificación, expongo un apretado resumen de esa literatura<sup>5</sup>: las políticas se dirigieron principalmente hacia la investigación y la formación de posgrado y tendieron a beneficiar a organizaciones y académicos que tenían condiciones para desarrollarse bajo los nuevos valores. Las políticas prestaron escasa atención a la enseñanza. Las políticas de estímulo a la productividad comprendieron sólo a una porción de los académicos de tiempo completo y en pocos casos acompañaron el desarrollo de la carrera académica. Los procesos de autoevaluación se diluyeron en rutinas administrativas; entre los diferentes programas de evaluación no existió coordinación y sus usos para hacer diagnósticos, emitir juicios públicos y adoptar decisiones no fueron claros. Los organismos financieros indujeron a la investigación a producciones aplicadas, pertinentes y relevantes. A pesar de que la evaluación enfatizó los resultados, las políticas dieron prioridad a los insumos, omitieron la importancia de los procesos y desestimaron la diversidad de la profesión académica (Kent *et al.*, 1997; Kent y de Vries, 1994; Kent, 1996; Gil, 1997; Grediaga, 1997).

En el último tercio de los años noventa se formularon preguntas sobre los cambios en las instituciones, las disciplinas y el trabajo académico ante los nuevos entornos

---

<sup>5</sup> Una versión más amplia de este resumen fue expuesta en Álvarez y González (1998).

regulatorios<sup>6</sup>. En cuanto a las organizaciones, algunos trabajos estudiaron el nuevo marco de políticas federales, la extensión de las ideas de modernización para legitimar el cambio en algunas instituciones y el papel de los liderazgos en la conducción del cambio (Kent, 1996). Otros trabajos mencionaron que los cambios han seguido una dirección distinta al modelo clásico de organización académica al dar lugar a nuevas estructuras y prácticas orientadas por valores de mercado y de administración (De Vries, 1997). Conjeturalmente varios autores señalaron que las políticas generaban efectos adversos, como los formalismos, las rivalidades, la simulación individual e institucional, el deterioro de los certificados y de las pautas de acción de los cuerpos científicos y disciplinarios (v.g. Pérez Rocha, 1996; Grediaga, 1997; Varela Petito, 1995). En el plano de la toma de decisiones se señaló que muchos procesos parecía gobernarse sin rumbo, pues se duplicaban o contraponían acciones y propuestas, y perdían continuidad y atención (Arechavala, 1997). A pesar de esto, bajo un modelo racional de planificación (para financiamientos extraordinarios) algunas organizaciones lograron articular y coordinar con razonable coherencia procesos y alteraron significativamente su rumbo (De Vries, 2001).

Con diversos enfoques y preferencias temáticas, los últimos años de la década fueron prolíficos en investigaciones sobre experiencias de universidades mexicanas, muchas de ellas fueron tesis de doctorado o de maestría. Aparecieron trabajos sobre los procesos de reforma institucional (Acosta, 1997); sobre los efectos de las políticas en el trabajo académico (De Vries, 1998); sobre procesos decisionales en universidades (Arechavala, 1997); sobre el cambio en el poder universitario, el gobierno y la gobernabilidad (Ibarra, 1999; López 2001a); sobre el mercado y la profesión académica (Grediaga, 2000; Rodríguez, 2000); sobre los cambios en las universidades a raíz de las políticas de evaluación y estímulos (Canales, 2001) y sobre procesos de evaluación y planeación en instituciones específicas (Larios, 1998; Gil, García, 1999).

A pesar de que el volumen de estos escritos es considerable, las necesidades de conocimiento acerca de los cambios que están ocurriendo en las organizaciones académicas

---

<sup>6</sup> Estas preguntas se plantearon también en trabajos de otros países, en donde se reconocen los aspectos positivos que los nuevos modelos han tenido sobre el trabajo y se destaca la complejidad del cambio y los problemas de los nuevos entornos. Henkel (1997) analiza los desplazamientos de los valores académicos por la introducción de nuevos sistemas de gestión en Gran Bretaña. McInnis (1996) reporta un estudio nacional en Australia sobre los cambios en los patrones de trabajo. Brennan (1997) examina comparativamente los sistemas nacionales de evaluación de calidad y los cambios en las instituciones, el conocimiento y la docencia

son enormes. Esta tesis aspira a hacer algunas contribuciones para resolver esas necesidades.

## **2. La legitimidad académica y el cambio organizacional**

El interés de este trabajo es dilucidar la forma como las organizaciones se relacionan con el entorno de legitimación y los cambios que se producen en esa interacción. Llegado a este punto, es necesario poner en claro mediante una definición abstracta y general qué entiendo por legitimidad académica, y qué es el cambio en las organizaciones académicas.

### **2.1 El concepto de legitimidad y su traducción en el ámbito académico**

La legitimidad es una categoría que califica las relaciones de autoridad en organizaciones, grupos sociales e individuos. Una de las partes detenta algún tipo de *autoridad*, apela a un *núcleo moral superior* (valores), se sustenta en una *condición de necesidad* y se atribuye un *estatus de merecimiento* (Bendix, 1960). Las otras partes reconocen la autoridad y el derecho a ejercerla. Para que esta relación se conserve, la autoridad debe tener la capacidad de mantener la creencia de que es conveniente y necesaria para los fines de grupos sociales más amplios (Lipset, 1960). Es decir, las relaciones de autoridad son un *sistema de creencias y normas* que conforman una “*constelación de sentidos*” (Weber, 1981). Por eso, la legitimidad se construye a través de *representaciones colectivas* y *sistemas de significado*. Estas constelaciones suelen conjugar *fuentes diversas* que llegan a ser funcionales para el sistema de autoridad, a condición de no perder su equilibrio.

El concepto aquí usado cambia la idea original de *legitimidad de la dominación* que Weber. Sin embargo, esta licencia sociológica se apoya en la amplia aplicación del término de legitimación para comprender fenómenos en los que una institución requiere ser considerada justa y necesaria por diversos grupos sociales y, sobre todo, que sus preceptos sean *obedecidos*. De acuerdo con esta noción, parto de varios postulados que dan la pauta para entender los conflictos frente a un patrón de legitimidad académica dominante:

a) La legitimidad implica una relación entre la autoridad académica y diversos públicos en la que se intercambian *bienes de autoridad* (simbólicos y materiales). A cambio de

- conocimiento se otorgan reconocimientos. La autoridad académica proviene de la posesión de un saber y de la capacidad para certificarlo.
- b) Los bienes de autoridad académica son el prestigio (reconocimientos, premios, títulos, posiciones), el poder (capacidad de contratación, toma de decisiones académicas) y los recursos (salarios, estímulos, financiamientos).
  - c) El intercambio se realiza entre sujetos internos y externos a la organización en la que se producen estos bienes. Los internos participan en distintas posiciones, según los arreglos de autoridad, los intereses, valores, creencias y normas compartidas. Los externos están situados en esferas distintas pero pertenecen o están vinculados al mismo campo.
  - d) El grado de correspondencia entre la norma, las creencias y los comportamientos de los grupos e individuos, así como el reconocimiento del prestigio que ostenta la autoridad es el *consenso interno*; la aceptación de diversos sujetos sobre los productos de dichas instituciones es el *consenso externo* que indica el nivel de legitimidad externa. Contemporáneamente, las fronteras entre ambos tipos de consenso tienden a abrirse.
  - e) Como la legitimidad de una autoridad puede provenir de fuentes distintas, dentro de las organizaciones coexisten procesos de legitimación diferenciados, pero algunos de ellos pueden ser opuestos. La legitimidad se convierte en un campo de lucha.
  - f) Cuando se alteran los arreglos entre las diversas fuentes de legitimación hay una pérdida en la funcionalidad del sistema de legitimación y se generan situaciones de conflicto o incertidumbre que pueden conducir a una crisis de legitimidad.

#### *Diversas fuentes de la legitimidad académica*

La legitimidad de las organizaciones proviene de varias fuentes y adoptan arreglos específicos. Scott (1991) escribió que “muchos tipos de organizaciones confrontan múltiples fuentes y tipos de sistemas simbólicos o culturales y que ellas ejercen elecciones en los sistemas con los cuales se conecta” y que “la fuerza de los argumentos para promover legitimidad estará determinada por la cantidad de consenso con el sector o campo relevante relativo a la idoneidad de los medios seleccionados para alcanzar los fines deseados”. Las organizaciones de educación superior no son muy diferentes. Debido a su naturaleza académica, podría pensarse que su legitimidad proviene sólo del ámbito de las

profesiones y las ciencias. Pero no es así del todo. Típicamente existen tres fuentes de legitimidad en el ámbito académico: a) científica; c) social y política; d) intelectual.

Los enfoques organizacionales en educación superior han sostenido que los reconocimientos se dan por valores internos de rigor, calidad y novedad, los cuales generan avances en el conocimiento. Para que esto ocurra, la ciencia debe tener una estructura normativa general, un *ethos* organizado bajo los principios de universalismo, “comunismo”, desinterés y escepticismo organizado (Merton, 1985). Así, las organizaciones estarían caracterizadas por la vida colegiada y la autoridad basada en el conocimiento. Estas cualidades permiten que la ciencia goce de legitimidad, esto es, que se reconozca socialmente la autoridad que las organizaciones, los grupos y los individuos involucrados en actividades académicas tienen para producir, transmitir y certificar conocimientos. Este reconocimiento adquiere forma de prestigio, el cual es otorgado a través de diversos criterios y reglas, y está asociado a la obtención de recursos. En su forma clásica, la legitimidad se adquiere dentro de las comunidades académicas (científicas y profesionales).

Como el campo se ha hecho más amplio y complejo, un mayor número de actores intervienen en la definición de los criterios de legitimación. Junto al modelo clásico, emerge otro modelo de producción del conocimiento, caracterizado por generar conocimientos aplicados para resolver problemas, en marcos transdisciplinarios que diluyen las fronteras entre ciencia básica y aplicada. Los conocimientos se producen en equipos flexibles formados por proyecto-problema, con alta movilidad de sus integrantes, y se comunican por vías no disciplinares clásicas (redes). Las reputaciones se adquieren por la capacidad para encontrar soluciones a problemas, más que por la acumulación de méritos. Como las sociedades demandan conocimientos en distintas áreas de su actividad y son cada vez más educadas, la investigación es financiada por diversas agencias, públicas y privadas, y ello supone responsabilidad social por los productos y evaluaciones diversas y abiertas. Las universidades ya no son las únicas productoras de conocimientos: emergen centros de investigación no universitarios y empresas generadoras de conocimientos y soluciones (Gibbons *et al.*, 1997).

Al lado de estos modelos, a menudo de manera opuesta a ellos, muchos segmentos de los sistemas de educación superior se han legitimado por sus papeles sociales y políticos (igualdad de oportunidades y justicia social, apertura de mercados laborales académicos,

contención política). La legitimidad de estos papeles está en cuestión por las exigencias contemporáneas de competitividad, eficiencia, responsabilidad, transparencia y evaluación-certificación impuestos por los cambiantes entornos. Es decir, las fuentes de la legitimidad social están cambiando hacia formas abiertas y de mercado.

En la medida en que las universidades producen medios para comprender y dar sentido a la acción social, cumplen funciones intelectuales genéricas, a partir de las cuales construyen una parte de su legitimidad. En la cúspide de esta producción se ubican intelectuales de élite cuyas actividades han ganado visibilidad por la ampliación de las ofertas culturales, los cambios en la política y el crecimiento de la importancia social y económica del conocimiento. Este tipo de legitimidad ha sufrido cambios por la irrupción del mercado, la especialización y la diversificación de los medios de comunicación.

El nuevo patrón de legitimidad se nutre principalmente de la fuente científica. Ninguna organización académica obtiene legitimidad si no apela a funciones académicas o a las nuevas necesidades sociales. Esto introduce desajustes en aquellas organizaciones que durante varias décadas construyeron su legitimidad alrededor de su papel distributivo o asistencialista, político o intelectual. Pero también genera tensiones en las organizaciones que sustentaron su legitimidad alrededor de funciones científicas “clásicas”.

Para comprender estos procesos ¿qué nos dice la literatura sobre el cambio organizacional?

## **2.2 Cambio y legitimidad en organizaciones académicas<sup>7</sup>**

### *Cambio organizacional*

Las organizaciones tienen por definición una dualidad: de un lado, producen orden y estabilidad y, del otro, persiguen objetivos que las llevan a cambiar a partir de las decisiones de sus actores, los cuales generan iniciativas y buscan intereses particulares. Pero ¿qué es el cambio? ¿cómo definirlo? Es un concepto muy usado en las ciencias sociales, tiene diferentes significados y está conectado con las definiciones del concepto de organización. Pasaré rápida revista a este concepto y, después, al de cambio organizacional.

---

<sup>7</sup> Mis colegas cercanos encontrarán aquí ecos de discusiones recientes. Los aportes de todos ellos me permitieron redactar estas notas en las que se diluye involuntariamente la autoría de muchas ideas.

Para ello me apoyaré en la propuesta de Scott (1992), quien distingue tres enfoques generales: racionales, naturales y abiertos.

El primer enfoque concibe a la organización como “sistema racional”. La organización es una estructura bien definida, con jerarquías de autoridad y capacidad decisional, de acuerdo con objetivos y en función de ciertos medios. Una versión posterior es la de la racionalidad limitada, que señala que los individuos no optimizan sus decisiones por límites de su capacidad cognitiva y que en las organizaciones la toma de decisiones se hace bajo restricciones de tiempo y recursos (March y Simon, 1977).

El enfoque de la organización como un “sistema natural” se interesa por conocer las relaciones de los individuos entre, los cuales generalmente siguen fines diferentes, a veces contrapuestos. Las organizaciones dan lugar a diferentes intereses, metas y preferencias. Estas organizaciones son presas de su historia. Hay situaciones de conflicto, negociación e intercambios. En este esquema algunos autores conciben a la organización como una arena política. Este enfoque enfatiza el conflicto (Crozier y Friedberg, 1977).

Emparentadas con el enfoque “natural”, las aproximaciones basadas en la metáfora de las “anarquías organizadas” señalan que las organizaciones carecen de fines claros y tienen procedimientos de trabajo indeterminados. En la toma de decisiones intervienen varios actores (modelo de “bote de basura”). Esta perspectiva enfatiza la irracionalidad, la indeterminación y la ambigüedad debido a la inexistencia de relaciones causales entre las diferentes unidades y a que el control y la planeación son limitadas (March y Olsen, 1976).

En el tercer enfoque, el “abierto” o de “ecología organizacional”, las organizaciones son conjuntos de *poblaciones* situadas en *arreglos organizacionales* que participan en *campos interorganizacionales*. Las organizaciones tienen relaciones de intercambio de recursos e información, mantienen interacciones competitivas y se diferencian entre sí aunque compartan vínculos sistémicos. Estas organizaciones incorporan la complejidad y la diferenciación de los elementos ambientales dentro de sus propias estructuras, pero no son actores pasivos atados de manos por patrones culturales, pues adoptan elecciones estratégicas en relación con sus ambientes (Scott, 1991).

Muy cercano a los enfoques de sistemas abiertos, el neoinstitucionalismo propone volver la mirada a los entornos institucionales más amplios (sistema de reglas del juego) y a las relaciones que establecen con ellos las organizaciones. Aunque no hay una definición

unívoca del concepto de institución, diversos autores mencionan a las reglas compartidas, la identidad común, el sentido de pertenencia, la estructuración de las actividades, las reglas de comportamiento, las creencias y valores del grupo. Esta perspectiva de análisis subraya las dimensiones valorativas y las entrelaza con las racionales y simbólicas del comportamiento de los actores (Scott, 1994; North, 1995; March y Olsen, 1997, Di Maggio y Powell, 1991). El marco normativo y valoral que regula las interacciones legítimas de los miembros de una organización es un marco de reglas de orden *regulativo*, *constitutivo* y *cognoscitivo*. Es *regulativo* puesto que configura un sistema de incentivos y penalizaciones. Es *constitutivo* pues confiere identidad y sentido a las interacciones de los actores. En su dimensión simbólica hay un sistema de creencias que proporciona reglas de tipo *cultural o cognoscitivas* (Scott, 1995). El orden regulativo es explícito pues pertenece al ámbito de lo racional, de los comportamientos esperados de acuerdo con una codificación establecida. Pero los órdenes constitutivos y culturales suelen ser tácitos e intangibles, pues pertenecen al mundo de las ideologías y las creencias, lo cual torna a las reglas opacas y ambiguas, pero poderosas para la cohesión organizacional.

¿Cuáles son las consecuencias de estos conceptos en la definición del cambio?

En los enfoques “racionales”, basados en el pensamiento económico clásico y en las teorías de la decisión racional, el cambio es consecuencia de las decisiones y acciones planeadas de los integrantes de una organización. Hay una jerarquía de actores que busca los objetivos organizacionales en contextos cambiantes y en función del conocimiento y uso de los medios disponibles. Una de las fuentes del cambio es que las organizaciones se convierten en sistemas de oportunidades que incitan a sus miembros a tomar decisiones en busca de recompensas particulares.

Esta visión ha sido criticada por las perspectivas naturales que centran su mirada en el conflicto interno. Según estas perspectivas, las organizaciones cambian por los procesos internos de negociación que se requieren para conservar y arribar a nuevos equilibrios. Este enfoque no excluye que los cambios puedan ser dirigidos, pero subraya que ocurren en contextos conflictivos y que suelen producir efectos diferentes a los propósitos originales.

El enfoque de sistema “flojamente acoplado” cuestiona los supuestos racionales, porque los individuos suelen desconocer qué y cómo se debe hacer, y hacia dónde se dirige la organización. El cambio es accidental, resultado de la agregación aleatoria de agendas,

soluciones, decisiones, actividades y formas organizativas de los diversos actores, los cuales carecen de objetivos compartidos.

En los enfoques abiertos el cambio es un proceso de adaptación al entorno. En esta perspectiva el cambio es difícil debido a la inercia estructural y a las limitaciones externas. El cambio está determinado por la historia organizacional, es adaptativo, no planeado y con resultados inesperados (Scott, 1991). La persistencia o transformación de las organizaciones se debe a razones técnicas y/o institucionales. Persisten si el entorno las percibe como técnicamente confiables; cambian si hay exigencias técnicas externas. Mantienen su legitimidad frente al marco externo de reglas o bien se ven obligadas a cambiar si se erosiona esta legitimidad. Los desafíos institucionales corresponden al ámbito de las ideologías, valores y normas que requieren ser procesadas por cada organización para convertirse en reglas internas legítimas (Kent, *et all*, 2002).

La visión institucionalista no resta importancia al cambio, pero lo percibe como un proceso lento y lleno de eventos inesperados. En general subraya que la lógica organizacional resiste al cambio pues en las organizaciones se generan rituales legitimadores y climas normativos que regulan el conflicto y que enmarcan las opciones, los problemas y las soluciones legítimas. Por eso los cambios son incrementales, suaves y adaptativos por necesidades de supervivencia. La razón principal de la lentitud de los cambios es que corresponden al orden de la cultura y los símbolos, las reglas y las convenciones sociales, elementos cuya modificación no depende de cambios en las estructuras organizativas sino en las estructuras de disposiciones culturales, en el *ethos* (Kent, *et all*. 2002).

Según el neoinstitucionalismo, dentro de un *campo organizacional* determinado, el marco institucional presiona a las organizaciones a seguir valores comunes y a adoptar características semejantes, en un proceso de *isomorfismo*. Pero varios autores en debate con DiMaggio (Scott, 1991; Scott y Meyer, 1991; Zucker, 1991) señalan que “los entornos organizacionales altamente estructurados pueden crear una creciente diversidad de formas” (Scott) y que “la variación en las respuestas estratégicas a un mismo entorno pueden generar diferenciación más que isomorfismo” (Zucker). Desde un punto de vista teórico, no debería suponerse que el isomorfismo conduce inevitablemente a una mejoría en el desempeño interno, lo cual puede ocurrir, sin duda, sobre todo en aquellas organizaciones que tienen umbrales de desempeño muy bajo y que requieren adoptar innovaciones para

mejorarlo. Para otras organizaciones el isomorfismo puede ser un obstáculo al desarrollo de la competitividad, de ahí que busquen diferenciarse.

Las discrepancias entre estos enfoques sobre la naturaleza del cambio se derivan del papel asignado a los actores de las organizaciones. El enfoque racional atribuye a los actores decisivos gran capacidad de moldear y conducir estratégicamente a la organización. El enfoque natural resalta la dificultad del cambio, entre otros factores, por los intereses creados, la diversidad de orientaciones y los conflictos de sus integrantes. En el enfoque abierto los liderazgos están condicionados por los límites políticos y las ideologías; los cambios organizacionales responden a cambios en el nivel macroinstitucional de la sociedad. La Tabla 1.2 sintetiza esta discusión.

**Tabla 1.2 El cambio y sus actores en los diferentes enfoques organizacionales**

|                                | <b>Naturaleza</b>  | <b>Actores</b>   | <b>Resultado</b>  |
|--------------------------------|--|--|---|
| <b>Racional</b>                | Cambios planeados  | Actores estratégicos.<br>Liderazgo. Burocracia   | Optimización de esfuerzos   |
| <b>Natural</b>                 | Cambio como devenir histórico. Como acuerdos negociados  | Actores políticos limitados por ideologías y conflictos.<br>Arena política                       | Cambios no deseados. Soluciones de equilibrio y compromiso                                      |
| <b>Anarquía organizada</b>     | Cambios como efectos de decisiones agregadas e inconexas | Actores dispersos, diversidad de intereses y soluciones  | Cambios inciertos, ambiguos, accidentales   |
| <b>Abierto</b>                 | Cambios como adaptaciones al ambiente                    | Actores como mediadores entre organización y entorno   | Cambios en varios niveles, por las fronteras permeables. Por razones técnicas o institucionales |
| <b>(Neo) institucionalismo</b> | Cambios como isomorfismo vs. diferenciación              | Actores racionales en contextos normativos siguen reglas regulativas, constitutivas y culturales | Cambio lento, adaptativo. Opera en dimensiones simbólicas                                       |

Pese a estas diferencias, los enfoques no son totalmente contrapuestos. Cada uno de los modelos describe una parte del fenómeno y pueden ser complementarios, como lo han dicho autores que abogan por combinar las perspectivas de análisis (Scott, 1992; Powell y DiMaggio, 1991). A pesar de ser diferentes, estos modelos proporcionan conceptos para comprender diversos tipos de organizaciones y sus cambios. No existen en forma pura pues bajo el predominio de uno de estos tipos se presentan variaciones subordinadas de comportamientos racionales, abiertos, ecológicos o anárquicos. Desde este punto de vista se puede concluir que los cambios organizacionales son fenómenos *híbridos* que se

desarrollan a un tiempo en múltiples dimensiones y con diferentes lógicas de comportamiento (Coronilla y del Castillo, 2000).

De acuerdo con lo dicho se pueden extraer los siguientes enunciados para analizar el cambio en las organizaciones:

- a) Los cambios describen una amplia *variedad de lógicas y racionalidades*, a veces incompatibles con los objetivos formales de la organización. Los cambios pueden ser resultado de decisiones formales o de las complejas interacciones entre sus miembros (adaptativos, azarosos o “perversos”). Según el foco que se adopte, puede haber cambios visibles en los planos formales pero opacos en los informales.
- b) Los procesos de cambio usualmente tienen componentes *racionales*, de *negociación* y de *contribución caótica* de los integrantes de la organización. La adopción de un enfoque que los integre depende de necesidades empíricas según el tipo de organización que se estudia y el tipo de cambio que se quiere observar.
- c) Las organizaciones tienen *múltiples fronteras*, sus niveles y modalidades tienen reacciones diferentes ante el ambiente y requieren administrar las exigencias del medio.
- d) En su relación con los entornos se presenta una *lógica dual*, en apariencia contradictoria de los cambios organizacionales: pueden tender al isomorfismo o a la diferenciación.
- e) Los cambios se presentan en dos *ámbitos* cruciales: el técnico (insumos, procedimientos) y el institucional (reglas y valores).
- f) Los cambios pueden ocurrir en uno o varios *niveles*: esferas decisionales centrales o intermedias, agregados mayores (establecimiento, divisiones), unidades académicas básicas, programas específicos, grupos de trabajo e individuos.
- g) Los cambios pueden tener diferentes *alcances*: globales o parciales.
- h) Los cambios tienen *vías* directas o indirectas; las directas son decretos, reformas, innovaciones, creación o supresión de estructuras. Las indirectas son las regulaciones a distancia, las políticas de incentivos, los diseños de aprendizaje institucional.
- i) Los cambios tienen diferentes *temporalidades*: rápidos o lentos; efímeros o perdurables.

*Cambio organizacional en unidades académicas*

¿Qué conclusiones se pueden extraer de este conjunto de ideas para el análisis del cambio en organizaciones académicas? Encuentro al menos cinco posibles aplicaciones de los conceptos expuestos. En resumen, para investigar los cambios en las organizaciones académicas, es necesario:

1. Establecer el *marco institucional*, esto es, el marco de reglas del juego, valores y significados que pautan las interacciones de las organizaciones académicas con sus entornos en busca de legitimidad.
2. Establecer el *marco técnico*, esto es, el marco de procedimientos necesarios para que las organizaciones del campo mejoren su eficiencia y competitividad.
3. Estudiar la lógica que ordena los diferentes tipos de respuestas organizacionales: estratégicas, de resistencia o de conflicto, adaptativas o azarosas.
4. Determinar si los cambios se producen en ámbitos medulares o periféricos.
5. Conocer los planos en los que ocurren los procesos de *isomorfismo y diferenciación*
6. Definir la fuente del cambio: internalista o externalista. En el caso de las fuentes externas, se requiere determinar los pasos fronterizos por donde se introduce el cambio.
7. Ubicar los niveles y alcances en los que se procura y produce el cambio.
8. Analizar si las vías del cambio son directas o indirectas.

Si consideramos estos imperativos a la luz de la experiencia que reporta Clark en uno de sus últimos trabajos, podemos enriquecer un modelo interpretativo. En ese texto, fiel a los postulados racionales del institucionalismo, Clark menciona que en la actualidad las universidades deben dar respuesta a un “flujo interminable de demandas”: nuevos tipos de estudiantes; nuevas demandas de segmentos de la fuerza de trabajo; mayores exigencias de patrocinadores; y escasez de recursos frente al incesante crecimiento de los conocimientos. Las organizaciones exitosas en sus procesos de innovación son aquellas que han realizado esfuerzos voluntarios; han tomado riesgos; han investigado de sí mismas; han proyectado los cambios organizacionales hacia el futuro; y han promovido un sentido emprendedor.

Los cambios han sido más internos que externos, pues responden a la acción colectiva de los grupos. La innovación se expresa en cinco elementos:

- a) Una dirección central reforzada que desarrolla capacidades de gestión dinámicas y flexibles, atentas a las demandas del entorno;

- b) Una periferia de desarrollo extendida. Crecen más las unidades innovadoras que los departamentos tradicionales. Realizan tareas de vinculación y actividades de conocimiento no tradicionales;
- c) Los vínculos colaborativos entre las periferias de desarrollo y los núcleos académicos tradicionales generan innovación;
- d) Diversifican sus fuentes de financiamiento;
- e) Generan una cultura de la innovación que da sentido de integración a sus miembros.

¿Qué imagen ideal de cambios en organización académicas contemporáneas se puede construir con estos elementos? La Tabla 1.3 organiza una propuesta:

**Tabla 1.3 Comportamiento típico ideal del cambio en organizaciones académicas innovadoras**

|                       | <b>Tipos de cambios</b>  | <b>Resultados</b>   |
|-----------------------|--|---|
| <b>Lógicas</b>        | Estratégicos, desarrollo de capacidades adaptativas<br>Esfuerzos voluntarios ante presiones externas   | Cambios ordenados, se aproximan a los propósitos originales<br>Capacidades de negociación en contextos de baja conflictividad y elevado confianza |
| <b>Fuentes</b>        | Externos generan adaptación<br>Demandas diversas de diferentes públicos<br>Internos por diferenciación académica, crecimiento y adición de estructuras | Cambios en las formas de producir conocimientos<br>Mayor interacción con entornos   |
| <b>Ámbitos</b>        | Correspondencia cambios periféricos con fortalezas medulares   | Técnicos: mejora la eficiencia y el control del trabajo<br>Institucionales: la adopción de reglas confiere apoyo y legitimidad del entorno        |
| <b>Dimensiones</b>    | Correspondencia de cambios en estructuras normativas e incentivos con cambios en la base académica   | Cambios estructurales para hacer más eficientes los procesos.<br>Cambios en los individuos, hacia un modelo emprendedor de académico.             |
| <b>Niveles</b>        | Decisiones centrales: equipos de tarea<br>Unidades académicas básicas; programas; grupos de trabajo  | Cambios en todos los niveles  |
| <b>Alcances</b>       | La agregación de cambios parciales produce cambios mayores. Sinergia organizacional  | No es la gran reforma<br>Dinámicas de innovación confluyen en varios ámbitos  |
| <b>Vías</b>           | Directas e indirectas  | Cambios reglamentarios, reformas administrativas, cambios sistemas de recompensas   |
| <b>Temporalidades</b> | Rápidos  | Perdurables   |

Como puede observarse, las ideas de Clark sobre las universidades innovadoras son diferentes a las que desarrolló en trabajos anteriores. Pero no son opuestas. Se debe recordar que Clark ofreció la idea de que las organizaciones académicas cambian lenta e incrementalmente, bajo una lógica en la que se confrontan, por un lado, tendencias de

continuidad y cambio, y, por otro, fuerzas de integración y desintegración. En la actualidad esas ideas están en debate por los cambios en el entorno social y científico.

En su concepción anterior, Clark propuso que el cambio fundamental se da en la “base pesada”, es decir, en el conocimiento que adopta la forma organizativa de disciplinas. Es un cambio “invisible”. Pero las disciplinas operan dentro de establecimientos, los cuales tienen lógicas y formas de organización diferentes a las disciplinarias. Este famoso cruce entre disciplina y establecimiento postulado por Clark para explicar la profesión académica permite la coexistencia de lógicas contradictorias en el campo de la educación superior.

Del lado de la permanencia, los establecimientos y las disciplinas ofrecen a sus integrantes sistemas de procedimientos estables y resistentes a las perturbaciones del medio, los cuales evolucionan para proteger los intereses legítimos de los investigadores y los profesores. Contribuyen a definir, y también a defender, las principales áreas de interés académico en una institución. Pero una vez que se institucionalizan se vuelven rígidos. Todavía ambas formas de organización social proporcionan un conjunto de reglas que pautan las actividades, confieren identidad y sentido de pertenencia, y alimentan la narrativa y los rituales de la organización. Cognitivamente, las disciplinas ofrecen un sistema de conceptos, paradigmas y problemas, así como sistemas de validación de resultados. Organizativamente, ofrecen los medios para la difusión de las novedades (asociaciones, congresos, publicaciones).

El establecimiento y las disciplinas, sin embargo, ya no ofrecen tantas seguridades. La estabilidad, la rutina, la continuidad de las estructuras y de las formas tradicionales de autoridad son opuestas a nuevas formas de organización y de relaciones de autoridad sustentadas en modelos flexibles, colaborativos y horizontales. La estabilidad de las formas clásicas de producir, distribuir y certificar conocimientos se ve desafiada por nuevas formas de producir y usar los conocimientos.

El hecho de que la base organizativa de las disciplinas en los establecimientos sea rígida y resistente, no significa que los académicos permanezcan inmóviles. Las disciplinas actúan como campos de fuerzas en el que parte del *sentido de ubicación* de los científicos es anticipar tendencias y desarrollar *estrategias de reconversión* de un dominio o de un tema a otro (Bourdieu, 2000). Además, las tendencias hacia la especialización del conocimiento se expresan en los establecimientos con el surgimiento de nuevas agrupaciones o unidades organizativas que pueden reclamar el mismo estatus que los departamentos o facultades.

Veamos ahora lo que concierne a las dinámicas de integración y desintegración dadas por las lógicas de las disciplinas y del establecimiento. Según Clark, como cada campo persigue sus propios objetivos y busca mantener, defender y ampliar su territorio organizacional, al especializarse continuamente, las disciplinas y las profesiones se vuelven más desunidas y tienden a la fragmentación. Las fuentes del cambio residen en los intereses, las ideas y la organización de estos campos dispares. La expresión organizacional de la diversificación disciplinaria es una forma de adaptabilidad de grupos humanos específicos a las dinámicas generales de especialización de un campo del conocimiento. Aquí se presenta un problema ¿qué márgenes de cambio le quedan a organizaciones que ya no pueden seguir diversificándose? La rigidez de las áreas institucionalizadas se asocia a la incapacidad institucional de adaptación.

Las vías del cambio surgen entonces por la aparición de “periferias de desarrollo”. Es decir, unidades con fuerza centrífuga. Estas estructuras organizativas que miran hacia afuera tienen no sólo funciones de docencia e investigación sino que incorporan nuevas tareas académicas, de coordinación y gestión. El surgimiento y la institucionalización de estos programas no tiene comportamientos homogéneos en cada caso. Algunos programas surgen subordinadamente y su conversión en unidades formales de igual jerarquía a las unidades académicas tradicionales puede ser objeto de largas negociaciones.

Hay otros elementos novedosos: han surgido comportamientos semejantes a los de las periferias pero dentro de unidades convencionales debido a que en muchas organizaciones las formas de investigación no tienen una prescripción organizativa y legal. Son resultado de empresas individuales y colectivas de investigadores que desarrollan diversas capacidades: de adaptarse a los cambios en la producción de conocimientos y de sus paradigmas; de impulsar proyectos de investigación, posgrados, transferencia e intercambio, cooperación internacional y venta de conocimientos. En suma, aprovechamiento de las nuevas oportunidades e inserción en las tendencias generales de cambio. En estos casos, estamos ante la presencia de lógicas de cambio en niveles muy discretos de la organización académica cuyo impacto en el conjunto es incierto.

En resumen: cada organización tiene fuerzas inerciales: unas tienden a la conservación otras al cambio. Según los (neo) institucionalistas, los componentes medulares son más estables, generan equilibrios y rutinas, y son resistentes al cambio. Los componentes

periféricos son más inestables, flexibles y cambiantes. Introducen dinamismo pero pueden generar desequilibrios en la organización. Una confluencia armonizada entre ambos tipos de componentes genera cambios profundos y duraderos. En las organizaciones académicas, las “periferias extendidas de desarrollo” se han convertido, según Clark, en un elemento decisivo en las innovaciones. Esas “periferias” pueden haber sido originadas por la dirección central para la realización de tareas nuevas o pueden ser resultado de la agregación de emergentes intereses individuales o colectivos de los actores.

Esta imagen ideal de cambios exitosos por innovación ofrece insumos para comprender las tendencias de ciertas organizaciones a parecerse entre sí al seguir un modelo de legitimación. Es una respuesta plausible en organizaciones académicas pequeñas, como los centros de investigación y posgrado mexicanos, pero debe tomarse con cautela. Las respuestas dentro de un mismo campo organizacional ante los entornos suelen oscilar entre la *diferenciación* y el *isomorfismo*. Incluso una misma organización, en determinados ámbitos puede generar elementos de diferenciación y, simultáneamente, en otros ámbitos producir factores de isomorfismo. Es posible encontrar numerosos ejemplos de cambios híbridos de adaptación a los entornos, en especial en universidades grandes y complejas, saturadas de actividades y demandas. Aquí Meyer y Rowan (1991) nos dan importantes pistas sobre los impactos del entorno institucional en las organizaciones. En los procesos de isomorfismo, las organizaciones:

- a) tienden a incorporar elementos del marco institucional más por ser externamente legitimados que por ser eficientes;
- b) utilizan criterios externos o ceremoniales de evaluación para definir el valor de sus elementos estructurales;
- c) reducen la turbulencia y mantienen estabilidad.

Esta idea de isomorfismo apuesta a que los cambios organizacionales dirigidos a acoplarse con el marco institucional responden más a necesidades de legitimación interna y externa que a necesidades de eficiencia. Las organizaciones exitosamente isomórficas ganan legitimidad y recursos para sobrevivir, lo cual depende de procesos ambientales y de la capacidad del liderazgo para amoldarse a esos procesos (Meyer y Rowan, 1991).

En el mundo académico, los procesos de isomorfismo hacen que las organizaciones converjan alrededor de un conjunto de valores académicos y a que adopten determinadas

soluciones para alcanzar los objetivos generales. La adaptación de las organizaciones académicas ante ese entorno es un proceso que ocurre básicamente en el plano discusivo y normativo formal. Pero no implica que se produzcan cambios en otros órdenes de la vida organizacional. La aparición de comportamientos de simulación no es sino una forma específica de adaptación de los individuos y las organizaciones sin que se hayan producido cambios profundos en sus prácticas.

No debería pensarse que el marco institucional es homogéneo y completamente estable. En la medida en que también es resultado de conflictos, negociaciones, aprendizajes y ajustes, los marcos de reglas suelen modificarse, especialmente cuando ocurren procesos de cambio institucional del tipo de *reinstitutionalización*, es decir, de la salida de un tipo de institucionalidad a otra forma institucional, organizada alrededor de diferentes principios o reglas (Jepperson. 1991), un tipo de cambio que se parece mucho al que ha ocurrido con el marco institucional de las políticas públicas en México. En esos procesos de institucionalización los marcos envían mensajes contradictorios. Un caso que ilustra lo anterior es que los nuevos entornos valoran altamente que cada organización asuma sus misiones, defina sus objetivos y asuma sus riesgos, es decir, preconizan un mayor nivel de responsabilidad y autonomía, pero, en forma paradójica, es un entorno de alta intervención estatal a través de mecanismos específicos de conducción organizacional. Esta alta intervención no puede contender con el peso de la historia, las inercias, intereses y problemas de cada establecimiento particular.

El resultado es inquietante: las señales no son claras y fomentan la simulación. Las organizaciones académicas cargan el peso de su herencia. Aunque las autoridades procuren ajustar sus procedimientos a los imperativos de las políticas, ellas mismas están constreñidas por las dinámicas internas de la organización. De hecho, los ajustes resultan de negociaciones entre las lógicas internas y las exigencias de los entornos que no garantizan en todos los casos la solución de los asuntos y la consecución de los objetivos<sup>8</sup>.

### 3. Cambio y legitimidad en ciencias sociales

---

<sup>8</sup> Un ejemplo es la contradicción entre la cercana jubilación de muchos profesores y el financiamiento a la elevación de sus niveles formativos, inversión poco redituable. Otro ejemplo, es que la importancia del SNI lleva a los académicos a la investigación, a pesar de que las políticas declaran interés por la docencia.

El propósito de la investigación es localizar algunos asuntos claves sobre los cambios que se observan en la organización y la práctica de las disciplinas sociales. No se trata de hacer una indagación sobre los cambios epistémicos en las disciplinas y sus implicaciones en la investigación y los currículos, sino ensayar una construcción histórica y social de las disciplinas<sup>9</sup>. Este es un enfoque poco explorado: ¿cuáles son las bases institucionales y organizacionales en los que se desarrolla la legitimidad de las ciencias sociales en organizaciones académicas específicas? Basado en una revisión de la literatura sobre el desarrollo de las ciencias sociales en México, en este apartado haré un punteo de los problemas que intervienen en sus procesos de legitimación.

Originalmente me propuse estudiar unidades académicas de sociología. Sin embargo, muy pronto constaté que, incluso en unidades formalmente dedicadas a esta ciencia, muchos establecimientos no son disciplinarios. Otros son desde su origen multidisciplinarios. Y algunos más reúnen científicos sociales de diversas disciplinas. Por eso tomé la decisión de conservar en el centro de mi interés a la sociología, pero abrí la mirada hacia otras disciplinas sociales que se presentan en los casos de estudio. En este apartado, busco explicaciones sobre la sociología y las ciencias sociales que me permitirán analizar los cambios en las formas de trabajo y en las agendas de investigación observables en mis casos de estudio a la luz de los cambios en los patrones de legitimación científica.

### **3.1 La legitimidad científica y social de las disciplinas**

La legitimidad de las ciencias sociales tiene vertientes internas y externas relacionadas: por un lado, la producción y reproducción de conocimientos y, por otro, sus múltiples y cambiantes relaciones con la vida política e intelectual y los mercados ocupacionales. Como cualquier otra disciplina y profesión, las ciencias sociales requieren legitimarse para ocupar un lugar autónomo dentro del conjunto de las actividades profesionales y científicas. Las ciencias sociales han debido institucionalizarse y profesionalizarse para que sus integrantes sean reconocidos socialmente y para que su materia de conocimiento sea aceptada por diversos públicos como una *ciencia necesaria*, incluyendo a los académicos

---

<sup>9</sup> Debo esta formulación a Mario González (1997).

de ramas científicas no sociales, ante quienes los científicos sociales tienen que probar la naturaleza científica de su trabajo y encontrar reconocimiento.

La legitimidad de las ciencias sociales se construye alrededor de los imperativos del conocimiento, de los valores meritocráticos y del “cierre profesional” (Brunner, 1988b), pero, al mismo tiempo, se construye en interacciones reguladas por los mercados culturales y políticos. Como en los flancos de las ciencias sociales hay “públicos externos invasivos” (Schwartzman, 1991) que tienen nociones sobre la realidad social, los científicos sociales deben reclamar autoridad en el dominio de conocimientos y finalidades que se le atribuyen (Brunner, 1988a). A pesar de esto, “en las ciencias sociales las propias jerarquías internas de prestigio están constituidas externamente” (Schwartzman, 1991). Esto se debe a que las ciencias sociales se legitiman también por los usos políticos, sociales e ideológicos del conocimiento que produce. Ya ha sido ampliamente comentado por varios autores (v.g. Giménez, 1992, 1994; Salazar, 1991, entre otros) cómo hace más de dos décadas algunas versiones de las ciencias sociales se convirtieron en instrumento ideológico del cambio revolucionario. En el clima de la época, esto fue considerado legítimo y necesario por diversos sectores académicos, políticos y sociales<sup>10</sup>.

A diferencia de las ciencias exactas y naturales que encuentran en su propia materia sustentos fundamentales, no únicos, de la legitimidad, en las ciencias sociales la materia de conocimientos (teorías, métodos, temas) se debate y modifica constantemente. De hecho, la sociología nació debatiéndose (Comte *vs.* Quetelet, según Short, 1992) y, por ello, lo que no es sino uno de sus rasgos genéticos produce la impresión de que vive en un “estado permanente de crisis” (Schwartzman, 1991). La sociología y en general las ciencias sociales han sido desde sus orígenes una arena de debates debido a que tienen propiedades constitutivas que hacen compleja la generación de legitimidad, a saber:

- a) La construcción de sus objetos de conocimiento es diversa, de acuerdo con las teorías, enfoques y metodologías empleadas.
- b) La construcción de consensos teóricos y de interpretaciones es polémica.
- c) Están fuertemente influidas por valoraciones políticas, ideológicas, morales.

---

<sup>10</sup> Un ejemplo, entre varios, es la afirmación de González Casanova (1979) respecto a que la sociología tenía que “enfrentarse a una realidad moral” que le planteaba un doble problema: “... utilizar sus instrumentos en forma *suasoria* y en forma *analítica* para que los movimientos populares de América Latina *triunfen con el máximo de seguridad psicológica y el mínimo de errores posibles*. (Sub. mío).

- d) Manejan conceptos ambiguos o con definiciones polisémicas.
- e) Definen constantemente su identidad, estatuto científico y formas de reconocimiento.

En ciertos periodos históricos es posible ubicar el predominio de alguna corriente<sup>11</sup>. Pero en varios países las corrientes sociológicas han tenido dificultades para afianzar una tradición reproducible. En México el estructural funcionalismo fue desplazado por los marxismos estructuralistas y por la llamada “sociología crítica”, que ya para los años ochenta entró en desuso<sup>12</sup>. ¿Por qué las corrientes no lograron consolidar una tradición? Hay factores del movimiento disciplinar general: nuevos autores, teorías y enfoques que están relacionados con los cambios globales de la sociedad. A partir de la década ochenta, los científicos sociales comenzaron a dirigir sus preocupaciones hacia temas como la transición democrática, los sujetos emergentes, las identidades nacionales y comunitarias, la ciudadanía y la pobreza, como resultado de los fracasos del socialismo, la retirada de las perspectivas revolucionarias de cambio social, la necesidad de hacer estudios precisos de problemas concretos y las reorientaciones teóricas y temáticas en el plano internacional. Se operaron cambios en los referentes de legitimidad teórica, asociados con los cambios en la sociedad y en las formas de producción de las ciencias sociales.

Varios autores señalan que las ciencias sociales en México han avanzado. La profesionalización disciplinaria se ha extendido. Las corrientes se han hecho más diversas y han aumentado los “préstamos teóricos”. Han emergido nuevas tradiciones académicas, ha crecido la competencia entre grupos de investigación y se ha ampliado el número de posgrados (Girola y Olvera, 1994; Zabludovsky, 1994; Aguilar, 1995).

A pesar de los aspectos positivos, existe la percepción de que las disciplinas sociales, en particular la sociología, aún no está consolidada o es inconsistente por el aislamiento de la producción, la ausencia de una tradición de debate y de una comunidad con redes más densas de intercambio. El uso y la interlocución con autores de otros países

---

<sup>11</sup> El predominio del estructural funcionalismo en los años cuarenta y cincuenta en Estados Unidos se debió al liderazgo de Parsons, a la influencia de sus trabajos en amplios círculos académicos, a la capacidad explicativa de esta corriente, a la intensa actividad para alcanzar un carácter científico parecido a las ciencias naturales, lograr el reconocimiento de otros campos científicos y de las agencias financieras de la investigación (Gouldner, Short, Friederichs).

<sup>12</sup> Con fuerte carga ideológica, esta sociología desestimó los aportes del funcionalismo, aunque algunos sociólogos de esa generación rescataron ciertos aspectos técnicos de la cuantificación. La sociología crítica, no obstante que tuvo destacados exponentes, no logró asentarse como una tradición para la formación de investigadores. De hecho, sólo algunos lograron la rigurosidad explicativa y alertaron sobre los peligros del dogmatismo (v.g. Nun, 1979).

es escaso y la recepción de pensadores es parcial y poco crítica (Zabludovsky, 1994). Por otro lado, una parte considerable de los sociólogos ha tenido dificultades para procesar los cambios teóricos y las nuevas exigencias de productividad. En las organizaciones docentes el problema es más agudo.

Ante ese panorama, ¿qué puede esperarse de la introducción de las políticas de “excelencia”? Las políticas han dado impulso extradisciplinar a la formación de cuerpos más profesionalizados (Girola y Olvera, 1994). Pero las exigencias generan problemas para consolidar las disciplinas, como la emergencia de publicaciones endogámicas o la preocupación por el puntaje más que por la calidad y los lectores (Zabludovsky, 1994). Incluso quienes comparten los valores del nuevo modelo señalan que los criterios e instrumentos no son adecuados y que generan efectos contraproducentes.

Entre los problemas, suelen mencionarse: a) dificultades de comunicación y evaluación entre las comunidades; b) privilegio de la investigación sobre la docencia y sus efectos adversos en la reproducción de profesionales; c) predominio de criterios de las ciencias naturales y exactas en la evaluación; d) mediciones cuantitativas que no expresan adecuadamente la calidad; e) exigencias de productividad que conducen a presentar resultados prematuros no siempre de calidad; y f) exigencias de títulos de posgrado que estimulan ofertas de calidad incierta.

### **3.2 Problemas de la profesionalización, la organización académicas y la práctica disciplinar**

La mayor parte de los trabajos en México sobre la sociología y las instituciones abordan tangencialmente los problemas de la profesionalización y el *ethos* académico, de la organización y prácticas del trabajo docente y de investigación, de los currículos y de las dinámicas políticas dentro y fuera de las instituciones. Salvo contadas excepciones, no son propiamente una sociología de las instituciones y de los sociólogos (Ramírez, 1997). Los campos en los que se inscribe la mayor parte de la reflexión sobre la sociología son:

- 1) El desarrollo del pensamiento sociológico en México y la naturaleza de las ciencias sociales. Abarca diversos temas: tradiciones de los discursos sociológicos (Aguilar, 1987; Castañeda, 1990); cambios teóricos, temáticos y especialismos (Arguedas y Loyo,

1978; Girola y Zabudovsky, 1991; Girola, 1986, 1992); politización e ideologización de la sociología (Giménez, 1992; Salazar, 1986, 1991); crisis de las ciencias sociales (Kaplan, 1973; Andrade, 1995); papel de las ciencias sociales y de los científicos en la transformación social (González Casanova, 1979; Quijano, 1979). Los enfoques de estos trabajos son diversos y la mayoría son ensayos teóricos.

- 2) Enfoques descriptivos y analíticos sobre la institucionalización y expansión de la sociología y los problemas institucionales para desarrollar la disciplina. Son útiles para observar el tamaño de ciertos procesos: crecimiento de la base institucional y profesoral, características de los profesores, condiciones de trabajo (CRIIM, 1994; Benítez, 1988; Valenti, 1989, 1990; Perló, 1994).
- 3) Los problemas de la inconsistencia teórica y epistemológica de los practicantes y de sus productos. El foco está puesto en los sociólogos como productores de ideas, no como sujetos con una profesión específica bajo ciertas condiciones institucionales y formativas (Castañeda, 1994, 1995; Girola y Olvera, 1994; De la Vega, 1994; Aguilar, 1995).
- 4) En forma incipiente han surgido algunos estudios que desde diferentes estrategias de análisis intentan dar cuenta del desarrollo de la profesión académica en los sociólogos y las condiciones institucionales (Gil *et al.* 1992; Ramírez, 1997).

Esta literatura, junto con la que estudia procesos generales del SES, permite formular algunos postulados hipotéticos:

- 1) Las dificultades de consolidación de tradiciones científicas en la década de los años setenta están relacionadas con la *profesionalización académica improvisada*, la *politización universitaria* y la *vulgarización* de los temas del marxismo y de la sociología crítica. Estos procesos dejaron poco espacio para el desarrollo de otras formas de abordar el estudio de lo social. En varios establecimientos, el clima de confrontación llevó a los profesores no marxistas a emprender la retirada.
- 2) La afiliación doctrinaria a las corrientes del marxismo se convirtió en una señal de identidad relativamente confortable por su simplismo, a partir de la cual se definían territorios, adversarios y lealtades.
- 3) Estos fenómenos dejaron profunda huella. En el plano organizacional, la toma de decisiones ha sido muy conflictiva: los académicos trasladaron sus diferencias disciplinares, políticas y laborales a las negociaciones sobre los cambios curriculares, las

contrataciones y los recursos. Las estructuras que se generaron fueron resultado de la negociación entre diversos actores con versiones distintas<sup>13</sup>.

- 4) Estos problemas permiten explicar, al menos en parte, la ausencia de tradiciones científicas en varios establecimientos y, probablemente, la suplantación de los valores académicos por criterios utilitarios o por la simulación intelectual.
- 5) La caída de la hegemonía de las corrientes marxistas y las dificultades para afianzar tradiciones duraderas se pueden explicar por los cambios en los referentes de legitimidad teórica (nuevos autores, teorías, enfoques) asociados a los cambios sociales y a las condiciones de recepción de novedades y desplazamientos teóricos.
- 6) Las ambigüedades epistémicas; la diversidad de teorías, métodos y enfoques; el bajo nivel de consensos internos; las disputas disciplinarias; la politicidad; y la influencia de públicos externos que definen jerarquías y prestigios internos actúan de manera particularmente adversa en contextos de baja tradición científica.
- 7) La tendencia a la especialización, la heterogeneidad conceptual y la unificación de campos temáticos caracterizan la práctica disciplinar y son la dinámica principal de su desarrollo. Esta tendencia acentúa la baja interlocución entre investigadores dedicados a temas diferentes. En cambio, la interlocución entre especialistas temáticos, dentro y fuera de las disciplinas, se hace mayor<sup>14</sup>. La tendencia actúa en dos direcciones: por un lado, en las comunidades cosmopolitas suele estar armonizada con los movimientos globales de las ciencias sociales. Por otro, en las comunidades “localistas” puede reforzar la atomización disciplinaria: prácticas introvertidas y refractarias a los cambios.
- 8) La ampliación de mercados intelectuales, políticos y sociales por conocimiento social experto para resolver problemas, adoptar decisiones o aplicar modelos de intervención favorece cambios en las formas de producción de conocimientos: equipos *ad hoc* por proyecto, investigaciones transdisciplinarias por problemas, creciente empleo de recursos externos y mayor responsabilidad social por los productos.

---

<sup>13</sup> Este asunto fue apuntado por Clark (1992). Véase la tesis de Rosalba Ramírez (1997) sobre las respuestas institucionales de la FCPyS de la UNAM ante el crecimiento de la matrícula estudiantil, la conformación apresurada de la planta académica, las reformas curriculares desarticuladas e inconsistentes y los problemas de la gestión académica.

<sup>14</sup> Véase al respecto: Girola (1992); Girola y Olvera (1994); Zabudovsky (1994).

## 4. Las dimensiones del nuevo patrón de legitimidad académica en México

### 4.1 Rasgos básicos del patrón de legitimación

Los objetivos fundamentales de las políticas modernizadoras de la ciencia y a la educación superior que abrieron paso al patrón de legitimidad académica dominante son:

- a) Alcanzar y asegurar la excelencia.
- b) Promover el desarrollo de la actividad científica y pautar el funcionamiento de las organizaciones académicas.
- c) Fomentar los valores de la excelencia, la productividad, la competitividad, la pertinencia, la comunicabilidad, la internacionalización y el prestigio.
- d) Ampliar la producción de conocimientos nuevos, entrenar futuros investigadores y transmitir conocimientos establecidos en la formación profesional.
- e) Extender los criterios meritocráticos para valorar las actividades a través de evaluaciones realizadas por pares o por agencias *ad hoc* a los establecimientos, programas, proyectos, resultados e individuos.
- f) Abrir la competencia por los recursos, tanto en la esfera gubernamental como en el mercado de financiamientos.

Este patrón de legitimación tiene dos vertientes: la de la investigación científica y la de la formación profesional. La Tabla 1.4 resume sus características. En el polo científico el patrón es más preciso, con amarras específicas en las políticas públicas gestionadas por el CONACYT para el desarrollo de la ciencia y la tecnología (proyectos, instituciones e individuos, revistas, programas de posgrado). En el polo de la formación profesional el patrón es más difuso, pues las ideas sobre los estudiantes y la flexibilización curricular son muy generales y no tienen asociadas políticas específicas. La atención ha estado colocada en las áreas de organización, infraestructura y gestión; de profesores (diferenciación, formación, tiempos completos); y, recientemente, de certificación de programas.

**Tabla 1.4 El nuevo patrón de legitimación académica**

|                          | <b>Investigación Científica</b>  | <b>Formación Profesional</b>                |
|--------------------------|--|---|
| <b>Valores generales</b> | Clásicos ( <i>ethos mertoniano</i> )<br>Excelencia, competitividad,<br>internacionalización, prestigio | Calidad; Eficiencia; Pertinencia; Prestigio |
|                          | Vinculación investigación docencia   |   |

|                                    |   |  |
|------------------------------------|---|--|
| <b>Objetivos generales</b>         | Avance y desarrollo de la ciencia<br>Vinculación investigación y sociedad   | Pertinencia de las formaciones   |
| <b>Objetivos</b>                   | Excelencia; Acreditación de programas de PG   | Acreditación programas docentes  |
| <b>Procedimientos</b>              | Competencia<br>Evaluaciones externas por pares a proyectos, individuos y programas de PG                                | Semicompetencia; Evaluaciones externas por pares (CIEES) a programas y establecimientos; Evaluaciones internas por pares (comisiones dictaminadoras)<br>Evaluaciones administrativas (seguimientos de la SEP);<br>Autoevaluaciones (poco relevantes) |
| <b>Criterios</b>                   | Mérito; Productividad; Resultados   | Mérito; Productividad, Relevancia  |
| <b>Recompensas</b>                 | Recursos y prestigio  | Recursos extraordinarios<br>Prestigio aún poco amarrado (vendrá con acreditación)  |
| <b>Instrumentos de la política</b> | Programas de apoyo a la ciencia<br>SNI; Padrón de PG de Excelencia  | FOMES, FIUPEA (nuevo), SUPERA (no es vigente), PROMEP, COPAES (nuevo)  |
| <b>Énfasis</b>                     | Recursos a proyectos<br>Becas de investigación (SNI)<br>Becas de estudio (PG Excelencia)                                | Infraestructura; Pagos extrasalariales (becas y estímulos); Formación de profesores en PG; Tiempos Completos; Actualización y flexibilización curricular<br>Mejoramiento enseñanza aprendizaje   |
| <b>Destinatarios</b>               | Investigadores o equipos de investigadores<br>Unidades o programas de investigación<br>Programas de Posgrado            | Profesores-investigadores<br>Cuerpos académicos<br>Unidades y establecimientos académicos<br>Programas de posgrado   |
| <b>Agentes</b>                     | CONACYT, Comités de Evaluación, SEP, AIC, grupos científicos, agencias de financiamiento, empresarios (para tecnología) | SEIC (SEIT más difuso); ANUIES; CIEES; CENEVAL; COPAES (reciente)  |

CIEES: Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior; SIN: Sistema Nacional de Investigadores; FOMES: Fondo para la Modernización de la Educación Superior; FIUPEA: SUPERA: Programa de Superación del Personal Académico; PROMEP: Programa de Mejoramiento del Personal Académico; COPAES: Consejo para la Acreditación de la Educación Superior; SEP: Secretaría de Educación Pública; SESIC. Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica; SEIT: Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas; CONACYT: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología; ANUIES: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior; AIC: Academia de la Investigación Científica; CIEES: Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior; CENEVAL: Centro Nacional de Evaluación;

En una zona de intersección entre ambas vertientes se ubican el Padrón de Posgrado de Excelencia, las políticas de estímulos y becas extrasalariales a los profesores, y el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP). Esto se debe a que una gran parte de los destinatarios se ubican en establecimientos que tienen ofertas en licenciatura y posgrado, y que han adoptado la adscripción al SNI y al Padrón de Excelencia como criterios de prestigio que guían las políticas internas. Además, las políticas de estímulos

extrasalariales se aplican en todas las universidades públicas y están pautadas, en términos generales, por principios meritocráticos. Hay cierta integración de las políticas con el PROMEP y, recientemente con el Padrón Nacional de Posgrados (diferente al de Excelencia), que se inclina hacia el polo de la investigación. El PROMEP propone para los cuerpos académicos desarrollos semejantes a los que se piden para la investigación (doctorados), y el Padrón Nacional integra a los posgrados profesionales pero les pide criterios parecidos a los programas de investigación.

Tanto la vertiente de la investigación como de la docencia comparten el objetivo general de la excelencia. Pero estas actividades son dos polos que se atraen y rechazan constantemente (fuerzas de integración y de fragmentación). De ahí que la configuración de un padrón centrado en la investigación y en el posgrado genere tensiones en las organizaciones de la formación profesional: dedican la mayor parte de sus esfuerzos a la docencia pero deben pautarse mediante criterios propios de la investigación científica.

## 4.2 Categorías para armar un modelo (metodología I)

### *El modelo de análisis*

Para estudiar este patrón en sus relaciones con las organizaciones de ciencias sociales es necesario definir una idea de *modelo académico*. La idea de modelo tiene dos vertientes:

- a) Está referida a la forma como las organizaciones se ven así mismas, se organizan y valoran sus actividades;
- b) Está relacionada con una propuesta analítica para simplificar el análisis de las dinámicas generales de cambio en cada organización.

En su primera vertiente, los modelos académicos tienen componentes imaginarios, diseños estructurales, formas de organizar el trabajo y propósitos formales. Hay modelos más integrados, con mayor congruencia entre sus fines, valores, medios y formas de organización. Estos modelos son típicos en los establecimientos pequeños de posgrado e investigación. Hay modelos menos integrados, con funcionamientos fragmentados y caóticos, que típicamente corresponden a las universidades públicas masificadas, con alto grado de conflictividad y escasos núcleos académicos consolidados.

En su dimensión analítica, la idea de modelo es una abstracción que simplifica la forma de mirar los asuntos y los procesos, captar su especificidad y organizar análisis comparativos entre diferentes casos.

### *Las categorías*

Esta propuesta se apoya en la literatura de tipo organizacional y los enfoques de políticas públicas aplicados a la educación superior, los cuales al referirse a los establecimientos separan cuatro dimensiones típicas, que pueden descomponerse para el análisis de los modelos académicos. A ellas he agregado una dimensión propia de las ciencias sociales pues es la materia propia de cada unidad y en ella se verifican determinadas agendas y formas de realizar las actividades. Estas categorías son:

- a) El poder académico;
- b) La organización académica (docencia e investigación);
- c) El sistema de carrera y la profesión académica;
- d) Los recursos;
- e) Las agendas y las formas de trabajo en ciencias sociales.

Esta forma de organizar el análisis excluye otras dimensiones importantes, como la organización y el trabajo administrativo y de apoyo, la infraestructura, las actividades de difusión y extensión o la vida cultural en los *campi*. No obstante, permite agrupar sintéticamente los asuntos medulares de cualquier organización académica.

¿Qué representan estas categorías? ¿Cómo se relacionan estas categorías con el patrón de legitimación científica y qué preguntas deberíamos hacer para ver los cambios en ellas?

*La estructura de autoridad y poder.*— En ella se tramita la distribución e intercambio de los bienes académicos y políticos (contrataciones, recursos, cargos). La distribución puede inclinarse hacia formas meritocráticas y competitivas o hacia formas políticas.

*La organización académica.*— La forma como cada organización y sus integrantes valoran sus actividades se observan en las características del profesorado (tiempo de dedicación, categorías, figura ideal de profesor), la organización y el modelo de la docencia, la organización y el producto de la investigación, la vinculación enseñanza-investigación y las concepciones e ideologías alrededor de estas funciones.

*El sistema de carrera y estímulos.*– Establece las pautas de prestigio, las categorías laborales y la asignación de los ingresos personales. De un lado configura una estructura organizacional de oportunidades y recompensas, y del otro constituye un campo en el que se definen los criterios y valoraciones del prestigio y en los que éste se distribuye.

*Financiamiento.*– El nuevo patrón empuja hacia la diversificación de las fuentes de recursos, hacia la eficiencia y transparencia en su manejo interno. Por un lado, cuanto más diversificadas las fuentes, mayor autonomía y capacidad de desarrollo organizacional. Por otro lado, las formas transparentes y participativas de asignación interna reducen los márgenes de discrecionalidad e introducen factores externos que apoyan la eficiencia.

*Las agendas y las forma de organización de la investigación en ciencias sociales.*– Debido a que las ciencias sociales son muy permeables a los cambios políticos e ideológicos de la sociedad, las materias y problemas que estudia expresan lo que las comunidades disciplinarias y las comunidades locales consideran legítimo para el campo. Pero también las tendencias sobre los *modos de producción* de conocimientos impactan los temas, enfoques y formas de organización de la investigación en ciencias sociales.

En el siguiente apartado haré una rápida exposición de los elementos a considerar en cada dimensión.

### *Cambios en las relaciones de autoridad*

En la dimensión de la autoridad, la investigación se dirigió hacia observar cambios en:

- a) Los patrones típicos de autoridad y liderazgo en el seno de cada establecimiento: académicos, políticos, burocráticos o empresariales;
- b) Las distintas formas y atributos de legitimidad de la autoridad: el colegialismo en la toma de decisiones o en la atribución de prestigios; la delegación representativa de autoridad; la autoridad plebiscitaria; la autoridad personalista.
- c) El papel decisorio que desempeñan los actores principales (élites dirigentes y académicos);
- d) Las configuraciones locales de fuerzas políticas.
- e) La naturaleza de los bienes (políticos, científicos, docentes, profesionales e intelectuales) del intercambio interno y externo, y la legitimidad de esos intercambios.

- f) Los procedimientos de designación de autoridades, niveles, formas y composición, competencias diferenciadas legalmente y reglas que regulan las relaciones políticas.

Al analizar los cambios en las formas de autoridad las preguntas generales que guiaron las conclusiones son: ¿cuáles tipos de poder legítimo podemos observar? ¿qué cambios se observan en la gestión y la toma de decisiones?

### *Cambios en la organización académica*

En esta categoría interesa conocer los cambios en la organización y concepción de la docencia y la investigación.

- a) Crecimiento de matrículas, distribución por áreas del conocimiento, eficiencia. ¿Hay un crecimiento ordenado? ¿persisten los desequilibrios en la distribución de la matrícula? ¿hay mejoras en la eficiencia de conclusión de estudios?
- b) Organización para la docencia e investigación. ¿Hay innovaciones? ¿Emergen nuevas formas de organizar la investigación? ¿la oferta educativa de licenciatura se ha diversificado? ¿el posgrado se ha innovado? ¿Posgrados de investigación o de formación de profesores? ¿El peso del SNI ha estimulado la investigación? ¿Las relaciones con el CONACYT han elevado la calidad de los posgrados?
- c) Vínculos entre la docencia y la investigación. ¿Se ha desarrollado el vínculo? ¿Qué obstáculos? ¿Dónde se verifica el nexo: estructuras curriculares, prácticas de investigación, director de tesis?
- d) Los productos y la productividad. ¿Qué tipo de productos: internos, externos, de investigación? ¿Ha aumentado la productividad?

Las preguntas generales que orientan las conclusiones son: ¿las organizaciones desarrollan activamente propuestas para impulsar su capacidad de investigación, emprenden ajustes, cambian o crean nuevas estructuras? ¿La ampliación de las actividades y las ofertas es reactiva y formalista? ¿En qué niveles se observan los esfuerzos de cambio y qué alcance se percibe en ellos?

### *La carrera, los estímulos y la profesión académica*

Cierto tipo de cambios en las organizaciones se produce por los cambios en las prácticas y percepciones de los académicos. Cuando estos cambios se institucionalizan y reproducen, la profundidad y duración del cambio es mucho mayor. En esta categoría se incluyen:

- a) La planta académica. Tipos de contratación y nivel formativo del profesorado. ¿La planta está profesionalizada? ¿Se ha elevado la calificación de los profesores? Si así es ¿los profesores tienden a reproducir los principios académicos adquiridos en la formación de posgrado? ¿Qué problemas representa el envejecimiento de las plantas académicas?
- b) El sistema de carrera. ¿Es abierto o cerrado? ¿Es meritocrático o escalafonario? ¿Es lento o dinámico? ¿Hay evaluaciones por pares? ¿Qué criterios predominan y cómo se aplican? ¿Cómo aprovechas las oportunidades del sistema los profesores?

Preguntas generales: ¿se han reestructurado los roles académicos? ¿hay propuestas para redefinir las carreras académicas ¿se ha incrementado la diferenciación de estatus entre la investigación y la docencia? ¿se observa la emergencia de investigadores de corte “emprendedor”? ¿hay esfuerzos colectivos para mejorar la productividad y la eficiencia en la enseñanza y la investigación? ¿Qué conflictos o desacuerdos se observan en caso de presentarse estas tendencias? ¿Estos conflictos de valores crean ambivalencia, alineación, anomia o desorganización social? ¿Hay políticas que prevean los futuros reemplazos de la planta académica y cómo financiarán la jubilación?

### *El financiamiento*

El estudio del financiamiento es crucial para saber las posibilidades de cambio hacia formas más autónomas de desarrollo académico. En esta categoría incluyo:

- a) El financiamiento por fuente de origen. ¿Qué tan grande es la dependencia del financiamiento federal? ¿Se observan cambios hacia una mayor participación de los ingresos propios?
- b) Los recursos extraordinarios. ¿Ha crecido la participación en programas para recursos extraordinarios? ¿Se sabe algo sobre su importancia en el logro de los objetivos de elevar la calidad?
- c) El financiamiento por objeto del gasto. ¿Qué proporción del gasto se destina a nóminas? ¿Hay recursos para inversión y desarrollo?

- d) El lugar de cada establecimiento en el conjunto de las políticas de financiamiento.  
¿Reciben un trato diferenciado estas organizaciones en relación con sus congéneres?

Las preguntas generales que guían las conclusiones en este aspecto son: ¿En qué medida se observan nuevas prácticas de financiamiento de la organización y, particularmente, de la investigación? ¿Es posible concluir que las políticas de financiamiento extraordinarios han modificado la organización y las prácticas de la investigación en los casos estudiados? ¿Existen políticas estratégicas de uso del gasto para desarrollar la investigación o se siguen criterios inerciales?

### *Las ciencias sociales*

En el mundo de la producción de conocimientos y de las ciencias sociales se presentan tendencias de cambio que presumiblemente afectan a las comunidades científicas particulares. Algunas de estas tendencias son congruentes con ciertos postulados que enarbola la política pública. Las preguntas que incorporo en esta dimensión son:

- a) Investigaciones por proyecto-problema en contextos aplicados. ¿Se observan cambios en la forma de abordar los objetos de estudio? ¿Hay tendencias hacia la formulación de problemas para resolverlos? ¿Los proyectos tienen aplicaciones prácticas?
- b) Investigaciones con enfoques interdisciplinarios: ¿Los proyectos formulan problemas a ser abordados por diferentes disciplinas?
- c) Investigaciones colectivas e interinstitucionales. ¿Los proyectos son colectivos? ¿Participan con investigadores de otras instituciones?
- d) Investigaciones para públicos más amplios: ¿Las investigaciones tienen destinatarios no sólo académicos?
- e) Investigaciones autofinanciadas: ¿Los proyectos consiguen financiamientos externos?
- f) Agendas de investigación. ¿Cuáles son los temas que ocupan la atención de los investigadores? ¿Siguen las tendencias o corrientes contemporáneas en términos de asuntos y enfoques?
- g) Comunicación de resultados: ¿Existen formas de comunicación clásicas consolidadas? ¿Hay nuevas formas de comunicación de resultados?

La pregunta general que guía las conclusiones en esta dimensión son: ¿se reproducen las formas clásicas o se observan tendencias de cambios en las formas de producir y distribuir conocimientos?

### 4.3 Unidades de análisis

Con el fin de ordenar el análisis, el estudio de los casos se ordenó en tres dimensiones:

- a) Establecimiento;
- b) Unidad académica;
- c) Disciplina(s): formas de trabajo y agendas de investigación.

La decisión de incluir el nivel general del establecimiento surgió poco después de haber iniciado la investigación. Aunque las unidades suelen operar con márgenes de autonomía Los establecimientos tienen un enorme peso en la vida interna de las unidades.

### 4.4 Congruencia de los modelos y acoplamiento al patrón de legitimidad científica

Una vez analizadas las partes del modelo, la pregunta general para extraer conclusiones es sobre la *congruencia entre las categorías que lo componen y los postulados u objetivos generales* que tienen. Así mismo, se deriva una pregunta central: *¿en qué medida los modelos se acoplan al nuevo patrón de legitimidad científica?*

Al respecto debo indicar que la congruencia se establece por *la funcionalidad que tienen entre sí las categorías que integran cada modelo académico y la medida en que ello les permite conseguir sus postulados ideales* (excelencia, autoridad académica, vinculación docencia investigación, evaluación, productividad, eficiencia). Típicamente tendríamos dos niveles de congruencia: alta y baja.

El acoplamiento al patrón de legitimidad tiene un componente *institucional* y otro *técnico*. El primero son los valores y propósitos generales, los cuales tienen un fuerte carácter simbólico. El segundo está compuesto por los programas específicos, los recursos y los procedimientos para obtenerlos.

En la Tabla 1.5 establezco correlaciones ideales entre cada una de las dimensiones de los modelos académicos y los elementos del patrón de legitimación académica en las vertientes de la investigación científica y la docencia profesional.

**Tabla 1.5 Correlaciones ideales del patrón de legitimación académica y las categorías de los modelos académicos**

|                                     | <b>Vertiente científica</b>  | <b>Vertiente docencia profesional</b>  |
|-------------------------------------|--|--|
| <b>Poder académico</b>              | Colegialidad en las bases operativas<br>Eficiencia administrativa, sistemas de información transparencia<br>Efectos colaterales:<br>autoridad central debe promover medidas de políticas gubernamentales<br>crecen organismos técnicos centrales | Colegialidad en las bases operativas<br>Eficiencia administrativa, sistemas de información transparencia<br>Efectos colaterales:<br>autoridad central debe promover medidas de políticas gubernamentales<br>crecen organismos técnicos centrales |
| <b>Organización académica</b>       | Modelos de posgrado vinculados a la investigación científica.<br>Busca alto control de resultados  | Modelos flexibles y abiertos<br>Eficiencia y calidad   |
| <b>Docencia</b>                     | Proporciona insumos<br>Efectos: Control medio de resultados en PG; alto control resultados de investigación  | Busca alto control de resultados<br>Efectos: Alto control de procesos insumos; Bajo control de resultados  |
| <b>Investigación</b>                | Profesional, pertinente, rentable<br>Productiva. Jerarquías de prestigios  | Usos formativos  |
| <b>Sistema de carrera académica</b> | Evaluaciones.<br>Meritocrático de tipo científico (doctorado, investigación, publicaciones)  | Evaluaciones.<br>Meritocrático con énfasis en valores de tipo científico en el que caben muchos tipos de actividades (docencia, extensión, vinculación)  |
| <b>Recursos</b>                     | Diversificación de fuentes. Venta de proyectos de investigación y servicios ligados a producción de conocimientos  | Diversificación de fuentes. Cuotas estudiantiles, venta de servicios educativos  |

En la Tabla 1.6 hago una propuesta de las relaciones entre las categorías y los entornos institucional y técnico del patrón de legitimación. Con estas ideas, puedo suponer que los acoplamientos de los modelos académicos con el patrón de legitimación variarán en el componente institucional y el técnico, como puede verse en la propuesta de la Tabla 1.7.

**Tabla 1.6 Correlaciones ideales de las categorías de los modelos académicos con los componente institucional y técnico del patrón de legitimación académica**

|                        | <b>Institucional</b>   | <b>Técnico</b>  |
|------------------------|--|---|
| <b>Poder académico</b> | Cambios en reglas del juego: mayor colegialidad en decisiones académicas.<br>Transparencia | Procedimientos para eficientar la administración; sistemas de información |

|                                     |  |  |
|-------------------------------------|--|--|
| <b>Organización académica</b>       |  |  |
| <b>Docencia</b>                     | Calidad, eficiencia, prestigio, pertinencia. Valores de equidad en licenciatura<br>Excelencia en posgrado<br>Vinculación con la investigación  | Medias para elevar eficiencias; controles sobre los procesos e insumos.<br>Evaluaciones externas por pares a programas (CIEES).<br>Autoevaluaciones  |
| <b>Investigación</b>                | Valores clásicos; excelencia, competitividad, internacionalización, prestigio<br>Trabajo grupal y de redes<br>Valores genéricos: avance y desarrollo de la ciencia; vinculación investigación y sociedad | Competencia, eficiencia, productividad<br>Evaluaciones externas por pares a proyectos de investigación, infraestructura y grupos de investigación<br>Apoyo a la formación de investigadores<br>Apoyo al arraigo de investigadores (repatriación) |
| <b>Sistema de carrera académica</b> | Alta valoración figura de investigador cosmopolita, productivo y prestigioso   | Evaluaciones externas por pares a individuos (SNI); internas por pares (estímulos): ingreso y promociones meritorcráticas  |
| <b>Recursos</b>                     | Vinculación social y productiva<br>Diversificación recursos  | IC: financiamiento a proyectos evaluables<br>Estímulos a la vinculación<br>Docencia: financiamientos extraordinarios por programas para infraestructura  |

**Tabla 1.7 Congruencia de los modelos e integración con Los entornos institucional y técnico del patrón de legitimación**

| <b>Congruencia del modelo</b> | <b>Institucional (valores y normas)</b>  | <b>Técnico (procedimientos)</b>   |
|-------------------------------|--|---|
| <b>Alta</b>                   | Organización pautada por valores genéricos mertonianos.<br>Coincidencias generales con valores y principios de las políticas           | Incorpora los procedimientos de la política pública para aprovechar oportunidades y para maximizar sus resultados. Suele tener discrepancias con los criterios específicos y los mecanismos. Conflicto de autonomías de prestigio |
| <b>Baja</b>                   | Adopta discursivamente los valores y principios implícitos en las políticas. Búsqueda de legitimidad ante el gobierno y otros públicos | Incorpora procedimientos de política sin correspondencia con la interiorización de valores. Busca maximizar resultados para la supervivencia financiera   |

#### 4.5 Hipótesis generales

A partir de una primera aproximación a los casos (entrevistas a informantes y resultados de investigaciones paralelas<sup>15</sup>), la resolución de estas preguntas se condujo mediante una propuesta hipotética sobre las respuestas de los establecimientos ante el patrón de

<sup>15</sup> Me refiero al estudio sobre cambio organizacional y disciplinar en ciencias sociales (Kent *et al.* 2002) y a la investigación sobre posgrados en ciencias sociales en Argentina y México (García de Fanelli *et al.* 2002)

legitimidad científica y sobre los rasgos típicos que tiene cada dimensión del modelo en los casos estudiados.

*Hipótesis sobre las respuestas de los establecimientos ante el patrón de legitimación*

Los diferentes tipos de organizaciones tienen entornos significativos y características de desarrollo académico distintos. De acuerdo con este postulado general podemos elaborar tres hipótesis sobre las respuestas ante el patrón de legitimidad, a partir de considerar tres tipos de organizaciones según su entorno inmediato: establecimientos referidos al sistema científico; establecimientos del sector universidades federales; y establecimientos universitarios estatales. Las hipótesis que se desprenden se pueden enunciar así:

- A) Las organizaciones académicas destinadas a la investigación y el posgrado en ciencias sociales con una tradición reconocible tienden a coincidir con los valores genéricos del patrón de legitimación, pero entran en conflicto con sus criterios y procedimientos específicos por una competencia en la autoridad para conferir prestigios.*
- B) Las organizaciones de tipo universitario federales presentan acoplamientos diferenciados dada su gran complejidad interna (actividades, intereses, estructuras). Aunque en su seno predominan las orientaciones del sector científico, el peso de la docencia en licenciatura es muy grande y el privilegio a la investigación científica genera comportamientos organizacionales y personales de adaptación, ya sea funcional o simulada.*
- C) Las organizaciones de tipo universitario estatal con bajo nivel de desarrollo académico, alta politización de sus procedimientos internos y aguda problemática financiera adoptan discursivamente los valores del patrón de legitimidad dominante y se acoplan a programas de política pública como un recurso de legitimación más que de eficiencia, que las ubica en condiciones de negociar mejor sus recursos y la supervivencia organizacional.*

Estas hipótesis generales permiten ubicar los casos de este estudio: el COLMEX tiene referentes en el sistema científico y ocupa una elevada posición jerárquica en las ciencias sociales; queda comprendido en la primera hipótesis. La UAM tiene referentes más diluidos en la política pública debido a la hegemonía sectorial de las universidades federales y

ocupa diferentes posiciones jerárquicas dada su variedad interna; queda incluida en el segundo postulado hipotético. La UAS tiene referentes en la política pública de la SESIC y ocupa un lugar poco relevante en la jerarquía de prestigios en las ciencias sociales; queda comprendida dentro de la tercera hipótesis.

*Hipótesis sobre los rasgos típicos en cada dimensión del modelo*

De acuerdo con las hipótesis generales enunciadas y con las categorías que conforman a los modelos académicos, se puede desarrollar una propuesta de rasgos típicos en cada dimensión. La Tabla 1.8 es una síntesis de dichos rasgos.

**Tabla 1.8 Rasgos típicos de los modelos académicos en ciencias sociales**

|                               | <b>CES COLMEX</b>  | <b>DRS UAM-X</b>   | <b>IIES UAS</b>   |
|-------------------------------|--|--|---|
| <b>Poder académico</b>        | Personalista y oligárquico<br>Conflictos poco visibles<br>Baja participación colegiada en decisiones   | Personal y bajamente colegiada<br>Sistema no formal de representación y equilibrio de intereses<br>Media a elevada<br>Conflictividad política  | Personal y colegiada de tipo político<br>Autoridad como sistema político<br>Conflictos políticos constantes                       |
| <b>Organización académica</b> | Posgrado<br>Enseñanza escolarizada<br>Énfasis en contenidos disciplinarios<br>Investigación avanzada<br>Alta productividad<br>Vinculación docencia e investigación a través de directores de tesis | Licenciatura y posgrado<br>Enseñanza escolarizada<br>Docencia como actividad mayoritaria pero con bajo reconocimiento<br>Vinculación investigación docencia discursivo<br>Investigación escasa | Problemas de control de obligaciones<br>Investigación aislada<br>Baja productividad<br>Vínculo investigación docencia inexistente |

**Tabla 1.8 Rasgos típicos de los modelos académicos en ciencias sociales (continuación)**

|                                      |   |  |  |
|--------------------------------------|---|--|--|
| <b>Carrera académica y estímulos</b> | Ingreso personalista<br>Promociones meritocráticas<br>Bajo nivel de reglamentación, alto consenso en procedimientos | Ingreso competitivo y abierto<br>Promoción meritocrática<br>Alta reglamentación<br>Privilegio de investigación con cabida de todas las actividades<br>Tendencia a la protección laboral para ingreso | Ingreso definido por rectoría<br>Promoción sindical<br>El privilegio a la docencia y la administración<br>desestimula la investigación |
| <b>Recursos</b>                      | Dependencia de recursos   | Dependencia recursos   | Alta dependencia de recursos   |

|                          |   |   |  |
|--------------------------|---|---|--|
| <b>financieros</b>       | federales, con alta proporción de recursos propios<br>Financiamientos externos a la investigación<br>Varios núcleos dinámicos de tipo emprendedor | federales<br>Baja proporción de recursos propios<br>Bajos financiamientos externos a la investigación<br>Algunos núcleos dinámicos de tipos emprendedor | federales para salarios y operación<br>Casi nula proporción de recursos propios y financiamientos externos a la investigación<br>Escasos núcleos dinámicos |
| <b>Ciencias sociales</b> | Formas clásicas con tendencias hacia “nuevos modos”<br>Agendas contemporáneas por enfoques y temas  | Formas clásicas no desarrolladas<br>“Nuevos modos” en algunos casos<br>Agendas contemporáneas por enfoques y temas                                      | Formas clásicas inexistentes, con excepciones individuales<br>“Nuevos modos” en casos aislados<br>Agendas contemporáneas poco desarrolladas                |

### 5. Un estudio comparativo de casos (metodología II)

Esta investigación es de corte cualitativo con apoyos cuantitativos (estadísticas, una encuesta UAM-X) que abreva de metodologías de *estudios de caso* y *estudios comparados*.

La investigación tuvo aproximaciones cualitativas y, en forma complementaria, cuantitativas. Los datos cuantitativos se obtuvieron de la documentación institucional sobre las características generales de los profesores y del establecimiento. Estos datos sirvieron de base para los procedimientos cualitativos y fueron útiles para establecer de forma descriptiva las características generales de las organizaciones, tener un orden de magnitud de los procesos de participación en instrumentos de política gubernamental y establecer tendencias. Los métodos cualitativos incluyen: a) el trabajo documental; b) las entrevistas abiertas a informantes clave; y c) las entrevistas semiestructuradas a diferentes profesores.

Es un estudio de casos, esto es, de un fenómeno circunscrito (Miles & Huberman, 1994; Merriam, 1998) pero con fronteras no siempre evidentes con el contexto (Yin, 1994). Además, es un estudio múltiple de casos, es decir, análisis individual de casos y análisis cruzado de casos. La comparación de los casos se dio a través de las categorías y los casos en conjunto (Merriam, 1998; Miles & Huberman, 1994; Yin, 1994). El estudio de las semejanzas y diferencias permitió captar la especificidad de cada caso por comparación y extraer conclusiones. El estudio siguió las recomendaciones de Peterson y Spencer (1992) sobre la metodología de *estudio sistemático de caso*. Este tipo de estudios se efectúa en los planos deductivo e inductivo. Por un lado, las hipótesis generales ordenan la indagación. Por otro lado, el procedimiento inductivo permite detectar y analizar procesos y situaciones

singulares. La elaboración de hipótesis finas para estudiar las relaciones en uno o más procesos fue posterior al primer acercamiento al objeto. Con una vuelta a los primeros datos, se reordenaron las hipótesis generales, se diseñaron entrevistas semiestructuradas para obtener nuevos datos y se extrajeron relaciones entre factores que no habían sido previstas.

Este tipo de acercamiento generalmente tiene carácter exploratorio. Los abordajes cualitativos y menos estructurados (inductivos) pueden dar cuenta tanto de las singularidades (variaciones, especificidades, lo imprevisto) como de regularidades en uno o más casos. La decisión de adoptar este encuadre metodológico se apoya en las sugerencias recientes de algunos autores especializados en estudios comparados, los cuales aceptan que un cuerpo de hipótesis generales es conveniente como marco que orienta la investigación, pero son reacios a la confección de hipótesis detalladas (Kogan, 1996; Teichler, 1996). Ellos proponen enfoques más abiertos, o semiestructurados, que permiten al investigador dar cuenta de lo nuevo y lo diferente en los casos que se comparan. Miles y Huberman (1994), sugieren que optar por procedimientos inductivos o deductivos depende de razones teóricas, metodológicas y prácticas<sup>16</sup>.

La generalización de los procesos analizados y la interpretación de las singularidades de cada caso fueron validadas mediante la “triangulación” de los datos (datos-análisis-datos), es decir, la correlación entre subconjuntos de información, la cual también sirvió para “corroborar o descartar hallazgos obtenidos de una sola fuente de datos” y tener “una medida de validez y realismo” (Peterson y Spencer, 1992).

El estudio de los casos se propuso en dos planos: la IES en su conjunto y la unidad académica seleccionada. Como el foco del análisis estaba en los cambios que se producen por la interacción de unidades académicas pequeñas con entornos generales, era necesario conocer los rasgos y dinámicas principales de los cambios que se ha producido en cada establecimiento en su conjunto. Debido a la riqueza de los asuntos examinados y a la gran cantidad de información obtenida, lo que inicialmente fue planeado como un apartado pequeño de cada capítulo se convirtió en un capítulo propio.

---

<sup>16</sup> Un procedimiento deductivo con hipótesis estructuradas hace más rápido y menos disperso el análisis. Sobre el uso de recursos estructurados, semiestructurados y abiertos en estudios comparados de culturas organizacionales, véase Peterson y Spencer (1992)

La investigación se concentró en los *cambios observables en el orden organizativo*. Por ello, *no es un estudio de los sujetos del cambio*, aunque hay frecuentes menciones a los actores claves de los procesos. Esta manera de analizar los casos tiene la limitación de no abordar con detalle el estudio de los grupos, los liderazgos y las élites, pero tienen la ventaja de ofrecer una visión sintética de dinámicas organizacionales de cambio.

Para analizar el cambio se determinó hacer un corte en 1990 y otro en 2000. La decisión se basa en el hecho de que el nuevo marco de legitimidad comenzó a operar a fines de los años ochenta e inicios de los noventa. La primera aproximación a los cambios se dio por contraste entre dos momentos. Posteriormente, se realizaron seguimientos de algunos procesos cruciales durante la década.

Al definir los casos se consideró el valor heurístico intrínseco: casos y comparaciones de dimensiones y procesos simbólicos (legitimación). No son una muestra “representativa” sino “intencional” (Miles y Huberman, 1994) del conjunto de organizaciones de ciencias sociales, para captar las diferencias, probar una forma de ver los cambios en las organizaciones y desarrollar estrategias para analizar casos específicos.

En cuanto al procedimiento seguido, adopté las recomendaciones de Miles y Huberman (1994), quienes ofrecen un “modelo interactivo” de recolección, reducción y exposición (*display*) de datos, verificación y validación de primeras conclusiones y elaboración del reporte final. El procedimiento fue:

- a) Definición del problema. Esta fase del trabajo consistió en un ir y regresar entre la primera formulación, los datos y la experiencia;
- b) Lo anterior implicó definir la integración de los aspectos relevantes de cada dimensión; Desarrollo de una guía para entrevistar a 36 profesores, autoridades e informantes, distribuidos de la siguiente forma: COLMEX 10; UAM-X 8; UAS 17; CONACYT 1. La información de la UAM X se complementó con datos de una encuesta exploratoria que realicé en 1997 a 23 profesores. La guía de entrevistas se incluye en el Anexo.
- c) Criterios de selección de entrevistados. No hubo una selección representativa pero se buscó siempre entrevistar a personas diferentes según edad, grado, categoría y disciplina de origen. En el caso de la encuesta aplicada en el DRS se hizo una muestra estratificada por categoría, nivel de contratación y sexo.

- d) Colección, fichaje y procesamiento de material documental. Se hizo una doble lectura: búsqueda de hechos y de interpretaciones. En ese sentido fue una lectura atenta a los elementos simbólicos de los textos. En la obtención de materiales fue de suma utilidad el esfuerzo que han hecho muchas instituciones por colocar en Internet una gran cantidad de documentos.
- e) Para el procesamiento de las entrevistas se utilizó en un primer momento el programa de análisis cualitativo *Ethnograph* y en un segundo *The Nudist*.
- f) Cruzamiento de datos de las distintas fuentes, comparación entre los datos cuantitativos y cualitativos.
- g) Formulación de nuevas preguntas a los datos y, eventualmente, realizar otras entrevistas y acopio de documentación.

En lo que respecta a la entrevistas, debo mencionar que edité la mayoría de las citas para hacerlas inteligibles y darle agilidad al texto, respetando al sentido de las ideas. No es un estudio que se haya detenido en la literalidad de las afirmaciones, aunque en ciertas citas respeté el estilo del habla para enfatizar el tono o la intención de las afirmaciones.

Como el estudio no se enfocó en los sujetos de la organización en tanto actores de procesos, las entrevistas fueron herramientas para indagar el sentido de la realidad que emerge de diversos sujetos (Miles y Huberman, 1994). Por ello, el acento se colocó en el orden conceptual de los argumentos esgrimidos más que en el sujeto que los produce. Sin embargo, en las citas procuré dar someras indicaciones sobre el tipo de actor que estaba hablando, con el fin de ofrecer algunas referencias sobre las opiniones recogidas.

Siempre que tuve información documental o estadística que apoyaran lo dicho por los entrevistados la incluí, para darle mayor soporte a los datos.

Por último, las entrevistas se realizaron en dos momentos diferentes en cada uno de los casos. El análisis de la información recabada en el primer momento sirvió para precisar mejor el guión de la entrevista, indagar asuntos nuevos importantes y triangular algunas afirmaciones. Algunos profesores fueron entrevistados en dos o más ocasiones para ampliar la información o aclarar asuntos.

## **CAPÍTULO 2**

### **EL COLEGIO DE MÉXICO: LA SOLIDEZ INSTITUCIONAL EN UNA ERA DE INCERTIDUMBRES.**

#### **1. Introducción**

En este capítulo analizaré las características generales de los cambios organizacionales e institucionales que ha tenido El Colegio de México (COLMEX) frente al patrón de legitimación científica que promovió el gobierno federal en la década noventa. El objetivo es establecer el marco dentro del que ocurren los cambios en el Centro de Estudios Sociológicos, unidad académica que será analizada en el siguiente capítulo.

Desde que fue creado, el COLMEX ha funcionado como centro de investigación. Formalmente, sin embargo, es una institución de tipo universitario, definida en un decreto de 1962. Ese reconocimiento legal se amplió en 1998 con una reforma en la que se retiró a la Secretaría de Educación Pública la facultad de autorizar los estudios y reconocer los títulos del COLMEX<sup>1</sup>. Así, esta institución adquirió plena autonomía académica y de gobierno. No obstante, a lo largo del capítulo mostraré que el modelo académico del COLMEX no ha sufrido importantes cambios, aunque ha tenido que acoplarse al entorno de las políticas en un marco en el que se ponen en juego la autoridad de conferir prestigio. Dicho en forma sintética, el modelo académico de El Colegio de México tiene las siguientes características:

- a) una estructura de poder académico personalista con sustento en una oligarquía académica integrada por “barones” y “patriarcas” académicos;
- b) una organización académica centrada en la investigación y en la formación de posgrado, salvo el Centro de Estudios Internacionales que sólo ofrece licenciaturas; esta organización constituye una división académica del trabajo entre diferentes disciplinas y actividades;
- c) una estricta selección estudiantil, un reducido tamaño de la matrícula y un elevado nivel de exigencia;
- d) un profesorado mayoritariamente de tiempo completo dedicado a la investigación y la docencia en posgrado, con altas credenciales formativas;

---

<sup>1</sup> Vázquez, 1990; Zedillo, 1998; Martínez, 2001.

- e) un sistema de ingreso corporativo y de promoción con rasgos meritocráticos, poco transparente;
- f) un arraigado *ethos académico e institucional* compartido y reproducido por sus integrantes, que constituye la argamasa simbólica y valoral de este modelo;
- g) un financiamiento federal elevado como soporte económico del modelo, con amplia proporción de recursos propios y externos, y una estructura presupuestaria que permite un gasto en personal que no excede el 60 por ciento.

Este modelo y su legitimidad no están puestos en duda, de hecho coinciden con el patrón de legitimidad en cuanto a valores y algunos procedimientos, pero se han visto presionados por los cambios en las relaciones con el gobierno y por la existencia de diferentes referentes de autoridad: la que se desprende de la posición del COLMEX en las ciencias sociales y en la formación de élites académicas y políticas, y la que ha erigido el CONACYT a través de la evaluación por pares. La ampliación y diversificación del campo organizacional de las ciencias sociales y las reglas impulsadas por el CONACYT han generado un medio competitivo en el cual no es suficiente el peso del legado histórico del COLMEX.

El acoplamiento con este entorno no ha generado todavía elecciones estratégicas de cambio institucional, pero se han insinuado algunos cambios en ciertos ámbitos, en un marco en el que se debate una parte de las reglas del juego. Los debates están centrados en las formas internas de valoración y otorgamiento de prestigios, y en sus procedimientos internos de autoridad. En ese proceso se debaten diferentes concepciones e intereses, cuyo resultado aún está en ciernes. Pero las reglas del juego permanecen con pocas alteraciones, y en diversos aspectos de la vida institucional el COLMEX se resiste a adoptar formas más flexibles y transparentes de organización, como las que se observan en algunas instituciones del mismo género. Como expondré adelante, algunos cambios dinámicos en ciertas áreas surgen de innovaciones académicas que resultan de las dinámicas disciplinarias más que de respuestas a los entornos de las políticas. Son innovaciones “periféricas” cuya articulación con las unidades centrales no siempre es fluida<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> El lector observará mi deuda con la ideas de Clark (2000) sobre el cambio en las IES producido por la influencia de las innovaciones en unidades periféricas que logran articularse con los elementos centrales de la institución dispuestos hacia el cambio.

Debo advertir que este capítulo tienen un alto nivel de generalidad y, salvo en algunos apartados, no analiza las grandes diferencias que existen entre los centros de estudio. Es posible que esto signifique emitir opiniones que no podrían sustentarse en los casos particulares. Con todo, confío haber captado los rasgos comunes y las dinámicas que animan al conjunto de la institución.

Este capítulo se compone de siete partes, además de esta introducción. En el segundo apartado se encuentra una interpretación general sobre las lógicas de cambio en el COLMEX. En el tercer apartado analizo la estructura de poder y autoridad académica, y en las presiones de cambio a las que está sometida en la actualidad. En el cuarto hago un breve análisis de los rasgos básicos de la organización académica: la estructura de centros y programas y la matrícula estudiantil; y la organización de la investigación y la docencia. En la quinta parte analizo las características generales de la planta académica y del sistema de carrera y estímulos. El tema de los recursos y las formas de distribución interna es abordado en el sexto apartado. Las conclusiones del capítulo se encuentran en la última parte.

## **2. Las lógicas del cambio en El Colegio de México**

### **2.1 Tres consideraciones básicas**

Cualquier análisis sobre los procesos de cambio y de legitimación debe partir de tres consideraciones básicas sobre los pilares en los que se ha fincado El Colegio de México. La primera es su relación con el estado mexicano y las élites políticas. La segunda es su papel en la formación de un conocimiento histórico y, por tanto, de una conciencia histórica en el país. La tercera es su lugar en las ciencias sociales de México.

El estatuto jurídico del COLMEX es complejo. Por un lado es una asociación civil con un patronato en el que participan la Secretaría de Educación Pública, el Banco de México, el Fondo de Cultura Económica y la UNAM. Por otro lado, de acuerdo con un Acuerdo Presidencial de 1977 es una entidad de la Administración Pública Paraestatal de la Federación, bajo la coordinación de la Secretaría de Educación Pública, pero no se encuentra sujeta al control en que se hallan los organismos descentralizados. Desde 1962 se reconoció al COLMEX como escuela de tipo universitario, por lo que la SEP debería

reconocer la validez oficial de estudios y registrar los títulos expedidos (Martínez, 1980). El Decreto de 1998 confiere al COLMEX la autonomía para determinar sus planes y programas de estudio; expedir certificados de estudios y otorgar diplomas, constancias, títulos o grados académicos (Zedillo, 1998). Es decir, deja de depender de la SEP en lo que respecta a la validación de estudios y reconocimiento de títulos.

El Colegio de México es una corporación de élite que ha tenido relaciones ambivalentes con el estado: en ciertos aspectos ha llegado a funcionar como una corporación del estado, pero, en otros, ha actuado como un centro crítico. El COLMEX ha cumplido diversas funciones: formar expertos para la administración pública y el servicio diplomático; contribuir con ello a la formación de las élites políticas; prestar servicios de consultoría a diversas agencias estatales; elaborar bajo encargo textos académicos y de divulgación; participar en comités técnicos de proyectos económicos, sociales y educativos gubernamentales; y contribuir a tramitar compromisos internacionales del gobierno. Junto a esto, el COLMEX ha formado élites intelectuales, es decir, individuos generadores de explicaciones e ideologías sobre el pasado y el presente que se expresan como opinión pública. Obviamente sería erróneo considerar al COLMEX como una suerte de apéndice del sistema político<sup>3</sup>, pues también ha sido un espacio para la generación autónoma de conocimientos y para la crítica.

Otro aspecto de El Colegio de México es su contribución al conocimiento que se tiene en México sobre el pasado. Tanto por sus aportes a la historia académica como por sus obras de divulgación, el COLMEX tiene gran importancia en el país. La *Breve Historia de México*, la *Historia General de México* recientemente actualizada, la *Historia de la Revolución Mexicana* y los textos escolares de primaria de los años setenta han tenido influencia decisiva en la forma de entender el pasado mexicano

El tercer aspecto es que El Colegio de México es el principal centro de producción, difusión y formación avanzada en ciencias sociales en el país. Ello se debe a su tradición académica, a sus profesores e investigadores, a la formación de nuevos académicos y profesionales de las ciencias sociales; a la labor de resguardo bibliográfico y documental de su biblioteca y de algunos acervos en unidades de documentación especializadas; a su sostenido esfuerzo editorial; a la gran cantidad de escritos que produce; a la expansión de

---

<sup>3</sup> Según Krauze (1998) la cercanía de los intelectuales con el poder “es cuestión de grados”.

su influencia en diversos centros académicos; a la vocación por las novedades temáticas y los adelantos tecnológicos aplicados a la tarea académica; y a su cosmopolitismo<sup>4</sup>.

Estos rasgos vienen a constituir un fuerte *ethos* institucional. Los profesores y los estudiantes comparten identidad, valores y normas sobre el trabajo, los prestigios, las jerarquías y las recompensas. Existe un extendido consenso sobre el juego válido y sus reglas, que se apoya en un sistema de legitimación de las actividades académicas, intelectuales, políticas y profesionales de sus integrantes, sustentados en un discurso respetuoso del rigor y la excelencia. El “estilo COLMEX”, como lo llamó González y González, es una fortaleza que se resiste a la intromisión y al escrutinio externo. La imagen que proyecta El Colegio es la de un centro académico sólido y de vanguardia.

Una impresión apresurada podría hacer pensar que existe un bajo nivel de conflictividad interna. Pero no es así, en el seno del COLMEX existen muchos conflictos. Varios testimonios indican que se dan fuertes disputas por la contratación de profesores, por los prestigios, por las publicaciones, por el uso de recursos, por la designación de autoridades en los centros y en el COLMEX.

Los tres pilares del COLMEX han comenzado a modificarse:

- a) Su relación con el gobierno ha cambiado en varias direcciones: ha perdido centralidad como generador de conocimientos para el gobierno y formador de cuadros políticos y diplomáticos; en la década pasada el COLMEX se ha incluido en el Sistema SEP-CONACYT y ha debido someterse a las evaluaciones impulsadas por las políticas públicas; y al ser reformado el decreto en que se reconoce al COLMEX como institución universitaria ha ampliado su margen legal de autonomía académica. Ello puede explicarse por la entrada en el escenario de otras organizaciones académicas pujantes; por la erosión del sistema político mexicano del siglo XX y la transición política; por la introducción de un esquema de valoración científica externa a las instituciones; y por la necesidad de reconocer plenas facultades académicas (ofrecer estudios y títulos) sin intervención del gobierno federal a través de la SEP y con ello actualizar la ley que reconoce al COLMEX como universidad.

---

<sup>4</sup> El lector interesado podrá encontrar mayores explicaciones en los textos de González (1982); Vázquez (1990) y Lida y Matesanz (1990)

- b) Su papel en la generación de conocimientos históricos y de formación escolar del sentido de identidad en México ha cambiado. Hay diversos factores: la historiografía mexicana se ha diversificado y especializado por temas, regiones, periodos; se observan revisiones de la historia mexicana, en parte debido a la divulgación de diversas obras extranjeras; el acceso a archivos antes vedados ha permitido abrir nuevas líneas de indagación y modificar interpretaciones. Aunque obras fundamentales continúan reeditándose para el bachillerato, la educación superior y públicos amplios, los autores del COLMEX ya no figuran en la elaboración de los textos de la educación básica<sup>5</sup>.
- c) Su lugar en el universo de las ciencias sociales mexicanas ya no es el mismo. Aunque el COLMEX guarda un sitio de gran jerarquía –de hecho varios centros y grupos de investigación han sido creados o fortalecidos por sus profesores y egresados– la disputa por el prestigio y las clientelas se ha hecho mayor por la expansión y diversificación de los centros de investigación y formación avanzada; por el surgimiento de grupos de investigación e individuos muy productivos y por la ampliación de las especializaciones y los campos temáticos.

En resumen, el cambio en el papel y en el peso político y académico del COLMEX configura un contexto general que ayuda a entender sus tensiones actuales.

## **2.2 Las tensiones internas y externas**

Al estudiar los procesos institucionales internos y sus relaciones con los cambios en el entorno, se puede ver que tras la sólida apariencia se esconde una tensión poco observable desde el exterior. Existen consensos básicos en torno al núcleo duro de la tradición académica y de autoridad, pero las reglas actuales dificultan resolver asuntos que, con mayor o menor visibilidad, están en debate. Se trata del cuestionamiento a diversas concepciones y prácticas, como las formas de autoridad y gestión, las reglas de relación interna y de representación colegial; la organización de los centros y los programas; la naturaleza de la investigación (temas, disciplinas, financiamientos, formas de trabajo) y los

---

<sup>5</sup> Debo a Susana Quintanilla, colega del DIE, algunas de estas observaciones. Una revisión de los cambios en la historiografía de América Latina, y, en particular, de México, puede encontrarse en Knight (1998).

vínculos entre ésta y la docencia; los procedimientos que regulan el ingreso y la progresión en la carrera académica; la distribución de los estímulos y otros emolumentos extrasalariales; los criterios para asignar prestigios, jerarquías y remuneraciones entre las diferentes disciplinas y prácticas académicas; la renovación de la planta académica, las condiciones para el retiro de una parte considerable de sus académicos y para competir por los mejores talentos; y la relación del COLMEX con los órganos externos de evaluación y recursos.

El momento del COLMEX es ambivalente. De un lado, se enfrenta a la necesidad de dar respuesta a las presiones que empujan hacia el cambio y, del otro lado, genera fuertes resistencias para transformarse. Muchos conflictos se resuelven en las relaciones interpersonales pues existen escasos canales institucionalizados para resolverlos. Hay algunos cambios iniciales en el procedimiento para la elección del presidente, pero la estructura de autoridad permanece intacta; surgen innovaciones en los temas, en las tecnologías de la investigación, en las formas de trabajo, así como en los servicios de apoyo académico, pero tienden a correr en forma paralela a los centros académicos. Se abrió un proceso para elaborar un reglamento de asignación de becas al desempeño, pero la carrera académica y las formas de ingreso y promoción se conservan inalteradas. Hay que considerar que la articulación entre las dimensiones simbólicas y organizativas de la institución comienza a perder la solidez de antaño pues un amplio sector tiene discrepancias con la estructura de autoridad, con algunas metas formales, con parte de sus valores y con las formas del trabajo imperantes. Esta falta de sincronía se vuelve fuente del cambio por las necesidades de supervivencia y por los acuerdos, aún incipientes por cierto, entre las fuerzas de la continuidad y del cambio. En los apartados siguientes intentaré profundizar este análisis.

### **3. La estructura de poder académico en el COLMEX**

#### **3.1 La autoridad presidencialista y la oligarquía académica**

La estructura de poder de El Colegio de México no ha sufrido importantes cambios frente al patrón de políticas públicas. Esto es algo que se observa en casi todas las instituciones de educación superior, pues salvo pocas instituciones que en la década noventa emprendieron modificaciones a sus estructuras de poder (Unison, UdG, BUAP), en general no han

ocurrido reformas de gobierno. No obstante, en muchas instituciones, en especial las universidades públicas estatales, las estructuras de gobierno se han visto rebasadas por una nueva dinámica de relaciones entre las autoridades personales y el gobierno federal. Los rectores negocian los programas de subsidios extraordinarios, pero han perdido poder por la progresiva vigilancia federal sobre la nómina a través del Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), sobre los gastos operativos de los fondos etiquetados (FOMES, PROMEP, FAM, FIUPEA, PROADU) y por los ejercicios de auditoría externa. Los órganos colegiados, grandes, pesados y lentos, tienden a quedar fuera de decisiones cruciales.

El Colegio de México concentra el poder en el presidente y, en menor medida, en el Consejo de Directores, y carece de órganos colegiados de representación. Por ello, el nuevo esquema de políticas no impactó decisivamente su estructura de poder. El presidente y los directores, los cuales son nombrados por una Junta de Gobierno, ejercen una autoridad personalista. El presidente del COLMEX lo es también de la Junta, cuyos integrantes son designados por la Asamblea General, compuesta por los socios fundadores y los socios contribuyentes. Los primeros son en su mayoría representantes de diversas oficinas gubernamentales (culturales, educativas y financieras). El presidente tiene la facultad, entre otras, de proponer a la Junta la designación o remoción de los directores de los centros y del Secretario General y, de manera informal, de influir en la designación de miembros de la Junta de Gobierno y de su sucesor<sup>6</sup>.

La Asamblea General constituye una forma de autoridad de patronato, muy semejante a la desarrollada por la tradición anglosajona desde el siglo XVII. El patronazgo es una supervisión del establecimiento por agentes externos, los “legos” que le dedican una parte de su tiempo. Ejerce una supervisión de largo plazo y funge como propietario legal del establecimiento. Esta forma de autoridad confiere legitimidad pública a la institución sin que ésta pierda su autonomía (Clark, 1991)<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup> En 1961 Cosío Villegas se dio a la tarea de cambiar a la Junta de Gobierno y, dos años más tarde, le pidió autorización para proponer candidatos para sucederlo (Vázquez, 1990: 37, 58). Salvo éste, no se localizaron testimonios escritos al respecto, pero varios entrevistados coincidieron en señalar que el presidente sigue siendo decisivo en la designación de su sucesor y de nuevos miembros de la Junta de Gobierno.

<sup>7</sup> El Colegio heredó de la Casa de España la forma de Patronato y, según Cosío Villegas, la intención fue diseñar un gobierno que integrara instituciones para que aportaran fondos, al mismo tiempo que la “dirección real” quedara en “manos de gente académica” (Lida y Matesanz, 1990).

No obstante la importancia de la Asamblea General, el poder real se concentra en el presidente y los directores de centros. A pesar de sus importantes funciones –como nombrar al presidente, a los directores de centros y al secretario general y formular el presupuesto– la Junta de Gobierno tiende a secundar las decisiones y propuestas del presidente. Esta forma de autoridad se parece mucho a la que Burton Clark denomina personalista, la cual es posible donde la supervisión colegial es nominal y cuando la supervisión gubernamental es remota o inexistente. Este tipo de autoridad cuenta “con el soporte ideológico de las doctrinas de la libertad de enseñanza e investigación, que en la práctica han sido interpretadas en el sentido de que el jerarca académico puede conducirse como mejor le plazca” (Clark, 1991). Sería inexacto sostener que la conducta de los presidentes se guía por la arbitrariedad o que el proceso de toma de decisiones depende enteramente de su voluntad, pues buena parte del poder debe emplearse en conservar los equilibrios entre los diversos grupos académicos, especialmente entre los directores de cada centro y los profesores de mayor jerarquía, los cuales constituyen el tejido de poder a través del establecimiento. Este tejido constituye una “oligarquía local”, de acuerdo con la figura empleada por Clark (1991). Aunque la última palabra la tiene el Presidente, estos “barones” tienen gran poder de decisión, de manera notoria en lo que se refiere a la contratación de nuevos profesores<sup>8</sup>. Romualdo López (2001) propuso esta definición, especialmente para clasificar las formas de gobierno de las instituciones del sistema SEP-CONACYT:

Esta forma de gobierno se distingue porque la autoridad institucional recae en un grupo reducido pero cuya característica fundamental es que se trata de personas con un reconocimiento y alto nivel académico. En tal sentido, se asume que sus decisiones están guiadas principalmente por el desarrollo del conocimiento en determinadas áreas, permiten la participación del personal académico en todo aquello que tenga que ver con el reforzamiento de la actividad académica institucional, pero son reacios a darles participación en los restantes ámbitos de actividad institucional (elección de autoridades, definición de mecanismos de ingreso y permanencia en la institución, creación de cuerpos colegiados representativos). Se considera que los estudiantes tienen como obligación obtener el grado en el tiempo previsto, para lo cual les dan facilidades, pero son reacios a incorporarlos en cualquier grupo que pretenda, así sea lejanamente, una participación en el gobierno institucional. Este grupo de dirección ocupa un lugar intermedio entre la institución y el gobierno federal. Negocia ante el gobierno los

---

<sup>8</sup> En muchos casos quienes componen la oligarquía local han sido también “patriarcas” de los centros, para usar una expresión de Lida y Matesanz (1990) que así calificaron a Antonio Alatorre del Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios.

requerimientos de los académicos para desarrollar su actividad y al mismo tiempo es muy exigente para que los académicos cumplan con sus funciones.

Este tipo de poder excluye la autoridad colegiada. El caso más notorio de esto es la inoperancia del Consejo Consultivo durante los años noventa, órgano estatutario que representa al profesorado de cada centro en asuntos de docencia e investigación. Sin embargo, la forma personalista de autoridad, que contó hasta hace muy poco tiempo con una amplia legitimidad, está consumiendo sus reservas de consenso, como quedó claro en el proceso de nombramiento de nuevo presidente en el año 2000: una porción importante de los profesores, tal vez cerca de la mitad, se inclinó por formas de autoridad más adecuadas a la vida académica colegiada.

La autoridad personalista y oligárquica ha cambiado a lo largo de la historia de El Colegio. Durante muchos años el liderazgo se caracterizó por asociar estrechamente las cualidades e intereses personales de los presidentes Alfonso Reyes y Daniel Cosío Villegas con el proyecto de la institución. Eran líderes intelectuales, precursores de instituciones académicas y culturales en un medio educativo muy restringido<sup>9</sup>. A Reyes le tocó poner los cimientos de El Colegio, siempre con la colaboración de Cosío, y a éste le correspondió tomar la iniciativa del largo proceso de institucionalización, diversificación disciplinaria y definición de las estructuras organizativas básicas del COLMEX. Se pasó de una institución “pequeña y familiar” a una institución de tipo universitaria en proceso de crecimiento. El acento puesto en la investigación y las publicaciones en humanidades de la época de Reyes cambió hacia la docencia para la formación de élites –“preparar la élite intelectual de México” dijo Cosío Villegas –, la investigación en asuntos cruciales de la realidad mexicana y las ciencias sociales (Lida y Matesanz, 1990).

La institucionalización que inició Cosío Villegas fue continuada por Silvio Zavala y concluida por Víctor Urquidi durante su larga gestión de casi 20 años. Ese amplio periodo fue de consolidación y crecimiento institucional o, en palabras de Garcíadiego (1998), fue “el paso de la adultez a la madurez”. En las décadas sesenta y setenta el papel dirigente de los presidentes fue de suma importancia: la formación de nuevos centros de base disciplinaria (especialización disciplinaria y diversificación interna); la puesta en práctica

---

<sup>9</sup> El personalismo se vio reflejado, por ejemplo, en el papel de mecenas que Alfonso Reyes jugó en apoyo a la cultura literaria mexicana al “repartir graciosamente dádivas a quienes se iniciaban en el oficio de escritor e, incluso, a algunos ya consagrados” (Lida y Matesanz, 1990).

de grandes empresas de investigación, algunas de ellas bajo pedido especial del gobierno<sup>10</sup>; la obtención de cuantiosas sumas de dinero para financiar la expansión y, especialmente, la construcción de nuevas instalaciones, el equipamiento y ampliación de acervos de la biblioteca; y el impulso al uso de nuevas tecnologías de información.

Después de estos periodos, la presidencia del COLMEX tendió a orientarse principalmente hacia tareas administrativas. A mediados de la década ochenta se abrió una nueva etapa de crecimiento gradualista que perdura en la actualidad, en la que ya no se presentaron grandes proyectos institucionales asociados a la personalidad de sus presidentes. Mario Ojeda y, posteriormente, Andrés Lira buscaron mejoras en la infraestructura, pero no impulsaron proyectos de la envergadura de los emprendidos por sus antecesores pues el límite de la expansión se había alcanzado y los recursos públicos menguaron.

En la actualidad, la presidencia apela a una tradición para soportar su legitimidad pero no constituye un liderazgo innovador o emprendedor al modo de Reyes y Cosío. En cambio, el poder del presidente debe ocuparse en buscar el equilibrio entre diversas unidades básicas con dinámicas e intereses diferentes. Al mismo tiempo, debe asegurar el apego a la tradición y al *ethos* en un contexto caracterizado por la escasez de recursos, la competencia interinstitucional y la acumulación de demandas y presiones provenientes de las esferas gubernamentales, del mercado y de las nuevas dinámicas de la producción de conocimientos. Es una autoridad estructuralmente poco ágil para enfrentar diversos problemas y comandar los procesos de cambio.

Los directores de los centros también ejercen una fuerte autoridad unipersonal pues las formas de agrupación y representación colegiada de los profesores tienen poco peso decisorio. De acuerdo con el Reglamento General existen en cada centro los Plenos de profesores e investigadores, que deben ser convocados cada semestre o cuando así lo considere necesario el director. Sus atribuciones son elegir representantes ante el Consejo Consultivo y a la Junta de Profesores e Investigadores. Los plenos tienen poca capacidad de decisión pues sólo pueden hacer observaciones sobre los programas docentes y su

---

<sup>10</sup> Un ejemplo es el pedido de Luis Echeverría, a la sazón presidente de México, para que Cosío elaborara una Historia de la Revolución Mexicana, tarea que quedó a cargo de Luis González. Cosío, crítico acerbo del gobierno, denegó encabezar el proyecto pero fungió como consejero especial (González, 1976: 579).

funcionamiento administrativo, las cuales deben ser puestas a la consideración de las Juntas o del director.

Las Juntas de Profesores se dedican casi exclusivamente a asuntos docentes y no tienen injerencia en decisiones centrales de las políticas académicas. Los directores heredan el personalismo de la autoridad pero, al igual que el presidente, tienen dificultades para convocar a empresas novedosas pues su capacidad está limitada por las restricciones presupuestarias y la contención del crecimiento de la planta docente. No obstante, los directores tienen cierto margen de actuación, especialmente en lo que se refiere a las nuevas contrataciones que, aunque escasas, dependen en primer lugar de las propuestas presentadas por ellos. Además, los directores tienen voto de calidad en las Juntas de Profesores, de manera análoga al que tiene el presidente del Colegio ante el Consejo de Directores.

Para los directores, las posibilidades de una acción emprendedora se encuentran en la gestión de recursos externos, lo cual permite la contratación de investigadores por proyecto y de personal de apoyo. Pero, por lo general, la autoridad de los directores se consume en la tramitación de asuntos rutinarios. Un director de centro lo expresó así:

El papel de un director de centro en El Colegio de México es algo ya muy institucionalizado. Los directores vamos relevándonos en el cargo (...) y el camino del centro no cambia por el director. Puede orientar algunas cosas, puede hacer que algunas cosas funcionen mejor o menos bien que antes, pero no modifican la actividad de los profesores. Ya hay canales muy claros sobre cómo se hacen las cosas o hasta dónde se hacen. Es de gestión de recursos pero adicionales. El centro cuenta con *equis* cantidad de recursos que son los que hacen que funcionen suficientemente bien. Lo que uno puede hacer es conseguir más recursos para apoyar investigaciones pero no es determinante el papel del director. En términos de contratación de personal desde luego que también el director ejerce su autoridad, pero no somos una institución que quiera seguir creciendo mucho, al contrario, la intención es no crecer, en todo caso es la renovación del personal.

La autoridad personalista y la carencia de formas colegiadas estimula relaciones sustentadas en los contactos interpersonales. Esto se puede comprender mejor si se considera que no existen procedimientos para apelar las decisiones que afectan los intereses de los individuos, como la promoción en la carrera académica o la oportuna emisión de los resultados de la evaluación.

El presidencialismo del COLMEX dependió fuertemente de sus relaciones con el gobierno federal. Hay que recordar que la Asamblea de Socios encargada de nombrar a la

Junta de Gobierno está integrada en su mayor parte por representantes de oficinas del gobierno federal. En opinión de algunos analistas, el COLMEX no sólo dependió financieramente del gobierno federal sino también políticamente<sup>11</sup>. Así, la fuerza del autoritarismo en el COLMEX no era extraña en un “país que reverenciaba al presidencialismo y se arremolinaba en los accesos a Los Pinos” (Aguayo, 2001).

### **3.2 El cuestionamiento a las formas de autoridad**

La forma de designación del presidente del COLMEX ha sido cuestionada por varios integrantes de la institución. Lo mismo puede decirse de la reglamentación general que, para muchos, ya no resuelve los problemas actuales. En la sucesión de 2000, de forma inédita en 60 años de existencia, la Junta de Gobierno consideró la consulta secreta organizada por el Sindicato para conocer las preferencias de los profesores sobre los candidatos a ocupar la presidencia. En la consulta, los profesores pudieron escribir tres nombres. De los 38 mencionados la Junta entrevistó a cinco de los más mencionados. Como se sabe, la Junta reeligió a Andrés Lira. La importancia de este acontecimiento radica en la apertura de un proceso que siempre había sido completamente cerrado. En particular destaca que la auscultación dio cierto espacio de participación a los profesores y con ello comenzó a abrir el proceso de designación. El peso del presidente en turno ha sido muy grande dentro de la Junta puesto que al mismo tiempo la preside. La Junta de Gobierno siempre ha reelegido a su presidente salvo cuando éste ya no ha aspirado a continuar en el cargo. No había, por tanto, un juego real de posibilidades. Adicionalmente, se abrió un proceso de discusión nuevo. Uno de los candidatos, el Dr. Lorenzo Meyer, dio a conocer su programa; hubo reuniones y se formaron dos grandes corrientes de opinión: una que apoyó a Andrés Lira y otra a Lorenzo Meyer.

En opinión de varios profesores, este proceso es consecuencia de los vientos democratizadores que corren por el país y de la necesidad que tiene El Colegio de dar claridad, evitar los abusos, el autoritarismo y la discrecionalidad de los órganos de autoridad (Aguayo, 2000).

---

<sup>11</sup> Granados Chapa (2000) escribió: “Para bien y para mal, el Colegio fue escorando hasta quizá no perder, pero no ejercer, su autonomía y a depender en exceso, no sólo en términos financieros, de su relación con el gobierno priísta”

...hay una corriente ...que considera ...indispensable renovar los usos y costumbres seguidos en la elección de presidente y directores. También debe afinarse y mejorarse el funcionamiento de los órganos consultivos... Desde esta perspectiva, El Colegio es una institución que, al igual que muchas otras en el resto del país, está experimentando para encontrar los puntos de consensos y de confluencia que permitan una reforma gradual, sólida y sin rupturas (Aguayo, 2001).

Pero también es resultado, como expondré en los apartados siguientes, de que algunos valores y normas tácitas (e incluso opacas o invisibles, como las que practican los organismos calificadoros del personal académico) ya no logran resolver las diferencias en los criterios de valoración del trabajo que existen entre las disciplinas y prácticas académicas. La narrativa mítica y los símbolos de origen y pertenencia juegan un destacado papel como ideología de integración, pero ya no organizan las interpretaciones que muchos académicos tienen sobre su propia institución. Pese a la importancia de las manifestaciones de apertura, los cambios que se anuncian son elementales, nada que muchas otras instituciones académicas no hayan resuelto: consultas sobre candidatos a ocupar órganos personales de gobierno y funcionamiento de órganos colegiados consultivos (Beltrán, 2000).

En este proceso de apertura destacó el papel del sindicato. Al respecto hay tres elementos importantes de poder interno: uno es el tipo de intervención del sindicato, el cual ha asumido la defensa de académicos excluidos del juego oligárquico dominante. Insatisfecho con la gestión de Lira y deseoso de evitar su reelección, el sindicato hizo suyo a un candidato, Lorenzo Meyer, que reúne las características del perfil oligárquico y personalista que ha definido a los liderazgos del COLMEX. El otro es el papel del sindicato en la defensa genérica de la corporación académica, lo cual se observó con el cierre de filas frente a lo que fue percibido como el intento del ex director del CONACYT por ocupar el cargo de presidente del COLMEX. Estos hechos conducen a pensar en un sindicato oligárquico cuyos intereses generales son, más que la defensa laboral, la defensa corporativa contra la intromisión externa. Un tema inquietante que no puedo explorar en este trabajo<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> Buena parte de estas observaciones las debo a Gonzalo Varela, atento lector de este trabajo.

#### 4. La organización académica

El COLMEX es muy diverso en su interior. Cada uno de los centros, pese a sus semejanzas estructurales, tiene características propias. Se practican diferentes disciplinas y se estudia una gran variedad de temas. Hay áreas disciplinarias “puras” y áreas inter o multidisciplinarias; existen formas individuales y formas colectivas de trabajo; se presentan diferentes niveles de productividad entre los centros; hay programas docentes de licenciaturas, maestrías, doctorados y especializaciones; las ofertas formativas pueden ser netamente académicas o tener componentes de tipo profesional; y las tasas de conclusión de estudios y de titulación son diferentes. En este apartado intentaré trazar un panorama general de la estructura y de sus diferencias internas.

Según algunos testimonios, entre algunos centros se traba una fuerte competencia por influir en las decisiones de políticas públicas del gobierno, especialmente los centros de Estudios Económicos, de Estudios Internacionales y de Estudios Demográficos y Desarrollo Urbano. El Centro de Estudios Sociológicos ha sostenido posiciones más críticas, de izquierda, pero en años recientes algunos de sus integrantes se han propuesto influir en las decisiones de políticas. El Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios se encuentra lejos de estas dinámicas políticas y, en mayor medida, el Centro de Estudios de Asia y África también. Este Centro no tiene mucha integración en el conjunto del COLMEX, en parte debido a que lo forma una gran cantidad de académicos de otros países con su propias características de lengua y cultura.

La organización académica básica de centros de estudios en El Colegio de México no sufrió modificaciones radicales en la década noventa, pero los “núcleos de innovación”, usando una expresión de Clark, se ampliaron. En los centros de estudios se realiza la investigación y la docencia. Adscritos a éstos se encuentran los programas especiales. La docencia se imparte en seis programas de doctorado, cuatro de maestría, dos licenciaturas y tres especializaciones. El modelo de investigación y de docencia no se transformó, pero se registraron algunos cambios importantes. En cuanto a la investigación, las tendencias hacia integraciones multi o interdisciplinarias ya observadas desde décadas anteriores continuaron en algunas zonas, lo mismo que los trabajos colectivos, en particular con la apertura de nuevos programas especiales. En cuanto a la docencia, la oferta de grados

académicos se amplió. Estas novedades son resultados, a) de las dinámicas de especialización y diversificación de los grupos académicos, asunto estrechamente relacionado con nuevas dinámicas de producción de conocimientos, y b) de la adición de la maestría –un nivel intermedio semejante al de la tradición inglesa y norteamericana– al esquema de doctorado de tipo europeo continental (largo, de investigación, como ciclo final de una trayectoria profesional) que sostenían dos centros. Los cambios no son respuesta a las políticas gubernamentales hacia el posgrado, pero no podrían explicarse sin tomar en cuenta las nuevas exigencias de ser más competitivos y eficientes.

La estructura de centros se inició en la década cuarenta con la creación del Centro de Estudios Históricos y de Estudios Filológicos, continuó en los inicios de la década sesenta con la apertura de Estudios Internacionales, de Estudios Orientales y de Estudios Económicos y Demográficos, y concluyó en la década setenta con la creación del Centro de Estudios Sociológicos. En los años ochenta sólo hubo un cambio de denominación (el Centro de Estudios de Asia y África) y una división en dos que dio lugar a los centros de Estudios Económicos y de Estudios Demográficos y de Desarrollo Urbano. Tres programas especiales se crearon en los años setenta, cuatro se crearon en los ochenta y otros cuatro en la década noventa.

En la década noventa ocurrieron algunas importantes modificaciones: tres programas de doctorado, el del Centro de Estudios Históricos y los de Estudios Lingüísticos y Literarios abrieron la opción de ofrecer el grado de maestría al tercer año de estudios, como parte del doctorado; se abrió un programa de doctorado en el Centro de Estudios de Asia y África, que sólo venía ofreciendo programa de maestría.

#### **4.1 Los centros y los programas**

Los centros son una división funcional de las actividades por campo de especialidad. La división es claramente disciplinaria en casi todos los centros de estudio: historia, lingüística y literatura, economía, demografía, sociología y estudios internacionales (administración pública y relaciones internacionales). La excepción es el Centro de Estudios de Asia y África, con especializaciones temáticas de orden regional. No obstante, dada la composición del personal académico y el tipo de investigación que desarrollan, los centros

tienen características inter o transdisciplinarias. Además, en los centros existen programas especiales, muchos de ellos dedicados a la investigación con enfoques interdisciplinarios y con algún tipo de docencia que va desde pequeños talleres para expertos hasta especializaciones de larga duración. Seis de los siete centros ofrecen programas de posgrado. El Centro de Estudios Internacionales sólo ofrece estudios de licenciatura (Tabla 2.1).

**Tabla 2.1 Centros de estudios del COLMEX y programas docentes en vigor**

| Centros   | Año de creación              | Programas docentes actuales  |
|---|------------------------------|--|
| <b>Estudios Históricos (CEH)<sup>1</sup></b>  | 1941                         | Doctorado en Historia. Otorga maestría al finalizar el sexto semestre del doctorado  |
| <b>Estudios Internacionales (CEI)<sup>1</sup></b>   | 1961                         | Licenciatura en Relaciones Internacionales<br>Licenciatura en Política y Administración Pública                                      |
| <b>Estudios Filológicos;<br/>Estudios Lingüísticos y Literarios<br/>(CELL)<sup>1</sup></b>  | 1948<br>1963                 | Doctorado en Literatura Hispánica<br>Doctorado en Lingüística.<br>Otorgan maestría al finalizar el sexto semestre del doctorado      |
| <b>Estudios Sociológicos (CES)<sup>1</sup></b>  | 1973                         | Doctorado en Ciencias Sociales, con Especialidad en Sociología   |
| <b>Sección de Estudios Orientales;<br/>Estudios Orientales;<br/>Estudios de Asia y África del Norte;<br/>Estudios de Asia y África (CEAA)<sup>1</sup></b> | 1964<br>1968<br>1975<br>1981 | Maestría de Estudios en Asia y África<br>Doctorado de Estudios en Asia y África  |
| <b>Estudios Económicos y Demográficos;<br/>Estudios Económicos (CEE)<sup>1</sup></b>  | 1962<br>1981                 | Maestría en Economía   |
| <b>Estudios Económicos y Demográficos;<br/>Estudios Demográficos y de<br/>Desarrollo Urbano (CEDDU)<sup>1</sup></b>                                       | 1964<br>1981                 | Maestría en Demografía<br>Maestría en Desarrollo Urbano<br>Doctorado en Ciencias Sociales, con Especialidad en Estudios de Población |

<sup>1/</sup> Centros actuales

Fuentes: Lida y Matesanz (1990); Zoraida (1990), *El Colegio de México A.C.* (septiembre, 2000, [www.colmex.mx](http://www.colmex.mx)), COLMEX (1997).

El impulso fundacional básico del COLMEX se dio durante las gestiones de Reyes, Cosío y, en parte, Zavala. Durante la larga gestión de Urquidi (1966-1985) ocurrió un proceso de afianzamiento de algunos centros y de división de otros debido a la diversificación y maduración de los grupos académicos. En esos años sólo hay una fundación: la del CES (1973). Asimismo, se amplió la oferta con más programas de maestría y de doctorado. Por otro lado, a inicios de los años ochenta se dividió un centro, el de Estudios Económicos y Demográficos para dar lugar a dos centros, pero en esa década y en la siguiente dejaron de abrirse centros, lo cual puede explicarse por la decisión de

regular el crecimiento de la institución, preservar el carácter de élite del COLMEX y salvaguardarlo de los problemas que se originan por el gran tamaño de las instituciones. Como telón de fondo, en esa década, sobre todo a partir de 1983, el COLMEX, como todas las instituciones de educación superior públicas, tuvo que enfrentar la contracción de los recursos federales<sup>13</sup>.

Sociológicamente, la agregación de actividades e intereses es parte de un proceso de diferenciación académica interna dada por las necesidades del conocimiento y sus agentes. Estos procesos tienden a la fragmentación y al debilitamiento de la cohesión de los establecimientos puesto que cada campo persigue sus propios objetivos y generan tendencias centrífugas en el seno de la organización. Cada disciplina “busca mantener, defender y ampliar su territorio organizacional” (Clark, 1991). La fragmentación no significa la inexistencia de vínculos entre los académicos de los diversos centros debido a que comparten rasgos generales de las culturas académicas científicas y de la cultura del establecimiento. Sin embargo, en el caso del COLMEX la diferenciación interna no surgió en todos los casos por las lógicas disciplinarias, por lo menos no fue así hasta mediados de la década sesenta. La creación de varios centros se debió a decisiones explícitas de los dirigentes por instituir la investigación y la docencia en áreas que no se cultivaban o que se cultivaban muy escasamente en otras instituciones del país<sup>14</sup>. La lógica de la diferenciación disciplinaria interna se presentó propiamente después de la institucionalización de la década sesenta, es decir, una vez que existieron las condiciones para la formación, consolidación y maduración de grupos científicos.

Al concluir el periodo de subdivisión y apertura de centros (década setenta e inicio de la ochenta), la diversificación y especialización de los grupos académicos adoptó una figura organizativa débilmente definida en la normatividad vigente y, por tanto, sin fuerza reglamentaria ni representación en las instancias decisorias. Se trata de los *programas especiales* (Tabla 2.2). Me detendré en ellos debido a que constituyen una forma de

---

<sup>13</sup> En el Anexo puede consultarse la tabla # sobre los antecedentes de los centros y de los programas académicos. Josefina Zoraida Vázquez (1990) recuerda que en 1985 se produjeron dos recortes presupuestarios y que se auguraba que en 1986 el presupuesto no tendría aumentos.

<sup>14</sup> Reyes privilegió las letras y la historia dentro de una tradición humanista y para hacerlo reclutó académicos, becó a escritores e impulsó la investigación en esos campos. Cosío, en cambio, dio un giro, introduciendo nuevos campos disciplinarios y profesionales y otorgándole mayor importancia a la formación de alto nivel de las élites académicas e intelectuales, vinculándola con el cultivo de la investigación profesional.

organización que se sale del modelo de centros y que obedece a lógicas diferentes. Además son las formas organizativas de generación más reciente.

**Tabla 2.2 El Colegio de México. Programas especiales.**

| Programa  | Año de creación | Centro |
|---|-----------------|--------|
| Interdisciplinario de Estudios de la Mujer.                                 | 1983            | CES    |
| Diccionario del Español Usual en México                                     | ¿?              | CELL   |
| Formación de Traductores  | 1974            | CELL   |
| Interinstitucional de Estudios sobre la Región de América del Norte         | 1983            | CEI    |
| Ciencia, Tecnología y Desarrollo  | 1980            | CEE    |
| Estudios del Cambio Económico y la Sustentabilidad en el Agro Mexicano      | 1999 (?)        | CEE    |
| Estudios Avanzados en Desarrollo Sustentable y Medio Ambiente (LEAD-México) | 1991            | CEDDU  |
| Salud Reproductiva y Sociedad   | 1993            | CEDDU  |
| Estudios sobre la Cooperación Económica Asia-Pacífico (APEC)                | 1996            | CEAA   |
| Centro de Inf. y Documentación sobre Japón (Plan Maestro CIDOJ)             | 1989            | CEAA   |
| Asociación Latinoamericana de Estudios de Asia y África                     | 1976            | CEAA   |

Fuente: COLMEX (septiembre, 2000, [www.COLMEX.mx](http://www.COLMEX.mx))

Sus antecedentes se ubican en la primera mitad de la década setenta, con dos programas del Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios, el Programa de Formación de Traductores y el Programa del Diccionario del Español de México. Poco después surgieron más programas en otros centros. La característica común es que se crearon para realizar tareas específicas que requerían de una organización propia. Los programas fueron la vía para agrupar intereses de investigación y ofrecer cursos en temas no incluidos en la oferta regular de los centros. De este modo, algunos programas especiales desarrollaron sus propias pautas de selección de estudiantes, de evaluación del profesorado y de financiamiento, lo que acentuaba las tendencias centrífugas. Su autonomía era discordante con las unidades académicas básicas, por ello, en 1997 el presidente instruyó que se incorporaran a los centros afines para sujetarlos a los mismos procedimientos de evaluación de personal académico y selección de estudiantes, y, para que elaboraran y ejercieran su presupuesto de acuerdo con el director del centro respectivo (COLMEX, 1998).

Los programas especiales tienen funciones de varios tipos: investigación, docencia, financiamiento de proyectos, asociaciones académicas y documentación. Entre ellos existen grandes diferencias: algunos son antiguos, otros recientes; unos son muy activos mientras que otros casi no funcionan. Algunos se proponen explícitamente conjugar esfuerzos de investigación internacionales; otros más son interinstitucionales por su administración o por la reunión de investigadores y en muchos participan académicos de los diferentes centros de El Colegio. Los programas gozan de amplia autonomía de investigación y de docencia,

aunque ésta última se limita a especializaciones y cursos cortos. No pueden ofrecer maestrías o doctorados, pues ésta es una facultad de los centros. Llama la atención que varios programas especiales sean, en realidad, programas de largo aliento y que gocen en general de una gran vitalidad. A través de ellos se realiza una buena parte de la investigación colectiva, multi o interdisciplinaria, atenta a problemas específicos y con mucha frecuencia relacionada con necesidades de diversas instancias públicas y privadas interesadas en contar con conocimiento y asesoría especializada. También estos programas cuentan con financiamientos externos, en algunos casos de forma más notoria que los que reciben los investigadores individuales en cada centro.

De los once programas, seis son claramente de investigación, de lo cuales dos ofrecen especializaciones de larga duración (dos años), tres ofrecen cursos de verano o talleres y uno sólo realiza investigación. Un programa es exclusivamente de capacitación. Otro es producto de compromisos internacionales de México para la difusión académica. Uno más es una asociación académica y otro es un centro de documentación para el estudio de un país específico. Los programas son activos en labores de difusión, especialmente a través de publicaciones y reuniones académicas. Cinco programas tienen centros de documentación. La información a nuestro alcance permite ver que por lo menos cinco programas cuentan con financiamientos externos, pero probablemente otros también los tengan. Un rasgo importante es que estos programas realizan trabajo colectivo, a diferencia del que se hace en los centros, el cual es básicamente individual<sup>15</sup>.

En resumen, la estructura de centros ha permanecido inalterada en la última década. En cambio, la tendencia a la diversificación temática y disciplinaria alentada por la formación de grupos académicos dio lugar a la formación de cinco programas especiales entre 1989 y 1999. En general son organizaciones abiertas, con trabajos de tipo interdisciplinario y colectivo, con amplias redes de intercambio y colaboración nacionales e internacionales y con financiamientos externos. Muchas realizan algún tipo de docencia, pero no tienen capacidad para ofrecer maestrías o doctorados. En un intento por menguar sus tendencias centrífugas y su autonomía, la presidencia indicó en 1997 que los programas

---

<sup>15</sup> En el Anexo puede consultarse la Tabla # que describe con mayor detalle las características y actividades de los programas especiales

debían ser incorporados a los centros<sup>16</sup>. Quizá estas experiencias, o al menos una parte de ellas, correspondan a lo que Clark llama unidades periféricas de innovación, las cuales, tienden a generar dinámicas de cambio pero también de dispersión, a diferencia de las unidades tradicionales que son integradoras pero resistentes al cambio.

## 4.2 La investigación

El modelo de investigación que tiene el COLMEX no ha cambiado sustancialmente en la última década. Ha crecido el número de profesores incorporados en el SNI y de profesores con posgrado, también hay una alta participación de las revistas del COLMEX en el registro del CONACYT pero, a juzgar por el decremento de las publicaciones y de la productividad promedio, no parece que las políticas públicas hayan tenido un efecto directo sobre la producción. Los únicos aspectos en los que no se observa una tendencia a la baja se refieren al número de proyectos y al porcentaje de proyectos con resultados publicados. Por su parte, las tendencias hacia formas colectivas de trabajo se han expresado, especialmente en los programas especiales. Enseguida haré un breve análisis de los tipos de productos y la productividad, y las formas de trabajo.

### *Los productos y la productividad*

El COLMEX tiene una capacidad de producción grande en el contexto nacional. Ello se reflejó en el aumento de los proyectos de investigación en la década de los noventa, así como en el porcentaje de investigaciones publicadas. Sin embargo, en el año 2000 los indicadores de proyectos sobre profesores de tiempo completo y de proyectos terminados sobre total de proyectos disminuyeron (Cuadro 2.1)<sup>17</sup>.

### **Cuadro 2.1 El Colegio de México Indicadores de productividad en la investigación. 1990-1997.**

---

<sup>16</sup> No tengo información suficiente como para intentar un análisis de las consecuencias de esta medida, pero en el caso del PIEM no parece haber afectado la autonomía con la que se ha venido desarrollando, ni ha implicado que los “núcleos académicos consolidados”, como llama Clark a la parte organización de tipo tradicional, tengan con este programa mayor interacción.

<sup>17</sup> La falta de datos de 1998 y 1999 no permite saber si se trata de una tendencia. Determinar sus posibles causas requeriría un estudio particular.

|  | 1990 | 1991 | 1992 | 1993 | 1994 | 1995 | 1996 | 1997 | 2000 |
|--|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Proyectos/ Prof. TC  | 1.8  | 1.8  | 1.9  | 1.9  | 1.9  | 2.1  | 2.0  | 1.9  | 1.75 |
| Proyectos terminados/ total de proyectos (%)               | 37.9 | 37.6 | 43.1 | 35.2 | 42.1 | 35.6 | 42.1 | 35.0 | 30.2 |
| Investigaciones publicadas/ investigaciones terminadas (%) | 20.5 | 27.4 | 24.8 | 24.1 | 25.2 | 25.3 | 21.7 | 30.2 | n.d. |

Nota: los datos de 1998 y 1999 no están disponibles en los informes

Fuente: COLMEX (1998b); 2001

**Cuadro 2.2 El Colegio de México. Total de publicaciones e índices de publicaciones / profesores de tiempo completo. 1997-2000**

|                   | 1997           | 1998        | 1999        | 2000        |
|-------------------|----------------|-------------|-------------|-------------|
| <b>Libros</b>     | 104            | 88          | 77          | 71          |
| <b>Capítulos</b>  | 258            | 273         | 249         | 228         |
| <b>Artículos</b>  | 269            | 203         | 213         | 219         |
| <b>Reseñas</b>    | 84             | 91          | 91          | 81          |
| <b>Total</b>      | <b>715</b>     | <b>655</b>  | <b>630</b>  | <b>599</b>  |
| <b>Profesores</b> | 313            | 299         | 300         | 310         |
|                   | <b>Índices</b> |             |             |             |
| <b>Libros</b>     | 0.33           | 0.29        | 0.26        | 0.23        |
| <b>Capítulos</b>  | 0.82           | 0.91        | 0.83        | 0.74        |
| <b>Artículos</b>  | 0.86           | 0.68        | 0.71        | 0.71        |
| <b>Reseñas</b>    | 0.27           | 0.30        | 0.30        | 0.26        |
| <b>Total</b>      | <b>2.28</b>    | <b>2.19</b> | <b>2.10</b> | <b>1.93</b> |

Fuentes: COLMEX 1997, 2001

El número de publicaciones es alto. Sin embargo, en el último tercio de la década se observa un decrecimiento de todos los tipos de publicaciones de los profesores y de la productividad. Los datos son poco halagüeños si se considera a todo el personal de tiempo completo. El Cuadro 2.2 muestra un total de 715 productos en 1997 y de 599 en 2000, lo cual significa que en 1997 cada profesor de tiempo completo publicó un promedio de 2.28 productos pero en 2000 tan sólo 1.93, una disminución de 15 por ciento. Esta tendencia general a la baja se observó en todos los centros, salvo en el de Estudios Históricos, aunque por tipo de producto se presentan algunas variaciones (Cuadro 2.3)<sup>18</sup>.

Encontramos igualmente una disminución si cruzamos los datos con el número de profesores de carrera de los centros. Debemos tener cautela pues las fuentes no son muy precisas: en promedio cada profesor de carrera publicó 5.5 productos en 1997 y 3.38 en 2000, con diferencias entre los centros. El CELL, el CES y el CEI estuvieron ambos años encima del promedio. El CEDDU y el CEH mejoraron su posición en 2000. El CEEA y el

<sup>18</sup> En el Anexo puede consultarse el Cuadro 1 para ver la producción anual de los centros de 1997 a 2000.

CEE quedaron abajo del promedio. Llama la atención que economía se ubique tan abajo, en particular en los artículos, pues esta disciplina los produce en forma típica (Cuadro 2.4).

**Cuadro 2.3 El Colegio de México. Publicaciones del personal académico. 1997, 2000**

|              | Libros     |           | Capítulos  |            | Artículos  |            | Reseñas   |           | Total      |            |
|--------------|------------|-----------|------------|------------|------------|------------|-----------|-----------|------------|------------|
|              | 1997       | 2000      | 1997       | 2000       | 1997       | 2000       | 1997      | 2000      | 1997       | 2000       |
| <b>CELL</b>  | 26         | 13        | 84         | 59         | 48         | 57         | 34        | 43        | 192        | 172        |
| <b>CES</b>   | 17         | 13        | 7          | 36         | 83         | 25         | 14        | 9         | 121        | 83         |
| <b>CEDDU</b> | 16         | 9         | 51         | 46         | 44         | 51         | 7         | 7         | 118        | 113        |
| <b>CEI</b>   | 23         | 13        | 43         | 34         | 33         | 23         | 9         | 6         | 108        | 76         |
| <b>CEH</b>   | 14         | 11        | 38         | 42         | 22         | 25         | 10        | 11        | 84         | 89         |
| <b>CEAA</b>  | 7          | 10        | 18         | 11         | 30         | 25         | 10        | 5         | 65         | 51         |
| <b>CEE</b>   | 1          | 2         | 17         | 10         | 9          | 9          |           |           | 27         | 21         |
| <b>Total</b> | <b>104</b> | <b>71</b> | <b>258</b> | <b>238</b> | <b>269</b> | <b>215</b> | <b>84</b> | <b>81</b> | <b>715</b> | <b>605</b> |

Fuente: COLMEX (1998, 2001)

**Cuadro 2.4 El Colegio de México.**

**Publicaciones promedio del personal académico. 1997, 2000\***

|              | Libros     |             | Capítulos   |             | Artículos   |             | Reseñas     |             | Total      |             |
|--------------|------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|------------|-------------|
|              | 1997       | 2000        | 1997        | 2000        | 1997        | 2000        | 1997        | 2000        | 1997       | 2000        |
| <b>CELL</b>  | 1.37       | 0.57        | 4.42        | 2.57        | 2.53        | 2.48        | 0.18        | 1.87        | 10.11      | 7.48        |
| <b>CES</b>   | 0.94       | 0.62        | 0.39        | 1.71        | 4.61        | 1.19        | 0.12        | 0.43        | 6.72       | 3.95        |
| <b>CEI</b>   | 1.21       | 0.65        | 2.26        | 1.70        | 1.74        | 1.15        | 0.08        | 0.30        | 5.68       | 3.80        |
| <b>CEDDU</b> | 0.7        | 0.31        | 2.22        | 1.59        | 1.91        | 1.76        | 0.06        | 0.24        | 5.13       | 3.90        |
| <b>CEH</b>   | 0.78       | 0.44        | 2.11        | 1.68        | 1.22        | 1.00        | 0.12        | 0.44        | 4.67       | 3.56        |
| <b>CEAA</b>  | 0.35       | 0.26        | 0.9         | 0.28        | 1.5         | 0.64        | 0.15        | 0.13        | 3.25       | 1.31        |
| <b>CEE</b>   | 0.08       | 0.09        | 1.31        | 0.45        | 0.69        | 0.41        | 0           | 0.00        | 2.08       | 0.95        |
| <b>Total</b> | <b>0.8</b> | <b>0.40</b> | <b>1.98</b> | <b>1.33</b> | <b>2.07</b> | <b>1.20</b> | <b>0.12</b> | <b>0.45</b> | <b>5.5</b> | <b>3.38</b> |

\*Se dividió el número de publicaciones entre el de profesores de tiempo completo de cada centro

Fuente: COLMEX (1998, 2001)

A reserva de contar con información pormenorizada para afinar el análisis y establecer tendencias, nada indica que las causas de estas diferencias estén dadas por el carácter disciplinario y profesional de los centros, pues a la cabeza se encuentra un centro que combina disciplinas humanísticas y sociales (literatura y lingüística), seguido por un centro disciplinario (sociología) y luego por uno multidisciplinario (relaciones internacionales, administración pública, ciencia política) que, además, carece de posgrado.

Como puede verse en el Cuadro 2.5, tampoco es posible atribuir las al número de alumnos por cada profesor de tiempo completo, puesto que en 1997 la proporción del CELL y del CEAA fue muy semejante, pero el primero mostró mayor productividad que el segundo. El CES presenta indicadores favorables: en 1997 a cada profesor de tiempo completo le correspondió en promedio 3.2 proyectos, 6.7 publicaciones y dos alumnos

(doctorado). El CEI es un caso interesante porque tiene un promedio de proyectos por profesor muy bajo (la mitad del promedio general), un número de alumnos alto (arriba del promedio general) y un índice de publicaciones favorable (ligeramente arriba del promedio). El CEH tiene muchos proyectos por investigador, un número de alumnos por profesor semejante al promedio y un índice de publicaciones menor que el promedio.

**Cuadro 2.5 El Colegio de México. Indicadores de productividad. Proyectos de investigación, publicaciones y alumnos entre número de profesores de carrera. 1997**

|              | Profesores | Proyectos  |             | Publicaciones |             | Alumnos    |             |
|--------------|------------|------------|-------------|---------------|-------------|------------|-------------|
|              |            | Abs.       | Índice      | Abs.          | Índice      | Abs.       | Índice      |
| <b>CELL</b>  | 19         | 169        | 8.89        | 192           | 10.11       | 38         | 2.00        |
| <b>CES</b>   | 18         | 58         | 3.22        | 121           | 6.72        | 36         | 2.00        |
| <b>CEI</b>   | 19         | 44         | 2.32        | 108           | 5.68        | 63         | 3.32        |
| <b>CEDDU</b> | 23         | 79         | 3.43        | 118           | 5.13        | 76         | 3.30        |
| <b>CEH</b>   | 18         | 115        | 6.39        | 84            | 4.67        | 49         | 2.72        |
| <b>CEAA</b>  | 20         | 103        | 5.15        | 65            | 3.25        | 42         | 2.10        |
| <b>CEE</b>   | 13         | 38         | 2.92        | 27            | 2.08        | 45         | 3.46        |
| <b>Total</b> | <b>130</b> | <b>606</b> | <b>4.66</b> | <b>715</b>    | <b>5.50</b> | <b>349</b> | <b>2.68</b> |

Fuente: COLMEX (1998b)

Estas diferencias pueden explicar, en parte, los desacuerdos que se han observado en las discusiones para acordar los criterios que regirán la distribución de los estímulos extrasalariales. No obstante, las diferencias entre los centros no se deben a las formas típicas de producción que idealmente tiene cada disciplina. En el caso del COLMEX no se confirma la creencia de que los historiadores tienden a realizar investigaciones de más largo plazo y producir preferentemente libros, en contraste con los economistas que tienden a producir pequeños artículos en investigaciones de plazo menor. Si esto fuera así, los indicadores sería más favorables a los economistas, cuestión que los datos disponibles no permiten sostener .

### *Formas de investigación*

Aunque en el COLMEX se realiza un número importante de investigaciones colectivas, la mayoría es de carácter individual. Los datos muestran que el número de investigaciones

colectivas ha crecido, pero será necesario observar el comportamiento de los próximos años para confirmar la tendencia (Cuadro 2.6)<sup>19</sup>.

**Cuadro 2.6 El Colegio de México.  
Investigaciones individuales y colectivas. 1997-2000. Porcentajes**

|              | Individuales |             |             |             | Colectivas  |             |             |             |
|--------------|--------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
|              | 1997         | 1998        | 1999        | 2000        | 1997        | 1998        | 1999        | 2000        |
| <b>CEH</b>   | 87.0         | 85.7        | 71.9        | 81.1        | 13.0        | 14.3        | 28.1        | 18.9        |
| <b>CELL</b>  | 68.6         | 70.9        | 65.6        | 79.3        | 31.4        | 29.1        | 34.4        | 20.7        |
| <b>CEI</b>   | 88.6         | 88.9        | 87.5        | 87.5        | 11.4        | 11.1        | 12.5        | 12.5        |
| <b>CEAA</b>  | 76.7         | 89.5        | 69.2        | 71.4        | 23.3        | 10.5        | 30.8        | 28.6        |
| <b>CEE</b>   | 71.1         | 100.0       | 73.9        | 53.3        | 29.0        | 0.0         | 26.1        | 46.7        |
| <b>CEDDU</b> | 57.0         | 52.4        | 63.3        | 37.9        | 43.0        | 47.6        | 36.7        | 62.1        |
| <b>CES</b>   | 62.1         | 62.5        | 70.0        | 80.0        | 37.9        | 37.5        | 30.0        | 20.0        |
| <b>Total</b> | <b>72.9</b>  | <b>76.6</b> | <b>69.6</b> | <b>69.5</b> | <b>27.1</b> | <b>23.4</b> | <b>30.4</b> | <b>30.5</b> |

Nota: Los datos de 1997 se calcularon considerando investigaciones en proceso y concluidas. En los años siguientes sólo investigaciones concluidas.

Fuente: COLMEX. 1998, 2001.

Es posible que el porcentaje de investigaciones colectivas en algunos centros como el CEDDU, el CELL y el CES se explique por su participación en proyectos de corte multi o transdisciplinario con enfoques aplicados. En el otro extremo, con una vocación individualista, se encuentra el CEI. Así, que el CEDDU tenga mayor cantidad de investigaciones colectivas puede deberse en buena parte a los trabajos del Programa de Salud Reproductiva y Sociedad y del Programa de Estudios Avanzados en Desarrollo Sustentable y Medio Ambiente. En el CES destacan los estudios de desigualdad social y los de género. En el CELL sobresale el trabajo de recopilación y sistematización de materiales, como el *Diccionario del Español Usual en México*<sup>20</sup>.

### 4.3 La oferta académica y los estudiantes

Las políticas públicas y el nuevo patrón de legitimación que trajeron consigo, especialmente el Padrón de Posgrados de Excelencia del CONACYT, no han cambiado significativamente el modelo docente del COLMEX. La orientación y las características

<sup>19</sup> En el Anexo de cuadros estadísticos se pueden consultar los datos absolutos con los que se calculó el porcentaje de investigaciones individuales y colectivas.

<sup>20</sup> También habría que agregar el *Cancionero folklórico de México*, el *Atlas lingüístico de México*, el *Catálogo de textos marginados novohispanos*.

centrales de los programas, la alta selectividad y el número de estudiantes se han conservado estables. La oferta formativa es un modelo híbrido que incluye licenciaturas, maestrías y doctorados. El doctorado es el nivel más importante y, aunque ha perdido fuerza la idea de que es el fin de una trayectoria en la profesión académica, se mantiene un modelo escolarizado de larga duración, con orientación académica más que profesional, al estilo europeo continental. En la primera mitad de la década ochenta se introdujo la modalidad de las maestrías en campos que incluyen el ejercicio profesional no académico y en áreas multi temáticas (regiones África y Asia), modalidad más cercana al posgrado estadounidense. Que un centro (el CEI) sólo ofrezca licenciaturas obedece a que los profesores han dado mayor importancia a una sólida formación profesional básica en el campo de las relaciones internacionales y la administración pública, que deberá proseguirse en posgrados preferentemente en el extranjero. De este modo se asegura una formación de élite y de alto nivel, para que los egresados puedan “conducir la diplomacia mexicana con el mayor profesionalismo” e influyan “en el mejoramiento de la gestión y las políticas públicas” (COLMEX, 2001).

Este modelo híbrido se sustenta en algunos principios generales, como la alta selectividad, el rigor académico, las fuertes cargas de trabajo, la amplia revisión de los autores clásicos en los diferentes campos de estudio y la exhaustividad en la revisiones bibliográficas. El objetivo es lograr una formación de excelencia y de alta calidad. En ese sentido, el COLMEX comparte los objetivos de las políticas, pero los profesores tienen desacuerdos con los criterios e instrumentos que éstas implican, particularmente con las evaluaciones de los programas de posgrado. No obstante, algunos indicios de mejoría en la titulación podrían estar señalando que la presión del Padrón de Excelencia ha actuado para que el COLMEX ponga mayor atención a sus estudiantes rezagados.

Los sectores de la docencia más dinámicos, en cambio, se ubican en una variada oferta de cursos, que van desde talleres y cursos de verano, hasta especializaciones con alto nivel de exigencia. Estas dinámicas están relacionadas con diversas tareas y formas de trabajo, principalmente de los programas especiales, algunos de los cuales están involucrados en investigaciones con temáticas multi o transdisciplinarias en contextos aplicados y vinculados con sectores externos.

### *Características generales de la oferta académica*

El COLMEX ofrece dos licenciaturas, cuatro maestrías, seis doctorados y dos especializaciones. Para fines de este apartado no consideraremos la oferta de cursillos de verano, talleres y otras actividades docentes de menor envergadura. El predominio de los doctorados se explica por el interés en la formación de investigadores del más alto nivel. Por ello, llama la atención el caso del Centro de Estudios Internacionales, que, tras algunas experiencias malogradas, se ha resistido a abrir de nueva cuenta programas de posgrado. Este Centro tuvo una maestría en Relaciones Internacionales en 1964-1971 (3 promociones), un doctorado en Relaciones Internacionales en 1964-1966 (1 promoción) y una maestría en Ciencias Políticas 1973-1981 (4 promociones)<sup>21</sup>.

La mayor parte de los programas de posgrado se crearon entre los años sesenta y ochenta. En los noventa se abrió el programa de doctorado en Estudios de Asia y África. Aunque no se abrieron programas formales de maestría, los doctorados del área humanística, es decir, historia, lingüística y literatura comenzaron a dar el grado de maestro al término del tercer año de los estudios. Todas las maestrías y doctorados forman parte del Padrón del CONACYT, el cual ejerce presión para elevar el grado académico del profesorado y mejorar los índices de titulación.

**Tabla 2.3. El Colegio de México. Oferta académica. 2000**

| <b>Doctorados</b>         | <b>Maestrías</b>          | <b>Licenciaturas</b>       | <b>Especializaciones</b>   |
|---------------------------|---------------------------|----------------------------|--|
| Historia                  | Economía                  | Relaciones Internacionales | Estudios Interdisciplinarios de la Mujer                         |
| Lingüística Hispánica     | Demografía                | Administración Pública     | Formación de Traductores   |
| Literatura Hispánica      | Desarrollo Urbano         |                            | Estudios Avanzados sobre Desarrollo Sustentable y Medio Ambiente |
| Población                 | Estudios de Asia y África |                            |  |
| Sociología                |                           |                            |  |
| Estudios de Asia y África |                           |                            |  |

Fuente: COLMEX, (Octubre, 2000, [www.colmex.mx/informacion\\_academica/index.htm](http://www.colmex.mx/informacion_academica/index.htm))

<sup>21</sup> La explicación se encuentra en la oposición de algunos influyentes profesores, como Rafael Segovia, un auténtico “barón” académico en la expresión de Clark o un “patriarca” en la de Lida. Según Serrano (1998), Segovia aceptó abrir una maestría en ciencia política sin estar de acuerdo: “...estaba convencido antes, entonces y ahora de que la preparación con intensidad se debe dar en licenciatura”. Detrás de esta renuencia existe la convicción de que el CEI forma en los fundamentos profesionales a los renewos de las élites de la diplomacia y la administración pública, los cuales deberán realizar en el exterior, principalmente en Estados Unidos o en Inglaterra, sus estudios de maestría y doctorado. “Más de 60% de los egresados de ambas licenciaturas en los últimos dieciocho años han realizado estudios de posgrado –maestrías y doctorados– en prestigiosas universidades, sobre todo en Estados Unidos y Gran Bretaña” (COLMEX, 2001a).

Hay una clara diferencia en el origen y las características de los posgrados, de acuerdo con la naturaleza disciplinaria y la orientación de los centros de estudios. El área de las humanidades –el Centro de Estudios Históricos y el Centro de Estudios de Lingüística y Literatura– tiene una fuerte orientación académica. El posgrado se inició como doctorado y continúa así. De hecho, en estos centros es todavía fuerte la idea de que el doctorado es la conclusión de una trayectoria. En el Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios se dice: “Un diploma de doctorado es el logro máximo de una profesión” (CELL, 2000). No obstante que los enfoques interdisciplinarios se han puesto en práctica desde hace varias décadas, la formación que ofrecen estos centros es disciplinaria, es decir, para el cultivo de una sola disciplina. En la segunda parte de la década noventa los doctorados del CEH y del CELL abrieron la posibilidad de que los estudiantes ganaran el grado de maestro sin haber abierto un programa de maestría.

En el área de ciencias sociales hay algunas diferencias. El doctorado de sociología tiene una orientación claramente académica y disciplinaria, es decir, busca formar futuros investigadores y docentes de alto nivel en la disciplina. Sin embargo, de una visión centrada en la sociología como matriz disciplinar, este doctorado ha experimentado un desplazamiento hacia lo interdisciplinario por los cambios “en su planta académica, en el origen formativo de los profesores y en la incorporación de temas de investigación cada vez más lejanos de las clasificaciones disciplinarias básicas” (García de Fanelli, *et all.* 2000). El CES, al igual que el CEH y el CELL comenzó su oferta formativa con el nivel de doctorado y no otorga la maestría. En economía y en demografía la orientación también es principalmente académica, pero hay un componente de tipo profesional señalado explícitamente para formar segmentos altos del mercado profesional. En estos centros la oferta se inició con maestrías, con antecedentes desde 1964, y el doctorado, que sólo se ofrece en Estudios de Población, tuvo un origen posterior. En Economía se ha anunciado la apertura de un doctorado que se iniciará a partir de 2001. La maestría en economía es netamente disciplinaria. En cambio, las dos maestrías del Centro de Estudios Demográficos y de Desarrollo Urbano son interdisciplinarias, principalmente la de estudios urbanos. En esta última área se tiene previsto abrir un doctorado en el mediano plazo.

La estructura de los planes de estudio es diversa. En algunos programas se exige un curso propedéutico (CELL, CEE). Casi todos los programas son fuertemente escolarizados,

con un tramo final de cursos optativos y seminarios que les otorgan cierta flexibilidad. Todos exigen una tesis de investigación, aunque algunos programas tienen una estructura de apoyo a esta actividad más concentrada que otros. Ciertos programas, por ejemplo, en el CEH y en el CELL, después de tres años escolarizados, el periodo para la elaboración de tesis es abierto. En otros programas, especialmente los de maestría, el último periodo es de seminarios y talleres para apoyar la tesis. No existe ninguna obligación para que las tesis se inscriban dentro de los temas de los profesores y mucho menos dentro de sus proyectos, pero en algunos centros se ha promovido que los alumnos tengan mayor relación con los proyectos de investigación de los profesores o que incluso participen en éstos.

Los requisitos para la titulación varían entre los programas. Además de la tesis, algunos doctorados exigen exámenes generales (Sociología, Población). En el caso del CEAA se piden prácticas académicas, estancia en un país y dominio de una lengua del área regional de estudios

El nexo entre la docencia y la investigación tiene diversas expresiones. En la enseñanza los alumnos se entrenan en talleres, en los seminarios y en las tutorías, las cuales comúnmente se inician en el último tramo del programa. Pero este nexo no siempre es claro, pues los seminarios suelen ser cursos tradicionales en temas relacionados con la tesis y no necesariamente con el aprendizaje de los procedimientos de la investigación. Este aprendizaje es casi siempre individual, con apoyo en la relación tutor-alumnos. Por ello, el conocimiento tácito de la actividad de investigación que se adquiere en la cercanía con el trabajo de un investigador o grupo de investigación está presente de manera aislada. Aunque exista como valor, el nexo de la docencia con la investigación no es un modelo formativo en todos los programas<sup>22</sup>, problema común en muchos posgrados mexicanos de ciencias sociales (García de Fanelli, *et all.*, 2000).

### *Los estudiantes*

---

<sup>22</sup> En los documentos del CELL se dice que los doctorados promueven la participación de los alumnos en investigaciones de los profesores a partir del tercer semestre; en la maestría y el doctorado de demografía y estudios de población se menciona que hay mayor relación de los alumnos con los proyectos de investigación de profesores (CELL, 2000; CEDDU, 2000)

El estudiantado del COLMEX se concentra en el posgrado. Un tercio se ubica en doctorado y otro tercio en maestría. Cerca del 20 por ciento está en las licenciaturas de Relaciones Internacionales y de Administración Pública. Las especializaciones reúnen al 16 por ciento de los estudiantes (Cuadro 2.7). En el COLMEX también se ha expresado el fenómeno general de feminización de la matrícula. En 2000 la población femenina era ligeramente mayoritaria, característica que se observa desde mediados de la década. Hay un predominio masculino en licenciatura y en maestría, pero ha tendido a disminuir (en 1997, por ejemplo, la matrícula masculina en licenciatura era del 52.4 por ciento y de maestría del 57 por ciento). Pero en el doctorado la presencia femenina es mayoritaria y creciente: en 1997 era del 50.4 por ciento y en 2000 del 55.9 por ciento (Cuadro 2.8).

**Cuadro 2.7 El Colegio de México.  
Estudiantes por nivel educativo. 2000**

| <b>Programa</b>          | <b>Total</b> | <b>Porcentaje</b> |
|--------------------------|--------------|-------------------|
| <b>Licenciaturas</b>     | 65           | 19.5              |
| <b>Maestrías</b>         | 113          | 33.8              |
| <b>Doctorados</b>        | 102          | 30.5              |
| <b>Especializaciones</b> | 54           | 16.2              |
| <b>Total</b>             | <b>334</b>   | <b>100.00</b>     |

Fuente: COLMEX (2001)

**Cuadro 2.8 El Colegio de México.  
Estudiantes por nivel educativo y sexo. 2000**

| <b>Nivel</b>             | <b>Hombres</b> |             | <b>Mujeres</b> |             | <b>Total</b> |            |
|--------------------------|----------------|-------------|----------------|-------------|--------------|------------|
|                          | <b>Abs.</b>    | <b>%</b>    | <b>Abs.</b>    | <b>%</b>    | <b>Abs.</b>  | <b>%</b>   |
| <b>Licenciaturas</b>     | 33             | 50.8        | 32             | 49.2        | 65           | 100        |
| <b>Maestrías</b>         | 60             | 53.1        | 52             | 46.0        | 113          | 100        |
| <b>Doctorados</b>        | 45             | 44.1        | 57             | 55.9        | 102          | 100        |
| <b>Especializaciones</b> | 22             | 40.7        | 32             | 59.3        | 54           | 100        |
| <b>Total</b>             | <b>160</b>     | <b>47.9</b> | <b>174</b>     | <b>52.1</b> | <b>334</b>   | <b>100</b> |

Fuente: COLMEX (1998b)

Durante la década de los noventa la matrícula estudiantil permaneció casi del mismo tamaño, con un comportamiento global sumamente estable (Cuadro 2.9). Esto se debe a decisiones explícitas del COLMEX para no crecer debido a su orientación selectiva, la cual se puede apreciar con el hecho de que en el 2000 sólo fueron aceptados 190 de 896 aspirantes, es decir, una selección del 21 por ciento.

**Cuadro 2.9 El Colegio de México  
Estudiantes por nivel educativo. 1990, 1995, 1997**

|                        | 1990       | 1995       | 1997       |
|------------------------|------------|------------|------------|
| <b>Licenciatura</b>    | 83         | 74         | 73         |
| <b>Especialización</b> | 0          | 18         | 12         |
| <b>Maestría</b>        | 83         | 97         | 90         |
| <b>Doctorado</b>       | 92         | 71         | 80         |
| <b>Total</b>           | <b>258</b> | <b>260</b> | <b>255</b> |

Fuente: ANUIES. Anuarios estadísticos.

La alta selectividad estudiantil, la dedicación de tiempo completo y las adecuadas condiciones para el estudio (becas e infraestructura) permiten al COLMEX tener una elevada tasa de conclusión de los estudios. En 2000 diez programas concluyeron con una tasa de egreso del 77 por ciento. Las especialidades tuvieron mejores tasas (86 por ciento), seguidas de los doctorados (87 por ciento) y de las maestrías (61 por ciento). Durante los años noventa la titulación tuvo oscilaciones, con una ligera tendencia al alza (Cuadro 2.10).

**Cuadro 2.10. El Colegio de México. Egresados y titulación. 1990-2000**

|                  | 1990 | 1991 | 1992 | 1993 | 1994 | 1995  | 1996 | 1997 | 1998 | 1999 | 2000 |
|------------------|------|------|------|------|------|-------|------|------|------|------|------|
| <b>Admitidos</b> | 118  | 140  | 121  | 122  | 200  | 59    | 187  | 117  | 146  | 109  | 210  |
| %                | 100  | 100  | 100  | 100  | 100  | 100   | 100  | 100  | 100  | 100  | 100  |
| <b>Egresados</b> | 87   | 88   | 99   | 78   | 148  | 51    | 148  | 92   | 103  | 89   | 162  |
| %                | 73.7 | 62.9 | 81.8 | 63.9 | 74.0 | 86.4  | 79.0 | 78.6 | 70.5 | 81.7 | 77   |
| <b>Titulados</b> | 42   | 37   | 32   | 39   | 36   | 63    | 50*  | 84*  | n.d. | n.d. | 88   |
| %                | 35.6 | 26.4 | 26.4 | 32.0 | 18.0 | 106.8 | 26.7 | 71.8 |      |      | 41.9 |

\*Incluye egresados de promociones anteriores

Fuente: COLMEX (1998b)

No obstante, aún hay problemas debido a varios factores, como la rápida incorporación de los egresados al mercado de trabajo y la escasa dedicación a la conclusión de la tesis<sup>23</sup>. En años recientes, dadas la mayor competencia y las exigencias de las políticas, los centros se han esforzado por aumentar la titulación, convocando a sus egresados a concluir las tesis. Hay que advertir, sin embargo, que la baja titulación tiene explicaciones en el tipo de programas, pues no existe un estructura académica directamente enfocada a la producción de tesis, como existe, por ejemplo, en la FLACSO desde 1957 (García de Fanelli, *et all.*, 2000)

<sup>23</sup> Este análisis del egreso y la titulación debe tomarse con cautela pues son comparaciones con alumnos admitidos el mismo año y no con la cohorte a la que teóricamente corresponderían. No es posible hacer una estimación más fina con los datos a la mano, pero los cálculos aquí presentados ejemplifican el problema.

## **5. Los profesores de El Colegio de México**

El sistema de carrera académica y el predominio de la figura de investigador-docente en el COLMEX no cambiaron en la década noventa. El académico centrado en la docencia ha perdido importancia, aunque algunos antiguos profesores gozan de gran respeto y admiración. En los últimos dos años ha comenzado a discutirse la necesidad de introducir mayor transparencia a la evaluación de las comisiones evaluadoras y dictaminadoras, la creación de sistemas de apelación a sus decisiones y los criterios para evaluar y distribuir los estímulos extrasalariales. Estos temas tocan puntos neurálgicos de la carrera académica pero no han desembocado en una reforma. Hay dos aspectos en los que perceptiblemente las políticas públicas han influido: en los estímulos extrasalariales, especialmente porque no existía un reglamento para otorgarlos, y en la elevación de los grados académicos del profesorado. En este apartado analizaré las características de la planta académica, del sistema de carrera y de los estímulos extrasalariales.

### **5.1 Rasgos generales de la planta académica**

El COLMEX es una institución que, en general, ha dejado de crecer. El personal docente y de investigación se ha mantenido estable. En contraste, el personal de apoyo académico y el administrativo muestra una tendencia decreciente (Cuadro 2.11). El profesorado de tiempo completo creció llegando a ser el 94.2 por ciento del total, lo que pudo haber obedecido a una decisión de disminuir la proporción de profesores de medio tiempo y por horas y ampliar la de tiempos completos (Cuadro 2.12). Visto en términos de la definitividad laboral, el crecimiento ha sido algo menor, pero lo suficiente como para que en 2000 más de la mitad de los profesores gozara de seguridad en el empleo. Aunque la proporción de profesores temporales disminuyó en 2000, el número absoluto se mantuvo igual al de 1995 (Cuadro 2.13). Las cifras de los profesores de carrera por centros muestran también una tendencia de crecimiento, con oscilaciones pequeñas. Esta relativa estabilidad contrasta con el crecimiento que tuvieron el CEAA y el CELL (Cuadro 2.14).

No dispongo de datos precisos sobre la edad de los profesores, pero varios testimonios señalan que una parte importante comenzó a envejecer. Esto plantea dos problemas: ofrecer una jubilación digna y renovar la planta. El primero aún no se ha resuelto pues se carece de esquemas de retiro y jubilación atractivos y justos para los profesores de edad avanzada. La renovación de la planta es limitada. Se han contratado a unos pocos profesores jóvenes, muchos de los cuales tienen doctorado. No obstante, varios profesores consideran que no es posible ampliar la planta si antes no hay un retiro mayor.

**Cuadro 2.11. El Colegio de México  
Personal del COLMEX. 1990, 1995, 2000**

| <b>Categoría</b>                     | <b>1990</b> | <b>1995</b> | <b>2000</b> |
|--------------------------------------|-------------|-------------|-------------|
| <b>Docente y de investigación</b>    | 321         | 306         | 329         |
| <b>Apoyo a las tareas académicas</b> | 69          | 58          | 43          |
| <b>Administrativo</b>                | 273         | 254         | 255         |
| <b>Total</b>                         | <b>663</b>  | <b>618</b>  | <b>627</b>  |

Fuente: El Colegio de México, 1998, 2001

**Cuadro 2.12. El Colegio de México.  
Personal académico por tiempo de dedicación. 1990, 1995, 2000**

|                                 | <b>1990</b> | <b>1995</b> | <b>2000</b> | <b>Crecimiento %<br/>1990-2000</b> |
|---------------------------------|-------------|-------------|-------------|------------------------------------|
| <b>Tiempo completo</b>          | 247         | 296         | 310         |                                    |
| %                               | 76.9        | 96.7        | 94.2        | 25.5                               |
| <b>Medio tiempo y por horas</b> | 74          | 10          | 19          |                                    |
| %                               | 23.1        | 3.3         | 5.8         | 25.7                               |
| <b>Personal académico</b>       | <b>321</b>  | <b>306</b>  | <b>329</b>  | <b>2.5</b>                         |

Fuentes: COLMEX 1998; COLMEX 2001

**Cuadro 2.13. El Colegio de México  
Personal académico por tipo de contratación. 1990, 1995, 2000**

|                   | <b>1990</b> | <b>1995</b> | <b>2000</b> | <b>Crecimiento %<br/>1990-2000</b> |
|-------------------|-------------|-------------|-------------|------------------------------------|
| <b>Definitivo</b> | 147         | 151         | 174         | 18.4                               |
| %                 | 45.8        | 49.3        | 52.9        |                                    |
| <b>Temporal</b>   | 174         | 155         | 155         | -10.9                              |
| %                 | 54.2        | 50.7        | 47.1        |                                    |
| <b>Total</b>      | <b>321</b>  | <b>306</b>  | <b>329</b>  | <b>2.5</b>                         |

Fuentes: COLMEX 1998; COLMEX 2001

**Cuadro 2.14 El Colegio de México  
Profesores de carrera por centro. 1990, 1995, 1997, 2000**

|              | 1990       | 1995       | 2000       | Crec. %      |
|--------------|------------|------------|------------|--------------|
| <b>CEDDU</b> | 23         | 34         | 29         | 26.09        |
| <b>CEE</b>   | 13         | 18         | 17         | 30.77        |
| <b>CEH</b>   | 21         | 24         | 25         | 19.05        |
| <b>CEI</b>   | 17         | 21         | 20         | 17.65        |
| <b>CELL</b>  | 16         | 22         | 26         | 62.50        |
| <b>CES</b>   | 18         | 20         | 22         | 22.22        |
| <b>CEAA</b>  | 19         | 28         | 41         | 115.8        |
| <b>Total</b> | <b>127</b> | <b>167</b> | <b>180</b> | <b>41.73</b> |

Fuente: 1990: Vázquez; 1995: ANUIES. *Anuarios estadísticos*; 2000: COLMEX, 2000 (www.colmex.mx)

En la primera mitad de la década noventa se registró una tendencia hacia la elevación de los grados del personal académico. En la segunda mitad se estabilizó la proporción de profesores con maestría y doctorado en alrededor del 90 por ciento (Cuadro 2.15).

En los informes públicos no se presentan datos pormenorizados de cuántos profesores tienen doctorado y cuántos sólo maestría, de modo que no es posible saber la tendencia del crecimiento del número de doctores. Podemos suponer que ha aumentado, puesto que ello corresponde con una tendencia general en las instituciones de investigación y posgrado. Con datos de 1998 sobre el profesorado de carrera, es decir, definitivo, sabemos que el 67.3 por ciento tiene doctorado, el 24.6 maestría y el 8.2 licenciatura (Cuadro 2.16). El porcentaje de doctores que tiene el COLMEX es mayor que el del resto de los centros de ciencias sociales del sistema SEP-CONACYT, lo cual es un indicador del alto lugar alcanzado por el COLMEX entre sus congéneres y del alto nivel de sintonía con las políticas que buscan elevar los niveles formativos del profesorado<sup>24</sup>.

**Cuadro 2.15. El Colegio de México**  
**Personal docente y de investigación con posgrado. 1992-1997**

|                     | 1990 | 1991 | 1992 | 1993 | 1994 | 1995 | 1996 | 1997 | 1998 | 1999 | 2000 |
|---------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| <b>Con posgrado</b> | 189  | 211  | 240  | 251  | 272  | 275  | 285  | 293  | 297  | 298  | 283  |
| <b>%</b>            | 58.9 | 69.9 | 76.2 | 85.7 | 89.8 | 89.9 | 90.5 | 88.5 | 89.2 | 90.0 | 86.0 |
| <b>Total</b>        | 321  | 302  | 315  | 293  | 303  | 306  | 315  | 331  | 333  | 331  | 329  |

Fuente: COLMEX (1998b, 2001)

**Cuadro 2.16. El Colegio de México.**

<sup>24</sup> En el Cuadro 4 del Anexo se presenta el nivel formativo en los centros SEP-CONACYT de ciencias sociales.

**Personal académico de planta. Grados académicos. 1998**

|                    | CEAA      | CEDDU     | CEE       | CEH       | CEI       | CELL      | CES       | BIB <sup>1/</sup> | UCA <sup>1/</sup> | Total      | %          |
|--------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-------------------|-------------------|------------|------------|
| <b>Doctores</b>    | 10        | 16        | 12        | 24        | 13        | 20        | 19        | 1                 |                   | 115        | 67.25      |
| <b>Maestros</b>    | 9         | 10        | 3         |           | 7         | 3         | 2         | 8                 |                   | 42         | 24.56      |
| <b>Licenciados</b> |           |           |           |           |           | 2         |           | 8                 | 4                 | 14         | 8.19       |
| <b>Total</b>       | <b>19</b> | <b>26</b> | <b>15</b> | <b>24</b> | <b>20</b> | <b>25</b> | <b>21</b> | <b>17</b>         | <b>4</b>          | <b>171</b> | <b>100</b> |

BIB: Biblioteca; UCA: Unidad de Cómputo Académico

Fuente: COLMEX (1998a)

En lo que respecta a la participación en el SNI, los profesores han mantenido estable una importante capacidad de inclusión durante los años noventa (Cuadro 2.17). La participación de los profesores de tiempo completo es alta pero hay algunas disparidades entre los centros. Destacan en CEH y el CES por su elevada participación, lo cual es congruente con su alto número de doctores (Cuadro 2.18). La formación de posgrado y la pertenencia a asociaciones científicas y al SNI han mejorado en el COLMEX, como se puede advertir en el Cuadro 2.19.

**Cuadro 2.17 COLMEX. Profesores en el SNI. Porcentajes 1990-2000**

| 1990 | 1991 | 1992 | 1993 | 1994 | 1995 | 1996 | 1997 | 1998* | 1999* | 2000* |
|------|------|------|------|------|------|------|------|-------|-------|-------|
| 41.3 | 49.2 | 45.8 | 48.0 | 45.2 | 46.6 | 45.9 | 49.3 | 37.2  | 39.6  | 42.6  |

\* No se considera al personal con licencia

Fuente: COLMEX. 1998b, 2001

**Cuadro 2.18 El Colegio de México. Profesores de carrera (PC) en el SNI por centro. 2000**

|              | SNI        | PC         | Porcentaje   |
|--------------|------------|------------|--------------|
| <b>CEAA</b>  | 16         | 41         | 39.02        |
| <b>CEDDU</b> | 24         | 29         | 82.76        |
| <b>CEE</b>   | 12         | 17         | 70.59        |
| <b>CEH</b>   | 22         | 25         | 88.00        |
| <b>CEI</b>   | 17         | 20         | 85.00        |
| <b>CELL</b>  | 20         | 26         | 76.92        |
| <b>CES</b>   | 19         | 22         | 86.36        |
| <b>Total</b> | <b>130</b> | <b>180</b> | <b>72.78</b> |

Nota: No se incluye uno del SNI de Biblioteca, ni seis estudiantes de doctorado en el CEH.

Fuentes: CONACYT; COLMEX, 2000 (www.colmex.mx)

**Cuadro 2.19. El Colegio de México. Personal académico de tiempo completo. Indicadores de formación y prestigio. 1990-1997**

|  | 1990 | 1991 | 1992 | 1993 | 1994 | 1995 | 1996 | 1997 |
|--|------|------|------|------|------|------|------|------|
|--|------|------|------|------|------|------|------|------|

|   |      |      |      |      |      |      |      |      |
|---|------|------|------|------|------|------|------|------|
| <b>Grado de maestro o doctor</b>                              | 85.4 | 88.8 | 87.3 | 91.3 | 92.2 | 92.9 | 93.4 | 88.5 |
| <b>Pertenencia a asociaciones científicas nacionales</b>      | 31.2 | 43.0 | 44.0 | 46.5 | 48.6 | 49.3 | 49.8 | 53.4 |
| <b>Pertenencia a asociaciones científicas de otros países</b> | 33.2 | 47.7 | 46.9 | 48.4 | 53.1 | 53.0 | 53.1 | 56.9 |
| <b>Pertenencia al SNI</b>                                     | 41.3 | 49.2 | 45.8 | 48.0 | 45.2 | 46.6 | 45.9 | 49.3 |

Fuente: COLMEX (1998b)

Esto tiene implicaciones interesantes. La más destacada es que existe una confluencia entre los propósitos y valores de las políticas públicas y los del COLMEX. Obviamente no son idénticos pero coinciden en lo fundamental. Los parámetros utilizados por las políticas públicas para evaluar a las instituciones han sido progresivamente utilizados por El Colegio de México para elaborar sus informes. Esto no significa que estos indicadores determinen la calidad, puesto que El Colegio ha sido una institución de indudable solidez formativa y de investigación antes de la introducción de las políticas de “excelencia” y lo sigue siendo. Significa que debió ajustarse a los criterios definidos por el gobierno para participar en el nuevo marco de distribución de prestigios y de ciertos financiamientos. Esta entrada al marco de las políticas ha sido conflictiva, es decir, ha ocurrido a pesar de la opinión desfavorable que varias medidas tienen entre el profesorado, debido a una competencia por la autoridad para atribuir prestigios. El COLMEX siempre ha sido autónomo en la obtención y en la distribución de reconocimientos, y la intervención de las políticas en ámbitos celosamente guardados para sí ha generado inconformidad.

## 5.2 El sistema de carrera

Formalmente, el sistema de ingreso, promoción y definitividad de El Colegio opera con criterios meritocráticos, aplicados por comisiones evaluadoras de cada centro y por una comisión dictaminadora, las cuales se basan en el *Estatuto del personal académico* y en los *Procedimientos para evaluación y clasificación del personal académico*. El proceso es cualitativo, carece de un tabulador y goza de un amplio consenso sustentado en la confianza en los pares. El ingreso y la promoción no son públicos. Pero el procedimiento real de ingreso depende de los directores de cada centro, quienes suelen representar o interpretar los intereses de la corporación académica. El trabajo de las comisiones es secreto, los candidatos sólo llegan a conocer el dictamen, que es emitido por el presidente de El

Colegio, quien tienen además un voto de calidad pocas veces ejercido, y no existen procedimientos de apelación. Sin embargo, la confianza hacia las comisiones y la forma participativa como se integran, constituyen un freno a la simulación y los amiguismos. Analizaré con mayor detalle este sistema y las opiniones que tienen los profesores.

### *Las categorías*

El mercado académico dentro del COLMEX se ha diversificado, permitiendo un abanico más o menos amplio de actividades y de figuras académicas. De acuerdo con el *Estatuto del Personal Académico* existen siete figuras de personal académico: profesores investigadores; personal académico de la biblioteca; personal académico de la Unidad de Cómputo; personal emérito; investigadores de proyecto; profesores de asignatura y profesores visitantes. Para fines de este trabajo centraré la atención en los profesores investigadores. En este tipo de personal existen cinco categorías, que, en orden ascendente son: C, B, A, SI y SII. La siguiente tabla (2.4) resume los requisitos para cubrir el perfil de cada categoría

**Tabla 2.4 El Colegio de México. Requisitos para las categorías de profesores**

|            | Grado | Publicaciones   | Experiencia |  | Otros  |
|------------|-------|---|-------------|--|--|
|            |       |   | Docencia    | Investigación  |  |
| <b>C</b>   | L o E | Artículo en libro o revista con dictamen  | L o PG      |  |  |
| <b>B</b>   | M o E | Artículo en libro o revista prestigiosa   | L           | Experiencia en investigación en el campo de especialidad                       |  |
| <b>A</b>   | D     | Libro y artículos en revistas de prestigio con dictamen   | PG          | Excelencia y originalidad, con contribuciones a la ampliación de conocimientos |  |
| <b>SI</b>  | D     | Libro y artículos en revistas de prestigio con dictamen   | PG          | Excelencia y originalidad, con contribuciones <i>sustanciales</i> en el campo  | Tener amplio reconocimiento en el área               |
| <b>SII</b> | D     | Libro y artículos en revistas prestigiosas con dictamen. Publicaciones y contribuciones con reconocimiento nacional e internacional | PG          | Excelencia y originalidad, con contribuciones <i>sustanciales</i> en el campo  | Tener amplio reconocimiento nacional e internacional |

L: licenciatura; E: equivalente M: maestría; D: doctorado; PG: posgrado,  
Fuente: COLMEX, 1988.

### *La evaluación de académicos*

La contratación, promoción y otorgamiento de la definitividad (la “planta”) se realizan mediante evaluaciones practicadas por las comisiones evaluadoras de los centros y unidades de apoyo, las cuales emiten recomendaciones que son ratificadas o rectificadas por la comisión dictaminadora. La evaluación considera la investigación y docencia realizada por el profesor, la formación y distinciones académicas, otras actividades académicas, el desempeño profesional (apoyo a la docencia e investigación), y actividades académico-administrativas. El presidente es quien ejecuta el contenido del dictamen (COLMEX, 1988).

La carrera se inicia con contratos por obra y tiempo determinados que se hacen a solicitud de los directores de centros y unidades de apoyo, previa consulta al personal de las categorías más altas. El director pide a la comisión evaluadora su opinión, misma que será transmitida a la comisión dictaminadora para ser sancionada. Por iniciativa propia o a petición de los interesados, los directores solicitan la evaluación para las promociones. Los ascensos sólo pueden hacerse para la categoría inmediata superior. La definitividad se obtiene entre los tres y seis años de contratación temporal. La solicitud de una evaluación para obtener la planta sigue el mismo procedimiento que la solicitud para la promoción. Los profesores definitivos tienen las siguientes prerrogativas: año sabático cada seis años trabajados; licencias sin goce de sueldo hasta por dos años o, si es para realizar estudios de posgrado, por el tiempo que dure el programa de estudios.

La carrera en El Colegio es semejante a la de otras instituciones centradas en el mérito: grados, publicaciones, docencia de posgrados, estudios, reconocimientos y administración en el COLMEX. Pero, a diferencia de los sistemas de puntos, la evaluación se basa en criterios cualitativos estipulados en los *Procedimientos para la evaluación y clasificación del personal académico*, el cual establece que el orden de los criterios depende de las necesidades del centro y de la situación del candidato<sup>25</sup>.

La forma cualitativa de evaluar permite que éstos jueguen un papel activo, a diferencia de los sistemas de puntos en los que, según algunos profesores, los evaluadores se convierten en administradores de un tabulador. La aceptación se debe también a que no es un sistema diseñado para presionar a los profesores a que eleven su productividad. De hecho, existe un ambiente académico que valora el prestigio de los profesores por sus

---

<sup>25</sup> Consúltense la Tabla # del Anexo para conocer los factores y criterios de evaluación

contribuciones y su papel como maestros, más que la productividad. Los profesores de más edad y de altas categorías tienden a estar satisfechos, especialmente por la naturaleza cualitativa del sistema, lo cual les permite organizar su tiempo de trabajo en diversas actividades que no necesariamente están incorporadas en los factores y criterios de evaluación. Un profesor con amplia trayectoria dijo:

Yo estoy ahorita mucho más motivado por hacer lo que no pude hacer después de tantos años de dedicarle la vida a la administración de la academia. ¿Por qué no voy a hacer lo que estoy haciendo? Entonces hago lo que quiero y no lo voy a someter a esos criterios. Por ejemplo, disfruto muchísimo hacer un artículo del periódico... y leer una novela. Disfruto mucho haber estado estudiando últimamente un libro para escribir un artículo, no es la primera ocasión que lo leo, lo he vuelto a releer... Creo que la variable edad tiene mucho que ver en esto, ...acompañada de la relativa satisfacción personal con lo hecho, a pesar de que no haya estado muy bien hecho.

Como los factores cualitativos no tienen ponderaciones específicas, salvo el orden de prioridades según la categoría a ser evaluada, existe siempre una probabilidad de subjetivismo por parte de las comisiones, lo cual torna inciertos los cálculos de progresión en la carrera. Es sabido que la comisión dictaminadora tiene un documento que ordena la evaluación, pero su contenido es confidencial y, por lo tanto, el profesorado lo desconoce. Esto deja un margen de discrecionalidad en la aplicación de los criterios. Un profesor comentó:

con qué criterios se establece (la categoría) ...es el clásico problema de todos los sistemas de calificación. Simple y sencillamente sabrá dios, porque igual puedes tener una obra monumental, puedes llevar un carrito de paletas cargando tu obra y te dicen que no, así como te dice el Sistema (Nacional de Investigadores), no tienes la calidad y te jorobas, igualito. No deja de ser arbitrario (el sistema de evaluación) en la medida en que no tienes elementos objetivos de comprobación, ese es el punto la crítica fundamental al modelo, pero lo que El Colegio ha dicho es que no va a aceptar nunca una categorización en términos de puntajes claros porque eso permitiría entonces que ciegameamente tú lo cumplieras. Tienen razón, es decir, si yo me voy a promover como lo hacen en la UAM por un libro y cinco artículos, ahorita los escribo y entonces los presento y a ver cómo me dicen que no, es decir, la dictaminadora está obligada a reconocer que lo hice y el problema entonces es que estás calificando números y cantidad y no estás calificando calidad. Claro, el otro punto, ya se lo que me vas a decir, es cómo se califica la calidad. Sin duda, sin duda ese es el riesgo. Aquí no tienes otro remedio que descansar en la confianza de que estás hablando de los mismos profesores de El Colegio.

Existen otros factores no explícitos en la valoración de los académicos, particularmente en los centros en los que los académicos están involucrados en las tomas de decisiones de políticas públicas. Se trata de la influencia y notoriedad política e intelectual que los profesores alcanzan en las esferas públicas y en los medios de comunicación. Esto no tiene un valor en términos de reglamentos de promoción, pero entre los colegas es altamente valorada la intervención en la vida pública del país.

En general, formar parte del personal académico del COLMEX depende de los directores, quienes tienen la facultad de decidir a quién podrán invitar para enviar su expediente a la comisión evaluadora de centro, aunque el presidente también puede hacer propuestas a través de ellos. Es una forma de ingreso en la que el poder personal del director sirve para preservar al cuerpo académico. No es pública ni competitiva, sino personalista. En muchos casos las invitaciones de los directores se dan en consonancia con la opinión del profesorado, pero no necesariamente ocurre así. Esta forma corporativa no obedece a políticas colegiadas de incorporación de académicos, pues las Juntas Académicas no participan en el proceso y no existen propiamente criterios de contratación definidos por necesidades estratégicas de investigación o docencia. Las áreas y los temas específicos de investigación son adoptados individualmente, no institucionalmente, salvo algunos proyectos que cuentan con la promoción directa de la administración. Hay orientaciones para que las nuevas contrataciones sean sólo de doctores, pero esto no siempre sucede.

Pero no en todos los casos es así. Se tiene noticia de que el Centro de Estudios Económicos tiene un procedimiento diferente. Es un examen de oposición interno en el que los profesores son una suerte de jurado. Pueden concursar uno o más candidatos, quienes se postulan por diversas vías, ya sea por invitación de otros colegas o del director. Este procedimiento cambia el patrón dominante en el COLMEX pues en lugar de radicar en el director la representación del cuerpo académico y la facultad para decidir a quien postular, en este caso son los profesores los que intervienen, en una forma más colegiada y competitiva de ingreso.

Estas formas de ingreso al COLMEX están relacionadas con otra característica: en varios centros (CEE, CEI, CEH y CELL) muchos profesores antes fueron alumnos de El Colegio. En el cuerpo de profesores, las jerarquías se reproducen también porque los colegas más viejos han sido profesores de los más jóvenes.

Sin embargo, la incorporación de profesores a la planta académica es un proceso esporádico –el crecimiento es muy pequeño y se producen pocas bajas– de manera que los directores deben aplicar criterios específicos para proponer nuevas contrataciones. Hay directores que procuran generar acuerdos y encontrar a un candidato en función de nuevos temas de investigación. Esta forma de contratación ha gozado de consenso y no se observa que haya perdido legitimidad, ni siquiera entre los profesores más jóvenes. No recabé información específica para cada uno de los centros, pero profesores entrevistados insistieron en que cada uno de éstos tenía sus particularidades en función de sus actividades, necesidades e intereses de los directores. Un profesor que fue durante varios años director de un centro señaló:

El ingreso a El Colegio no es un proceso público ...reclutamos en función de un consenso que se da entre los profesores... El director no contrata, el presidente no contrata. Es un consenso, ...es una propuesta que puede hacer un director (la cual) tiene que pasar por una auscultación entre los de más antigüedad... Es muy difícil reclutar... yo estuve de director seis años y sólo pude contratar cuatro profesores, y fue muy complicado encontrar exactamente gente que se requería...hay un reclutamiento muy lento y selectivo, los perfiles son muy específicos. ...una manera de reclutar es cuando se abre un tema y no hay un especialista en El Colegio.

Estos levantamientos de consenso, sin embargo, no son públicos ni implican una auscultación general. Por ello, algunos profesores preferirían procedimientos colegiados para determinar la contratación de académicos o la sustitución de quienes se ausentan, especialmente porque la auscultación que debe realizar el director sólo se practica entre los profesores de las categorías altas y no siempre los demás profesores se enteran de ella.

En general, los procedimientos de ingreso y promoción en El Colegio se han mantenido inalterados en los años noventa. Salvo la experiencia del CEE, el ingreso es una decisión personalista del director, quien ostenta la representación del cuerpo académico de más alta jerarquía y quien controla que las nuevas contrataciones estén acordes con sus intereses y necesidades. No es un ingreso abierto ni competitivo, pero los dictámenes de los órganos de evaluación deben basarse en criterios de tipo meritocrático en lo que respecta a los títulos y a la trayectoria académica.

*Las comisiones de evaluación y dictaminación*

La confianza hacia el trabajo de los pares que integran las comisiones puede explicarse, en parte, por la participación del profesorado en la elección de sus integrantes. Las comisiones evaluadoras de centros son formadas por dos titulares y un suplente electos por el pleno de profesores y por el director. La comisión dictaminadora está formada por cinco titulares y un suplente. El presidente nombra a un titular externo a El Colegio y el resto es electo por los profesores en los plenos. Los miembros de estas comisiones duran en su encargo dos años y deben ser profesores definitivos y de las categorías más altas (SI, SII, IV y V). La renovación de los miembros de la comisión dictaminadora no ocurre en el mismo episodio pues las vacantes se producen en diferentes momentos y los nuevos comisionados deben provenir de los centros que no cuentan con representación.

En el proceso puede haber cierta competencia cuando hay varios candidatos, pero no hay campañas abiertas, aunque entre profesores de diferentes centros llegan a generarse corrientes de opinión favorables a un candidato. Los académicos pueden dar su voto a candidatos de un centro diferente al suyo. El voto tiende a ser corporativo y no siempre recae en los profesores de mayor prestigio sino en quienes son considerados “sensatos”. Un profesor explicó:

...aunque tú podrías suponer que los profesores del centro al cual pertenece el candidato van a votar por él no siempre ocurre. Las votaciones en ese caso claramente son corporativas, intuyes siempre que hay una corriente para buscar a los más sensatos... y a los más institucionales, no necesariamente los más prestigiosos. ...Y los comportamientos son verdaderamente normativos, tú puedes encontrar centros votando casi de manera corporativa. Sin duda que a veces se ponen de acuerdo (...) pero hay otras ocasiones en que nadie se pone de acuerdo con nadie, es decir, te pondrás de acuerdo con tu cuate de enfrente, así, en la conversación de pasillo...

El procedimiento de evaluación y dictaminación es poco transparente. Además de que hay lugar para la subjetividad de las comisiones por la amplitud de los criterios cualitativos, el candidato sólo conoce la resolución final pero no el expediente de evaluación. La confidencialidad busca proteger derechos e intereses del candidato y la integridad de las comisiones, pero en la práctica oscurece la decisión, y no existen recursos de apelación. La siguiente opinión es reveladora:

El Colegio de México...tiene sus cadáveres en el closet. Ha habido maltratos incorrectos a algunos profesores, en buena medida por la falta de una instancia de apelación... Lo importante es que existan procedimientos para que posibles

violaciones a derechos pueda ser resueltas y en el COLMEX no hay procedimientos de apelación. Esa necesidad se ha ido haciendo evidente, pero generalmente se percibe sólo cuando hay problemas, es decir, hay un consenso real en el COLMEX hasta que alguien se considera injustamente tratado. Esto es así porque los derechos de apelación son para las minorías no para las mayorías. Es para los casos violados... no para todos... Hay instancias para defender derechos laborales, ahí está el sindicato, pero no para atender asuntos académicos. Muchas cosas se resuelven en la relación personal, pero no en la institucional pues no existen mecanismos de apelación ante inconformidades o incumplimientos del reglamento.

Algunos profesores han expresado interés por que los procesos sean transparentes y objetivos, de modo que sea posible calcular la trayectoria futura, conocer las razones que justifican los dictámenes y eludir cualquier posible arbitrariedad en las decisiones.

Pese a la falta de transparencia, la forma como se integran y operan las comisiones de evaluación y la comisión dictaminadora constituye un dique a prácticas de simulación y compadrazgo. Un profesor comentó:

...no hay ninguna institución invulnerable en eso (la simulación y el compadrazgo) y El Colegio no es la excepción, yo diría tan sólo que El Colegio ha sido mucho más cuidadoso y tiene menos casos que otros. Pero sin duda... hay casos de simulación y de compadrazgo... basta que veas calificaciones y niveles de algunas gentes, y reconstruyas cómo las obtuvo para sacar en conclusión que sus cuates estaban en las dictaminadoras o que el director fulano de tal era su compadre o era su cuate y entonces lo metió brincándose los criterios. Y a la inversa que a alguno no quería y entonces lo puso durante años a picar piedra hasta que perdió la autoridad para impedirlo. ...yo simplemente lo que subrayaría es que este sistema de protección, de ingreso es un sistema que le ha permitido protegerse de casos excesivos...

En conclusión, el consenso que tienen el sistema de carrera y los procedimientos de evaluación y dictaminación del profesorado, proviene de la confianza ante los pares evaluadores, en el acuerdo con criterios cualitativos y con las formas corporativas de reclutamiento. En el fondo, existe un acuerdo tácito de que el sistema es adecuado para conservar el principal bien académico, esto es, el prestigio. Por eso no se observan fuertes presiones por introducir cambios, a pesar de que es identificable una opinión sobre la necesidad de tener procedimientos más claros y objetivos, e instancias para tramitar las inconformidades.

Este sistema de carrera ha sido funcional, pero no lo ha sido el sistema para distribuir las becas al desempeño. En un contexto caracterizado por la falta de transparencia en las asignaciones extrasalariales y por la diversidad disciplinaria y de prácticas

académicas, a fines de la década pasada El Colegio de México se introdujo en un debate que durante muchos años había eludido: ¿cómo calificar los productos y distribuir una parte de los pagos al profesorado? Pasaré a estudiar el sistema estímulos.

### **5.3 Los estímulos extrasalariales**

Los estímulos extrasalariales del COLMEX forman parte de una estructura de pagos diversos al profesorado. Han servido para paliar el deterioro de los salarios e introducir criterios competitivos para las remuneraciones. Al carecer durante varios años de reglamento, los estímulos promovían una diferenciación del profesorado poco transparente y discrecional. Recientemente fue puesto en duda el procedimientos para su asignación, lo cual abrió un debate sobre las formas que El Colegio debía darse para evaluar el trabajo de sus académicos. Examinaré a continuación dos temas: los estímulos en la estructura general de percepciones y los recientes cambios en torno a los criterios para asignarlos.

#### *Una estructura de remuneraciones atomizada y poco clara*

La estructura de remuneraciones en el COLMEX está compuesta por un ramillete de pagos diversos, en la que se incluyen: a) el salario nominal; b) los pagos por docencia; c) un bono trimestral equivalente a un mes de salario; d) el “bono de retención” o estímulo semestral; e) las becas al desempeño mensuales; f) “pagos especiales” por actividades diversas; g) pago semestral por artículos en publicaciones del COLMEX; h) pago de derechos por la publicación de libros bajo el sello de El Colegio; i) pago por alumnos titulados en el COLMEX; j) compensaciones para profesores que tienen encargos directivos, administrativos y de apoyo; k) sobresueldos y compensaciones por proyectos financiados por agencias internacionales.

Esta estructura puede explicarse, al menos en parte, como un arreglo que ha permitido mitigar el bajo nivel de salarios contractuales. Sin embargo, en casi todas las entrevistas encontré malestar por los salarios y por el uso de los bonos y estímulos complementarios. Por otro lado, aunque no tuve acceso a la información sobre los montos, muchos testimonios confirman que la asignación de varios pagos no es clara. Los

profesores saben bien cuánto pueden ganar por su categoría, por los cursos impartidos, por el bono trimestral y por los pagos correspondientes a publicaciones y encargos académicos y administrativos. Pero no saben cómo se otorgan los “pagos especiales” y, durante mucho tiempo, tampoco las becas al desempeño.

A diferencia de otros establecimientos académicos en los que las remuneraciones abarcan las obligaciones de investigar y enseñar, en El Colegio la docencia se paga aparte, lo cual quiere decir que el salario se otorga por la investigación, asunto relacionado con la misión institucional centrada en esta actividad. Ello expresa también la figura ideal de académico que el COLMEX impulsa. Los pagos por docencia son diferenciados, según el tipo de curso que se imparta y no importa la categoría que el profesor tenga. El bono trimestral fue una concesión de Carlos Salinas durante su periodo presidencial y es conocido en la jerga local como “el salinazo”. La cantidad de los pagos adicionales por ocupar puestos de responsabilidad es conocido. En el caso de que el COLMEX publique libros de profesores, éstos reciben también pagos por los derechos. Los “pagos especiales” se originan en los convenios de El Colegio con otras instituciones para el apoyo a actividades docentes, pero los profesores no saben a ciencia cierta cómo se integran. Esta estructura de pagos es confusa. Un profesor comentó:

para calcular el salario anual, siempre nos cuesta, no sé... a la hora de llenar una solicitud de crédito para un coche o lo que sea, es bastante difícil saber cuánto gana uno, entonces si tú me dices ahorita cuánto gano, lo sé porque tengo todos mis recibos en hoja de cálculo, pero es raro que la gente lo haga. Si le preguntamos a cualquiera es difícil saberlo porque hay variaciones.

Que esta estructura tenga componentes poco claros se explica, al menos, por dos razones vinculadas: a) la inexistencia de reglas para los pagos especiales, los estímulos semestrales y, hasta hace poco, las becas al desempeño, y b) la discrecionalidad de la administración del COLMEX para otorgarlos. En lo que respecta a los estímulos, desde su origen a fines de la década ochenta El Colegio decidió que habrían de darse a todos los profesores de tiempo completo, no sólo al 30 por ciento, decisión que también fue tomada por otros establecimientos. Pero nunca expidió normas para distribuirlos. Así, según algunos testimonios, quienes determinaban los montos de cada individuo eran los directores de los centros y el secretario académico, sobre la base de un reporte que cada profesor

entregaba a principios del año. Pero este procedimiento generaba descontento. Un profesor joven dijo:

...se habla de que existen reglas, yo nunca las he visto y como que más bien depende de lo que te digan allá las autoridades, y esto siempre es medio nebuloso. ...el secretario académico es el que decide los montos.. bueno ...es una decisión entre el director del centro y el secretario académico...

### *La oposición al sistema de evaluación por puntos*

El caso de las becas al desempeño es importante para comprender los cambios que ha tenido que hacer El Colegio de México en la organización de sus sistemas de distribución de prestigios y recompensas económicas. Estos cambios han surgido como resultado de presiones externas, provenientes del gobierno federal (Secretarías de Hacienda y Educación Pública) y, en menor medida, de presiones internas por tener una vida institucional más ordenada y transparente. A finales de la década noventa, la conservación de un sistema discrecional de otorgamiento de los estímulos y las becas chocaba con los criterios que el gobierno federal impulsaba en las instituciones de educación superior. El requerimiento del gobierno para que el COLMEX tuviera un reglamento y evaluaciones para pagar los estímulos no fue aceptado de buen grado. Esquemáticamente, se pueden identificar cinco argumentos en esta oposición: a) son requerimientos para justificar la eficiencia en el gasto; b) son de origen externo a la academia; c) las formas de evaluación de las disciplinas sociales son diferentes a las que se introducen a través de sistemas de puntuación; d) en otras partes del mundo el trabajo académico no se evalúa de esta manera; e) los sistemas de puntuación inducen a estrategias para realizar principalmente las actividades mejor pagadas. Al respecto, un joven profesor de ingreso reciente comentó:

El Colegio inicia este proceso obligado por la Secretaría de Hacienda, no es por voluntad ni de la comunidad ni de las autoridades de El Colegio. Es Hacienda que dice: “te voy a asignar la partida de estímulos pero quiero que me expliques cuál es el mecanismo por el cual tú vas a discriminar para entregar esos estímulos en función de eficiencia”. Entonces es un requisito externo. El interés académico de las becas de desempeño no está en su origen ni en su lógica pues no provienen de las comunidades académicas. Son las formas de control financiero que ha generado el gobierno, las que conducen a ese tipo particular de evaluación. (...) Son los criterios de eficiencia que ellos necesitan para justificar su forma de gastar y no los que la institución académica necesita para evaluar su producción. En Hacienda necesitan decir “gastamos pero vean qué bien gastamos”.

En un sentido análogo, un profesor con mayor antigüedad dijo:

Yo no creo que sea tan importante (el tema de las becas al desempeño) como usted lo hizo sonar. Lo que pasa es que el gobierno, la SEP, está cambiando las formas de entregarle a El Colegio recursos institucionales para pagar los estímulos. Entonces nosotros nos vimos obligados a hacer un reglamento, cosa que no nos gusta mucho, donde se asignen puntos por cada una de las cosas que uno hace.

En el COLMEX es frecuente escuchar que los reconocimientos los otorgan los pares y que no tienen nacionalidad ni organización específica. Dependen de los aportes a los campos del conocimiento, no de un sistema de puntos

El desacuerdo con la puntuación proviene del hecho de que los profesores del COLMEX se han asumido como parte de una comunidad internacional en la que se otorgan y adquieren prestigios. Esta forma difusa del prestigio ha perdido terreno frente a las formas más sistemáticas que promueven las políticas para regular a las instituciones y los sistemas en pos de la calidad académica. Un reconocido profesor señaló que...

...en Brasil, en Argentina, en México, en Chile, en todas partes, el aparato de educación superior se está metiendo en esta cuestión de la *evaluatitis*, pero no tiene nada que ver con la lógica con la cual nosotros trabajamos. Porque yo le mando un libro a mis colegas, ellos leen el libro ...y cuando organizan una reunión me invitan porque yo escribí ese libro.

Y añadió:

...nuestros puntos de referencia son, por ejemplo, cómo se evalúa el trabajo académico en Estados Unidos, en Francia, en Japón. Nosotros tenemos relaciones con mucha gente y yo le pregunto a un hombre o mujer norteamericana ¿cómo te evalúan tu trabajo? Es profesor de planta en la Universidad de Yale y se supone que tiene que escribir libros, y los escribe, pero no porque tenga que ganar puntos sino porque quiere hacerlo. Y qué decir en Francia. No hay ninguna necesidad de hacer nada, en términos de puntaje. Usted tiene un salario. En Francia los investigadores son funcionarios públicos, inamovibles, se tienen que morir ahí donde están, no hay evaluación, ninguna evaluación, sólo la que hace el profesor con el cual uno trabaja, hay jerarquías internas en los centros de investigación<sup>26</sup>.

Según varios profesores, los sistemas propician estrategias y comportamientos perversos al favorecer ciertas actividades y desestimar otras que pueden ser necesarias para la institución. El énfasis en las publicaciones puede abonar el desinterés hacia la docencia,

---

<sup>26</sup> La opinión de este profesor es inexacta. En Francia sí hay evaluaciones con sistemas de puntaje.

la dirección de tesis o la organización de actividades importantes para la vida académica, como seminarios u otro tipo de reuniones. Como lo dijo un profesor:

...están completamente fuera de onda los que están definiendo la evaluación de investigación con la medición. Si uno hace la suma, entonces provoca toda clase de estrategias. Ya con el SNI se había dado esa perversión y ahora se va a multiplicar. (...) Se genera la idea de estrategia, en vez de un libro yo voy a ir a diez congresos, porque... los tipos del SNI van a ver el montón de constancias a los congresos y van a decir: “¡ah, no! pues este tipo tiene una gran... –¿cómo le llaman a eso?– vinculación” (...) Ahí empieza la perversión, porque entonces nadie se va a dedicar a leer el artículo del economista cuyo expediente es así (hace una señal con las manos indicando una pila de documentos)... Y se va a dar lo mismo ahora. Yo veo mi cálculo, yo soy re bueno para hacer reseñas porque me paso la vida leyendo, entonces puedo hacer una cada semana... sacar unas 25 reseñas, multiplicadas por cinco puntos, me sale mejor que un libro, porque el libro tiene 120 puntos. (...) Y dejo de dirigir tesis porque no dan muchos puntos...

Aunque la mayoría de los profesores entrevistados veía con recelo el sistema de puntos, sin embargo, algunos pensaban que era preferible a las formas discrecionales. Un profesor joven dijo: “A casi nadie nos gusta el sistema de puntos... pero no hay otra manera mientras las becas no sean incorporadas al salario. Deberá ser un sistema al menos mejor que el que tenemos. No sabemos cómo ni porqué se otorgan ciertas cantidades y la falta de claridad no es correcta...”. Así, a la presión externa vino a sumarse cierta presión interna por tener reglas y hacer transparentes las asignaciones extraordinarias por desempeño. Estas presiones condujeron entre 1999 y 2000 a la elaboración de un reglamento interno con el cual “...tú pudieras hacer tus cuentas: ‘...tengo tres artículos, dos libros, una clase, tres tesis doctorales terminadas, etcétera’, y probablemente aumentarás puntos y supieras en que categoría deberías estar...”.

### *Los criterios y formas de valoración puestos en debate*

La elaboración de este reglamento puede ser considerada como un cambio parcial e incremental de las formas personalistas y discrecionales de conferir prestigio y recursos. Fue resultado de una intensa negociación en la que se pusieron de manifiesto las diferencias respecto a los criterios y formas de valoración del trabajo, estas diferencias fueron observables en cinco planos:

- a) las actividades internas *versus* las externas;

- b) la productividad *versus* la trayectoria y la formación académica;
- c) los productos de la investigación en las diferentes disciplinas;
- d) la docencia;
- e) el lugar de los estímulos en las remuneraciones de los profesores.

La propuesta inicial de reglamento de las autoridades daba puntos tanto a las actividades internas y externas, como a la trayectoria. Los profesores debatieron si los estímulos deberían otorgarse para premiar todas las actividades o sólo las que se realizan dentro de El Colegio, como una forma de fortalecer las actividades internas y no apoyar cierta inclinación por las actividades externas, las cuales son calificadas por el SNI. Este argumento fue cuestionado por algunos profesores debido a que las publicaciones de el COLMEX no comprenden todas las ramas de las disciplinas que se practican, cuestión que coloca en desventaja a los especialistas que deben publicar en medios externos. Al respecto recabé opiniones como la siguiente:

...hay revistas del Colegio muy especializadas, como la revista de Filología, la nueva revista de Filología... La mitad o más del personal del Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios no publica ahí porque sus trabajos no competen a lo que hace la revista. Entonces, tú estás promoviendo y privilegiando una publicación interna en la cual debías tener un acceso relativamente privilegiado, si así lo quieres ver, y no puede ser porque no tiene pertinencia tu artículo para esa revista. Entonces lo tienes que mandar afuera. Si tú estás haciendo neurolingüística, va a ser muy raro que saques un artículo ahí. Lo mandas a otra revista ...entonces el problema que tú tienes es que no puedes publicar tu trabajo adentro de El Colegio aunque sea pertinente y muy importante para la comunidad científica. Lo tienes que mandar a otro lado. Bueno ...estás produciendo igual que todos, pero no tienes el mismo estímulo que tendrías por meterlo en la revista de El Colegio. Entonces hay que ponderar estas circunstancias. No todo el trabajo del personal académico del Colegio tiene que publicarse adentro ni puede publicarse adentro...

La premiación de las actividades internas a través de las becas al desempeño es un intento de fortalecer el trabajo hacia El Colegio y una forma de subrayar que las actividades que se realizan en éste son tan importantes como las que se realizan en otros ámbitos, incluidos los internacionales. En otras palabras, es una respuesta corporativa que asume una situación de igualdad en la calidad y el prestigio del trabajo realizado.

Como el programa de becas al desempeño persigue estimular la productividad, para algunos la evaluación debía estar centrada en la producción reciente y no en la formación académica o en la producción acumulada durante la trayectoria. Quienes tuvieran más años

en la carrera académica y reconocimientos externos se verían beneficiados por partida doble: por las becas internas y por los premios o remuneraciones adquiridas en otros ámbitos, como la adscripción al SNI o la pertenencia al Colegio Nacional. Un profesor con poca antigüedad en el COLMEX fue enfático:

una cuestión que causó gran descontento es que en el reglamento tal como venía propuesto por las autoridades, por ejemplo, le daba peso a la formación, entonces si tenía candidatura de doctor tenía tantos puntos, si era doctor tantos puntos. Eso no es desempeño académico. Y la trayectoria también estaba premiada. Si eras Premio Nacional tenías creo que sesenta puntos; si eras miembro del Colegio Nacional, tenías otros sesenta puntos. Si eras profesor emérito de aquí, otros. Y así te ibas. Por ejemplo, en el CEDDU está el licenciado Gustavo Cabrera, uno de los primeros demógrafos de México junto con Raúl Centeno. Pero pues él es miembro del Colegio Nacional, es Premio Nacional de Demografía, es profesor emérito de aquí, entonces va por arriba de ciento ochenta puntos, pero bueno, con el Premio Nacional de Demografía le dieron su cheque –ya se lo ha de haber gastado–, en el Colegio Nacional hay una retribución para sus miembros, y el emeritazgo también pasa a otro tabulador. Pero eso no es efectivamente el desempeño académico.

Los miembros más jóvenes del cuerpo académico tendieron a preferir formas más explícitas y directamente relacionadas con la productividad para asignar los puntos, en contra del proyecto original de reglamento que premiaba la trayectoria. Evidentemente, están interesados en un programa de estímulos que les dé las mismas condiciones de acceso que al conjunto del profesorado. Asimismo, los profesores de las diferentes disciplinas defendieron criterios distintos con respecto a la calificación de los productos de investigación y al peso de la docencia. Cada disciplina, se argumentaba, tiene productos típicos y, por lo tanto, premiar unos puede poner en desventaja a otros. En algunas disciplinas el producto de investigación típico es el artículo mientras que en otras es el libro. Un profesor que participó activamente en la discusión del proyecto de reglamento de becas al desempeño dijo:

Luego, está todo el alegato de los libros, qué son los libros, si son producto de investigación de largo plazo, y qué pasa con las compilaciones y las memorias, que antes estaban muy castigadas y ahora se les va a dar una ponderación distinta porque, a fin de cuentas, es un trabajo académico. Digamos, tú haces un coloquio, es muy importante para la docencia, para la investigación, y sacas una edición muy buena de un libro muy importante, pero esa edición no te la premian igual que hacer un libro de artículos. Entonces, bueno, pues hay que ponderar eso. Igual, tú haces la coedición o tú haces la edición de un material de un congreso, lo pones aquí en El Colegio, y posiblemente te den un peso, pero si tú la vendes a una editorial

comercial, posiblemente te den cien pesos. Entonces ¿qué hacemos? ¿qué es lo que quieres hacer con este trabajo? ¿estimular ese tipo de trabajo o no?

Estos asuntos se cruzaban con una dificultad: las publicaciones internas tienen prioridad pero se demoran mucho en salir. Ello podría favorecer la publicación de artículos, aun cuando el interés académico principal estuviese puesto en los libros, incluyendo las colecciones de trabajos. Los problemas llevaron a algunos profesores a insistir en la necesidad de reconocer la diversidad en El Colegio. Repárese en este comentario:

Cada disciplina tiene su producto típico. La economía tiene productos cortos de artículos. Pero es muy raro que publiquen un libro. No tiene mucho sentido para su producción y para su desarrollo. En historia es más probable que todo trabajo culmine en un libro, aunque pueda haber varios capitulitos ahí, articulitos por ahí. Bueno, ¿cómo hacer compatible un programa conductista de producción con un programa de desarrollo de investigación consistente? Ah, no, pues ahí tienes que ponderarlo. Qué haces, ¿vale más un libro?, pues sí, vale más un libro para historia que para economía, igual para lingüística. Los lingüistas hacen más discusiones bibliográficas, reseñas, etcétera. Si tú ves el trabajo de un artículo de un lingüista, es tan pesado, le cuesta tanto tiempo un artículo como le puede costar un libro a un historiador. Hay historiadores que se avientan uno o dos libros al año, son compilaciones o son documentales, luego hay muy buenos libros de diez años de trabajo, obras más sustantivas. ¿Qué haces con eso? Bueno, hay que permitir que cada disciplina tenga una manera de interpretar esto y de estimular las formas en que tú haces esto. Y no puede ser nada más a través de un cartabón o de un cajón conjunto.

Debo decir rápidamente que las opiniones sobre los productos típicos de cada disciplina no corresponden fielmente a la realidad. En el apartado 4.2 sobre la investigación anoté que hay una mayor producción relativa de artículos en el Centro de Estudios Históricos que en Estudios Económicos, a pesar de que se tiene la creencia de que los economistas producen más artículos. Y en Estudios Lingüísticos y Literarios están los mejores indicadores de producción tanto de artículos como de libros *per cápita* en el COLMEX, lo cual se opone a la idea de que en esta área los principales productos son los artículos.

En la discusión también estuvieron presentes consideraciones sobre el lugar que deberían tener los estímulos en el ingreso. Entre los entrevistados hubo quienes opinaron que debían servir para tener una posición al menos semejante a la de otras instituciones académicas en lo que respecta al pago del personal académico. Otros profesores dijeron que

antes que nada debían mejorar los salarios y que sólo después habría que tener estímulos.

Por ejemplo, un profesor de reciente ingreso dijo que:

Si el nivel salarial de base fuese, digamos, los 20 mil pesos que un profesor necesita para vivir apenas, reconociendo la vida de una persona de clase media, entonces sí podemos darnos el lujo de clasificar siete o catorce categorías distintas y premiar más o menos y evaluar otras cosas asociadas al dinero. Mientras el dinero no sea suficiente, mientras el ingreso salarial contractual, tabular no sea razonable, yo soy partidario de los tabuladores planos. Plano significa plano, lo mismo para todos.

Unos más externaron la idea de que era necesario redefinir la carrera académica del COLMEX e incluir en ella los pagos por desempeño:

...los programas de estímulos que tanto la Federación como algunas universidades han estado promoviendo, son alternativas frente al deterioro del salario, pero en realidad no se ha atacado el problema real de la remuneración ni el efecto real que tienen los estímulos en la carrera académica. Yo no quiero que me pongas puntos; ...tenemos que converger hacia un interés de crear una carrera académica... tratando de evitar la *puntitis* e integrar todos los programas adicionales al salario. Y que entonces el personal de carrera tenga un salario que esté remunerado en función de su carrera, lo que se llama realmente una carrera, con un ingreso sustantivo claro.

Un profesor resumió coloquialmente el descontento con los bajos salarios, con la estructura de pagos y con los programas de estímulos:

...quitémonos esta cosa de que tu salario se parece a los tacos de carnitas, que tiene un pedacito de maciza, un pedacito de cuerito, un pedacito de... ¿me entiendes?, porque eso es lo que es el ingreso del personal académico el día de hoy. No hay un salario remunerador bien integrado.

Pese al descontento, algunos profesores piensan que en El Colegio de México se gana bien. Un profesor de larga trayectoria dijo que:

Yo no sé que es bajo salario. Habría que definirlo... No estamos en el sector público ni en el privado y los salarios no son lo suficientemente altos si los comparamos con universidades americanas. Pero también habría que entender que lo que exige la institución pública no es abrumador. Unos dicen que deberíamos ganar como los profesores del ITAM o del Tec. Un profesor medio del ITAM está ganando 50 o 60 mil pesos mensuales. Yo gano 20 o 22 mil, pero el profesor del ITAM tiene 20 horas de clases por semana y el espacio que le queda para hacer otras cosas como la investigación es reducidísimo. ¿Qué compensa con qué? Creo que el salario promedio del profesor investigador, hablo de El Colegio, ...no es malo ¿eh? no digo que es excelente, pero vea los automóviles que hay aquí, no son un parque vehicular erosionado por el tiempo.

En el momento en que se recabaron los datos, el reglamento final no había sido acordado. Sin embargo, he sabido que en sus últimas versiones, el reglamento premiaba las actividades y publicaciones internas, apoyaba la docencia y la dirección de tesis, y privilegiaba la productividad sobre la trayectoria.

En conclusión, el debate en torno al reglamento para otorgar los estímulos exhibió una institución que requería cambiar sus formas discrecionales de proceder, puso en evidencia una estructura de remuneraciones poco clara en su relación con la carrera académica y colocó en la mesa diversas concepciones sobre los criterios y las formas de valoración en una comunidad compleja, diversificada y con diferentes intereses. El resultado fue un reglamento, en una organización con amplias zonas de ambigüedad.

## **6. El financiamiento**

En este apartado examinaré sucintamente la forma como el COLMEX se inscribe en el esquema de financiamiento del gobierno federal desarrollado en los años noventa y la estructura general de su presupuesto. El interés es conocer en qué medida El Colegio se ha visto afectado por las orientaciones de la política de financiamiento federal.

### **6.1 El origen de los recursos**

El Colegio de México depende en buena medida de los recursos federales pero, a diferencia de muchas otras instituciones públicas de ciencias sociales, cuenta con una base de recursos provenientes de fuentes externas y propias, y destina una proporción menor que otros centros al pago de servicios personales. Sin embargo, en la década noventa los ingresos por otras fuentes cayeron notoriamente. Además, el monto de los recursos federales que recibe el COLMEX, tras una fuerte caída a mediados de la década noventa, se conservó prácticamente igual que en el primeros años de la década. A juzgar por el comportamiento del subsidio federal, el COLMEX no ha recibido un trato preferencial del gobierno, por el contrario, se ubica muy por debajo del promedio de crecimiento de recursos reales recibidos por el subsector de instituciones dedicadas a la investigación y la enseñanza avanzada durante la década noventa. En resumen: el COLMEX redujo el volumen total de

sus recursos pues el subsidio federal se conservó en los mismos niveles que al inicio de la década y disminuyeron los recursos por otras fuentes.

Examinaré con mayor detenimiento estas afirmaciones:

1. Una proporción importante del presupuesto de El Colegio proviene del subsidio federal. Pero esta proporción ha tenido un comportamiento cambiante. Durante la primera mitad de la década noventa, disminuyó y, durante la segunda mitad, tendió a recuperarse hasta llegar a ocupar un porcentaje superior al de inicio de la década (Cuadro 2.20).

**Cuadro 2.10 El Colegio de México. Subsidio federal.  
1991, 1993, 1995, 1997 (Miles de pesos corrientes)**

|                                | 1991 <sup>1/</sup> | 1993 <sup>1/</sup> | 1995 <sup>1/</sup> | 1997 <sup>1/</sup> | 2000 <sup>2/</sup> |
|--------------------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|
| <b>Transferencias fiscales</b> | 36126              | 59598              | 79103              | 118646             | 201662             |
| <b>%</b>                       | 75.80              | 66.96              | 62.00              | 72.59              | 84.7               |
| <b>Presupuesto total</b>       | 47660              | 89011              | 127593             | 163440             | 238090             |
| <b>%</b>                       | 100                | 100                | 100                | 100                | 100                |

<sup>1/</sup> Presupuesto modificado. Incluye presupuesto original más ampliaciones.

<sup>2/</sup> Presupuesto original.

Fuentes: COLMEX (1998b)

2. El Colegio de México tiene una larga experiencia en obtener recursos de fuentes diversas, de modo que se ha anticipado a las políticas federales que orientan a las instituciones a ampliar sus recursos propios y diversificar el origen del financiamiento. Por ello, no podría decirse que las orientaciones de las políticas hayan alterado su modelo de financiamiento. Sin embargo hay cambios importantes: su nivel de dependencia ante los recursos federales ha aumentado y los ingresos de otras fuentes han disminuido. En 1991 el 76 por ciento provenía de recursos federales y el 24 por ciento de otras fuentes. En 1997 las aportaciones de organismos nacionales y extranjeros para proyectos representaron el 19.8 por ciento y los ingresos propios el 5 por ciento. De éstos últimos la mayor parte proviene de la venta de libros y revistas, y de ingresos diversos (COLMEX, 1998, 2000). En 2000 las proporciones siguieron cambiando. Aunque los recursos propios y de agencias siguieron teniendo una participación importante, sólo alcanzaron a representar el 15.3 por ciento del presupuesto (10.2 de aportaciones de organismos mexicanos e internacionales para financiamiento de proyectos especiales y el 5.1 por ciento de ingresos propios) (Cuadro 2.21).

**Cuadro 2.21. El Colegio de México. Origen de los recursos por fuentes de financiamiento. 1997, 2000 (millones de pesos corrientes)**

|  | 1997   | 2000   |
|--|--------|--------|
| <b>Gobierno Federal</b>                        | 118.65 | 201.66 |
| <b>%</b>                                       | 75.21  | 84.70  |
| <b>Organismos nacionales e internacionales</b> | 31.28  | 24.29  |
| <b>%</b>                                       | 19.83  | 10.20  |
| <b>Ingresos propios</b>                        | 7.83   | 12.14  |
| <b>%</b>                                       | 4.96   | 5.10   |
| <b>Total</b>                                   | 157.76 | 238.09 |

Fuente: COLMEX (1998; 2000)

El aumento del porcentaje de los ingresos propios y de los organismos nacionales e internacionales en el COLMEX hacia 1997 coincidió con una disminución del porcentaje del subsidio federal entre 1992 y 1997. Pero en el último tercio de la década los ingresos propios y los provenientes de agencias de financiamiento disminuyeron.

3. El valor real del subsidio federal también disminuyó. En el cuadro siguiente (2.22) se puede ver a precios constantes el descenso en 1995 y 1996, iniciándose una recuperación en 1997 que sólo en 2000 alcanzó los niveles de 1994.

**Cuadro 2.22. El Colegio de México. Recursos federales. 1994-2000 (Miles de pesos corrientes y miles de pesos constantes de 2000)**

|                   | 1994     | 1995     | 1996     | 1997     | 1998     | 1999     | 2000/e   |
|-------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| <b>Corrientes</b> | 68978.7  | 79134.1  | 102215.5 | 125311.4 | 163361.0 | 189752.2 | 216144.5 |
| <b>Constantes</b> | 216171.5 | 179893.6 | 177816.2 | 185157.6 | 209146.5 | 209505.2 | 216144.5 |

Fuente: SEP (<http://www.sep.gob.mx/estadisticas2/>) (2000)

4. Si comparamos el subsidio federal del COLMEX con el de otros centros análogos, podemos observar que ha tenido un tratamiento poco favorable. El crecimiento promedio del subsidio federal para las instituciones de investigación científica<sup>27</sup> entre 1994 y 2000 fue de 33.3 por ciento y para las de ciencias sociales del sistema SEP-CONACYT del 26 por ciento, pero el subsidio para el COLMEX no creció en términos reales, apenas se recuperó a los niveles de 1994, superando la fuerte caída de 1995. (Cuadro 2.23).

<sup>27</sup> En estos cálculos se tomó el conjunto de recursos federales destinados a las instituciones del Sistema SEP-CONACYT y al CINVESTAV.

Hay centros de investigación que han recibido incrementos reales mayores al cien por ciento en ese periodo, por ejemplo, el Centro de Investigación en Geografía y Geomática "Ing. Jorge L. Tamayo" (204.39) y El Colegio de la Frontera Sur (142.95). Otros centros recibieron incrementos reales mayores al promedio, entre los cuales se encuentran la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (65.28), el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (50.67) y El Colegio de San Luis (42.33)<sup>28</sup>.

Esto implicó que el subsidio del COLMEX como porcentaje de los recursos federales destinados a los centros de investigación científica disminuyera poco más de dos puntos: en 1994 recibía el 9.65 por ciento del total y en 2000 el 7.24 por ciento (Cuadro 2.24). No obstante, en ese sexenio el COLMEX continuó siendo la institución de ciencias sociales que recibió mayores recursos federales dentro del sector de investigación científica.

**Cuadro 2.23 Subsidio federal a instituciones de ciencias sociales del sistema SEP-CONACYT. 1994-2000. (Miles de pesos del 2000)**

|                                | 1994            | 1995            | 1996            | 1997            | 1998            | 1999            | 2000e/          | Crec. 94-00 |
|--------------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-------------|
| <b>COLMEX</b>                  | 216171.5        | 179893.6        | 177816.2        | 185157.6        | 209146.5        | 209505.2        | 216144.5        | 0.0         |
| <b>COLEF</b>                   | 124250.2        | 106229.0        | 93887.6         | 111581.0        | 108485.1        | 120084.3        | 115356.2        | -7.2        |
| <b>CIDE</b>                    | 94188.7         | 76509.8         | 84684.0         | 96317.4         | 105989.0        | 105454.6        | 105142.8        | 11.6        |
| <b>CIESAS</b>                  | 61320.8         | 55870.5         | 58848.8         | 80278.4         | 84994.5         | 88873.6         | 92394.1         | 50.7        |
| <b>ECOSUR</b>                  | 47293.2         | 48392.3         | 82699.8         | 91751.0         | 110977.3        | 113542.4        | 114896.6        | 142.9       |
| <b>MORA</b>                    | 37966.4         | 29173.9         | 31542.7         | 39125.0         | 43654.6         | 43030.3         | 45937.4         | 21.0        |
| <b>COLMICH</b>                 | 35824.1         | 32216.2         | 31998.2         | 37499.6         | 41079.6         | 41234.7         | 44460.6         | 24.1        |
| <b>FLACSO</b>                  | 33441.7         | 31920.2         | 36347.2         | 48635.2         | 48062.0         | 47251.2         | 55273.1         | 65.3        |
| <b>TAMAYO</b>                  | 4039.0          | 3119.6          | 4267.7          | 4513.5          | 5698.3          | 7048.0          | 12294.5         | 204.4       |
| <b>COLSANLUIS<sup>1/</sup></b> | 0.0             | 0.0             | 0.0             | 0.0             | 16484.4         | 15306.1         | 23462.1         | 42.3        |
| <b>Total</b>                   | <b>654495.6</b> | <b>563325.1</b> | <b>602092.2</b> | <b>694858.7</b> | <b>774571.3</b> | <b>791330.4</b> | <b>825361.9</b> | <b>26.1</b> |

e/ Estimado

1/ Crecimiento 1998-2000

COLEF: El Colegio de la Frontera Norte; CIDE: Centro de Investigación y Docencia Económicas; CIESAS: Centro de Investigación y Estudios de Antropología Social; ECOSUR: El Colegio de la Frontera Sur; Mora: Instituto de Investigaciones José María Luis Mora; COLMICH: El Colegio de Michoacán; FLACSO: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales; Tamayo: Centro de Investigación en Geografía y Geomática, "Ing. Jorge L. Tamayo"; COLSANLUIS: El Colegio de San Luis.

Fuente: SEP, 2000 (www.sep.gob.mx tomado en noviembre de 2000)

**Cuadro 2.24 Distribución del subsidio federal a instituciones de ciencias sociales como porcentaje del subsidio total a instituciones de investigación científica. 1994-2000**

<sup>28</sup> Para tener una relación completa del incremento porcentual del subsidio federal a los centros de investigación y posgrado puede consultarse el Cuadro 5 del Anexo.

|                   | 1994         | 1995         | 1996         | 1997         | 1998         | 1999         | 2000e/       |
|-------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| <b>COLMEX</b>     | 9.65         | 8.66         | 7.98         | 7.13         | 7.39         | 7.25         | 7.24         |
| <b>COLEF</b>      | 5.55         | 5.11         | 4.21         | 4.30         | 3.83         | 4.16         | 3.86         |
| <b>CIDE</b>       | 4.21         | 3.68         | 3.80         | 3.71         | 3.74         | 3.65         | 3.52         |
| <b>CIESAS</b>     | 2.74         | 2.69         | 2.64         | 3.09         | 3.00         | 3.08         | 3.09         |
| <b>ECOSUR</b>     | 2.11         | 2.33         | 3.71         | 3.53         | 3.92         | 3.93         | 3.85         |
| <b>MORA</b>       | 1.70         | 1.40         | 1.41         | 1.51         | 1.54         | 1.49         | 1.54         |
| <b>COLMICH</b>    | 1.60         | 1.55         | 1.44         | 1.44         | 1.45         | 1.43         | 1.49         |
| <b>FLACSO</b>     | 1.49         | 1.54         | 1.63         | 1.87         | 1.70         | 1.63         | 1.85         |
| <b>TAMAYO</b>     | 0.18         | 0.15         | 0.19         | 0.17         | 0.20         | 0.24         | 0.41         |
| <b>COLSANLUIS</b> | 0.00         | 0.00         | 0.00         | 0.00         | 0.58         | 0.53         | 0.79         |
| <b>Total</b>      | <b>29.23</b> | <b>27.12</b> | <b>27.00</b> | <b>26.76</b> | <b>27.36</b> | <b>27.38</b> | <b>27.65</b> |

e/ Estimado

Fuente: SEP, 2000 ([www.sep.gob.mx](http://www.sep.gob.mx) tomado en noviembre 2000)

El subsidio federal por investigadores tampoco favorece al COLMEX. El Cuadro 2.25 muestra que el COLMEX estuvo debajo del promedio nacional, ocupando el octavo lugar del conjunto de los diez centros SEP-CONACYT de ciencias sociales.

**Cuadro 2.25. Centros de investigación en ciencias sociales del sistema SEP-CONACYT. Subsidio federal entre personal académico. 1999**

|                   | Subsidio        | Profesores  | Tasa          |
|-------------------|-----------------|-------------|---------------|
| <b>TAMAYO</b>     | 7048            | 4           | 1762.00       |
| <b>COLEF</b>      | 120084.3        | 106         | 1132.87       |
| <b>FLACSO</b>     | 47251.2         | 44          | 1073.89       |
| <b>MORA</b>       | 43030.3         | 42          | 1024.53       |
| <b>CIDE</b>       | 105454.6        | 103         | 1023.83       |
| <b>COLSANLUIS</b> | 15306.1         | 22          | 695.73        |
| <b>CIESAS</b>     | 88873.6         | 140         | 634.81        |
| <b>COLMEX</b>     | 209505.2        | 331         | 632.95        |
| <b>COLMICH</b>    | 41234.7         | 80          | 515.43        |
| <b>ECOSUR</b>     | 113542.4        | 239         | 475.07        |
| <b>Totales</b>    | <b>791330.4</b> | <b>1111</b> | <b>712.27</b> |

Fuente: SEP. 2000 (<http://www.sep.gob.mx/estadisticas2/> , tomado en septiembre de 2000; SEP-CONACYT. (1999).

Estos fenómenos obedecen a una tendencia en la distribución del subsidio federal: las instituciones que a principios de ese sexenio recibían mayores porcentajes del volumen total de recursos destinados a los centros de investigación científica pasaron a recibir un porcentaje menor. En un sentido inverso, las instituciones con un porcentaje menor tendieron a recibir uno mayor. Esta tendencia puede explicarse como una medida no

formulada explícitamente por el gobierno federal para disminuir las grandes desigualdades en la distribución de recursos y apoyar nuevas instituciones fuera del DF.

5. El sector de investigación científica y tecnológica se rige por un esquema de financiamiento diferente al de las universidades públicas. Por lo tanto, El Colegio de México, al igual que los centros de investigación como los que pertenecen al Sistema SEP-CONACYT, no participa en programas federales de recursos extraordinarios, como el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES) y el Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP). A los subsidios regulares del gobierno federal se pueden sumar los recursos de los programas gestionados por el CONACYT para proyectos específicos (individuales e institucionales), los cuales se asignan mediante mecanismos de evaluación de pares<sup>29</sup>. En la primera mitad de la década, el COLMEX se vio beneficiado en forma creciente por algunos de estos recursos, pero en la segunda mitad su participación decayó. Sólo a finales de esa década noventa se recuperó, al ser apoyados por el CONACYT ocho proyectos de investigación, con una cifra global de \$10,105,362, equivalente al 4.2 por ciento de su presupuesto anual. Ese año, el financiamiento del CONACYT fue equivalente al 41 por ciento de los ingresos del COLMEX provenientes de organismos internacionales y nacionales de financiamiento (CONACYT, 1997)<sup>30</sup>.

En comparación con los Centros SEP-CONACYT de ciencias sociales, El Colegio de México tuvo una mejor participación en los financiamientos a proyectos de investigación, en términos del monto total y del número de proyectos. Si el monto de los financiamientos se divide entre el número de profesores de cada institución, el COLMEX queda sólo por abajo del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) y de El Colegio de la Frontera Norte (COLEF). Estos datos muestran que El Colegio de México tiene comparativamente un mejor acoplamiento al financiamiento que ofrece el CONACYT.

---

<sup>29</sup> Entre otros estos programas comprenden: apoyos a proyectos y grupos de investigación; identificación y selección de campos nuevos, emergentes y rezagados; proyectos de investigación y desarrollo; convenios de cooperación; cooperación internacional; grupos de investigación de la Investigación Científica del Milenio; apoyos a la modernización tecnológica; etcétera.

<sup>30</sup> En el Anexo se incluye un cuadro comparativo entre los centros SEP-CONACYT dedicados a las ciencias sociales.

6. Un dato importante es que, a diferencia de muchas otras instituciones de educación superior, el COLMEX destina un porcentaje comparativamente menor de su presupuesto al pago de servicios personales (salarios, prestaciones, estímulos, etcétera). En 1997 sólo el 58.28 por ciento de su presupuesto fue para el pago de nómina. Eso le brinda capacidad financiera para pagar servicios generales (22.53 por ciento), materiales y suministros (7.04 por ciento), inversión física (bienes muebles, 3.78 por ciento) y becas a los alumnos (8.37 por ciento). Los recursos institucionales destinados a becas han llegado a representar en algunos años (1995 y 1996) casi la mitad del monto total de las becas para estudiantes otorgadas por el COLMEX y por otras instituciones (COLMEX, 1998: 63). En 2000, el COLMEX utilizó el 54.9 por ciento del subsidio federal para el pago de servicios personales, lo que confirma un rasgo característico de El Colegio.

## **6.2 La asignación financiera interna**

De acuerdo con el *Reglamento General* el presupuesto es presentado por el Presidente y aprobado por la Junta de Gobierno. El Consejo de Directores puede asesorar al Presidente en su elaboración y los directores de cada centro deben proponerle el presupuesto anual de sus respectivos centros. Los Plenos de Profesores y las Juntas Académicas de los centros no tienen ninguna participación en la formulación del presupuesto, pero a través de los directores de centro se consulta a los profesores sobre sus necesidades. Los profesores suelen ser escépticos con este procedimiento porque no sienten que sus propuestas son consideradas en el presupuesto final.

Los datos recabados no permiten ver la manera como se distribuye entre los centros el presupuesto del COLMEX, de manera que no es posible establecer un panorama al respecto. Un estudio pormenorizado que tenga acceso a información detallada deberá poder hacer un análisis del peso que cada centro tiene respecto de las asignaciones financieras y, con ello, establecer la existencia, o no, de un patrón claro de distribución. Sin embargo, debo mencionar que en algunas entrevistas de mis informantes clave quedó de manifiesto que las reglas de asignación no son claras y que hay cierto nivel de discrecionalidad.

### 6.3 Los recursos externos y la libertad académica

La creciente necesidad de obtener recursos propios choca con la noción y la práctica tradicional de la libertad académica. Como ésta es uno de los pilares que sustenta la vida académica del Colegio, no resulta extraño que las políticas para diversificar las fuentes de financiamiento sean tímidas y que dependan de ciertos convenios que logran gestionar el presidente y los directores de centros para elaborar determinados productos. En esto, el COLMEX ha tenido amplia experiencia por sus constantes vínculos con el mundo gubernamental y los frecuentes pedidos de diversas oficinas para elaborar libros de texto, generar informes de investigación, realizar diagnósticos y estudios de prospectiva y una amplia gama de trabajos de consultoría y apoyo técnico. Pero una cosa es realizar trabajos a pedido bajo una lógica que combina el mecenazgo y las necesidades técnicas gubernamentales con los vínculos personales del presidente y los directores de centros, y otra que la institución despliegue una intensa búsqueda de patrocinadores, ofreciendo una gama de productos que podrían resultar atractivos.

En contraste con esta forma de operar la obtención de recursos externos, una forma bastante ensayada por el COLMEX, algunos grupos académicos e individuos han desplegado una importante actividad para obtener fondos que financien sus investigaciones y publicaciones y que complementen los ingresos personales. Una parte de estos esfuerzos gozan de una cobertura institucional formal, de modo que el COLMEX administra los fondos y cobra un *over head* por ello. Pero otra, de muy difícil medición con los datos disponibles pero comentada por varios informantes, gestiona y administra los recursos sin involucrar al COLMEX en la firma de los convenios o en la administración de los recursos. Ambas prácticas no son novedosas, pues contar con los recursos de patrocinadores externos es algo ya conocido en el COLMEX. Lo novedoso consiste en que se han incrementado estas prácticas en un contexto institucional en el que no se han renovado las prácticas para gestionar recursos externos. Al respecto podemos identificar tres tipos de prácticas de gestión de recursos: a) para proyectos dentro de programas especiales, b) para proyectos individuales, y c) para labores de consultoría.

Llama la atención también que varios de los programas especiales de investigación sean los que destacadamente incursionan en la obtención de recursos, una actividad que

también se explica por la escasez de financiamiento institucional con que cuenta la investigación y por las relativamente bajas remuneraciones al personal académico, una vez descontados los salarios, los apoyos técnicos y administrativos y la infraestructura. En forma creciente, los investigadores procuran obtener financiamientos adicionales, ya sea a través de becas o patrocinios a los proyectos de investigación y a las publicaciones. Estas prácticas suelen fundirse con actividades de consultoría, cuyas fronteras con la investigación son difíciles de definir en muchos casos y cuyo monto difícilmente se puede establecer.

Es interesante señalar que estas formas de obtener recursos son posibles gracias al principio de libertad académica. El COLMEX funciona como un techo que da cabida a muy diversas prácticas académicas, dentro de un marco de valores y principios de excelencia a los que razonablemente todos se ajustan y algunos aprovechan en un sentido emprendedor.

## **7. Conclusiones del capítulo**

El modelo académico del COLMEX tienen correspondencias con los valores del patrón de legitimación académica. De hecho se anticipó a éste y contribuyó a darle forma. Por eso, el modelo académico no ha sufrido importantes cambios. En lo que respecta a los componentes técnicos del patrón de legitimación (criterios y mecanismos específicos para elevar la productividad y la competitividad), el COLMEX generó una resistencia que sólo puede explicarse por la competencia por la autoridad para conferir prestigios. Sin embargo, en un juego de factores internos y externos, El Colegio enfrenta importantes tensiones que lo han llevado a introducir algunas modificaciones en su vida institucional. Entre los factores internos, esquemáticamente se puede hablar de una tensión entre tendencias reformistas y tradicionales. Los individuos pueden situarse típicamente en una de ellas, pero lo común es que incorporen aspectos de una y otra. Una tendencia muestra interés en hacer cambios en la práctica de la investigación y en la docencia de posgrado, en seguir dinámicas contemporáneas de las disciplinas sociales (transdisciplina, contextos aplicados de conocimiento) y en cambiar varias reglas de autoridad y de carrera académica para tornar más claras y transparentes la gestión institucional y la atribución de prestigios, jerarquías y compensaciones económicas. En la tendencia tradicional predomina la

convicción de que las estructuras y reglas básicas de autoridad son correctas y funcionales. Esta tendencia encuentra en el pasado la fuente de su legitimación: una autoridad personalista rodeada de escasos mecanismos formales de equilibrio y representación; una división organizativa del trabajo académico en disciplinas; y formas corporativas de reclutamiento de personal académico.

Entre los factores externos se ubican las políticas gubernamentales y las señales de los mercados. En otros términos, los procesos de evaluación externa de programas e individuos y los requerimientos de la oficina federal de hacienda; las restricciones financieras; y la competencia en los mercados académicos y profesionales por los mejores profesores. El Colegio de México ha sido objeto de evaluaciones por parte del CONACYT desde inicios de la década noventa, una práctica que no ha sido bien recibida, en buena medida porque la evaluación de programas de posgrado implicaba que no había reconocimientos automáticos y que no era suficiente la autonomía de las instituciones para determinar la calidad de sus ofertas educativas. El SNI desde 1984 comenzó a realizar evaluaciones sobre los individuos, lo cual implicó que no sólo El Colegio estaba facultado para evaluar a sus profesores sino que también existían instancias externas con capacidad para emitir juicios. La actividad del CONACYT en la definición de las reglas de atribución de prestigios académicos ha sido considerada como una “interferencia en las reglas de operación del campo”, para usar una expresión de Bourdieu (2000), pero la composición de los comités evaluadores y los criterios de evaluación obligan a matizar esa consideración: aunque es un órgano del gobierno, el CONACYT ha contado con la intervención de las comunidades científicas del país. Incluso varios académicos del COLMEX son miembros de los comités de evaluación y muchos más participan en el enorme contingente de árbitros que evalúan los posgrados

El entorno de escasez ha hecho inevitable que se extienda la necesidad de generar recursos propios y que esto se convierta en una de las principales divisas de las políticas hacia la educación superior. El cambio a que se obliga tiene muchas aristas. Una de ellas es la falta de congruencia entre las formas internas de organización y las recompensas tanto intrínsecas como extrínsecas que se derivan de la búsqueda de recursos. Las políticas, y en alguna medida las instituciones, presionan a los académicos para que obtengan recursos externos pero esta actividad es poco premiada por los sistemas salariales y de estímulos. El

resultado es que una parte de los académicos prefiere no gastar demasiado esfuerzo en la obtención de financiamientos externos mientras que otra, para obtenerlo, se ve en la necesidad de establecer organizaciones paralelas como los programas y proyectos especiales de investigación. En ciertos casos, las conexiones de los profesores son cruciales para poner a disposición de oficinas gubernamentales diversos trabajos de investigación y consultoría. Hay varios casos de profesores que optan por establecer sus propias organizaciones para vender proyectos sin que el COLMEX formalmente quede involucrado en las transacciones. En los profesores que destinan esfuerzos a obtener recursos externos se observa un mayor dinamismo que en el resto, debido fundamentalmente a que sostener cierto nivel de ingresos para la investigación y para las retribuciones personales obliga a mantenerse en el mercado de los financiamientos

Los mercados académicos y profesionales compiten cada vez más por los mejores profesores; algunos centros o universidades, especialmente centros de investigación e instituciones privadas, así como oficinas gubernamentales y organismos de consultoría nacionales e internacionales son capaces de ofrecer condiciones salariales y laborales mejores que las de El Colegio; las demandas por conocimientos expertos crecen día con día y las agendas de trabajo de muchos investigadores se saturan.

Las tensiones entre estos asuntos se resuelven, diluyen o posponen por diversas vías, pero la nota común es que el COLMEX no se ha dotado de instrumentos y organismos suficientes para dar cauce sistemático a estos procesos de cambio. De hecho, en las últimas dos décadas, una buena parte de las novedades institucionales ha corrido a cargo de organismos paralelos a los centros, como los programas especiales de investigación, docencia y difusión. Se trata de cambios por adición de estructuras y no por reforma de las existentes. Recientemente han comenzado a surgir nuevas formas de canalización de las tensiones, como el debate que procesó el colegio de directores en 2000 para acordar una norma de distribución de los estímulos extrasalariales o como la inédita iniciativa para consultar la opinión de los profesores sobre el nuevo presidente del COLMEX. Pero las normas siguen igual: de hecho no se observa un movimiento generalizado hacia un cambio en las reglas del juego, salvo en asuntos puntuales como la distribución interna de los estímulos.

La mayor parte de los cambios que se observan recientemente en El Colegio es adaptativa y no planeada. Es reflejo de las adecuaciones no anticipadas que se han producido por las innovaciones puestas en marcha frente a los contextos internos y externos. Estos cambios se producen en niveles discretos de la organización, como el individuo y sus proyectos, o como los programas de investigación. Son cambios graduales, incrementales y parciales que posibilitan la supervivencia de la organización frente a los desequilibrios que se introducen con las innovaciones y que abren una nueva fase de equilibrios.

Hay otros cambios que emergen como innovaciones paralelas pero que no han alcanzado el grado de legitimidad que otro tipo de unidades tiene dada la formalidad estatutaria vigente y los patrones de legitimidad predominantes. Algunos programas de investigación y docencia especiales, adscritos formalmente dentro de los centros pero cuyo funcionamiento se da en paralelo, gozan de un recubrimiento de legitimidad dado por el interés de El Colegio de realizar investigación y docencia en diversos niveles. No obstante, algunos programas de investigación han visto bloqueadas sus intenciones de seguir cursos de acción que difieren de los que la institución tienen estipulados bajo sus formatos organizativos regulares. Esto no confirma sino un postulado sobre la tendencia que algunas innovaciones tienen de divorciarse de los problemas o necesidades inmediatas por los que surgieron. Pero teóricamente no es imposible que estas innovaciones se institucionalicen, por el contrario, este proceso de adaptación puede convertirse en un cambio aceptado y asimilado en los registros de la memoria organizativa (Del Castillo, 2000), lo cual significaría ampliar los espacios para una forma de base multi o transdisciplinaria dedicada a estudiar problemas más que objetos disciplinarios. De hecho, algunos programas especiales gozan de un enorme dinamismo y han adquirido un carácter permanente, pero carecen aún de facultades para organizar programas de posgrado. Ese dinamismo, por cierto, tiene otras fuentes, no sólo referidas a sus atributos académicos: se trata de la obtención de fondos, la venta de servicios y conocimientos. Es decir, de una constante actividad de supervivencia pues carecen de recursos institucionales suficientes para financiar todas sus actividades.

En breve: el modelo académico del COLMEX no ha sufrido importantes cambios ante un entorno de políticas y de mercado cambiante. No obstante, las presiones gubernamentales aunadas a las presiones internas, han comenzado a realizar algunos ajustes

sobre la estructura de autoridad, los prestigios y las recompensas internas. En estos ajustes, han salido a flote las diferencias que existen en su seno respecto a las formas como se ejerce y nombra la autoridad y los criterios para distribuir, exhibiendo una comunidad académica unida fuertemente en torno a principios académicos básicos –un *ethos académico* bien arraigado– pero, al mismo tiempo, diversa y en cierto sentido cambiante. La nota común ha sido la necesidad de abrir los procesos, de dotar de transparencia a los actos de poder. El COLMEX está fundado en el personalismo de la autoridad y en las oligarquías, en comportamientos corporativos y cerrados, de ahí que uno de los reclamos más importantes sea la transparencia. Algunas innovaciones académicas se encuentran en la periferia organizacional no en el corazón, sin embargo, introducen cierto dinamismo al COLMEX. Estas innovaciones no son suficientes para marcar un cambio en el modelo académico. Adicionalmente, la estructura de carrera académica no ha sido reformada: los procedimientos de ingreso y ascenso no han cambiado, aunque la elaboración de un reglamento para las becas al desempeño comenzó a abrir una polémica sobre la valoración académica. En lo que respecta al financiamiento, las políticas públicas no han cambiado la forma que el COLMEX ha desarrollado para financiar su trabajo, que en muchos sentidos se anticipó a las propuestas de las políticas, especialmente sobre la diversificación de las fuentes de ingresos.

### CAPÍTULO 3

## EL CENTRO DE ESTUDIOS SOCIOLOGICOS DEL COLMEX LA AUTONOMÍA DE LOS PRESTIGIOS EN CUESTIÓN

### 1. Introducción

Este capítulo es un análisis sobre las características del modelo académico del Centro de Estudios Sociológicos (CES) de El Colegio de México. Particularmente, me detendré a estudiar cómo este modelo se adaptó a las condiciones creadas por el nuevo patrón de legitimidad académica que emergió a fines de los años ochenta y principios de los noventa. El análisis se sitúa principalmente en una dimensión simbólica e institucional; me interesa conocer las formas de valoración y las reglas del juego que se observan en las transacciones de los diversos bienes de autoridad académica y política que suelen traficarse en las organizaciones de investigación y docencia: el poder, la jerarquía y las reputaciones, las formas y criterios de evaluación y la legitimidad de los ámbitos del saber. Estos procesos pueden agruparse con fines analíticos en cinco dimensiones: las estructuras políticas y de autoridad; la organización académica; las concepciones y prácticas sobre la investigación y la docencia; las características del cuerpo de profesores; y los temas y concepciones sobre las ciencias sociales.

#### 1.1 Las particularidades del CES

El CES comparte con el resto de centros del COLMEX muchas características formales en la organización, las formas de autoridad, los procedimientos de reclutamiento y la evaluación de académicos. Adicionalmente, comparte un *ethos académico* y muchas nociones sobre el prestigio académico, tal vez el bien más anhelado por la organización en su conjunto. Sin embargo, debido a su génesis, a sus concepciones sobre la docencia y la investigación, al tipo de profesores que reúne y a su materia específica, este Centro tiene particularidades que lo distinguen. Por ello, en este capítulo estudiaré de forma acotada cómo el Centros de Estudios Sociológicos ha hecho frente a los cambios generales en los criterios de valoración académica. No se pretende que las conclusiones sean válidas para el conjunto del COLMEX, aunque es posible que encontremos semejanzas.

La información proviene de diez entrevistas a profundidad, de las cuales ocho corresponden a profesores del CES y dos a profesores de otros centros (CEDDU, CEI), de consultas puntuales a tres profesores de otros centros (CEI, CEAA) y de un amplio conjunto de documentos de diverso tipo (informes y artículos). La información que estos materiales arrojaron fue agrupada en los cinco ámbitos en los que organicé el análisis y la exposición. En cada uno separé con fines analíticos los aspectos formales (institucionales y organizativos) de las apreciaciones que tienen los profesores respecto a los diferentes temas incluidos. Asimismo, los elementos contextuales del establecimiento y de las políticas públicas fueron relacionadas de manera pertinente en los cinco ámbitos del estudio.

## **1.2 Las partes del capítulo**

En el segundo apartado trazo algunas ideas sobre la génesis del CES y su herencia, que sirven para identificar sus rasgos específicos. En el segundo analizo brevemente la estructura de poder en el CES. En la parte que sigue, describo las características generales del profesorado del CES, los orígenes disciplinarios y los niveles formativos de los académicos, su inclusión al SNI, la productividad, el crecimiento que ha tenido el cuerpo profesoral, las nociones sobre la figura ideal de académico, las valoraciones sobre la importancia de la investigación y la docencia en el prestigio académico.

En el quinto apartado examino la organización académica. Para ello, divido en dos partes el estudio: de un lado la docencia y del otro la investigación. En la primera parte analizo los rasgos principales del modelo del doctorado, con especial atención a las concepciones sobre la enseñanza y sus vinculaciones con la investigación. Aquí se analizan las políticas de ingreso y egreso así como las percepciones sobre las políticas que impulsa el CONACYT hacia el posgrado. En lo que respecta a la investigación, expongo las ideas que circulan en el CES sobre la investigación como actividad genérica, las formas de trabajo, la experiencia del Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer, el tipo de productos y la revista *Estudios Sociológicos*. El apartado finaliza con algunas consideraciones en torno al financiamiento de las actividades del CES.

En la sexta parte examino los cambios en las concepciones sobre la sociología en el CES, las fronteras disciplinarias y los temas.

El último apartado corresponde a las conclusiones. En éste se exponen los asuntos más relevantes del capítulo, así como las implicaciones para el modelo académico del CES.

## **2. Antecedentes del CES**

En 1973 fue creado el Centro de Estudios Sociológicos. Al ser el último de los centros de El Colegio de México, su creación marcó el fin del periodo en el que se institucionaliza la diferenciación disciplinaria y profesional del COLMEX. Como sabemos, otras disciplinas o campos de estudios habían surgido, varios de ellos como resultado de la separación y reagrupamiento de intereses académicos, y contaban con su propio centro<sup>1</sup>. La sociología había adquirido carta de naturalización desde 1943, año en que fue creado el efímero Centro de Estudios Sociales, pero este Centro desapareció muy pronto y la sociología careció de organización propia durante tres décadas.

Este primer CES quedó bajo la dirección del destacado sociólogo español José Medina Chavarría y contó con el impulso de Cosío Villegas, quien había incursionado tempranamente en la sociología y en la economía hacia mediados de la década de los años veinte (Lida y Matesanz, 1990). El Centro de Estudios Sociales pretendió reunir la enseñanza de la sociología, la economía y la ciencia política, bajo la idea de brindar formación integral en ciencias sociales y de formar investigadores aptos para estudiar los problemas sociales del país. Sin embargo, el primer CES murió a los tres años de haber sido fundado. Faltaron recursos y personal de investigación; algunos profesores salieron del país a realizar estudios de posgrados y su líder Medina Echavarría entró en conflicto con Cosío Villegas y perdió interés por el CES (Lida y Matesanz, 1990).

Dieciséis años después, se creó el Centro de Estudios Económicos y Demográficos (CEED) que dio cabida a algunos sociólogos. Este centro reunía varias disciplinas sociales y, en ese sentido, repetía la experiencia de su antecesor. Pero tenía otras condiciones: el CEED contó con destacados académicos desde su fundación, como Víctor Urquidi, economista que había incorporado dimensiones demográficas en sus estudios; tenía también algunos profesores que fueron becarios del COLMEX en instituciones extranjeras;

---

<sup>1</sup> En el Capítulo 2 se encuentra un breve análisis de la diferenciación e institucionalización disciplinaria del COLMEX.

gozaba de importantes recursos de organismos nacionales e internacionales; y tenía una visión clara de sus propósitos de enseñanza e investigación. Por ello, en 1967 el CEED organizó cinco grupos de investigación: demografía, recursos humanos, desarrollo urbano, desarrollo regional y sociología del desarrollo. De este último grupo surgieron los impulsores del CES. Uno de ellos –Rodolfo Stavenhagen– sería a la postre el fundador y primer director del CES. También formaban parte del grupo José Luis Reyna, Claudio Stern y Manuel Villa.

Desde que el CES nació, se establecieron claramente los componentes de lo que sería su modelo académico, el cual tuvo como ejes la investigación social y la docencia, con la idea la idea de que ambas actividades debían estar interrelacionadas. Con la creación del CES se creó también el Programa de Doctorado en Ciencias Sociales con especialidad en Sociología. Adicionalmente, al CES se le atribuyeron ciertas características: la realización de investigaciones con fuerte fundamento empírico y la preocupación por la interdisciplina. Estas características representaron una novedad en el contexto de las ciencias sociales mexicanas y, en general, en el contexto académico. En esos años los estudios doctorales eran una rareza y no existían programas de doctorado en sociología enfocados a la investigación en el país. Salvo algunas excepciones, la investigación empírica era muy escasa, como en general lo era la producción en ciencias sociales. Predominaba el ensayismo y cierta propensión por realizar estudios que obedecían al propósito de ilustrar grandes teorías más que generar conocimientos particulares.

### **3. El poder académico en el CES**

El poder en el CES es personalista y se apoya en una “oligarquía académica local”, en el sentido que usa Burton Clark (1991), es decir, un pequeño círculo de profesores reconocidos que concentran las decisiones sobre el ingreso de académicos, progresión de la carrera académica o apertura de mecanismos colegiados<sup>2</sup>. Las formas de representación colegial son precarias y con atribuciones limitadas. Los conflictos internos, que raramente trascienden los muros del CES por su alineación corporativa, no tienen instancias claras de

---

<sup>2</sup> Véase en el Capítulo 2 un análisis sobre la oligarquía académica y la autoridad personalista en el COLMEX.

resolución y el personalismo puede dar lugar a usos particularistas o excluyentes de los cargos.

### **3.1 Autoridad académica administrativa**

Como en los otros centros del COLMEX, el CES cuenta con un director designado por la Junta de Gobierno de una propuesta del Presidente de El Colegio. El Director se auxilia de una coordinación académica encargada de administrar la docencia y de la dirección de la revista de *Estudios Sociológicos*. Ésta última tienen mucha importancia externa por tener a su cargo la imagen académica pública del CES.

Hay una Junta de Profesores, integrada por cuatro propietarios y un suplente, elegida cada año, que se encarga de atender y resolver asuntos del doctorado y de sus estudiantes. Esta Junta decide los cambios curriculares, los cambios en las materias y da seguimiento a los alumnos. Aunque todos los profesores pueden formar parte de ella, a decir de un profesor de reciente ingreso hay “una tendencia natural a que se concentre casi siempre en las mismas persona por una especie de costumbre del consejo de ancianos”.

Los profesores integran un Pleno que, según el Reglamento General del COLMEX, debe ser convocado por el director cada semestre y cuando lo crea necesario. Este Pleno elige a los miembros de la Junta de Profesores y del Consejo Consultivo del COLMEX. Pero ocurren dos cosas: las atribuciones del Pleno son en extremo limitadas pues sólo puede hacer observaciones sobre el programa docente y su funcionamiento administrativo y dichas observaciones carecen de fuerza decisoria pues sólo son sometidas a la consideración de la Junta de Profesores o del director del Centro. En segundo lugar, el Pleno se reúne muy poco. Por añadidura, hace tiempo que el Consejo Consultivo del COLMEX dejó de funcionar, de modo que los Plenos no eligen representantes.

Al igual que en los otros centros, el poder del CES es unipersonal, mediado por la Junta para cuestiones del programa docente. No hay colegialidad directa pues no existen propiamente órganos de representación y deliberación del conjunto del profesorado. La representación es indirecta. Sin embargo, las facultades del director están acotadas por la rutina administrativa. Su poder de contratación está dentro de un marco limitado de posibilidades de expansión o de ocupación de vacantes. Pese a que el poder está limitado

por esas condiciones, hay profesores que piensan que el personalismo puede llevar a ciertos excesos en la conducción del Centro, especialmente en lo que se refiere a decisiones sobre los recursos menudos y sobre la publicación de libros.

Esta estructura no permite siempre que los conflictos tengan un cauce satisfactorio. Encontré en algunos profesores cierta irritación frente a lo que ellos percibían como un uso particularista o excluyente de los cargos, a partir de diferencias académicas o, de acuerdo con ciertos testimonios, de perspectiva o conveniencia política<sup>3</sup>.

### 3.2 Liderazgos y jerarquías

A diferencia de otros centros creados bajo la influencia de grandes maestros, el CES se originó a partir de un grupo de académicos que mantenían entre ellos relaciones jerárquicas poco acentuadas. No hubo grandes maestros de la sociología que dieran lugar al CES. El dirigente principal, Rodolfo Stavenhagen, había sido profesor de dos fundadores y no les llevaba más de diez de edad. Stavenhagen tuvo el acierto de reunir a varios académicos consistentes, serios y sistemáticos interesados en desarrollar la investigación empírica, formar doctores y darle a la sociología un lugar en el abanico de disciplinas que se practicaban en el COLMEX. Este tipo de dirigencia marcó profundamente las relaciones de autoridad y las jerarquías: en las generaciones más viejas, las de los que se incorporaron en los años setenta, no existe la figura del patriarca, como sí la hay en otros centros, y el conjunto de esta generación actúa como una “oligarquía académica local”.

Esto ha generado un fenómeno doble: se observan cierto igualitarismo en la generación fundadora y, a decir de algunos profesores, una baja competencia:

No te diría que hay competencia entre nosotros, hay una especie como de... ¿cómo te lo explico? es como si tu ingresaras a una comunidad, en el momento en que ingresas a la comunidad tu aceptación está dada y por lo tanto no hay competencia, es decir, ya competiste para llegar ahí, pero adentro ya no vas a competir...

Esta opinión contrasta con lo expresado por un profesor de la generación más reciente:

---

<sup>3</sup> Por ejemplo, la discusión, que poco trasciende públicamente, sobre los enfoques cuantitativos y los cualitativos para estudiar problemas de pobreza, está entrelazada, a decir de un profesor, “con cuestiones políticas, con cuestionamientos políticos, de no moverle mucho, de no tirarle al gobierno, cómo se va a decir que aumenta la desigualdad del ingreso, por favor...”.

Es verdad que hay un espíritu de cuerpo y nadie va a decir nada fuera de El Colegio, bueno, cada vez menos ocurre eso, pero en todos los centros la competencia por el prestigio es bárbara... en cuestiones de jerarquía... no hay duda que los más antiguos tienen más poder e influencia que los que tenemos menos tiempo trabajando. Estamos en una institución que hereda un estilo de advocación hacia los grandes maestros, aunque no lo sean tanto. ...Siempre los más jóvenes tendrán que pagar un derecho de piso asumiendo tareas de coordinación y otras talachas...

En suma: el poder del CES es unipersonal, pero acotado por limitaciones de la rutina administrativa y de los recursos para la contratación de nuevos profesores. La representación de los profesores es muy pobre y está circunscrita a asuntos de la docencia. El personalismo puede obstruir la resolución de conflictos internos que se producen por diferencias académicas y/o políticas. No existen grandes figuras de tipo patriarca y se nota cierto igualitarismo entre los más antiguos profesores. Entre ellos se forma una oligarquía local, que tiene mayor influencia y poder de decisión.

#### **4. Los profesores del CES**

El CES cuenta con una planta académica sólida y vital: es de tiempo completo, cuenta con altos niveles formativos, tiene una elevada proporción de miembros adscritos al Sistema Nacional de Investigadores; y mantiene una productividad notoria. Sin embargo, a juicio de varios entrevistados, comienza a mostrarse algo exhausta: hay una baja renovación de sus cuadros académicos y el promedio de edad comienza a ser alto.

Una característica importante, específica del CES, es el elevado porcentaje de profesores provenientes de otros países, especialmente latinoamericanos. La mitad del profesorado nació en el extranjero, de los cuales el 82 por ciento proviene, en orden decreciente, de Chile, Brasil y Argentina. La fuerte presencia latinoamericana ha dejado su huella en los temas y enfoques estudiados en el CES, y ha sido un factor que favorece las relaciones académicas con diversos países.

##### **4.1 La formación**

La mayor parte del cuerpo académico del CES tiene formación doctoral. De los 22 profesores 18 tienen doctorado y dos más están a punto de concluirlo. De estos 18 profesores, 12 realizaron en el exterior sus estudios de doctorado, cinco en París, cinco en Estados Unidos y dos en Canadá<sup>4</sup>. A diferencia de otros Centros, en el CES muchos de los miembros más antiguos realizaron estudios doctorales y los concluyeron. Esto obedeció, en algunos casos, a la necesidad de salir de sus países de origen para eludir el acoso de los regímenes autoritarios y realizar estudios en el exterior. En otros casos, a decisiones individuales que se originaron en las experiencias brindadas por el ambiente de trabajo y estudios de FLACSO, en Santiago de Chile.

No hay ninguna razón formal que indique la conveniencia de realizar estudios fuera del país, pero es una señal de distinción hacerlo. Es una vieja tradición cosmopolita de El Colegio que se remonta desde sus inicios. Alfonso Reyes y Daniel Cosío Villegas gustaban de promover que sus reclutas realizaran estudios fuera de México, sobre todo porque aquí no existían las escuelas donde realizarlos. En forma gradual la realización de estudios doctorales ha adquirido mayor importancia que antaño, especialmente por el marco de valoraciones y reconocimientos que se ha introducido desde la política pública y por el aumento de la competencia en los mercados académicos y laborales. Frente a la explosión de posgrados registrado en el país en los años noventa, de manera no formal pero actuante, se observa un desplazamiento en la escala de prestigios de los países y las instituciones extranjeras en las que se realizan estudios doctorales. Dicho en otros términos, frente al crecimiento de la demanda y la oferta de posgrados en el medio académico, el COLMEX encarece la atribución de prestigios. Por ello, París ha dejado de ser el centro de referencia académica e intelectual que atraía la atención de muchos académicos todavía en la década de los años ochenta y su lugar ha pasado a ser ocupado por las universidades más prestigiosas de Estados Unidos. Un profesor fue enfático:

... hubo un predominio de Francia durante mucho tiempo, no solamente en el Centro de Estudios Sociológicos sino prácticamente en todo El Colegio, pero después, cuando los doctorados se convierten en un requisito, el último lugar al que te admiten irte es a París porque no se le considera lo suficientemente serio como para hacer un doctorado importante (...) incluida la Escuela de Altos Estudios...

... si tu estás en el carril de hacer el doctorado y no tienes obligaciones individuales que te impidan salir del país, lo primero que van a decirte muy claramente es que

---

<sup>4</sup> Datos del 2000.

hagas un doctorado de prestigio. Y cuando te dicen doctorado de prestigio empiezas a sospechar que hay un calificativo oculto... y entonces te van a hacer una enumeración muy clara: uno, por supuesto, es irte del país, primer requisito; segundo requisito, tienes que irte a Estados Unidos; y tercer requisito tienes que irte a una de las diez grandes universidades de los Estados Unidos. (...) Poco a poco empieza ahora a aceptarse otra vez, algo que había dejado de aceptarse, los doctorados en Inglaterra...

Los argumentos para desestimar las universidades francesas son que tienen...

...mucho desorden curricular, poco rigor, muy pocas reglas estrictas de calificación y evaluación. Y normalmente vas a pasear. Así es que allá tú si te vas, nadie te va a impedir que te vayas pero te están poniendo muy claramente las calificaciones... Es una manera muy clara de decirte “no te vayas a Francia”...

#### 4.2 El Sistema Nacional de Investigadores

Pese a la controversia que existe entre el profesorado del CES acerca del SNI como mecanismos de distribución de prestigio y de compensación económica, 19 de 22 profesores forman parte del Sistema. Es una proporción muy alta, la segunda mayor entre los centros del COLMEX, como puede apreciarse en el siguiente cuadro:

**Cuadro 3.1 El Colegio de México  
Profesores integrantes del SNI por centro. 2000**

| Centros                                 | PTC        | SNI        | %           |
|---|------------|------------|-------------|
| <b>Históricos</b>                       | 25         | 22         | 88.0        |
| <b>Internacionales</b>                  | 20         | 17         | 85.0        |
| <b>Lingüísticos y Literarios</b>        | 26         | 20         | 76.9        |
| <b>Sociológicos</b>                     | 22         | 19         | 86.4        |
| <b>Asia y África</b>                    | 41         | 16         | 39.0        |
| <b>Económicos</b>                       | 17         | 12         | 70.6        |
| <b>Demográficos y Desarrollo Urbano</b> | 29         | 24         | 82.8        |
| <b>Total</b>                            | <b>180</b> | <b>130</b> | <b>70.0</b> |

Fuentes: COLMEX, 2000 ([www.COLMEX.mx](http://www.COLMEX.mx)); CONACYT

Es interesante observar que en el CES hay también un alto porcentaje de profesores del SNI en el nivel 3. Los 8 profesores que están en el nivel 3 representan el 42.1 por ciento de los miembros del SNI en el CES y la quinta parte de los profesores de este nivel en todo el COLMEX (Cuadro 3.2) Esto tiene diversas explicaciones. Una de ellas es que es un centro con baja carga docente para sus profesores, lo que les permite mayor dedicación a

las publicaciones, y otra es que en conjunto este centro tiene un promedio de edad alto, lo que implica una considerable producción acumulada.

**Cuadro 3.2 El Colegio de México. Miembros del SNI por nivel. 2000**

| Centros                                 | Niveles    |            |           |             |           |             |           |             |            |
|---|------------|------------|-----------|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|------------|
|   | Candidatos |            | 1         |             | 2         |             | 3         |             | Total      |
|   | Abs.       | %          | Abs.      | %           | Abs.      | %           | Abs.      | %           | Abs.       |
| <b>Históricos</b>                       | 0          |            | 1         | 4.0         | 8         | 32.0        | 13        | 52.0        | 25         |
| <b>Internacionales</b>                  | 1          | 5.88       | 4         | 23.5        | 8         | 47.1        | 4         | 23.5        | 17         |
| <b>Lingüísticos y Literarios</b>        | 1          | 5.00       | 8         | 40.0        | 4         | 20.0        | 6         | 30.0        | 20         |
| <b>Sociológicos</b>                     | 0          |            | 7         | 36.8        | 4         | 21.1        | 8         | 42.1        | 19         |
| <b>Asia y África</b>                    | 0          |            | 11        | 68.8        | 4         | 25.0        | 1         | 6.3         | 16         |
| <b>Económicos</b>                       | 0          |            | 7         | 58.3        | 4         | 33.3        | 1         | 8.3         | 12         |
| <b>Demográficos y Desarrollo Urbano</b> | 0          |            | 13        | 54.2        | 5         | 20.8        | 6         | 25.0        | 24         |
| <b>Total</b>                            | <b>2</b>   | <b>1.5</b> | <b>51</b> | <b>38.3</b> | <b>37</b> | <b>27.8</b> | <b>39</b> | <b>29.3</b> | <b>133</b> |

Fuente: CONACYT

Aunque los profesores tienden a mostrar incomodidad ante el SNI debido a la evaluación a la que son sometidos y a los engorrosos trámites, la pertenencia al Sistema es altamente valorada por El Colegio de México. De un lado, implica participar en las directrices de las políticas públicas y ganar acceso a fuentes de financiamiento y de prestigio institucional. Del otro lado, implica un reconocimiento la labor evaluadora de los pares de los comités, dentro de los cuales participan o han participado una buena cantidad de investigadores del COLMEX. Además, en términos de la competencia interinstitucional, contribuye a mejorar los indicadores de la institución con la que suelen compararse las fortalezas institucionales. Por último, la pertenencia al Sistema, aunque no sea de manera explícita, tiene cierto peso para las comisiones evaluadoras y dictaminadora a la hora de emitir sus resoluciones para el ingreso, la promoción y la definitividad del personal.

Sin embargo, para varios académicos el SNI es una oficina de pagos y no una agencia que pueda evaluar el trabajo académico y el prestigio adquirido. La razón de esta desconfianza en el SNI radica en la extendida percepción de la escasa objetividad en la calificación que otorga y la larga trayectoria que se debe seguir para poder progresar en el sistema. Otras opiniones críticas se refieren al hecho de que los sistemas de evaluación ponen excesivo énfasis en el número de productos más que en la calidad y que, en ese sentido, son rígidos.

Pero estas opiniones críticas no son compartidas por todos. Otros entrevistados sostuvieron ideas contrarias. Un profesor fundador del CES mencionó que:

... mi evaluación en cuanto a lo que significa para el país y para las instituciones académicas tanto el CONACYT como el SNI es básicamente muy positivo. Desde el punto de vista de los recursos, de los reconocimientos, de la relación entre la institución académica y la sociedad en su conjunto...

Llama la atención que las opiniones críticas se hacen sobre un sistema que basa sus dictámenes en comités de pares, mismos que se encargan de elaborar los criterios para las evaluaciones. Pero llama más aún la atención el hecho de que en algunas de las comisiones participan profesores del COLMEX. Se observa así una contradicción entre, por un lado, tener desconfianza sobre la objetividad y los procedimientos de evaluación y, por otro lado, contar con la presencia de varios colegas en los comités evaluadores. Una inercia de alta exigencia generada por colegas con criterios muy estrictos y rígidos que ponen énfasis en lo cuantitativo choca con la opinión de varios profesores. Encuentro en estas contradicciones un fenómeno interesante: dentro de los comités de pares, en su papel de jueces, los académicos se tornan sumamente exigentes, pero en su papel de evaluados se tornan críticos frente al procedimiento.

### **4.3 La productividad**

La productividad de la planta académica del CES en comparación con los otros centros del COLMEX es elevada. Como vimos en el capítulo anterior (véase el Cuadro 2.5), algunos indicadores colocan al CES en segundo lugar de productividad en lo que respecta a publicaciones después del Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios.

Con los datos de los informes del CES se ve que, en promedio, cada académico del CES produjo en 1997 5.3 publicaciones (libros, capítulos de libros, artículos y otros considerados en su conjuntos). En el año 1999 el promedio fue más bajo, de 3.4 publicaciones anuales (Cuadro 3.3). En términos de proyectos (concluidos y en proceso) cada investigador del CES llevó a cabo o participó en 3.2 investigaciones. Estos resultados pueden deberse en parte a que los profesores del CES tienen una carga docente baja: en promedio por cada profesores existen dos alumnos. Esta proporción es más baja que la del promedio general del COLMEX (2.68), igual a la del CELL y casi la mitad que la del CEE.

**Cuadro 3.3 El Colegio de México. Centro de Estudios Sociológicos  
Publicaciones y personal académico. Índices. 1990, 1995, 1997, 1999**

|                            | 1990 | 1995 | 1997* | 1999 |
|----------------------------|------|------|-------|------|
| <b>Profesores</b>          | 20   | 20   | 18    | 21   |
| <b>Total publicaciones</b> | 21   | 105  | 96    | 71   |
| <b>Índices</b>             | 1.1  | 5.3  | 5.3   | 3.4  |

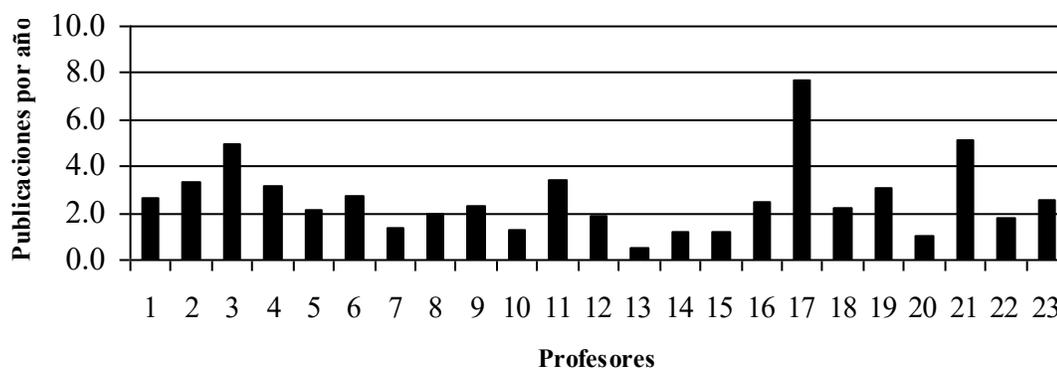
\* Los datos de 1997 del CES difieren del Cuadro 2.4 y 2.5 del capítulo dos debido a que se usaron fuentes diferentes. En esos cuadros se tomaron los datos del informe del COLMEX 1997 para hacer comparaciones con otros centros. Fuentes: CES (1989, 1990, 1991, 1993, 1994, 1995, 1998, 1998, 1999, 2000). COLMEX (1989, 1998, 1999). Revista *Estudios Sociológicos*, núms. 1-52.

Este promedio relativamente elevado, sin embargo, se logra por la existencia de un grupo de profesores con una capacidad de producción muy alta. Si observamos la productividad de cada uno de los profesores veremos grandes diferencias. En la Gráfica 3.1 se puede ver que hay profesores que alcanzan una tasa promedio anual de casi ocho publicaciones mientras que otros, en el extremo opuesto, no alcanzan ni una publicación anual<sup>5</sup>.

Visto por rangos de antigüedad, el grupo de profesores con más de 20 años de trabajo en el CES tiene una tasa promedio de 2.8 productos anuales, el grupo que tiene entre 10 y 20 años de trabajo presenta una tasa de 2.2 productos y el grupo de 1 a diez años una tasa de 2.4. Pero si se excluye del grupo más antiguo a dos profesores que tienen una productividad notoriamente elevada (casi el doble o el doble del promedio), la tasa de los profesores más antiguos es de 2.1 productos al año, una cifra semejante a la de los otros grupos. Por lo tanto, estos datos no permiten afirmar que la productividad esté directamente asociada a la antigüedad, sino que, por el contrario, salvo algunos profesores muy destacados, en general se tiene una productividad semejante por grupo de antigüedad.

<sup>5</sup> El cálculo de la tasa se hizo con la suma de todos los productos de cada profesor entre el número de años transcurridos desde su contratación. Estos datos sólo deben servir de referencia y tomarse con cautela pues es posible que existan muchos factores que los explican, además de que sólo incluye publicaciones y no otro tipo de productos académicos. En primer lugar, no considera a los profesores que ya no trabajan en la actualidad en el CES. En segundo lugar, es posible que algunos profesores hayan tenido separaciones temporales de la vida académica, en cuyo caso las tasas podrían tener un comportamiento más favorable si se descontaran los años de la separación. En tercer lugar, la suma de productos no discrimina entre artículos, capítulos, libros u otro tipo de producto, lo cual hace iguales productos muy diferentes.

**Gráfico 3.1 El Colegio de México. Centro de Estudios Sociológicos.  
Tasa anual de publicaciones del profesorado\*.**



\* Sólo se incluye a los profesores activos en el CES en 1999-2000.

Fuentes: CES (1989, 1990, 1991, 1993, 1994, 1995, 1998, 1998, 1999, 2000). COLMEX (1989, 1998, 1999). Revista *Estudios Sociológicos*, núms. 1-52

#### 4.4 Un profesorado que envejece

El CES comienza a presentar un síntoma inevitable en toda organización que deja de crecer y que carece de esquemas de retiro y jubilación atractivos: la planta académica envejece. Con los datos del SNI es posible trazar una idea aproximada de la edad promedio de las plantas en los diferentes centros. Como puede verse, la del CES es la que mayor promedio de edad presenta después del CEH (Cuadro 3.4). Este dato debe parecerse a la edad promedio del conjunto del profesorado puesto que los miembros del SNI representan el 85 por ciento de los profesores.

La mitad de los profesores actuales ingresó al COLMEX en 1973 y 1974. En el año 2002 ya tenían más de 25 años de antigüedad. De los profesores actuales, sólo tres ingresaron en la década ochenta y siete en la noventa. En 2000, los profesores que ingresaron en la década noventa eran los más jóvenes, dentro de un rango entre los 40 y los 48 años de edad. De los que ingresaron en las décadas anteriores diez tienen entre 55 y 60 años y tres entre 62 y 68 años. Vista por rangos de edad, la planta del CES tiene un “hueco generacional”. Esto se debió a que el CES decidió no crecer y a que los reemplazos que se producían por la salida de profesores fueron hechos con académicos de edad cercana a la de los fundadores.

**Cuadro 3.4 El Colegio de México  
Edad promedio de los profesores  
miembros del SNI en 2000**

| <b>Centro</b> | <b>Edad</b> |
|---------------|-------------|
| <b>CEAA</b>   | 53.1        |
| <b>CEDDU</b>  | 53.8        |
| <b>CEE</b>    | 46.0        |
| <b>CEH</b>    | 57.0        |
| <b>CEI</b>    | 50.7        |
| <b>CELL</b>   | 51.2        |
| <b>CES</b>    | 54.1        |
| <b>Total</b>  | <b>51.7</b> |

Fuente: CONACYT

#### **4.5 Una planta de profesores que no crece**

A lo largo de su existencia, el CES ha dado empleo a 39 investigadores de tiempo completo. Pero el tamaño de la planta académica se ha conservado entre 18 y 22 investigadores, de manera que, en general, se ha procurado reemplazar a los profesores que por diversas razones dejan el COLMEX sin exceder ese rango. Los datos disponibles no son muy precisos, pero se sabe que entre 1990 y 2000 salieron cuatro profesores y se incorporaron siete más, los necesarios para producir en la planta un ligero crecimiento. La decisión de no ampliar el cuerpo de profesores, por lo menos en un porcentaje semejante al promedio del COLMEX, fue explicado por una autoridad del Centro porque

... el CES se volvió muy cerrado, extraordinariamente cerrado, en donde se establecieron relaciones más personales, casi familiares, que estrictamente de orden académico profesional, y eso hizo que se preservaran muchas cosas, (...) temas, (...) lugares, que no hubiera ahí competencia posible...

Al igual que en el resto de El Colegio, los directores deciden las contrataciones, pero como carecen de margen para decidir ampliaciones de la planta pues el COLMEX ha mantenido una decisión de crecer en una medida muy escasa, su poder se limita a unas pocas incorporaciones. Este poder personal de decisión no parece obedecer a pautas de política o a estrategias de reclutamiento de acuerdo con objetivos establecidos. Dependen de la percepción del director sobre las necesidades de investigación del centro, pero no de una percepción colegiada que se traduzca en orientaciones sobre el rumbo que debe tener el trabajo y, por consiguiente, sobre los perfiles académicos deseables de los futuros colegas.

No obstante, la incorporación de los nuevos profesores durante los años noventa permitió que en el Centro se abordasen temas antes no trabajados, como el sindicalismo magisterial y la educación básica, la sociología de las religiones, los empresarios, o el estudio de las élites y el sistema político.

Lo expuesto permite establecer que el CES se encuentra en una encrucijada importante: por un lado es un centro que muestra vitalidad por sus niveles de producción pero, por otro, se acerca a ciertos límites puesto que la mayoría de los profesores tiene más de 55 años y no existen esquemas para el retiro y la jubilación que se avecina. Por su parte, los profesores jóvenes, que ya no lo son tanto, representan una minoría y no se avizora una política para la renovación de la planta académica.

## **5. La organización académica**

El CES surgió con propósitos bien definidos de enseñanza e investigación. En la enseñanza, se adoptó un modelo de doctorado con una fuerte formación escolarizada en contenidos disciplinarios y metodológicos y en la elaboración individualizada de una tesis exhaustiva con amplio fundamento empírico. A tono con los discursos educativos de la época, el modelo se propuso vincular la docencia con la investigación, no sólo a través de la enseñanza sino también con la asociación de los estudiantes a los proyectos de los investigadores. Adicionalmente, no obstante que el doctorado confería la especialidad en sociología, el modelo adoptó una orientación interdisciplinaria. Pero el modelo ha mostrado algunos problemas frente a los cuales los profesores han impulsado algunos cambios. Las condiciones impuestas por el CONACYT a los posgrados y la competencia entre los egresados del posgrado han generado, además, un ambiente externo que presiona hacia determinados cambios, a pesar de los desacuerdos expresados por los profesores con la política del CONACYT.

En este apartado analizaré el modelo escolarizado de doctorado, la vinculación de la docencia con la investigación, el carácter de las tesis, la formación interdisciplinaria y los desacuerdos del profesorado del CES con respecto a los criterios del CONACYT en lo que toca al Padrón de Posgrados Excelencia. En lo que respecta a la investigación, analizaré el modelo de investigación científica tradicional con algunos rasgos innovadores que generó

el CES. Este modelo de base disciplinar dio lugar a prácticas interdisciplinarias, a formas de trabajo principalmente individuales y a una experiencia de investigación innovadora, el Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer.

### **5.1 Un modelo escolarizado para la investigación**

Según Luis González y González (1982), el estilo COLMEX de estudios superiores fue original en varios asuntos: la dedicación exclusiva de los profesores y los alumnos; la unión de la investigación con la enseñanza, la libertad de los alumnos para decidir sus temas de investigación; y la utilización del método del seminario como la mejor manera de formar investigadores. Con énfasis diversos según la disciplina y la época, el COLMEX ha emprendido esfuerzos por tener una docencia y una investigación inspiradas en la interdisciplina o en la multidisciplina, sin oponerse a la especialización (González, 1982).

Estos “dogmas”, como les llamó Luis González, han perdurado en el tiempo. Pero no constituyen las únicas características del posgrado en El Colegio de México. En el caso del CES, el programa de doctorado recogió una tradición del COLMEX que combinaba rasgos del modelo escolarizado norteamericano con elementos del estilo francés de estudios doctorales. El resultado fue un modelo híbrido: por un lado, una estructura fuertemente escolarizada, con exámenes comprensivos y elaboración de una tesis doctoral y, por otro lado, una apuesta a los estudios de larga duración, sin la maestría previa –típica de la tradición anglosajona– con altos niveles de exigencia en cuanto a extensión y exhaustividad de las tesis. En la vieja tradición francesa los estudios doctorales eran una experiencia que se cursaba en la medianía o en el final de la carrera académica o profesional. Este modelo híbrido generó contradicciones, pues al mismo tiempo que se buscaba que los cursos alcanzaran objetivos de diversa naturaleza –como suplir carencias formativas previas, ofrecer una amplia formación teórica y metodológica, y enseñar escolarizadamente los fundamentos de la investigación– también se pretendía que las tesis fueran contribuciones al conocimiento. La parte escolarizada establece tiempos ideales para la conclusión de cursos y tesis, pero la tradición exhaustiva, aunada a otros factores que después expondré, tiende a extender el tiempo de terminación de las tesis.

En una época en la que se exige a los programas docentes mayor eficiencia y en la que los criterios para valorar la investigación ganan prioridad en las instituciones educativas, el modelo híbrido del CES –y acaso del COLMEX en su conjunto– está sometido a fuertes presiones externas e internas. El doctorado ha dado respuestas a esas presiones, defendiendo su soberanía académica pero al mismo tiempo, realizando ajustes que les permitan cumplir con sus objetivos formativos originales, fomentar la conclusión de las investigaciones de sus alumnos y redefinir, tal vez aún de manera poco explícita, el carácter de las tesis. No obstante, estos cambios ocurren en medio de una pertinaz aunque no pública polémica sobre lo que debe entenderse actualmente por un doctorado, las relaciones con los directores de tesis y el tipo de tesis que se necesita.

#### *Los estudiantes: ingreso y egreso*

La demanda por estudiar en el programa de doctorado del CES es alta y el procedimiento de selección es muy riguroso. Este procedimiento, que tiene como objetivo admitir a los mejores candidatos para que se dediquen de tiempo completo y exclusivo a su formación como investigadores, expresa con nitidez la vocación por el rigor que el CES y en general el COLMEX tienen.

Los requisitos para el ingreso son tener 35 años de edad, presentar el *currículum vitae* para su revisión, poseer el grado de maestría o equivalente, haber concluido el ciclo de estudios previo con una calificación mínima de ocho, presentar una breve propuesta de investigación, presentar copias de los trabajos escritos más importantes, rendir un examen de admisión y tener una entrevista con dos profesores del Centro.

La convocatoria al ingreso se realiza cada tres años. En la promoción de 1997-2000 los informes del COLMEX registran que de los 53 solicitantes sólo 31 fueron aceptados, de los cuales 27 ingresaron. Este ingreso representa el 51 por ciento de las solicitudes (COLMEX, 2001). Sin embargo, a decir del coordinador académico, en una primera fase se presentan más solicitudes, alrededor de cien. Se hace una primera selección de acuerdo con los *curricula viate* y se descarta cerca de un tercio. El resto pasa a la ronda del examen general de conocimientos del CES y a las entrevistas.

Con respecto a la edad máxima para el ingreso, antes el CES pedía 40 años pero recientemente ha establecido 35. Sólo en casos excepcionales se admiten estudiantes de mayor edad. Este requisito obedece a los criterios del CONACYT para registrar a los programas dentro del Padrón de Posgrados de Excelencia. Aún así, se ha pensado que en futuras promociones el máximo de edad sea todavía menor. La razón que adujo un profesor es que, entre mayores sean, los estudiantes “creen saberlo todo y la discusión conceptual se dificulta”. Hay una apelación al principio de autoridad que se disuelve frente a estudiantes mayores.

La matrícula en cada promoción ronda por los 20 estudiantes, con algunas oscilaciones importantes. Por ejemplo, la promoción 1985-1988 sólo contó con 12 alumnos y la promoción 1997-2000 tuvo 28 ingresos. La mayoría de los estudiantes son hombres. Desde su fundación, el doctorado ha tenido mayor participación de hombres que de mujeres. Las mujeres han representado el 36 por ciento de la matrícula y en 37 por ciento del egreso.

El doctorado del CES tiene una alta tasa de egreso, pero, como muchos otros posgrados en ciencias sociales, una baja tasa de titulación. De un total de 172 estudiantes matriculados desde 1973 hasta 2000, han egresado 128 estudiantes, es decir, el 74.4 por ciento. No obstante, sólo se han titulado 57 estudiantes, lo que representa el 33.1 por ciento. Con respecto al total de egresados, la titulación equivale al 44.5 por ciento<sup>6</sup>. Aunque estas cifras preocupan a los profesores del CES, la titulación ha mejorado en las últimas promociones, de acuerdo con autoridades del CES entrevistadas. No se realiza un seguimiento de egresados ni se hace trabajo con ellos para insistir en la conclusión de sus tesis. De hecho no existe una política explícita para fomentar una mayor titulación. Entonces, las posibles causas de la mejoría habría que encontrarlas en dos ámbitos, uno interno y otro externo. En el primero está una selección más cuidadosa de los estudiantes, una vigilancia en que los temas de los estudiantes coincidan con los de los investigadores y un mayor énfasis en el trabajo de los tutores y directores de tesis. En el segundo está una presión del mercado académico, que exige el título de doctorado para la progresión en las carreras, y una mayor exigencia del CONACYT a sus becarios para la obtención del grado.

---

<sup>6</sup> Cálculos hechos con datos proporcionados por el CES y con datos de COLMEX (2001).

No basta ahora con ser egresado del COLMEX, hay que tener también el título para poder competir. Un profesor del CES comentó:

yo me atrevería a decir que más que nuestro esfuerzo interno, son las imposiciones del mercado académico lo que ha obligado a que los estudiantes terminen las tesis. Ahora no es fácil encontrar chambas si no tienes el doctorado, aún si tienen las chambas no te admiten si no tienes el doctorado... a diferencia de lo que pasaba hace 20 años, cuando el estudiante podía incorporarse al mercado con mucha facilidad. Bastaba que dijera que era egresado del Colegio para que ya le dieran chamba y eso equivalía casi casi al doctorado. Ese ha sido uno de nuestros pecados en El Colegio, para bien o para mal...

*Los propósitos originales de la formación doctoral en el CES*

Este modelo de posgrado del CES se sustentó en una concepción según la cual el doctorado debe formar investigadores de alto nivel, necesarios para México y otros países latinoamericanos: “con una sólida formación teórica, metodológica y técnica; con capacidad crítica y creativa; cabalmente consciente de la problemática social, económica y política de la región, con un adiestramiento específico en las tareas concretas de la investigación social” (Stern: 1984; 13). En los años setenta, se tenía la idea de formar investigadores y docentes como grandes sociólogos que fueran, al mismo tiempo, especialistas en distintas áreas. No sólo se pensaba en formar profesores e investigadores de alto nivel, sino también profesionales que pudieran trabajar en áreas de desarrollo económico y político del país (García de Fanelli, *et all.* 2002).

Esta orientación se tradujo principalmente en cursos básicos y seminarios especializados. La fuerte carga de cursos terminó por imponerse a la idea que Stavenhagen tuvo originalmente de “formar gente en investigación... motivada realmente por la investigación, en vez de atiborrar a los estudiantes con más y más conocimientos libresco” (Minello, 1993, 22). La razón principal que se ha dado para explicar la fuerte escolarización fue la desigualdad del nivel de preparación previa: “resultó necesario fortalecer durante un primer periodo de enseñanza básica en teoría y metodología y postergar la investigación individual del doctorado hasta más tarde” (Stavenhagen, entrevista de Minello, 1993; 22). Ejemplo de ello fue que en la primera promoción los alumnos debieron cursar un propedéutico, pero ese requisito fue suprimido. Dada la desigualdad formativa de los estudiantes de nuevo ingreso, la maestría o conocimientos equivalentes comenzó a exigirse

como requisito de ingreso a mediados de la década ochenta. Aunque ese requisito permitió que se destinara mayor tiempo a cursos, seminarios y trabajo de campo para la investigación, la orientación escolarizada del currículo permaneció. El resultado ha sido un doctorado *para* la investigación, no *de* investigación.

Pero no todos los profesores del CES comparte la idea de que el doctorado deba ser tan escolarizado. Uno de los profesores de más reciente ingreso y que fue alumno del COLMEX dijo:

El peso excesivo de los cursos es de la historia. Tradicionalmente los doctorados tenían muchos cursos, es el modelo del doctorado de hace 40 años. Un doctorado con muchas escolarización, que entre otras cosas servía para suplir deficiencias que había en la formación de origen en la primaria y en la secundaria y en la licenciatura. Es un modelo que sigue en algo el norteamericano... Pero yo creo no tiene sentido querer suplir deficiencias de la formación anterior. A estas alturas no tiene sentido esa inercia. Para mí lo más sensato sería tener un doctorado con menos clases y más orientado a la investigación, sería lo más razonable...

El doctorado del CES ha tenido algunas reformas para destinar mayor tiempo a la investigación, pero el modelo ha mantenido estables sus rasgos fundamentales durante sus tres décadas de existencia.

### *La docencia y la investigación: un vínculo problemático*

La idea de interrelacionar las actividades de investigación y de docencia tuvo desde el origen del CES dos aspectos: incorporar en el programa docente una fuerte carga de contenidos y actividades relacionadas con la investigación (elaboración de proyectos, metodología, seminarios y trabajo de campo), y asociar a los estudiantes con los proyectos de los investigadores.

El primer aspecto ha ido ganando terreno, aunque subsiste la tensión entre los tiempos curriculares destinados a temas de la sociología y las ciencias sociales y la formación en la investigación. En 1985 una reestructuración del doctorado permitió que el 70% de los créditos estuvieran relacionados con el área de investigación. En los primeros semestres quedaron concentrados los cursos y seminarios y los estudiantes van elaborando su proyecto de investigación. Los tres últimos semestres están dedicados de manera intensiva al desarrollo de la investigación que desembocará en la tesis de doctorado

(Minello, 1993). La reorganización de 1985 fue una respuesta a la insatisfacción debida a la escasa interacción entre los investigadores y los estudiantes, así como la lentitud con la que avanzaban los proyectos de investigación y las tesis de los egresados (Stern, 1984). Pero esos problemas han continuado, aunque se observa una tendencia a mejorar.

Sin atribuirlo al modelo escolarizado, en el CES se ha reconocido que existe

...una tensión entre la formación en sociología –que gesta, fundamentalmente, un egresado con capacidad de reproducir su conocimiento, es decir, de ser un buen docente– y la formación en teoría y metodología junto con la práctica de investigación para formar investigadores que nosotros llamamos de “alto nivel” (Minello, 1993:13).

Además de las dinámicas que el modelo escolarizado genera, la difícil relación entre la docencia y la investigación tiene su origen en las concepciones sobre la formación disciplinaria y la formación para la investigación. La primera cumple la función de preparar sociólogos generales encargados de reproducir el conocimiento. La segunda se encarga de producir profesionales de la investigación académica. En ambos extremos se han cargado muchas expectativas.

El doctorado del CES comparte con otros posgrados del COLMEX el propósito de dotar a los estudiantes de un gran cúmulo de conocimientos. Se trata de una idea de formación erudita, que se expresa en las grandes cuotas de lectura en cada curso. Un profesor señaló que: “...en la medida que es escolarizado, el programa de doctorado está hecho de manera que obliga al estudiante a estudiar, a leer demasiado, a revisar bibliografía...”. Esta concepción encaja también con la idea de que ese cúmulo debe quedar en la memoria de los estudiantes. De ahí que se realicen todavía exámenes generales de conocimientos en teoría y en metodología, para “certificar que cada egresado tienen un conocimiento general y aceptable de las distintas corrientes teóricas y metodológicas”, es decir, que se trata de un “sociólogo completo y no un conocedor de una fracción en la que se especializó (Minello, 1993, 13).

En lo que respecta a la formación en investigación existen diversas concepciones. Está extendida la idea de que los estudiantes deben realizar tesis de gran empuje. No está escrito en ninguna parte, pero muchos profesores y estudiantes tienden a exigir trabajos exhaustivos que generen aportes al conocimiento. Pero esta forma de entender la investigación de los estudiantes ha sido puesta en cuestión. Como ocurre en otros

programas de posgrado en ciencias sociales en México, ha ganado importancia la idea general de que las tesis no deben ser grandes obras pero sí investigaciones empíricas bien estructuradas en términos teóricos y metodológicos (García de Fanelli, *et all.*2002). De hecho, una de las características más notorias de las tesis del COLMEX, no sólo del CES, es su fuerte soporte en datos empíricos. Sin embargo, todavía no aparece un nuevo consenso sobre las características que debe tener la investigación en el doctorado. Un profesor que desempeñó funciones en la coordinación de la docencia dijo que:

...hay un reglamento muy viejo que nació en los 70s que estipula una serie de requisitos metodológicos de elaboración de tesis que, vistos a la distancia de 20 años, no han de servir. No está muy claro en términos formales qué se quiere. Y en lo informal yo te diría que estamos buscando desde algo muy mínimo que sería el buen manejo teórico de la disciplina, una aplicación correcta de al menos un instrumento metodológico y técnico de aplicación, que esté muy bien aplicado, muy bien desarrollado lo que implica un planteamiento de la hipótesis, un desarrollo de las hipótesis, una búsqueda satisfactoria de bibliografía, ahí sí muy importante.

Esto se opone a la pretensión de que las tesis sean una aportación al conocimiento.

Como lo dijo el mismo profesor:

...no podemos pedirles que la investigación sea una contribución teórica o contribución al conocimiento, pero sí por el contrario que demuestren que son competentes para la investigación. Si ellos quieren después contribuir al conocimiento, lo hacen, pero nosotros garantizamos que saben hacerlo.

...nos conformamos con que sea una tesis lo suficientemente bien desarrollada sobre un tema, incluso cuando el tema sea discutible y aún el procedimiento. Es decir, si la tesis está suficientemente bien hecha en términos metodológicos y teóricos, aun cuando las conclusiones sean discutibles, nos damos por bien satisfechos porque eso quiere decir que la persona está bien preparada para desarrollar la investigación y discutir en el mercado académico sus conclusiones.

En breve: la concepción de formación erudita y generalista de los sociólogos destinada a la docencia, rivaliza con la especialización en este nivel de estudios y con la formación en investigación. Las elevadas expectativas alrededor de la formación disciplinaria chocan con el escaso tiempo para la práctica de la investigación y con las elevadas exigencias sobre las tesis. Aunque recientemente se ha procurado que las tesis sean más acotadas y menos pretenciosas en cuanto a sus aportes, la antigua idea de las tesis grandes y exhaustivas continúa vigente.

*El papel del director de tesis en la vinculación de la docencia y la investigación*

El director de tesis es la figura principal de la vinculación entre la docencia y la investigación. Según Burton Clark (1995), quien retoma el trabajo de Ruth Neumann, en esa vinculación hay componentes tangibles e intangibles. Los primeros los proporciona la enseñanza codificada de conocimientos y habilidades de investigación, los segundos son las “cualidades sutiles, predominantemente invisibles”, un “acercamiento y actitud hacia el conocimiento que sólo se adquiere por medio de la participación en la investigación”. La conexión intangible no se puede definir de manera formal, es “tácita”, “no hablada y silenciosa al transmitirse”. En la formación avanzada para la investigación son necesarios tanto los conocimientos tangibles como los tácitos y cada uno de ellos requiere formas organizativas diferentes: el primero lo proporciona la estructura de cursos y el segundo el trabajo de los estudiantes con los investigadores, ya sea en forma individual o de grupos. En las ciencias sociales y las humanidades, el lugar equivalente a los laboratorios de investigación de las ciencias naturales y exactas son los seminarios y, agregó yo, el trabajo individual de los profesores con los alumnos.

En el CES nadie pone en duda la importancia del director de tesis, pero hay opiniones diferentes respecto de lo que debe ser el trabajo de dirección. Lo que es un hecho reconocido ampliamente es que la idea original de asociar a los estudiantes con los proyectos de los investigadores no se ha podido llevar a la práctica. La escasa asociación tiene varios factores que la explican. En primer lugar, como señaló Rodolfo Stavenhagen, muy pronto se advirtió que “el nivel de preparación previa de los aspirantes era bastante desigual, por lo que resultó necesario ...postergar la investigación individual del doctorado hasta más tarde” (Minello, 1993, 22). En segundo lugar, existe una concepción muy extendida según la cual los estudiantes deben poner en práctica su autonomía académica y desarrollar sus propios intereses. En tercer lugar las formas de trabajo predominantes entre el profesorado son de tipo individualista, como veremos en el apartado sobre las formas de trabajo en el CES. En cuarto lugar, la diversificación temática de la sociología y las ciencias sociales se reflejó en los proyectos de tesis de los estudiantes y en la imposibilidad

de los profesores de atender todos los campos que se fueron abriendo a partir de la década setenta.

Salta a la vista que las expectativas sobre la formación previa de los estudiantes fueron muy altas, pues se esperaba que los estudiantes del doctorado tuvieran ya capacidades de investigación suficientes para incorporarse a los proyectos de los profesores. Pero el reforzamiento de los cursos terminó por hacer a un lado esta pretensión. Como dijo un profesor incorporado en la década setenta, sólo “la primera promoción estaba muy adecuada al perfil de los profesores del Centro, pues cuando se hizo el Centro se armó toda la planta de profesores y los estudiantes que llegaron más o menos tenían una referencia en los mismo autores y temas”.

Las tesis suelen estar inscritas en el campo de intereses de investigación de los directores, pero lo común ha sido que los estudiantes realicen sus investigaciones como proyectos ajenos a los de sus directores. Aunque por lo general se da una constante relación de trabajo entre los directores y los estudiantes, los profesores tienden a establecer una distancia entre sus actividades de investigación y las actividades de los estudiantes. De este modo, es frecuente que los estudiante cursen de manera aislada sus experiencia de investigación sistemática.

Ahora bien, desde hace algunos años, el ideario original de asociar el trabajo de investigación de los estudiantes a los proyectos de los profesores ha sido retomado, al menos en parte. Para ser admitidos, los estudiantes deben presentar anteproyectos relacionados con las líneas de investigación de los profesores. La preocupación por vincular mejor el trabajo de los directores con el de los tesisistas se deriva de la extendida necesidad de incrementar los niveles de titulación, asunto que comenzó a ocasionar una importante inquietud en la década noventa, especialmente por las presiones que provienen de los criterios del Padrón Nacional de Posgrados de Excelencia del CONACYT. Un profesor, dijo que:

...una de las muchas explicaciones de que hayamos mejorado en la conclusión de las tesis es que estamos pidiéndole a los candidatos que propongan proyectos de investigación doctoral ligados estrechamente a los temas de investigación de los profesores del centro. Uno de los problemas que tuvimos –y creo que repercutió en la falta de titulación– fue que aceptábamos cualquier tema de investigación... Y los problemas han sido enormes porque no siempre tenemos el especialista adecuado para eso. No siempre está en el CES, no siempre está en el COLMEX y ya tenemos

serios problemas buscando gente fuera. Entonces hemos pedido que los proyectos se correspondan con los temas de investigación de los profesores del CES.

Pero existe una opinión contraria. Una que valora altamente la experiencia individual de los estudiantes en su búsqueda de autonomía académica e intelectual. Un profesor joven dijo:

... siempre he dicho que no y personalmente me opongo –me opuse como estudiante, me opongo como profesor en ciencias sociales– a asociar la investigación de los estudiantes a la de los profesores. Ese sistema que tienen las ciencias duras y que nos viene de los Estados Unidos termina siendo una forma en la cual el profesor *senior* puede parasitar el trabajo de los juniors y no me gusta. No me parece que sea razonable, me parece que debe existir la más amplia libertad para libertad para la definición de temas de investigación por parte de los estudiantes...

En esta perspectiva, el argumento de que las tesis deben formar parte de los proyectos del investigador para mejorar las tasas de conclusión es rebatido con la opinión de que los doctorados del COLMEX son excesivamente escolarizados...

...con la consecuencia de que el estudiante comienza a trabajar en su investigación cuando termina de tomar sus clases, es el momento en que se le terminó la beca y todos tenemos que ganarnos la vida. Entonces el principal problema es que uno tiene que escribir la tesis mientras está trabajando en alguna otra cosa. Un doctorado menos escolarizado y más orientado a investigación permitiría que el estudiante desde un principio fuese avocado hacia un trabajo de tesis y en un plazo razonable, si no a los tres años, en uno o dos años más, termina de hacer su tesis... Para mí ese es el primer problema que tienen la eficiencia terminal. No se acaban las tesis porque los muchachos tienen que trabajar, todos tenemos que hacerlo.

Sobre los directores existen dos opiniones encontradas. Una, vigente en el CES, sostiene que no deben ser ajenos al CES y al COLMEX y otra que deberían ser de cualquier parte, siempre y cuando ello permitiera a los estudiantes desarrollar su investigación y ganar autonomía intelectual. La primera visión dice:

Nosotros asignamos desde un principio un tutor, que trata simplemente de auxiliar a estudiantes a elaborar un proyecto de investigación y una vez que lo ha elaborado, el estudiante tiene la libertad de ratificar a ese asesor como su director de tesis o cambiarlo, si es que hay una persona más preparada en el tema. Pero pedimos que el director de la tesis sea del CES. Esta es la primera condición que imponemos. Si no es así, pedimos entonces que el director sea un profesor de El Colegio. ¿Por qué razón? Porque nos garantiza la comunicación, nos permite tanto a la coordinación del doctorado como a los profesores buscar lo que debe ser una asesoría, el seguimiento del propio estudiante, que el estudiante pueda visitarlo, pueda consultar

con él. Solamente en casos excepcionales aceptamos que el director de la tesis sea externo. Excepcionales, excepcionales, realmente es muy difícil que el estudiante consiga un asesor externo.

La otra idea pone énfasis en lo que sigue:

...me parece que debe existir la más amplia libertad para la definición de temas de investigación por parte de los estudiantes, más todavía me parece que si el director de tesis idóneo para un trabajo no está en el Centro, ni siquiera en la institución o ni siquiera en el país, se debe aceptar a ese tutor de tesis externo.

De hecho hay incluso problemas para que sea un profesor de otro centro de El Colegio el que dirija la tesis, mucho más ya si es de otra institución y no se diga de otro país. Mi ideal sería eso, el estudiante decide un tema de tesis y escoge al personaje idóneo para dirigir su trabajo de tesis esté donde esté.

Otra opinión que explica las razones por las que es difícil la vinculación entre la investigación de los alumnos y la de los profesores está relacionada con la trayectoria profesional académica que van definiendo los estudiantes, con la diversificación de los temas y enfoques de las ciencias sociales, y con la disponibilidad de académicos especializados en los temas. Muchos temas que proponen los alumnos en sus proyectos no son abordados, ni podrían serlo, por los investigadores. Tampoco sería posible que la planta académica creciera al mismo ritmo en que crecen las propuestas de investigación de los estudiantes. Un profesor de reciente ingreso, que estudió años atrás en el COLMEX señaló que:

...al programa de doctorado ya llegan estudiantes con temas de investigación mucho más diversificados. La planta de docentes, los asesores o tutores de tesis del Centro de Estudios Sociológicos, pueden incidir menos en el desarrollo de sus respectivos campos temáticos de investigación para fines de tesis, pues son los campos en los que quizá se vayan a desenvolver también en su vida profesional, la cual me imagino que después del doctorado será fundamentalmente académica. O llegan con un tema o con un campo de investigación que ya iniciaron antes, en la maestría, en el que continuarán durante sus estudios de doctorado y aún después de terminarlos. Entonces los estudiantes llegan ya con temas muy específicos de investigación.

Para un profesor que se incorporó en los años setenta, los temas han ido cambiando. Eso impacta el tipo de acompañamiento que los profesores pueden hacer a los alumnos, aunque ellos también cambien sus temas y enfoques:

Estos cambios se comenzaron a ver en los estudiantes. Los profesores también cambiaron, pero imposible abarcar todos los temas y enfoques. Los profesores fueron dejando de ser un espejo en el que se reconocieran los estudiantes, como sí había ocurrido en los años setenta. Entonces resulta que nosotros tenemos

una promoción de estudiantes, si no me equivoco 88-91 y después 91-94, que traen varios temas. Y en 97 ya hace crisis porque llegan cinco estudiantes que querían estudiar sociología de la religión, y claro eso lo habíamos dejado de lado, en el CES nadie estudiaba esos temas...

Por eso, algunos profesores sostienen la idea de que las tesis de doctorado son una vía para ensanchar los campos de estudio. Otro profesor con varios años de antigüedad mencionó:

Sería un despropósito pretender que los profesores supiéramos lo que el estudiante está investigando. No, ellos deben enseñarnos a nosotros. Ellos son los investigadores y nos ofrecerán un conocimiento que no tenemos. Yo aprendo un montón de mis estudiantes y mi papel es sólo de orientación... algunas lecturas, sugerencias para analizar los datos, recorte del tema y hasta asuntos de redacción ¡nos volvemos correctores de estilo! pero si las tesis son buenas –y hay varias originales– las tesis ayudan a abrir el campo de los conocimientos

Pese a estas opiniones divergentes, opera un acuerdo de que existe una vinculación de los estudiantes con sus profesores, más que por la coincidencia en el proyecto de investigación, por la cercanía temática, las enseñanzas y las directrices que reciben. Esta vinculación está reforzada por un conjunto de principios, podríamos decir un estilo, que comparten no sólo los profesores del CES sino en general del COLMEX. Es bien conocido que los profesores exigen a sus alumnos una gran cantidad de lecturas y que enfatizan la elaboración conceptual, la precisión metodológica y técnica, y la profusión de material empírico. El doctorado del CES se nutrió desde sus inicios de una forma de realizar los trabajos que sólo puede aprehenderse mediante la transmisión tácita de conocimientos: la claridad expositiva, la búsqueda de contribuciones, el apego al dato, la buena redacción y, en general, la buena factura de los textos. Esto enmarca no sólo las actividades del doctorado, sino también una suerte de código académico que es incorporado por los alumnos en su formación. Estos atributos hacen que, en general, los escritos producidos en el COLMEX o por personas en él formadas sean bien cuidados y de buena calidad. El resultado de todo ello es el oficio de investigar, como lo dijo un profesor:

...partimos de la idea de que un investigador se forma con un mínimo de herramental y con una demostración de oficio, en el sentido de profesión. Algunos nos han criticado porque las tesis son muy bien hechas en términos escolares, así como tú dices, el estilo COLMEX. A la mejor esto es muy formal, pero es la demostración de que el muchacho o la muchacha sabe hacer investigación. Eso es lo que nos preocupa. Por eso el énfasis en la investigación sea siempre empírica, que

si tienes una gran idea debes demostrarla empíricamente y esto es una manera de prevenir, de vacunarnos contra el efecto de las modas...

### *La formación básica disciplinaria y la interdisciplina*

De acuerdo con Rodolfo Stavenhagen, al ser creado el doctorado del CES el "interés era formar gente en la investigación de ciencias sociales con enfoque interdisciplinario" y vincular el programa con otros programas del COLMEX. En los albores de la década setenta había cobrado auge la idea de que la enseñanza y la investigación en ciencias sociales debía tener un enfoque interdisciplinario, "a fin de atenuar los efectos de la deformación profesional y de abrir conductos amplios de comunicación al trabajo de equipo" (Urquidi, 19973, citado por Minello, 1993). Este proyecto se enmarcaba en un proyecto más ambicioso que no fructificó: la creación en el COLMEX de un sólo doctorado en ciencia social, con especialidades en diferentes disciplinas, como sociología, demografía y estudios urbanos. Esta idea se originó al ser creados el CES, el Centro de Estudios Demográficos y de Desarrollo Urbano (CEDDU) y el Centro de Estudios Económicos (CEE), resultado de una división del entonces Centro de Estudios Económicos y Demográficos (CEED).

La idea de la interdisciplinariedad tuvo muchas dificultades para ser aplicada. La razón principal fue que el núcleo fundador del CES estaba compuesto por profesores que se formaron en una tradición sociológica tradicional, en los fines de los 60s y principios de los 70s. Según esa tradición, como lo expresó un profesor formado en la década ochenta,

...la sociología era la mamá de las ciencias sociales y todo lo demás se derivaba de ella. Un desprestigio de la ciencia política que no era precisamente considerada importante. O que era uno de los pecados, en donde se nota muy claramente la influencia francesa, donde la ciencia política era una parte como sociología política, pero la sociología era la mamá, y a partir de ahí se derivaban especialidades.

Esa tradición del doctorado del CES queda manifiesta aún en la actualidad en los cursos de teoría. Pero la interdisciplina se ha introducido por otras vías. Los seminarios de especialización y los cursos de metodología traslucen la diversidad disciplinaria en la que está envuelta la sociología contemporánea, así como los diferentes perfiles académicos e intereses de los profesores que se fueron incorporando después del núcleo básico. Sin embargo, la tradición disciplinaria es muy fuerte en el CES y existen opiniones muy

formadas sobre la importancia de mantener la identidad sociológica del doctorado. Un profesor con gran antigüedad señaló que la sociología:

Busca definir su objeto de análisis, es decir las relaciones sociales contemporáneas, en función de la perspectiva de una tradición sociológica. Eso es, digamos, recurso número uno de teoría sociológica, de que nosotros tenemos una tradición y de hecho nuestro organigrama está organizado de esa manera. Nosotros tenemos en los primeros dos semestres fuerte énfasis en teoría sociológica y los autores que se manejan ahí no son los antropólogos ni los cientistas políticos a pesar de que tenemos cursos de apoyo. Por ejemplo, hay un curso de teoría política en una oferta, no son obligatorios, los estudiantes los toman si quieren, si no quieren no, o sea también algunas veces se toman teoría antropológica, les decimos que vayan a la ENAH o al CIESAS porque eso es diferente. Pero les sirve a algunos de ellos que buscan esas tesis de interrelación para ubicarse, pero yo creo que la gran mayoría de nuestra tradición está en el eje de la disciplina.

El doctorado del CES expresa las tensiones a las que están sometidas las ciencias sociales: por un lado, estructuras disciplinarias codificadas en currículos y, por otro, movimientos muy dinámicos de las fronteras tradicionales y de las formas como se construyen objetos y se aproxima a ellos. Los movimientos de las disciplinas sociales no dejan de ser temas que interesan a varios profesores. Hay incluso algunos profesores que hacen fuertes cuestionamientos a la identidad disciplinaria de autores consagrados como fundadores de la sociología. Por ejemplo, para un profesor, enemigo de los encasillamientos disciplinarios,

...sería difícil decir cuál es la disciplina a la que corresponde la obra de Max Weber. Si a la sociología, si a la historia, si a la economía, si a la filosofía del derecho, si a la filosofía política y si a la ciencia política. Es decir la interdisciplina en realidad es un fenómeno de siempre.

Desde otro ángulo, otro profesor comentó que “la sociología no existe”. Al tratar de encontrar sociólogos para reclutar en el CES,

...nos llevamos enorme sorpresa con listas de titulados en el extranjero de que no hay sociología, cada vez más se están yendo o a educación o a algo tan tradicional como la sociología rural, pero sociólogos en otras áreas no hay... tenemos que confesar que la sociología es una disciplina lamentablemente en decadencia, digo lamentablemente en decadencia porque estoy convencido de que la sociología sirve, y un día vamos a pagar los platos rotos porque no hayamos formado sociólogos, pero hoy no hay sociólogos.

En suma, el doctorado emergió con un impulso interdisciplinario. Su matriz sociológica se conservó pero la interdisciplina se introdujo en las metodologías y en los seminarios especializados, como una expresión de los movimientos generales de las disciplinas sociales (diversificación temática, dilución de fronteras disciplinarias, préstamos teóricos, etcétera) pero también de los diferentes orígenes disciplinarios del profesorado.

### *El doctorado del CES y el CONACYT*

El COLMEX es parte del Sistema SEP-CONACYT y debe participar en las reglas del juego del CONACYT, cuestión que hace con grandes dificultades y no pocas desavenencias. Ya he mencionado de manera colateral las implicaciones que las políticas del CONACYT tienen sobre la docencia y su nexos con la investigación, así como sobre la producción de tesis. Me detendré un momento en analizar las dificultades y desacuerdos que varios profesores del CES manifestaron respecto a las evaluaciones del CONACYT y el Padrón de Posgrados de Excelencia. Aunque en general el doctorado del CES tiende a ajustarse a los lineamientos del Padrón de Excelencia, encuentro en la respuesta de muchos profesores una fuerte irritación por el exceso de trámites burocráticos, pero, sobre todo, una clara defensa de la soberanía académica, de la atribución de otorgar reconocimientos de calidad y de conferir prestigios académicos a los programas. Frente a los académicos del CES, el CONACYT goza de un prestigio muy bajo y no se le reconoce como una institución adecuada para dar reconocimientos académicos. Los puntos en los que se concentran los principales desacuerdos son la evaluación genérica, los comités de pares y la falta de reconocimiento a las peculiaridades del COLMEX.

Casi no existen opiniones favorables al CONACYT en el CES y, posiblemente, en el COLMEX. Un profesor dijo sin ambages:

El Conacyt es una monserga. Si hablas con cualquier coordinador, cualquier director de El Colegio lo primero que te va a decir es que el CONACYT lo soñamos. Siempre está encima, hay monitoreo excesivo... es un problema burocrático y una incomprensión absoluta. Están preocupados por entregar números y no precisamente por entender las particularidades de la investigación y de las instituciones.

Según varios profesores, los argumentos del CONACYT frente al COLMEX son que se trata de una institución cara, con grupos pequeños y una bajísima proporción de alumnos por cada profesor. Para el CES el objetivo de formar investigadores se está realizando, pues “tenemos un cuadro de egresados en donde todos en el 90 por ciento están en universidades nacionales y latinoamericanas y todos ellos se han destacado por ser investigadores con reconocimiento”. Pero eso no lo ve el CONACYT pues aplica una evaluación genérica que no reconoce las peculiaridades.

Existe un desacuerdo general respecto de los comités de pares para llevar a cabo la evaluación.

Nosotros hemos sido evaluados por supuestos pares. Pares, es decir, gente que te encuentras en seminarios, gente que encuentras en los eventos académicos, que son compañeros y que cuando platicas con ellos en su rol de investigadores te hacen el mismo comentario contrario al CONACYT, pero cuando vienen y te evalúan en nombre de CONACYT se comportan como el peor burócrata. Hemos tenido serias dificultades.

Paradójicamente, varios investigadores del COLMEX participan en los comités evaluadores y suelen ser con sus colegas sumamente exigentes. Así, “el CONACYT se lava las manos haciendo a los investigadores responsables de la evaluación”. El CONACYT “nos hace miembros de los comités de evaluación tanto de proyectos investigación como de posgrados, como de todo, y nos manda a hacer la evaluación con una plantilla que ellos elaboran”.

Los profesores tienden a ser muy celosos de las particularidades del CES y del COLMEX y se muestran contrarios a las comparaciones.

El CONACYT nos dice “ahora lo que les pido es mayor eficiencia terminal”, y nosotros le decimos: “tenemos 52 por ciento de eficiencia terminal”. Nos dice “no, pues están muy mal, fíjate, porque FLACSO tiene 100 por ciento”. Y entonces cuando le decimos que FLACSO tiene sus particularidades y nosotros las nuestras, no lo entiende. Entonces tenemos que meternos en una dinámica permanente de discusión para demostrarle que somos una institución, no digamos extraordinaria, sino una institución con características particulares.

En la percepción de algunos profesores, no reconocer las particularidades, aplicar evaluaciones genéricas y hacer comparaciones rompe a las comunidades específicas y genera conflictos internos.

Nosotros sí tenemos la idea de que las instituciones son comunidades de trabajo que tienen identidades propias y que, por lo tanto, El Colegio tiene identidad, así como la puede tener el CINVESTAV, como la puede tener el CIDE, y nosotros lo que hemos insistido es que en general podemos tener semejanzas pero en las formas de operar internas somos totalmente distintos. Si el CONACYT insiste en romper las identidades a partir de calificaciones generales, lo único que va a provocar es que la propia comunidad se pelee entre sí, como ya ha estado ocurriendo, en términos de salarios, en términos de calificaciones.

Las opiniones sobre el Padrón de Posgrados de Excelencia también es muy adversa. Participan en él porque de eso dependen las becas a los estudiantes, pero no le reconocen autoridad académica y cuestionan las pretensiones evaluadoras del CONACYT. Un funcionario académico comentó:

...estoy convencido que estar en el Padrón de Excelencia es una verdadera tomadura de pelo y únicamente lo que significa es perder el tiempo. Pero si no estás ahí no te dan recursos, no te dan becas no te dan no sé qué, bueno, pues entonces tienes que inscribir al programa dentro del Padrón. Pero yo no reconozco al CONACYT o no reconocemos al CONACYT como autoridad para calificar nuestra calidad. Entonces es un sistema de simulación, y nos joroba la vida cada dos años. Si hay una institución a la que odio, con la que tengo verdaderos problemas es el CONACYT, es una cosa que ya me tiene hasta el cogote, a El Colegio y a todo el mundo. Todos los días te piden informes, todos los días te piden que completes información, todos los días te dicen que perdieron los documentos y te los vuelven a pedir, estamos hartos...

Su famoso Padrón de Excelencia de las universidades extranjeras es el colmo de la pretensión. Ahora CONACYT, por ejemplo, aplica exámenes no solamente de inglés, sino que ahora aplican exámenes de conocimiento. Ahora resulta que saben más inglés que las instituciones tanto inglesas como norteamericanas.

El desacuerdo general con el CONACYT proviene también de la autopercepción del CES y del COLMEX como una institución que está por encima de otras instituciones semejantes en el país y que, por lo tanto, no tiene referentes en el país sino fuera. Un profesor comentó:

hay que recuperar una idea que Mario Ojeda, el anterior presidente de El Colegio, siempre insistió, en el sentido de que nosotros teníamos que tener una comparación internacional y no nacional. Esto fue como una especie de principio de comportamiento. Nuestros referentes no están aquí, están fuera, tenemos que competir con fuera, tenemos que tener reconocimiento fuera. Y esto ha obligado a aumentar mucho el trabajo de tanto de la institución como del CES en particular. En términos generales esto se ha conseguido.

...partimos de la idea de que en términos generales la educación superior y los posgrados en México no son precisamente de buena calidad. Y en ese sentido lo

que queremos justamente es preparar gente que sea más competente y partimos de la idea de que si la gente se va a Estados Unidos o Europa es porque en México no existe el posgrado correspondiente. Entonces lo que queremos lograr es constituirnos en referente nacional o de competitividad internacional.

A pesar de los desencuentros, existe la creencia de que el CONACYT “ha entendido algunas cosas”. Aunque no se ha logrado que las instituciones sean evaluadas conforme a sus características propias, “sí al menos hemos logrado que a El Colegio lo respeten mucho más”.

### *¿Un futuro abierto a los cambios?*

La fuerte escolarización del doctorado, los exámenes comprensivos, el poco tiempo para la práctica de la investigación, la desvinculación de los proyectos de tesis con los proyectos de los investigadores, la baja titulación y las aspiraciones generalistas y exhaustivas comienzan a ser puestas en duda por varios profesores, especialmente de las últimas generaciones. Un profesor así lo resumió:

...yo creo que en el corto plazo, en el mediano plazo, no más allá de una generación, el doctorado tendrá que modificarse, tendrá que adecuarse a un mercado que es cada vez más flexible, más especializado y en el cual El Colegio por más prestigio que tenga y por más que lo creamos importante, evidentemente no está solo. Evidentemente está competido, existen otras instituciones y tarde o temprano van a ganarle el mercado. Si queremos que sobreviva este doctorado, tenemos que adecuarlo a las condiciones, tenemos que mejorar el sistema de vigilancia a los estudiantes, supervisar ese trabajo, que mejorar la relación director-estudiante, tenemos que resolver unos problemas de orden de titulación pero sobre todo yo diría de oferta del programa del doctorado.

Esta necesidad de cambio, sin embargo, enfrente resistencias:

...el viejo grupo de investigadores del CES, hablo del CES para no hablar de todo El Colegio, pero es más o menos general, en el CES haya una reticencia a la modificación. Y al final de cuentas hay ahí una preservación de intereses donde si yo tengo que dar una clase sobre la materia X o Y, voy a hacer hasta lo imposible porque esa materia permanezca, voy a defender un programa en donde la materia sea relevante, porque de otra manera me quitan la materia del mercado.

...hay resistencias internas, fuertes, hay un pequeño grupo muy resistente, cerrado al cambio. Hay unos profesores que forman parte de ese pequeño grupo pero que ya están más dispuesto a adecuar el sistema. Pero lo ven de una manera muy conservadora, o sea, piensan que sí hay que modificarlo pero hay que modificarlo de

todas maneras preservando cosas. Y por ahí existimos un grupo de gente que decimos que al doctorado radicalmente hay que cambiarle muchas cosas. Es un grupo de profesores más jóvenes, por supuesto. Ya estamos hablando de una generación de 40 años, 42 años de promedio de edad, que no somos muchos por cierto...

## **5.2 La investigación: un modelo científico tradicional con rasgos innovadores en su periferia**

El CES es una organización cosmopolita cuya investigación, en general, goza de un amplio prestigio en las ciencias sociales mexicanas y de muchos otros países. Esta organización configura un modelo científico tradicional con elementos innovadores. Su matriz disciplinaria es la sociología pero tiene una práctica de corte inter o multidisciplinario. Predomina el trabajo individual sobre el colectivo. Da abrigo a un esfuerzo de investigación conocido como Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer, el cual puede ser considerado una “periferia de desarrollo innovadora”<sup>7</sup>. Los productos típicos del profesorado del CES son los artículos, libros y capítulos de libros. El CES realiza un esfuerzo editorial sistemático que da cabida no sólo a los productos de sus investigadores sino de otros partes, a través de la revista *Estudios Sociológicos* y de la edición de decenas de títulos.

### *Las ideas fundadoras*

Los fundadores querían que las investigaciones en el Centro de Estudios Sociológicos estuvieran enmarcadas en un proyecto institucional de líneas o áreas. Esto se debía a que en la época se entendía a “la investigación en ciencias sociales no como producto de simples preferencias individuales ni como respuesta a compromisos definidos aleatoriamente, sino como la actividad de una comunidad científica consciente de su papel en la sociedad” (s.a. 1983). Esa política pretendía tener tres ejes: a) desarrollo teórico y metodológico; b) necesidades y prioridades de investigación derivadas de un análisis de la realidad nacional; y c) evaluación realista de los recursos para la investigación en la sociedad. Los

---

<sup>7</sup> Este término es usado por Clark (2000) para referirse a organizaciones nuevas que surgen en las instituciones tradicionales y que, bajo ciertas circunstancias, pueden contribuir a que el conjunto de la institución genere procesos de cambio.

investigadores tenían la doble responsabilidad de generar conocimientos y desarrollar la teoría y la metodología más adecuadas (s.a. 1983). Además, los fundadores querían fomentar las investigaciones colectivas y darles un carácter inter o multidisciplinario. De estas pretensiones, sólo los enfoques interdisciplinarios se han llevado a cabo, pues, como lo dijo con franqueza Rodolfo Stavenhagen en entrevista con Nelson Minello (1993):

Pasamos muchos meses discutiendo la conveniencia de elaborar un plan integrado de investigación, definiendo las prioridades, delimitando áreas, coordinando esfuerzos. Sin embargo, creo que a final de cuentas esto no funcionó. Los diversos investigadores desarrollaron sus propios proyectos, y salvo algunas investigaciones colectivas (...), por lo general, durante aquellos años, las investigaciones realizadas correspondieron más a las inclinaciones personales de los investigadores que a un plan elaborado colectivamente.

No obstante, el CES desarrolló una tradición investigativa que abrevaba mucho de la práctica de investigación realizada en otros centros. La investigación resultante se basaba en trabajos empíricos, en esfuerzos por el refinamiento teórico y metodológico, en un contacto con los problemas nacionales y, en varios casos, tenía una perspectiva para “avanzar en la superación de problemas de la sociedad mexicana recomendando medidas que pudieran mejorar la implementación de políticas...” (s.a. 1983).

### *Disciplina e interdisciplina en el CES*

Nominalmente el CES se dedica a la sociología. Sin embargo, no es posible observar con nitidez una demarcación disciplinaria por los temas de investigación. Como veremos, los temas de estudio con frecuencia son asuntos que reclaman la atención de enfoques sociológicos, políticos y, en algunos caso, económicos. Se observa una propensión hacia los estudios de corte político, en lo cual coinciden profesores de la generación pionera y de la última. También existe un conjunto de trabajos que relacionan cuestiones económicas con desigualdad social. Entonces, la práctica disciplinaria “pura” no se observa. Tampoco es claro que exista una práctica interdisciplinaria general en un sentido explícito, aunque con el paso del tiempo los enfoques multidisciplinarios (o inter según se le defina) tienden a ganar peso. Esto ha sido un proceso que se deriva de la incorporación de investigadores formados en otras disciplinas, así como de los cambios en los temas de estudio.

Cuando se discuten estos temas se presentan dificultades teóricas para la definición de la naturaleza específica de la sociología y de sus fronteras ante otras ciencias sociales, asunto sobre el cual existe por lo regular poco acuerdo. Cualquier definición al respecto sitúa una forma, entre otras posibles, de encarar los fenómenos sociales. La experiencia resultante de las prácticas en el CES se combina con las dificultades para definir la especificidad de la sociología. Y ello se observa claramente cuando se escuchan las opiniones respecto al tipo de investigación y disciplinas que se desarrolla en el CES. El resultado es algo inquietante: hay dos opiniones ante la diversidad de la práctica. O bien se considera que se trata de un mismo proceso de desarrollo de la sociología o bien se piensa que existe un proceso de declinación de los temas que definieron a la sociología durante varias décadas y de ascenso de formas de asumir el desafío explicativo a partir de problemas que pueden alimentarse de varias ciencias sociales.

Aquí se observa una clara separación entre dos formas de entender el proceso disciplinario en el CES. Existe una visión ortodoxa sobre la matriz sociológica y disciplinar de la investigación y la docencia, que insiste en que la identidad del Centro y del investigador la da la disciplina. La otra visión –más moderna, práctica incluso– trata a las disciplinas como herramientas de pensamiento para explicar diversos fenómenos de lo social. Los temas nuevos obligan a traer insumos conceptuales de diversas tradiciones. No hay una fidelidad identitaria alrededor de la disciplina.

En este tipo de discusiones con frecuencia se menciona la enorme dificultad para articular conceptualmente un problema y nutrirlo coherentemente con distintas disciplinas. En el fondo hay una discusión sobre las posibilidades de la interdisciplina y el estatuto que deben tener las disciplinas en el ordenamiento teórico de las cuestiones a ser investigadas. No hay acuerdo interno. A juicio de algunos profesores entrevistados, los propósitos interdisciplinarios con los que se creó el CES no fructificaron, pues ciertas experiencias terminaron por ser agregados desordenados de temas y enfoques sin articulación posible.

Para la versión más apegada a la pureza disciplinaria, que reivindica la existencia de un núcleo disciplinar con autores centrales...

...si nosotros dejamos de ser sociólogos para pasar a ser cientistas en general (...) cometemos un error, porque mal que mal, en el consenso internacional existen las disciplinas. Hay una asociación internacional de sociología, otra de antropología, una de ciencia política (...) y los que van a sus congresos encuentran una comunión

con otras personas para mirar, definir el objeto a partir de una cierta tradición disciplinaria (...) la idea de tradición disciplinaria es muy importante.

...hay algunos proyectos de investigación que en el fondo pierden la brújula, pues están hablando al mismo tiempo de cosas que disciplinariamente son diferentes...

...la pregunta de investigación tiene que hacerse en función de la disciplina, porque si no, entonces ¿a qué se remite teóricamente uno si no es a la disciplina? Es lo único que tenemos de duro...

En otro lado se ubican las interpretaciones que señalan la declinación de temas clásicos de la sociología y la irrupción de otros temas ligadas a la esfera de lo político, la demografía, etcétera. Según esta opinión, en México se estudió muy poco el tema de la desigualdad, la movilidad social, los sectores y clases sociales. Se trata de un problema general, que no es específico de México

...en el doctorado de las universidades de primer nivel en Estados Unidos y en Francia no hay sociología. La sociología hoy día está a la baja. Entonces ahora tenemos un problema de definición aquí pues esto es un Centro de Estudios Sociológicos que no está haciendo precisamente sociología. Entonces si tú ves las líneas de investigación en muy pocos casos vas a encontrarte sociólogos y van a ser los más viejos. Yo no creo para nada en movimientos sociales ni en esas monsergas pero bueno, reconozco que es un tema de los sociólogos. Ahí están los sociólogos más parisinos, pero hay otros que son sociólogos que están dedicados, como yo les he dicho, a la demografía. A mí me enseñaban estadística en sociología con casos de demografía y entonces me sigo rehusando a aceptar que la sociología es un análisis demográfico. Ahí está. Y los que no estamos haciendo eso somos los politólogos. Gran pregunta ¿y entonces dónde está el Centro de Estudios Sociológicos?

Otro tipo de opiniones se acerca a una comprensión menos purista de las disciplinas y parte de la idea de poner el conocimiento disponible al servicio de un problema de investigación. Este punto de vista cuestiona la idea según la cual los fundadores de las disciplinas fueron practicantes puros de las disciplinas de las cuales se les considera autores clásicos:

...la interdisciplina es para mi una idea muy vieja, pero es la única idea sensata en ciencias sociales, y sin duda estaba en el origen del CES también.

...uno se plantea un problema y ese problema requiere que se utilice la historia y las ciencias sociales, de todas. Sin haber estudiado un poco de economía y el funcionamiento de los mercados, yo no podría haber entendido el comportamiento político de los hacendados en el siglo XIX, porque tiene que ver con la lógica de los mercados cerrados. Yo necesitaba estudiar economía, aunque fuese un poco.

...la interdisciplina en realidad es un fenómeno de siempre. (...) si no hay un extenso conocimiento histórico no hay nada. Pero ese conocimiento histórico debe ser organizado y formado conceptualmente de alguna manera, si no, tampoco sirve de

nada. Esto es sociología y esto es historia. Bueno si no van juntas uno no está haciendo nada útil.

La primera visión se sustenta en el hecho de que la mayoría (14 de 22) de los profesores del CES son sociólogos en su formación de posgrado (Cuadro 3.5). Pero la segunda visión encuentra apoyo en el hecho de que la mayor parte de los ingresos más recientes (4 de seis) no son sociólogos y que abordan temas que implican aproximaciones con herramientas de diversas disciplinas.

**Cuadro 3.5 El Colegio de México  
Centro de Estudios Sociológicos  
Grado máximo alcanzado del personal académico. 2000**

|                          | Maestría | Doctorado |
|--------------------------|----------|-----------|
| <b>Sociología</b>        | 1        | 13        |
| <b>Ciencia Política</b>  | 2        | 2         |
| <b>Antropología</b>      |          | 2         |
| <b>Economía</b>          | 1        |           |
| <b>Ciencias sociales</b> |          | 1         |
| <b>Total</b>             | 4        | 18        |

Fuente: CES, 2000.

**Tabla 3.1 El Colegio de México. Centro de Estudios Sociológicos  
Temas con diversas fronteras disciplinarias trabajados por sociólogos**

---

|   |
|---|
| Desarrollo regional, poder local, partidos elecciones, federalismo, reforma del Estado  |
| Cultura y orden político en México y en América Latina  |
| Cultura y orden político en México y en América Latina  |
| Procesos políticos, partidos y geografía política   |
| Sistema, instituciones y élite política   |
| Partidos políticos, legislación y procesos políticos  |
| Sistemas y partidos políticos en América Latina   |
| Minorías étnicas, derechos humanos, conflicto étnico. Pueblos indígenas y desarrollo social   |
| Población y desigualdad, ciencias sociales y salud reproductiva. Embarazo en adolescentes.  |
| Análisis regional, migraciones de México a Estados Unidos y organizaciones no gubernamentales y política social                     |
| Problemas teórico epistemológicos de la investigación social y nuevas perspectivas de construcción del conocimiento sociohistórico. |
| Impactos de la globalización sobre la acción empresarial en México y en América Latina  |
| Pobreza en México y en América Latina. Política Social.   |
| Aspectos sociales en la distribución del ingreso  |
| Mercados de trabajo, familia y género   |
| Cultura, género y familia   |
| Religiones y creencias en el mundo moderno, laicidad y secularización, relaciones Estado-Iglesia.                                   |
| Estructura y política de la Santa Sede. Iglesia católica en México.   |

---

Pero también hay razones que se sustentan en los cambios que registra la agenda de temas de investigación. Incluso entre los sociólogos hay quienes trabajan temas con fronteras disciplinarias poco precisas (Tabla 3.1).

En resumen, varios campos temáticos muestran que las fronteras disciplinarias tienden a diluirse o intersectarse: antropología (cultura), ciencia política (sistemas políticos, partidos, élites), economía (distribución del ingreso, mercados de trabajo), demografía (migraciones), geografía (elecciones), epistemologías y metodología (teorías socio-históricas del conocimiento, metodologías cualitativas), temas inter o multidisciplinarios (desarrollo regional).

### *Formas de trabajo*

Es bien sabido que el trabajo en ciencias sociales y en humanidades se realiza generalmente de forma solitaria. Este fuerte individualismo, a diferencia de las ciencias naturales y exactas en las que a menudo se forman equipos de trabajo, choca persistentemente con sus pretensiones colectivistas. Sólo que las ciencias naturales no requieren justificaciones ideológicas para agrupar el trabajo. La raíz de este individualismo es disciplinaria, como lo explicó Becher (1989). Pero, vistos los casos particulares, también se origina en las tradiciones de investigación que cada institución genera.

El COLMEX tiene un núcleo de disciplinas que ha generado una cultura de la investigación centrada en la producción individual. La personalidad y los lugares de formación tienen mucha importancia en la definición de los estilos y los temas de investigación. La agregación de estas diferencias produce un mosaico de interpretaciones y enfoques que no se producirían si la investigación estuviese regimentada por áreas y proyectos colectivos. El individualismo del COLMEX y del CES se apoya en las tradicionales nociones de libertad individual de investigación y de cátedra. Un profesor incorporado en los inicios de los años setenta dijo:

...la investigación, como le digo, se define mucho por los intereses particulares, es decir si usted lo quiere graficar esto, El Colegio tiene un núcleo podríamos decir una cultura de investigación, un núcleo central y es una forma de trabajar individual que tiene mucho peso la personalidad de cada profesor, por eso que las genealogías, las filiaciones de la formación del lugar donde estudió, eso es muy importante.

La dinámica individualista elude la competencia directa por la jerarquía temática puesto que cada uno desarrolla sus propios temas bajo los enfoques que considera necesario. Un profesor de la primera generación mencionó:

...si hay un profesor de El Colegio que trabaja tal tema y que tienen relaciones con tres profesores de otras instituciones que trabajan el mismo tema, eso no repercute en conflictos internos desde el punto de vista de la jerarquía o la competitividad interna de la institución, sino que contribuye a que el conflicto se vaya afuera...

El individualismo, no obstante el aparente aislamiento con el que se le identifica, implica una densa red de relaciones de cada persona con colegas de otras instituciones, nacionales e internacionales. Los grupos de referencia de cada profesor se ubican fuera del COLMEX, nacional o internacionalmente, de acuerdo con los temas de sus investigaciones. El cosmopolitismo del COLMEX ha sido insistentemente cultivado desde su fundación y es notorio el cuidado que la institución pone para que sus académicos formen parte de las élites académicas internacionales. En palabras de un antiguo profesor:

Cada uno de los profesores es como una unidad concéntrica, cada una de esas unidades tiene relaciones con investigadores de otras instituciones que trabajan en la misma línea. Entonces no es una estructura de relaciones adentro del círculo concéntrico, sino que son relaciones afuera, con satélites de cada una de esas cien unidades. Por ejemplo, en el caso mío, ...yo tengo relaciones con investigadores del CIESAS, de la UAM Iztapalapa, del CIDE que trabajan lo mismo, pero ellos no están aquí en El Colegio.

El individualismo convive con una forma de colegialidad “invisible” que regula buena parte de los comportamientos académicos: se trata de las normas, valores, atributos de prestigio y temas relevantes que los profesores comparten por sus adscripciones disciplinarias. Esta forma de colegialidad, sin embargo, no pasa por los órganos de decisión de la política académica. En el CES tampoco se expresa en forma de trabajo como los seminarios, muy socorridos por otros centros, como el CEH y el CEI. Tras el individualismo y el aparente aislamiento interno, subyace un vigilante seguimiento entre los colegas. No se requiere de reuniones específicas para saber qué hace cada uno o para entablar entre sí alianzas de investigación. Como lo calificó un profesor, es un colegio “altamente invisible”:

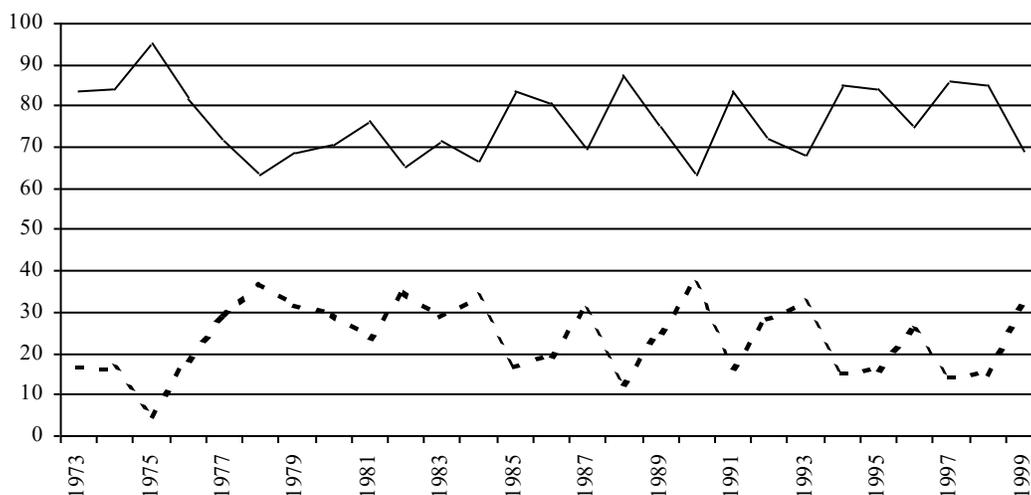
...tú puedes caminar por los corredores de El Colegio y sientes poca comunicación entre profesores (pero) hay una especie de circulación en la que tú puedes saber lo

que están haciendo los demás, (...) hay un mecanismo muy informal (...) incluso más eficiente que otros.

...sin que haya una instancia de monitoreo o de vigilancia, hay una especie de (...) peso institucional, de sancionador institucional que te obliga a cumplir con las tareas de investigación. Nadie nunca te va pedir que termines nada, nadie nunca te va a pedir que hagas 50 publicaciones, en otras palabras, no hay un requisito formal, obligatorio. Sin embargo, el peso de la institución, el peso del ambiente es de tal tamaño que de cualquier forma cumples...es una especie de sanción colectiva, ética.

No obstante los ideales colectivos originarios, desde el inicio del CES han predominado las investigaciones individuales. Un pormenorizado levantamiento de datos sobre las publicaciones del CES ponen en duda la común creencia de que las políticas de evaluación ha fomentado el individualismo. El siguiente gráfico muestra que, con oscilaciones, desde 1973 hasta 1999 las publicaciones individuales han prevalecido, con algunos años de bajo porcentaje (1978 y 1991, con 63 por ciento). Por el contrario, las publicaciones colectivas han sido siempre minoritarias.

**Gráfica 2. El Colegio de México. Centro de Estudios Sociológicos.  
Publicaciones individuales y colectivas. 1973-1999. Porcentajes**



Fuentes : CES (1989, 1990, 1991, 1993, 1994, 1995, 1998, 1998, 1999, 2000). COLMEX (1989, 1998, 1999).  
Revista *Estudios Sociológicos*, núms. 1-52

La década noventa conservó el mismo comportamiento. Durante 1990 y 1999 se tuvo un promedio de 11.5 publicaciones colectivas y 42 individuales por año, lo cual significa que el 79 por ciento de las publicaciones fue de carácter individual y el 21 por ciento colectivo (Cuadro 3.6).

**Cuadro 3.6 El Colegio de México. Centro de Estudios Sociológicos  
Publicaciones individuales y colectivas\*, 1990-1999. Absolutos y porcentajes**

|                     | 1990      | 1991     | 1992      | 1993      | 1994      | 1995       | 1996      | 1997      | 1998      | 1999      | Total      | Promedio<br>anual |
|---------------------|-----------|----------|-----------|-----------|-----------|------------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|-------------------|
| <b>Individuales</b> | 12        | 5        | 18        | 47        | 69        | 85         | 30        | 68        | 40        | 48        | 422        | 42.2              |
| %                   | 63.2      | 83.3     | 72        | 68.1      | 85.2      | 84.2       | 75        | 86.1      | 85.1      | 68.6      | 79.2       | 79.2              |
| <b>Colectivas</b>   | 7         | 1        | 7         | 22        | 12        | 16         | 10        | 11        | 7         | 22        | 115        | 11.5              |
| %                   | 36.8      | 16.7     | 28        | 31.9      | 14.8      | 15.8       | 25        | 13.9      | 14.9      | 31.4      | 20.8       | 20.8              |
| <b>Total</b>        | <b>21</b> | <b>6</b> | <b>26</b> | <b>69</b> | <b>87</b> | <b>105</b> | <b>38</b> | <b>96</b> | <b>47</b> | <b>71</b> | <b>533</b> | <b>53.3</b>       |
| %                   | 100       | 100      | 100       | 100       | 100       | 100        | 100       | 100       | 100       | 100       | 100        | 100               |

\* Suma de todos los tipos de publicaciones reportados: libros, capítulos de libros, artículos y otros.

Fuentes: CES (1989, 1990, 1991, 1993, 1994, 1995, 1998, 1998, 1999, 2000). COLMEX (1989, 1998, 1999). Revista *Estudios Sociológicos*, núms. 1-52.

Estos datos son congruentes con los datos de proyectos investigación. En general, el CES realiza investigaciones individuales, aunque en algunos años ha llevado a cabo investigaciones colectivas en mayor medida que otros centros del COLMEX. En 1997 el CES ocupó el segundo mayor porcentaje de investigaciones colectivas. En los años siguientes fue ocupando un lugar menos preponderante (Cuadro 3.7).

**Cuadro 3.7 El Colegio de México  
Investigaciones individuales y colectivas  
(concluidas y en proceso) 1997. Porcentajes**

|              | Individual  |             | Colectivo    |             |
|--------------|-------------|-------------|--------------|-------------|
|              | 1997        | 2000        | 1997         | 2000        |
| <b>CEH</b>   | 87.0        | 81.1        | 13.0         | 18.9        |
| <b>CELL</b>  | 68.6        | 79.3        | 31.4         | 20.7        |
| <b>CEI</b>   | 88.6        | 87.5        | 11.4         | 12.5        |
| <b>CEAA</b>  | 76.7        | 71.4        | 23.3         | 28.6        |
| <b>CEE</b>   | 71.1        | 53.3        | 29.0         | 46.7        |
| <b>CEDDU</b> | 57.0        | 37.9        | 43.0         | 62.1        |
| <b>CES</b>   | 62.0        | 80.0        | 38.0         | 20.0        |
| <b>Total</b> | <b>73.0</b> | <b>69.5</b> | <b>27.06</b> | <b>30.5</b> |

Nota: Los datos de 1997 se calcularon considerando investigaciones en proceso y concluidas. En 2000 sólo investigaciones concluidas.

Fuentes: COLMEX. 1998, 2001.

En suma: internamente existe un individualismo en las formas de trabajo con algunas notorias excepciones; se tiene en alto aprecio la libertad individual; se carece de definiciones institucionales para la organización temática de la investigación; y existe una dinámica de diversificación debido a los diferentes intereses temáticos y enfoques de los profesores. El individualismo atenúa la competencia interna y los conflictos, posibilita un funcionamiento de redes amplias y se inserta en un sistema de vigilancia ética y de sanción colectiva, informal pero poderoso.

Pese al predominio del trabajo individual, el CES ha incursionado en trabajo colectivos, como ocurre en algunas instituciones mexicanas de ciencias sociales en las que se observan esfuerzos colectivos de investigación, a tono con una tendencia mundial de generar dinámicas de trabajo en equipos. Eso sucede, según indican estudios recientes (Kent, *et al.*1999), cuando convergen orientaciones institucionales explícitas, formas de organización apropiadas e interés e incitativa de los académicos para asociarse en empresas comunes de investigación. En el COLMEX y en el CES algunos trabajos surgen por pedidos de organismos patrocinadores (gobierno, agencias de fomento, etcétera), por iniciativas del presidente o de directores o por decisiones de un grupo de investigadores. Pero en este centro destaca una experiencia académica innovadora: el Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer (PIEM).

*El PIEM: una experiencia innovadora en un contexto conservador*<sup>8</sup>

El CES agrupa en la actualidad al Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer, una instancia que organiza a diversas investigadoras alrededor de los temas de mujeres y género, y cuya práctica en la docencia, la investigación, las publicaciones y el financiamiento destaca en el contexto general del CES y del COLMEX. Se trata de una estructura paralela con gran autonomía, temas y estilos de trabajo propios, cuyo trabajo colectivo y sus esfuerzos interdisciplinarios contrastan con la práctica común en el CES. En el PIEM, además, se dan cita académicas de otros centros del COLMEX y de otras instituciones nacionales y del exterior.

---

<sup>8</sup> La mayor parte de la información utilizada en este apartado provino de PIEM (2000a, 2000b)

El PIEM fue creado en 1983 y rápidamente desarrolló un alto nivel de independencia. En 1997, el presidente del COLMEX, Andrés Lira, decidió, con el acuerdo del Colegio de Directores, adscribir sus tareas al Centro de Estudios Sociológicos. Se trató de una decisión encaminada a ordenar el funcionamiento de los programas especiales para que siguieran “estrictamente las mismas normas establecidas para el resto de El Colegio” (COLMEX, 1998).

La gran autonomía del PIEM tiene varias fuentes: a) un claro liderazgo académico; b) una constante actividad colectiva; c) de su pionera incursión en temas sobre la mujer y el género; d) la capacidad para reproducir sus temas y enfoques y formar especialistas a través de sus cursos de verano ofrecidos desde 1989 y de su especialización iniciada en 1990; e) su interacción con diversas instituciones y agencias de financiamiento; e) de su capacidad para gestionar financiamientos; f) de su notable productividad; g) de su acopio de documentos referidos a las mujeres y los estudios de género, una importante contribución en México dentro de este campo de estudios.

El esfuerzo colectivo del PIEM no pudo ser ajeno al liderazgo que tuvo durante muchos años Elena Urrutia. Este liderazgo tomó de la vieja tradición del COLMEX el peso de la autoridad personal fundiéndolo en una estructura en la que tienen fuerte peso las decisiones colectivas.

Los temas femeninos y de género, con las implicaciones de lucha y defensa de los derechos de la mujer, han proporcionado a sus integrantes fuertes lazos de identidad que refuerzan su espíritu colectivo: en sus inicios no sólo trató temas poco explorados en México y, por lo mismo, sumamente atractivos en el campo de las ciencias sociales, sino que, además, trató temas que tocaban aspectos muy sensibles de la sociedad mexicana, como la situación de las mujeres en contextos definidos fuertemente por el predominio masculino.

Los temas que se han estudiado desde 1986 son muy diversos: participación femenina en la constitución de la ciudadanía, la historia de los movimientos de mujeres e historia de las mujeres en México, las políticas públicas hacia las mujeres, la cultura y las representaciones de género, la participación de las mujeres en el mercado laboral, el conocimiento de las mujeres rurales e indígenas y su influencia en el desarrollo, la literatura

escrita por mujeres, los derechos humanos de las mujeres, las cárceles de mujeres en el país, la violencia contra las mujeres y la violencia intrafamiliar.

Los cursos de verano han conformado una estrategia de expansión para la investigación y el estudio de los temas y los problemas relacionados con la mujer y el género en otros estados de México. El curso de especialización muy rápidamente pasó a tener una duración de dos años, con una carga de contenidos y de trabajo muy elevada, probablemente similar a la de muchas maestrías de buen nivel.

Es importante el hecho de que este Programa no sólo ha definido su agenda de investigación a partir de los intereses de las investigadoras, sino también a solicitud de instituciones que requieren información de temas específicos.

Para llevar a cabo las investigaciones, el PIEM también ha sabido funcionar como organismo gestor de recursos para financiar becas y publicaciones. Estos financiamientos se destinan a la elaboración de tesis de maestría y doctorado y a proyectos de investigación. A partir de 1998 el PIEM consiguió que la Fundación Ford otorgara, de manera definitiva, el fondo económico para el impulso de investigaciones en el área de género. Otras organizaciones internacionales, como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Organización Panamericana de la Salud (OPS), desde 1998 apoyan un proyecto de prevención, atención e investigación en violencia doméstica.

En los 17 años que van desde su fundación hasta el 2000, el PIEM ha impulsado la publicación de 40 libros, muchos de los cuales son producto de esfuerzos colectivos, ya sea de investigaciones conjuntas o de aproximaciones simultáneas a temas previamente definidos.

La Unidad de documentación del PIEM reúne a 6637 documentos catalogados y clasificados y más de 25 mil noticias seleccionadas y analizadas. Entre 1992 y 2000 casi 7 mil personas han consultado materiales de esta Unidad.

La experiencia del PIEM se aproxima mucho a las características descritas por Clark (2000) para las “periferias de desarrollo extendidas” que algunas organizaciones académicas innovadoras tienen. En el caso de este Programa queda de manifiesto su interés por el estudio de problemas bajo enfoques multi o interdisciplinarios; su estrecha relación con organismos gubernamentales y privados con objetivos públicos; su trabajo colectivo; su alto nivel de productividad; sus estrategias de expansión temática a través de la oferta de

cursos que llega a personas de diversas partes de México y de otros países; su habilidad para obtener financiamientos y responder a demandas específicas de conocimiento; y la interrelación de académicas de diferentes centros del COLMEX.

Sin embargo, esta “periferia de desarrollo” no se enlaza en una estructura tipo matricial con el CES. Formalmente pertenece a éste, pero no parece tener una relación complementaria en la que pueda obtener ventajas por las relaciones con el exterior que el PIEM mantiene. El PIEM a final de cuentas sólo está formalmente adscrito a un centro de naturaleza disciplinar y contrasta con el comportamiento conservador de éste. El PIEM tiene una gran autonomía en lo que respecta a la investigación y otros cometidos (difusión, intercambio, financiamiento) y no encaja en el estilo predominante del CES. Estemos frente a un caso de diferenciación por especialización temática, de índole interdisciplinar, que no coincide en sentido estricto con un centro que se caracteriza por el individualismo y en la que predomina una definición disciplinaria.

Por añadidura, el PIEM tiene atributos cercanos a los que definen al nuevo modo de producción de conocimiento analizado por Gibbons y sus colegas (Gibbons, *et al.*, 1994). Se trata de un modo transdisciplinario, orientado por problemas en contextos de aplicación, socialmente más involucrado y que responde a formas diferenciadas de conocimiento especializado.

### *Tipos de productos*

El tipo de productos del CES corresponde a su vocación investigativa. En los 26 años que van de 1973 a 1999, la mayor parte de las publicaciones del profesorado del CES corresponde a artículos, capítulos de libros, un conjunto diverso de textos (reseñas, notas, informes) y libros (Cuadro 3.8).

Es importante mencionar que los profesores del CES publican principalmente en revistas externas. De los 354 artículos reportados entre 1973 y 1999, sólo 47 fueron publicados en *Estudios Sociológicos* entre 1983 y 1999. Esto indica también que la revista publica artículos de investigadores de otros lugares y no sólo del CES.

**Cuadro 3.8 El Colegio de México. Centro de Estudios Sociológicos  
Número de publicaciones según tipo. 1973-1999**

|                                   | 73-76     | 77-80     | 81-84      | 85-88      | 89-92     | 93-96      | 97-99      | Total      |
|-----------------------------------|-----------|-----------|------------|------------|-----------|------------|------------|------------|
| <b>Artículos</b>                  | 31        | 40        | 54         | 70         | 16        | 75         | 68         | 354        |
| <b>Otros</b>                      | 4         | 1         | 15         | 40         | 28        | 123        | 35         | 246        |
| <b>Libros</b>                     | 22        | 13        | 14         | 15         | 7         | 12         | 18         | 101        |
| <b>Libros o revistas editadas</b> | 0         | 3         | 2          | 5          | 6         | 7          | 6          | 29         |
| <b>Capítulos de libros</b>        | 23        | 25        | 29         | 35         | 5         | 74         | 69         | 260        |
| <b>Total de productos</b>         | <b>80</b> | <b>82</b> | <b>114</b> | <b>165</b> | <b>62</b> | <b>291</b> | <b>196</b> | <b>990</b> |

Fuentes: CES (1989, 1990, 1991, 1993, 1994, 1995, 1998, 1998, 1999, 2000). COLMEX (1989, 1998, 1999). Revista *Estudios Sociológicos*, núms. 1-52

De los 129 libros que los profesores del CES han publicado entre 1973 y 1999 como autores, coautores o editores, 77 han sido publicados por la editorial del COLMEX y 52 por otras editoriales. Es decir, el 60 por ciento han sido ediciones propias. Del total de libros, el 88 por ciento fue publicado en México y 12 en otros países. Después de México, el país donde más se ha publicado (cinco títulos) es Estados Unidos, seguido de Francia, Japón y Argentina con dos títulos en cada uno.

Como puede verse, el tipo de producción en el CES es bastante convencional en el ámbito académico y no permiten saber en qué medida los académicos modernizan sus formas de comunicación. No se tienen registros sobre otro tipo de productos académicos más novedosos, específicamente los que pueden circular a través del Internet. Sin embargo, es posible saber por las entrevistas que el uso de los medios informáticos de comunicación tiende a interesar a varios académicos. Un destacado profesor de la primera generación dijo

...el sociólogo, el antropólogo producen monografías, generalmente son libros, son estudios a fondo en fin, pero bueno también eso tiene que cambiar, como cambia el mundo de la investigación, tiene que cambiar el mundo de la producción del producto final, que a su vez es luego evaluado por quienes cooperan digamos con la evaluación. Y en ese sentido hay cambios muy rápidos, por ejemplo, la influencia del Internet todavía no la comprendemos totalmente y cada vez más investigadores que simplemente lanzan sus cosas, sus ideas al Internet en vez de esperar año y medio o dos años someter un artículo a una revista para que se evalúe, para que se programe, para que se produzca, para que se publique, para que se distribuya, para que se lea, pasan dos años fácilmente, aquí en México a veces más. Entonces el investigador dice: bueno, pues para qué, yo mejor hago esto, lo lanzo a Internet, se corre la voz o cualquiera que lo busque tiene acceso a esa información. Si les gusta bien y si no les gusta no. Y ahí está mi información. Entonces está cambiando muy rápidamente la relación entre el investigador y su público, el público también está cambiando.

*La revista de Estudios Sociológicos*

Debo detenerme, así sea someramente, en la revista *Estudios Sociológicos*. Se trata de una publicación periódica, con criterios editoriales bien definidos y con arbitraje de artículos. Surgió con diversos propósitos. Uno de ellos fue el de ser un órgano de expresión de los investigadores del Centro. Otro el de buscar identidad de los investigadores alrededor de temas y preocupaciones comunes (s.a. 1983). Los creadores de la revista quisieron, además, que fuese “un lugar de encuentro de los esfuerzos que se realizan tanto en México como en otros países de América Latina por crear una sociología específicamente dedicada al análisis de los problemas de esta región del mundo”. Este propósito estaba relacionado con la necesidad de “avanzar más allá de la replicación de las orientaciones presentes en los países en donde la sociología se desarrolló por primera vez” (s.a. 1983). Como se ve, se pensaba que en México la disciplina estaba desarrollada, que debía reunir esfuerzos de sociólogos latinoamericanos y ganar autonomía frente a la producción de otros países y que eso podía hacerse desde el Centro de Estudios Sociológicos del COLMEX. El CES, así, buscaba colocarse en la vanguardia de la sociología mexicana, jugar un papel integrador en América Latina y colocarse a la altura de la producción de otros países.

En sus inicios no existían otras revistas en sociología, salvo la *Revista Mexicana de Sociología* fundada en 1940, de modo que *Estudios Sociológicos* no encontró competencia en el campo<sup>9</sup>. No obstante, cuando emergieron otras revistas, *Estudios Sociológico* siempre tuvo un lugar destacado por la calidad de los trabajos publicados y la periodicidad de sus ediciones<sup>10</sup>.

*Estudios Sociológicos* no fue el órgano de expresión de los investigadores, pero dio al CES una notable presencia en las ciencias sociales y dio cabida a la producción de académicos de otras instituciones. En sus páginas decenas de investigadores de otras instituciones, así como estudiantes de posgrado publicaron artículos, reseñas y notas de diverso tipo. De hecho, como puede apreciarse en el Cuadro 3.9, sólo el 19.5 por ciento del

---

<sup>9</sup> También existía la *Revista de Ciencias Políticas y Sociales* de la FCPyS de la UNAM, pero no era propiamente de investigación sino dirigida a la docencia (Andrade, 1997).

<sup>10</sup> En 1986 se fundó *Sociológica* de la Universidad Metropolitana, Unidad Azcapotzalco. En 1987 la FCPyS de la UNAM reeditó *Acta Sociológica* que había desaparecido en 1975. En 1989 la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa fundó *Polis Anuario de Sociología*. La Asociación Mexicana de Sociología de manera intermitente ha editado alguno números de la *Revista Interamericana de Sociología* (Andrade, 1997).

total de textos publicados corresponde a investigadores del CES. De los cerca de 600 artículos y otros textos en publicaciones periódicas que registran los profesores del CES, sólo 146 fueron publicados en *Estudios Sociológicos*, lo que indica que los profesores tienen muchas otras opciones de publicación y no sólo la revista institucional. En ese sentido, no puede decirse que la revista *Estudios Sociológicos* sea endogámica, como ocurre con otras publicaciones institucionales que sirven para publicar los textos de sus profesores y con ello mejorar sus puntuaciones para los estímulos y las becas de desempeño. Estos datos refuerzan la idea de que los investigadores del CES conforman, en conjunto, un cuerpo académico cosmopolita, con vinculaciones en varios centros y publicaciones académicas.

**Cuadro 3.9 El Colegio de México.  
Centro de Estudios Sociológicos.  
Productos de investigadores del CES en  
la revista *Estudios Sociológicos*. 1983-1999**

| <b>Tipo de producto</b> | <b>A<br/>Productos de<br/>investigadores<br/>CES</b> | <b>B<br/>Productos<br/>totales</b> | <b>A/B<br/>Porcentaje</b> |
|-------------------------|--|------------------------------------|---------------------------|
| Artículos               | 55   | 338                                | 16.3                      |
| Coyuntura               | 5  | 15                                 | 33.3                      |
| Debate                  | 4  | 12                                 | 33.3                      |
| Notas críticas          | 9  | 59                                 | 15.3                      |
| Otros                   | 73   | 326                                | 22.4                      |
| Reseñas                 | 52   | 260                                | 20                        |
| Información             | 9  | 44                                 | 20.5                      |
| Presentaciones          | 12   | 19                                 | 63.2                      |
| Otros                   | 0  | 3                                  | 0                         |
| <b>Total</b>            | <b>146</b>   | <b>750</b>                         | <b>19.5</b>               |

Fuente: Revista *Estudios Sociológicos* 1983 a 1999

*Estudios Sociológicos* ha sido desde su aparición una revista preocupada por fortalecer el campo de la sociología académica, pues el 45.1 por ciento de los textos publicados entre 1983 y 1999 corresponde a artículos de investigación y el 34.7 por ciento a reseñas de obras académicas (Cuadro 3.10)

**Cuadro 3.10 El Colegio de México  
Centro de Estudios Sociológicos  
Resumen de productos en la revista  
*Estudios Sociológicos* 1983-1999**

| <b>Tipo de producto</b> | <b>Cantidad</b> | <b>Porcentaje</b> |
|-------------------------|-----------------|-------------------|
| Artículos               | 338             | 45.1              |
| Coyuntura <sup>1/</sup> | 15              | 2.0               |
| Debate                  | 12              | 1.6               |
| Notas críticas          | 59              | 7.9               |
| Otros:                  | 326             | 43.5              |
| Reseñas                 | 260             | 34.7              |
| Información             | 44              | 5.9               |
| Presentaciones          | 19              | 2.5               |
| Otros                   | 3               | 0.4               |
| <b>Total</b>            | <b>750</b>      | <b>100.0</b>      |

Fuente: Revista *Estudios Sociológicos*, 1983 a 1999.

Las contribuciones de los académicos del CES a la revista expresan esta característica. El 37.7 por ciento de los textos publicados por ellos en *Estudios Sociológicos* son artículos de investigación y el 35.6 por ciento reseñas. El porcentaje restante se distribuye en diferentes tipos de textos (Cuadro 3.11).

**Cuadro 3.11 El Colegio de México. Centro  
de Estudios Sociológicos. Publicaciones de  
los investigadores del CES en la Revista  
*Estudios Sociológicos*. 1983-1999.**

| <b>Producto</b> | <b>Cantidad</b> | <b>Porcentajes</b> |
|-----------------|-----------------|--------------------|
| Artículos       | 55              | 37.7               |
| Coyuntura       | 5               | 3.4                |
| Debate          | 4               | 2.7                |
| Notas críticas  | 9               | 6.2                |
| Otros           | 73              | 50.0               |
| Reseñas         | 52              | 35.6               |
| Información     | 9               | 6.2                |
| Presentaciones  | 12              | 8.2                |
| Otros           | 0               | 0.0                |
| <b>Total</b>    | <b>146</b>      | <b>100.0</b>       |

En resumen: la revista *Estudios Sociológicos* es un esfuerzo del CES por fortalecer el campo sociológico, proyectar su trabajo a otros ámbitos académicos y colocarse en un

plano de reconocimiento internacional. Para ello, la revista ha sostenido su periodicidad y altos niveles de calidad. Esta revista, además, ha servido para dar a conocer el trabajo de investigadores de otros centros académicos más que el de los propios investigadores del CES, quienes publican mayoritariamente en otras revistas. Esto hace de *Estudios Sociológicos* una revista no endogámica y muestra que el cuerpo de investigadores del CES tiende a dar salida a sus trabajos en revistas externas.

#### *La valoración de las publicaciones*

A diferencia de los artículos, los profesores del CES prefieren ver publicados sus libros en su propia casa editorial (Cuadro 3.12)

**Cuadro 3.12 El Colegio de México  
Centro de Estudios Sociológicos  
Libros publicados por investigadores del CES**

| <b>Editorial</b>         | <b>Libros</b> | <b>%</b>   |
|--------------------------|---------------|------------|
| <b>COLMEX</b>            | 77            | 60         |
| <b>Otras editoriales</b> | 52            | 40         |
| <b>Total</b>             | <b>129</b>    | <b>100</b> |

Fuentes: CES (1989, 1990, 1991, 1993, 1994, 1995, 1998, 1998, 1999, 2000). COLMEX (1989, 1998, 1999).

La preferencia por la editorial de El Colegio puede deberse a razones prácticas pues para ellos es comparativamente más fácil publicar en casa que en otras empresas editoriales. También se debe a la fuerte tradición y gran capacidad editorial de El Colegio de México, tradición que le viene de los esfuerzos libreros de Daniel Cosío Villegas, quien fuera fundador y director del Fondo de Cultura Económica durante dos décadas. El prestigio de las publicaciones del COLMEX es otro factor importante debido al reconocimiento académico que disfrutaban en general las publicaciones de El Colegio de México.

En el futuro, los profesores tendrán que optar por publicare dentro o fuera del COLMEX por otros motivos, acaso de naturaleza menos conspicua: el nuevo reglamento de estímulos privilegia las publicaciones internas pero el SNI las publicaciones externas. Los profesores decidirán entre la tradición librera del COLMEX, el prestigio de sus ediciones y

los criterios internalistas de las recompensas extrasalariales o el prestigio externo y las recompensas del SNI. En el mejor de los casos, tendrán que equilibrar ambos polos.

### **5.3 El financiamiento en el CES**

No existen informaciones públicas sobre la forma cómo El Colegio de México distribuye los recursos entre los Centros, especialmente sobre los apoyos a la investigación. Tampoco existe información pública y desglosada sobre los montos de los ingresos por financiamiento de proyectos. De manera que sólo podemos rescatar diversas opiniones sobre algunos temas relativos al financiamiento.

En primer lugar, como los recursos son escasos, el COLMEX no puede financiar al cien por ciento las solicitudes de apoyo a los proyectos. Financiarlos se convierte en un asunto prácticamente personal. Para conseguir los recursos, los profesores deben participar en el mercado de financiamientos a la investigación, principalmente el CONACYT.

En segundo lugar, fuera de las solicitudes al CONACYT, en el CES y en general en El Colegio de México existe una posición ambigua en cuanto a la obtención de financiamientos externos. Por un lado, el COLMEX es una institución que ha sido pionera en el usufructo de recursos que provienen de muy diversas agencias de financiamiento y tiene un amplio número de profesores que de manera privada obtienen financiamientos para diferentes propósitos y de diferente naturaleza: financiamientos para la investigación pero también financiamientos resultantes de actividades de consultoría o de cursos de muy diverso tipo. De hecho, el COLMEX ha celebrado un gran número de convenios con diferentes agencias para realizar investigaciones, algunas incluso bajo pedido especial. Por otro lado, El Colegio de México se opone a ofrecer ciertos servicios, por ejemplo cursos de actualización, porque se considera un asunto puramente comercial que demerita el trabajo académico. Además, existe una fuerte oposición a que los profesores consigan recursos externos en labores diferentes a la investigación, en parte por evitar un sistema de competencia que premie a los profesores por obtener dinero y en parte por evitar que los académicos se dediquen a otras labores fuera de la docencia y la investigación dentro de El Colegio. Sin embargo, la experiencia de financiación del Centro de Estudios Económicos a través de servicios de consultorías ha sido tolerado. Algunos profesores piensan que el

estado debe seguir financiando las actividades de El Colegio de México como una condición para preservar su autonomía académica.

En tercer lugar, existe la opinión de que las agencias de financiamiento imponen sus agendas a los investigadores, lo cual no es aceptado, en general, por los profesores, quienes se asumen como investigadores autónomos, guiados por la lógica del saber y el autointerés. No quiere decir que se coloquen fuera del mercado, siempre lo han estado, pero desde el nicho que les da su especialidad. La percepción de que las agencias imponen sus agendas sirve para explicar el poco éxito que los investigadores del CES han tenido recientemente para obtener fondos externos: “No ha habido mucha suerte en los últimos años. Como de costumbre, las fundaciones imponen prioridades y entonces si tú no estás haciendo el trabajo específico en eso, busquen otro”. Hubo otras épocas en que algunas agencias pedían trabajos al COLMEX que se asignaban al CES<sup>11</sup>.

Sin embargo, lo cierto es que en muchos casos las agendas de los investigadores y de los financiadores no son muy diferentes. Un profesor dijo:

...existen vínculos muy estrechos en términos de... ¿cómo te diré?, de interlocución. Por ejemplo temas como distribución del ingreso, creo que tienen una interlocución muy viva, crítica, de cooperación, de participación en la discusión sobre los temas que tiene que ver con la distribución del ingreso, las políticas de combate a la pobreza, etcétera. Otro tema de una vinculación así muy fuerte investigadores que van y vienen en torno a proyectos compartidos, tal vez incluso financieramente, es en el área de estudios demográficos, especialmente con CONAPO, en donde hay un intercambio muy fuerte de discusión, de debate, de resultados de investigación, de investigaciones que incluyen la participación tanto de El Colegio como de CONAPO. Creo que ocurre algo parecido, aunque quizá menos intenso, en el caso del INEGI. Otras áreas que tienen que ver por ejemplo con empleo...Yo creo que hay un intercambio muy fuerte en estudios laborales, sociología del trabajo, por ejemplo. Creo que hay una relación muy intensa entre los investigadores y la Secretaría del Trabajo y algunas de las organizaciones sindicales, etcétera. En educación existe una relación intensa también con la SEP y con los otros centros de investigación, aunque más con los investigadores que con los centros...

En cuarto lugar, con respecto al CONACYT, existe una baja participación de los profesores en el financiamiento de proyectos. Para unos, eso se debe a que los profesores no tienen en el CONACYT la única fuente de financiamiento. Esto no parece ser del todo veraz, dado que varios testimonios indican que la financiación de proyectos en otras

---

<sup>11</sup> Por ejemplo, un profesor relató que hubo un pedido de la Fundación Ford al COLMEX para realizar un trabajo sobre desarrollo demográfico, mismo que le fue asignado al CES.

agencias también ha decaído. Otra razón es la desconfianza y los desacuerdos con el trabajo de este Consejo. Irritan los trámites, que parecen excesivos. Hay molestias por la tardanza en la entrega de los recursos. Hay problemas por el rechazo a proyectos, muchas veces con argumentos no académicos, “jalados de los pelos” como dijo un profesor.

En quinto lugar, existe una zona nebulosa pues no se conoce con certeza los ingresos que los profesores obtienen por venta de proyectos. Hay agencias que financian investigaciones sin que exista de por medio convenios con el COLMEX. Algunas, incluso, pagan honorarios a los investigadores. “Si tú profesor eres activo, buscando lana y trabajando en proyectos que tienen financiamiento, evidentemente vas a conseguir recursos y nadie sabe cuánto consigue quién. Pero evidentemente hay profesores que ganan muy buen dinero”.

En sexto lugar, el esfuerzo del PIEM es diferente a la lógica general del CES. Este Programa logra financiamientos para diversas actividades, sin que ello parezca representar algún obstáculo a la investigación y a la libertad intelectual. Por el contrario, gracias a esos financiamientos (y a su capacidad e iniciativa) las profesoras del PIEM muestran un gran dinamismo, productividad e influencia en su ámbito de especialidad.

En resumen: el CES es financiado para su operación regular por el COLMEX, pero los investigadores deben buscar financiamientos alternos si quieren contar con todos los recursos que exigen sus proyectos. El COLMEX apoya las tareas de financiación externa pero mira con mucho recelo las venta de servicios y las actividades que no sean de docencia e investigación. Muchos profesores encuentran que las agencias imponen sus agendas de investigación, mientras que otros creen que existen coincidencias y amplios niveles de interlocución. En general se tiene la impresión de que ha disminuido la participación en el mercado de financiamientos de proyectos. Eso se expresa también en los escasos apoyos solicitados al CONACYT, explicable en parte por la desconfianza de los profesores. No se sabe a ciencia cierta cuánto dinero reciben los investigadores por concepto de venta de proyectos y servicios, entre otras cosas porque prefieren acuerdos individuales con las agencias que acuerdos entre instituciones. En ese contexto, destaca el PIEM por los financiamientos obtenidos, lo cual refuerza su autonomía intelectual y su dinamismo.

## 6. Las ciencias sociales en el CES

### 6.1 Entre la academia y la transformación social

Desde que fue creado el Centro de Estudios Sociales, de manera semejante a otros centros del COLMEX, estuvieron presentes diversas orientaciones del trabajo académico: por un lado, estaba la preocupación por centrar los esfuerzos en la generación de conocimiento sin ponerlo al servicio de un compromiso político o ideológico; por otro lado, estaba el interés por que el conocimiento tuviese utilidad en la solución de problemas sociales y en la transformación del orden social vigente. De manera paralela se pusieron en práctica orientaciones ligadas a la función de los académicos como intelectuales públicos y, en menor medida, como profesionales del mercado de trabajo extraacadémico. Al mismo tiempo, los esfuerzos del CES apuntaron hacia el desarrollo de una sociología latinoamericana, que avanzara “más allá de la replicación de orientaciones presentes en los países en donde la sociología se desarrolló por primera vez” (Stern, 1983). Ya desde el viejo CES, la orientación de ligar las ciencias sociales a un compromiso social y político así como la de producir cuadros intelectuales bien preparados para el gobierno –orientación empujada por Cosío Villegas– se oponía a la concepción más académica, podríamos decir weberiana, encarnada por Medina Echavarría<sup>12</sup>.

En los años setenta, como se recordará, en el ambiente académico de las ciencias sociales existía la proclividad a pensar que estaban a la puerta procesos radicales de cambio social y que existía una gran teoría que podía explicar la realidad social y predecir sus transformaciones. El CES del COLMEX no fue ajeno a eso. El acentuado latinoamericanismo que le imprimió la primera generación de académicos corría paralelo o incluso formaba parte de la agenda del marxismo en América Latina. Un profesor incorporado en los años noventa dijo:

...en la generación original, hay pocos, muy pocos mexicanos, la mayoría fueron, han sido hasta el día de hoy, latinoamericanos y esto implicó sesgos específicos en los estudios porque cada uno de ellos viniendo de donde venía tenía razones personales e intelectuales para establecer sus investigaciones y entonces no era extraño que durante mucho tiempo los estudios fueran muy cargados hacia cuestiones de análisis político sin confesarlo más que de análisis social, más

---

<sup>12</sup> Lida y Matesanz (1990, p. 206) mencionan que “en el caso de Medina Echavarría podemos suponer que sus intereses y objetivos eran en cierta medida más académicos, más puramente intelectuales que los de Cosío”.

estudios sobre la democracia, sobre el proletariado, sobre las dictaduras, sobre los golpes militares, sobre el imperialismo, etcétera, etcétera. Estás hablando de una época además altamente ideologizada, como fue la de los años 70s.

Las querellas teóricas y políticas no salieron a flote en forma pública debido a que el cuerpo académico tenía fuertes reservas contra la exclusión teóricas y a que ha centrado sus formas de valoración en el mérito por las contribuciones. Sin embargo, algunos profesores que se inclinaban por teorías y metodologías de corte funcional llegaron a experimentar cierto desplazamiento, en el marco de un contexto académico proclive a la politización. Un profesor fundador del CES dijo que en aquellos años se sentía en alguna forma desplazado...

... porque entonces se imponían todos aquellos pensadores teóricos del marxismo que hablaban de la tasa de ganancia, la tasa de acumulación, la explotación. (...) ya incluso en el COLMEX como profesor investigador cuando trataba de integrarme a los seminarios existentes tanto en México como en la región yo experimenté una especie de... no marginación, pero sí cierto rechazo por el hecho de estar dentro de una órbita que era la que no estaba legitimada...

Esta situación duró poco tiempo. El pluralismo del CES apegado a las normas académicas de rigor y exigencia favoreció un ambiente de respeto entre los profesores. Hacia fines de la década ochenta el panorama era enteramente diferente: estaba ya en curso un proceso de desideologización del quehacer de los investigadores.

Sin embargo, este proceso no anuló que muchos profesores del CES continuaran pensando que el marxismo era una perspectiva teórica vigente. En la entrevista que concedió a Nelson Minello (1993), el fundador del CES, Rodolfo Stavenhagen, dijo en 1993:

Aunque la izquierda intelectual se rasgue ahora las vestiduras, considero que los enfoques teóricos marxistas, que se utilizaron tal vez con exceso de sectarismo ideológico y de dogmatismo en América Latina de los sesenta y setenta, mantienen *toda su vitalidad y fuerza analítica* para la comprensión y la interpretación de los fenómenos económicos y sociales que se presentan en México y en América Latina, así como en otras partes (*subrayado mío*).

Con una opinión más ponderada, José Luis Reyna dijo:

...el marxismo, como teoría, puede tener vigencia. Es una estructura que contiene una explicación, *entre otras*, del capitalismo. Que de esa teoría se haya desprendido un modelo político que se extinguió, no supone que como teoría se haya terminado.

*Sigue siendo válida como teoría alternativa aunque insostenible para basar el modelo político que la misma sociedad diluyó (subrayados míos).*

Mientras que Claudio Stern afirmó sin rodeos:

*El socialismo no ha muerto, ni como ideología ni como sustento de diversos sistemas sociales, y mucho menos como componente utópico –en el buen sentido de la palabra, como meta deseable– de muy diversas luchas ciudadanas y programas políticos (subrayado mío).*

## **6.2 Los temas de la sociología en el Centro de Estudios Sociológicos**

Durante la década setenta y buena parte de la ochenta, el Centro de Estudios Sociológicos desarrolló temas ligadas a las preocupaciones teóricas, políticas y sociales de las ciencias sociales latinoamericanas de la época. En esos años, la producción fue prolífica en los siguientes asuntos: campesinos y burguesía agraria; problemas del crecimiento poblacional y las migraciones en las ciudades; relaciones entre el Estado, empresarios y obreros; conciencia obrera y sindicatos; industrialización y Estado; desarrollo regional; y temas teóricos y metodológicos relacionados con indicadores de progreso social, manuales de diagnóstico de desarrollo, usos de la teoría para el diagnóstico, conceptualizaciones sobre el Estado y debates sobre los preceptos del análisis científico.

Esta relación sumaria impide un análisis detenido de la riqueza de los trabajos emprendidos en esos años, pero permite ver el fuerte peso del pensamiento marxista y del desarrollismo latinoamericanos, dos corrientes que convivieron en los años sesenta y setenta.

Pero esos temas o la manera de enunciarlos fueron cambiando. Todavía a comienzos de la década noventa se pueden encontrar rastros de las inquietudes de la década setenta. Pero el lenguaje marxista comenzó a ser abandonado. Hacia finales de esa década, los temas agrarios, de la conciencia obrera, de la urbanización y la estratificación fueron siendo sustituidos por otros temas o enfoques (Tabla 3.2).

**Tabla 3.2 El Colegio de México. Centro de Estudios Sociológicos.  
Disciplinas, subdisciplinas y áreas temáticas en la investigación**

| Disciplina y subdisciplinas   | 1990   | 2000  |
|---|--|---|
|   | Áreas temáticas  | Áreas temáticas   |
| Sociología agraria  | Desarrollo rural y relaciones campo-ciudad                 |   |
|   | Estructura agraria y reproducción campesina                |   |
| Sociología política<br>Ciencia política<br>Políticas públicas<br><br>Geografía política |  | Política y gobierno   |
|   | Poder, sistemas políticos y acciones colectivas            | Sistemas, partidos políticos y elecciones                               |
|   | Estado y políticas públicas                                | Legislación electoral   |
|   | Poder y sistema político                                   | Sistema, instituciones y élite política                                 |
|   |  | Democracia y cambio social  |
|   |  | Cultura y orden político  |
|   |  | Procesos políticos y geografía política                                 |
|   | Desarrollo regional y poder local                          |   |
| Sociología de la educación  | Educación y cambio social                                  | Educación y políticas públicas  |
| Sociología de las profesiones   |  | Profesión docente   |
| Sociología de la acción   |  | Movimientos sociales y organizaciones civiles                           |
| Sociología del trabajo  | Procesos de trabajo, conciencia obrera y conflicto laboral | Sindicatos, relaciones laborales, desarrollo regional                   |
| Sociología del trabajo<br>Sociodemografía   | Urbanización, migración y mercado de trabajo               | Mercados de trabajo y migraciones                                       |
| Sociología y antropología   | Cultura, conflictos étnicos y derechos humanos             | Minorías étnicas, derechos humanos, conflicto étnico, pueblos indígenas |
| Estudios de género  | Familia, vida cotidiana y relaciones de género             | Cultura, género y familia   |
|   | Aspectos sociales de la salud                              | Poder, género y masculinidad  |
| Sociología económica<br>Sociodemografía   |  | Población, desigualdad y salud reproductiva                             |
| Sociología económica  | Estratificación, clases y desigualdad social               | Política social, pobreza y desigualdad del ingreso                      |
|   | Consecuencias sociales y políticas de la industrialización | Globalización y acción empresarial                                      |
| Sociología de las religiones  |  | Religiones y cultura  |
| Teoría  | Teorías del desarrollo                                     | Teoría sociológica  |
|   | Epistemología y metodología                                | Teoría y epistemología de la investigación                              |

Fuentes: CES, 1991; CES, 2000.

En lugar de clases sociales se hablaba de sujetos, movimientos sociales y actores. Una vez que las perspectivas radicales de cambio social desaparecieron con la caída del socialismo europeo y que estaban en marcha procesos de transición democrática en América Latina, las preocupaciones se centraron en comprender los nuevos procesos políticos. Los temas políticos ganaron importancia. Por un lado, dejaron de estar referidos

a categorías generales como Estado y poder, para referirse a categorías más específicas: política, políticas, gobierno, partidos elecciones, élites políticas, democracia, etcétera. Por otro lado, ocuparon la atención de muchos profesores. Un profesor incorporado poco tiempo después de la fundación del CES, mencionó:

Los años setenta eran la época de los problemas agrarios, problemas de salud industrial, del desarrollo, la industrialización, la cosa regional y el estado era muy importante en la economía. Todo eso en los ochenta, como sabemos, se fue progresivamente deshaciendo... En los 80s ...la intervención del Estado dejó de ser fundamental, el problema agrario de repente empezó a desaparecer de la brújula de los investigadores que pasaron de lo agrario a lo étnico, digamos casi sin darse cuenta el problema de la producción agraria y el problema del campesino, el problema de la estructura agraria, devino en que había que estudiar el problema étnico, el problema de las minorías, el problema de Yucatán, de Oaxaca. Entonces eso se hizo, se desplazó hacia el sur, los sociólogos agrarios de México antes trabajaban en Sinaloa, en Sonora, en el Valle del Yaqui, qué sé yo, y de repente empezaron a irse al sur. Un desplazamiento interesante. Los que estudiábamos la cuestión industrial a nivel regional pasamos a otras cuestiones, y así se fue dando...  
...luego empieza la crisis, digamos, el problema de la sociología en su objeto. Se tenía una idea de la sociología como terapéutica social y de pronto empieza a volverse mucho más especulativa. Entonces entra la onda de la postmodernidad y la discusión en Europa, toda la discusión de qué es la sociología, el problema del sentido, los significados, toda esas cosas. Ahí empiezan a surgir otros temas, empieza a aparecer gente que trabaja mucho lo cualitativo, la cuestión de, por ejemplo, el problema de los estudiantes, el problema de las religiones.

Estos desplazamientos tienen relación con los cambios en las preocupaciones de los científicos sociales, que generalmente corresponden también a los cambios de época. Y al mismo tiempo, tienen relación con las filiaciones de la formación de los profesores. La huella que queda en ellos tras haber estudiado en Francia, Inglaterra, Canadá o Estados Unidos se observa también en el enfoque y el estilo de la investigación. Así lo dijo un profesor:

...no es lo mismo un tipo que estudió por ejemplo sociología en Estados Unidos y un tipo que estudió sociología en Francia. Un tipo que trabaja política por ejemplo al modo de la ciencia política o de la sociología política norteamericana, es distinto a un tipo que trabaja sobre ciencias políticas o sociología política a la francesa. Le da énfasis diferente al tema. Por ejemplo, los que estudian a la americana, estudian más a los partidos políticos; los que estudian a la francesa, estudian ciudadanía, participación, abajo digamos. Los afrancesados están debajo de la estructura, los americanizados están arriba en la estructura política, las cosas que observan. Aquí en el Centro tenemos todas las perspectivas, tenemos la perspectiva electoralista,

tenemos la perspectiva de los partidos, tenemos la perspectiva de la sociedad civil, tenemos la perspectiva de las instituciones y de las élites...

En resumen: en la década noventa ocurrieron importantes cambios en los enfoques y temas abordados en la investigación del CES. Los enfoques marxistas y desarrollistas perdieron relevancia. Desaparecieron los temas rurales y emergió la cuestión étnica. Ganaron peso los estudios sobre la política. En lugar de clases sociales, emergieron estudios sobre movimientos sociales, sujetos y actores. Los temas de minorías y de género adquirieron relevancia.

## 7. Conclusiones

En términos generales el CES comparte la dimensión valorativa del nuevo patrón de legitimación científica. En su seno, el ambiente académico corresponde al *ethos* científico de corte clásico definido por Merton. Se trata de una organización de enseñanza e investigación avanzadas que ha configurado un modelo con características propias. Ejerce un poder personalista contornado por una oligarquía local. Pero, a diferencia de otras organizaciones académicas, incluso dentro del COLMEX, carece de barones o, si se quiere, de patriarcas con un liderazgo generalizado. No existe una vida colegiada extendida en la toma de decisiones. El cuerpo de profesores está bien desarrollado y tienen características cosmopolitas: ostenta un elevado nivel formativo, tiene un alto porcentaje de adscripción al Sistema Nacional de Investigadores, y presenta niveles relativamente altos de productividad. No obstante, es un cuerpo que envejece y que se renueva poco.

Este cuerpo de profesores da vida a un modelo híbrido de enseñanza escolarizada, vinculada a propósitos de una formación exhaustiva para la investigación que, contradictoriamente, tiene poco tiempo para ponerse en práctica. En ese modelo, la vinculación entre la enseñanza y la investigación ha sido muy problemático, entre otras cosas porque existe un enorme respeto a la autonomía académica de los estudiantes, lo cual ha impedido una mayor vinculación entre los proyectos de los investigadores y las tesis de los alumnos.

Los propósitos iniciales de ofrecer una formación interdisciplinaria están limitados por una matriz disciplinaria fuertemente anclada en el currículo, aunque la interdisciplina fluye en los diversos cursos y seminarios temáticos.

La investigación es en su gran mayoría individual. No existe un programa institucional de investigaciones y las experiencias colectivas, si bien han sido de enorme importancia, son una minoría en el conjunto. Crecientemente la investigación ha adquirido rasgos interdisciplinarios, en buena medida por la diversidad de orígenes formativos de una porción importante del profesorado, pero también por la dinámica de integración temática y en ocasiones conceptual que han tomado las ciencias sociales modernas. Dentro del CES o, mejor dicho, en su periferia, se ha desarrollado una experiencia innovadora de investigación, tanto por su temática y propósitos, como por la diversidad de actividades y formas de financiarlas. Se trata del Programa Interdisciplinario de Estudios sobre la Mujer, que ha ganado una gran autonomía intelectual, aunque recientemente ha tenido que asumir su pertenencia al CES y seguir sus criterios académicos.

La investigación del Centro se publica principalmente en artículos de revistas arbitradas o en libros. La revista *Estudios Sociológicos* del CES, que nació con el propósito de dar expresión a los investigadores e identidad al Centro, se ha convertido más en un foro para investigadores de otras instituciones. No obstante, dada su permanencia, periodicidad y calidad, es un producto que distingue los esfuerzos del CES, sin que sea una revista institucional de tipo endogámico. Los investigadores del CES prefieren publicar sus artículos de investigación en revistas externas al COLMEX, mientras que los libros son editados en su mayoría por la editorial de El Colegio.

Como muchos otros centros académicos en ciencias sociales, en el CES se compartió la idea de que el conocimiento social debía tener incidencia en la transformación social. No se desarrolló una versión militante de la academia, pero el marxismo fue defendido por varios de sus profesores hasta ya entrada la década noventa, especialmente de la generación fundadora. Más recientemente, la sociología que se practica en el CES no sólo ha tendido a ser más interdisciplinaria, sino también ha abandonado algunos temas que en la década setenta gozaban de gran estima académica, como los temas agrarios y de clases sociales. En los últimos diez o quince años fueron ganando importancia los temas políticos, ya sea desde enfoques de la sociología política, la ciencia política o las políticas

públicas, así como los temas sobre las minorías étnicas y el género. Otros temas se han conservado, como los relacionados con la desigualdad social.

Las políticas públicas de evaluación individual y de programas (SNI y Padrón de Excelencia) son un asunto muy debatido. Por un lado, en el CES se observa un sentido práctico de participación en esas políticas debido principalmente a las recompensas económicas que significan, particularmente las becas que otorga el SNI a los profesores y el CONACYT a los estudiantes. Ese sentido práctico se extiende hacia la necesidad de participar en el mercado externo de prestigio a través de la adscripción de los cuerpos académicos al SNI. Por otro lado, subyace entre el profesorado una profunda discrepancia con los sistemas de evaluación. Su generalismo borra las particularidades de las instituciones; los comités de pares son encargados de tramitar un formato de evaluación y suelen ser muy exigentes con sus propios colegas; el CONACYT carece de autoridad científica para determinar prestigios y calidades. Esa discrepancia puede ser leída como una lucha por el poder de distribución de prestigios y, por tanto, de consagración. En ese sentido, la fuerte animadversión que genera el CONACYT entre los académicos del CES y del COLMEX constituye la defensa de un cuerpo académico contra la intrusión de un cuerpo externo, también académico, al menos en parte, pero mediado por la burocracia y el predominio de los criterios de otras ciencias.

El marco de políticas desarrollado en los noventa formó parte de un amplio conjunto de presiones que han llevado al CES y al COLMEX a introducir cambios, acaso aún pequeños y no siempre intencionales. En la docencia comenzó a ganar importancia la preocupación por la baja titulación y poco a poco se observa un crecimiento en el número de alumnos titulados. Ha crecido también la preocupación por articular de manera más coherente y estrecha el trabajo escolarizado con la práctica de investigación, aunque a la fecha no se tienen todavía resultados visibles. Las autoridades del CES se han mostrado más interesadas en conocer el destino laboral de sus egresados. En la investigación se observa un crecimiento en el número de publicaciones anuales. La cantidad de profesores con doctorado así como la adscripción al SNI han crecido.

En cierto sentido, ese conjunto de presiones ha obligado al CES a mirarse a sí mismo en un entorno de mayor competencia, en el que desde hace varios años no tienen cabida las pretensiones monopólicas de la reputación o de la vanguardia académica. Es el

tiempo en que las comunidades académicas de varias instituciones se pueden mirar de frente y, con mayores condiciones de igualdad, competir por el prestigio, los recursos, los mejores alumnos y profesores. El COLMEX ya no es la única estrella del firmamento de la ciencias sociales en México, ni es la única institución fuertemente vinculada a la política y las políticas (véase el CIDE). El universo institucional e intelectual de las ciencias sociales mexicanas se ha diversificado, y esto reordena el tablero donde el COLMEX era rey.

**CAPÍTULO 4**  
**LA UNIDAD XOCHIMILCO**  
**DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA**  
**PRIVILEGIO A LA INVESTIGACIÓN EN UN CONTEXTO DOCENTE**

**1. Introducción**

**1.1 El tema**

Este capítulo describe la lógica general de los cambios organizacionales en la Unidad Xochimilco de la Universidad Autónoma Metropolitana en la década noventa. El propósito es ofrecer un marco para explicar cómo el patrón de legitimación académica ha afectado el modelo del Departamento de Relaciones Sociales, objeto del capítulo siguiente.

La idea que gobierna el capítulo es que la UAM Xochimilco ha tenido grandes dificultades para cumplir con uno de sus principios fundamentales, es decir, la vinculación de la docencia con la investigación, debido a que es una unidad básicamente dedicada a la docencia. Su modelo ha sido puesto en tensión por el patrón centrado en la investigación. El caso paradigmático de este patrón es la Unidad Iztapalapa, cuyo sector dirigente hizo extensivo un arreglo basado en los principios valorativos de la ciencia, especialmente naturales y exactas<sup>1</sup>. No es el caso de la UAM Xochimilco, que se ha adaptado al patrón de manera conflictiva. En la década ochenta generó una tenaz oposición y después se fue adaptando sin que cambiaran en forma radical sus concepciones y prácticas académicas.

Debo advertir que la Unidad Xochimilco es una organización muy compleja que da lugar a diversos actores, profesiones, disciplinas y actividades. Al tratar de captar sus rasgos generales para esbozar una explicación de sus dinámicas, inevitablemente pierdo la riqueza de las particularidades. Sin embargo, espero que el análisis aquí desarrollado permita establecer un marco de interpretación general sobre las lógicas más importantes que animan los cambios y las tensiones del modelo académico de la Unidad Xochimilco.

En el capítulo revisaré cómo las contradicciones y formas de adaptación se expresan en el modelo académico, esto es, en el marco normativo, en la estructura de poder, en la organización académica, en el sistema de carrera y estímulos, y en el financiamiento.

---

<sup>1</sup> Esto debe entenderse en un marco de cambios en la política universitaria y científica, que quedó en manos de grupos científicos de élite a fines de los años ochenta, con importantes incursiones desde los inicios de la década. El lector puede encontrar una interpretación al respecto en López *et all.* (2000) y en Casillas (2001).

## 1.2 Las partes del capítulo

Este capítulo se compone de ocho apartados: el primero es esta introducción; el segundo analiza las contradicciones entre las tendencias modernizadoras y los discursos de cambio social elaborados en la Unidad Xochimilco; el tercero es una propuesta para entender la lógica de los cambios normativos en la UAM; el cuarto analiza al sistema de autoridad y la emergencia de las Comisiones Dictaminadoras como un poderoso cuerpo de autoridad impersonal y no gubernamental; el quinto analiza la estructura académica como el soporte organizativo de la investigación y la docencia, e introduce un panorama de la matrícula en licenciatura; el sexto apartado examina los rasgos generales del mercado académico, sus cambios frente al sistema de valoración académica y los rasgos del *Tabulador* y de las Comisiones Dictaminadoras; el séptimo es un análisis de las tendencias del financiamiento y de la distribución interna de los recursos, especialmente de la adaptación a los esquemas financieros del gobierno federal. El último apartado son las conclusiones del capítulo.

Al analizar estos asuntos, he tomado dos momentos del periodo reciente, esto es, los años finales de la década ochenta y los últimos años de la década noventa. Estos cortes obedecen tanto a razones metodológicas de análisis y exposición como a los cambios en el desarrollo de la UAM. Este procedimiento permite hacer un contraste de los cambios y las continuidades en los entornos institucionales y en las concepciones, definiciones y disputas sobre los bienes académicos (prestigio, recursos, poder). El periodo estudiado coincide con la periodización de la UAM que se encuentra en una parte de la literatura<sup>2</sup>.

## 2. Entre la vocación por el cambio social y las tendencias modernizadoras

### 2.1 La Universidad y la transformación social

La búsqueda del cambio social y los esfuerzos modernizadores son dos corrientes fundadoras de la UAM Xochimilco que permean a las concepciones oficiales sobre la organización, las prácticas y los valores académicos. En Xochimilco, la vocación por el cambio pervive como un referente ideológico de identidad y como una guía que orienta la

---

<sup>2</sup> López *et al.* 2000 y Gil *et al.* 1992. En la Tabla 5 del Anexo sintetizo los periodos de la UAM.

organización y los sistemas de legitimación académicas. La vocación de cambio social es coherente con la alianza que se estableció entre el progresismo de un sector de médicos y la izquierda universitaria post 68<sup>3</sup>. Aunque estas ideas han cambiado, las autoridades y muchos profesores antiguos y nuevos procuran mantenerlas vivas.

Las ideas sobre el cambio social han tenido diversas formulaciones. En el origen de la UAM-X tuvo una connotación epistemológica. Después, a principios de los años ochenta, adquirió un carácter rupturista, pero a finales de la década el optimismo revolucionario declinó. A mediados de los noventa se observa una concepción más compleja del cambio social que se orienta hacia las nociones de desarrollo sustentable. Veamos brevemente esos cambios de concepción:

En el llamado *Documento Xochimilco* o *Documento Villarreal*, inspirados en una lectura de Piaget y Bunge<sup>4</sup>, los fundadores pusieron el énfasis en los procesos de construcción de los conocimientos a través de *objetos de transformación*, los cuales requerían una aproximación interdisciplinaria en la docencia, la investigación, el servicio y la difusión (Villarreal, *et all*, 1974)<sup>5</sup>. A fines de la década setenta y principios de la ochenta, la idea cognitiva de la transformación se desplazó hacia una idea social y política de transformación de la realidad. En el documento *El proyecto académico de la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco* (UAM-X, 1982) se dijo que la transformación social pasaba por las “clases sociales, el proceso de producción en su totalidad y el Estado”, y la universidad tenía un “papel de agente activo”. En esos años, se pensaba que este enfoque era “nuevo” y “alternativo” y que, por añadidura, trazaba una demarcación con el “modelo modernizante”, subordinado al mercado de trabajo (UAM-X, 1982).

Sin embargo, a fines de la década ochenta la perspectiva optimista y radical sobre las contribuciones de la Universidad a la transformación social fue atenuándose y

---

<sup>3</sup> No desarrollaré este tema. Basta mencionar que el fundador de Xochimilco, el Dr. Ramón Villarreal, conocido por sus ideas progresistas, se rodeó del grupo médicos que había sostenido una experiencia de autogestión en la Facultad de Medicina de la UNAM, en el que se encontraba en Dr. Luis Felipe Bojalil, años después rector de la Unidad. Desde sus inicios la UAM dio cabida a connotados dirigentes de las diversas corrientes de la izquierda universitaria, en un arco que pasa por el nacionalismo revolucionario, el maoísmo, el comunismo, el trotskismo, el socialismo y, de forma menos evidente, el radicalismo izquierdista.

<sup>4</sup> Según algunos profesores, el proyecto de Xochimilco también se inspiró en Freire y en Ilich. Padilla (1998) reivindica la herencia de Freire. Schoijet (1997), por el contrario, critica esta herencia y la de Ilich.

<sup>5</sup> De todos los coautores y asesores que Villarreal tuvo para el diseño de la Unidad Xochimilco, al final ninguno se quedó en la UAM. El rector se vio obligado a integrar a grupos diferentes en el trabajo de la operación inicial de la Unidad. Esos grupos, a su vez, interpretaron el documento Villarreal.

cambiando de carácter, en un contexto adverso a las ideologías revolucionarias. En los inicios de los noventa, con un lenguaje menos rebuscado, la perspectiva ya era el cambio democrático y cultural. En las *Bases conceptuales de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco* (UAM-X, 1991) aprobadas por el Consejo Académico como preparación para elaborar el Plan de Desarrollo, se dijo que la Universidad tenía un compromiso con “las clases mayoritarias de la Nación, entendidas en el amplio marco de las fuerzas del cambio democrático y cultural...”.

A mediados de los años noventa, la UAM Xochimilco manifiesta una concepción más elaborada y contemporánea de los cambios ocurridos en la sociedad, la economía, la ciencia, la tecnología, las profesiones y la educación en México y en el mundo. En el documento programático denominado *Plan de Desarrollo Institucional 1996-2001* la idea de servicio a la sociedad y de la contribución al desarrollo integral predomina sobre la idea de la transformación social. La Unidad Xochimilco optó por las ideas del desarrollo autosostenido y de la pertinencia social, científica y tecnológica:

... la elevación de la productividad y la competitividad internacional de (las) economías en el corto y mediano plazos, así como el desarrollo nacional en sus diversas dimensiones en el largo plazo, dependen ... de la capacidad de articulación y liderazgo de sistemas nacionales de educación superior y de ciencia y tecnología, capaces de procesar creativa y permanentemente los avances científicos, tecnológicos y humanísticos a nivel mundial y de formar los profesionistas, los técnicos y los profesores e investigadores indispensables tanto para la utilización social de tales avances en el abordaje de sus problemas nacionales, como para la inserción activa de sus comunidades académicas en la nueva dinámica mundial de producción del conocimiento científico, tecnológico y humanístico (UAM, 1996).

## **2.2 La autocrítica de los noventa**

La UAM en su conjunto adoptó tempranamente varios elementos del paradigma modernizador de los años noventa. Como la Unidad Xochimilco no podía sustraerse de esa influencia, realizó ajustes discursivos. Al reconocimiento de los cambios económicos y sociales de México y el mundo y de la necesidad de lograr una nueva relación de la Universidad con sus entornos, se añadió el reconocimiento de problemas internos. La autocrítica de los noventa corresponde a una nueva época en la que dejan sentir su influencia los imperativos de calidad y competitividad provenientes de diversos ámbitos de la vida económica y social y, especialmente, de las políticas gubernamentales. En 1991, en

las *Bases conceptuales* (UAM-X, 1991), de forma aún poco precisa, las autoridades de Xochimilco reconocían varios problemas, tales como:

- a) “la experimentación sin control experimental”;
- b) “la innovación efímera, parcial y fragmentaria, sin evaluación ni seguimiento”;
- c) “la degradación de franjas importantes de la organización académica”;
- d) la desatención de la “organización integral” debido a la “urgencia de enseñar”;
- e) “circunstancias internas que han erosionado considerablemente las potencialidades del Modelo Xochimilco”.

Todo ello hacía necesario precisar las reglas de operación y ofrecer a la sociedad elementos de juicio sobre la óptima utilización de los recursos económicos. El *Plan de Desarrollo Institucional 1996-2001* añadió otros problemas que se desprendían de su diagnóstico general sobre las instituciones de educación superior (IES):

Primero: Un retraso significativo de los paradigmas con los cuales se trabaja en la investigación y la docencia, carencia de recursos para desarrollar la actividad de investigación, impulsar innovaciones pedagógicas y didácticas, así como de infraestructura para la ciencia y la tecnología.

Segundo: Una débil consolidación de la vida universitaria inspirada en el “ethos académico”, con algunas excepciones de centros o departamentos que han logrado impactar positivamente al resto de la comunidad.

Tercero: Inflexibilidad y rutinización de los órganos decisionales y directivos de las instituciones, así como de las dependencias gubernamentales referentes.

Cuarto: Debilitamiento de las relaciones laborales y políticas salariales que elevan los niveles de conflictividad y afectan el trabajo cotidiano de los académicos.

Quinto: Escasez de fuentes alternativas de financiamiento para ... los proyectos de investigación y docencia, particularmente a los orientados a la solución de los problemas de orden público, con impacto en sectores más necesitados...

En este documento hay una tácita aceptación de los objetivos de la política, especialmente los de calidad, y un desacuerdo con los recursos y los instrumentos. Los problemas no podían ser “adecuadamente resueltos con políticas dirigidas a premiar la productividad”, ni con “modelos diferenciados de financiamiento”. Hubo un reconocimiento a la utilidad de la evaluación, pero se criticó “la aplicación de criterios uniformes” y el empleo de sólo algunos indicadores de desempeño” (UAM-X, 1996).

No obstante los cambios en el énfasis, las autoridades han mantenido viva la vocación por el cambio. En la presentación del *Plan de Desarrollo Institucional 1996-2001*,

Jaime Kravsov, rector de la Unidad entre 1994 y 1998, mencionó que la vida académica de Xochimilco se había cimbrado por

... los momentos vividos durante los primeros meses de 1994 cuando el Estado de Chiapas y la nación entera se conmovieron con el surgimiento de un movimiento indígena armado; los sucesos políticos trágicos ocurridos durante ese año y 1995; el arribo de un nuevo periodo de crisis económica; la agudización de la pobreza, la violencia, la emergencia de sectores de la sociedad civil dando juego a nuevas propuestas y a nuevos intereses (Kravsov, 1996).

En Xochimilco el valor fundamental de las actividades académicas está dado por la solución de problemas de los sectores mayoritarios del país, más que por los referentes establecidos por las comunidades meritocráticas. Estas formas de valoración no necesariamente deben ser opuestas, pero la referencia a la solución de problemas sin una práctica “inspirada en el *ethos* académico” ha dado lugar a una débil consolidación de la vida universitaria, para usar expresiones empleadas por el Consejo Académico de la Unidad Xochimilco. El cambio hacia un patrón centrado en la investigación ha producido un marco de ambigüedades conceptuales sobre la misión y las funciones de la Universidad, especialmente en el sector dedicado a la enseñanza.

### **3. La lógica de los cambios normativos en la UAM**

La UAM ha experimentado continuos cambios institucionales desde su fundación. De hecho, una de sus características es su enorme esfuerzo legislativo y la gran cantidad de asuntos reglamentados. En comparación con otras organizaciones académicas, tiene una rápida capacidad de respuesta legislativa, la cual es expresión del continuo intercambio y negociación de normas académicas en un contexto organizacional que exige constantes precisiones a las reglas del juego y del juego mismo. La dirección del cambio es hacia la formalización de procedimientos y valores académicos y hacia el desarrollo de un sentido centrado en la calidad, la meritocracia y la productividad en las actividades. Esto no implica que todo el profesorado de la UAM comparta este sentido. Los procesos de reglamentación se dan en un campo en el que se dirimen diferentes concepciones. En este caso, la concepción hegemónica encabezada por la Unidad Iztapalapa debió ser negociada frente a las concepciones de los sectores ligados a la enseñanza.

Las bases jurídicas de mediados de la década ochenta que estipularon la orientación hacia la investigación, la diferenciación salarial, la formación y la evaluación de los profesores se pulieron en la década noventa. Asimismo, algunos cambios legales dieron lugar a la definición de las funciones de las Áreas de Investigación, su creación, supresión y evaluación. Los cambios en la reglamentación del posgrado pusieron al día los criterios para abrir programas, admitir y evaluar alumno<sup>6</sup>.

#### **4. La estructura de autoridad.**

El gobierno de la UAM combina algunos rasgos del modelo de “democracia elitista” definido por Romualdo López (2001b), con elementos del gobierno de tipo colegiado descrito por Clark (1991). Según López, la “democracia elitista” es

una forma de gobierno en que la autoridad institucional es compartida entre diferentes órganos, hay una estructura que propicia un sistema de contrapesos y evita o minimiza la concentración del poder en un solo órgano o en una persona. Es democrático en tanto que las decisiones más importantes para la vida institucional son analizadas y discutidas colectivamente y para las resoluciones o acuerdos se acata la opinión de una mayoría. Las reglas de juego interno para hacer posible o facilitar la convivencia entre los miembros de la comunidad universitaria y entre los diferentes sectores son negociados colectivamente a través de representantes; el destino de los recursos no es resultado de una decisión unipersonal; los conflictos tienden a resolverse por la vía del diálogo y la aplicación de una normatividad interna. La comunidad universitaria tiene una participación, amplia o reducida, en la elección y designación de sus autoridades y de sus representantes institucionales.

Y se trata de un forma de gobierno elitista en tanto que los ciudadanos universitarios no tienen igualdad de derechos y obligaciones. En general, el sector de autoridades está sobrerrepresentado, en función de su número, en los órganos colegiados, el sector académico tiene un peso relativo mayor al de los sectores de alumnos y personal administrativo, aunque sean menores en número.

Debido a que en muchos departamentos la investigación es una actividad extendida, la UAM comparte algunos rasgos con el tipo de gobierno colegiado. Este tipo de gobierno es colectivo, con base en el respeto por el conocimiento y la especialización. “La autoridad colegiada es el tipo de gobierno que corresponde a lo que se denomina ‘comunidad académica o ‘comunidad de sabios’”. Con frecuencia existen comités operativos que

---

<sup>6</sup> Para tener una idea de este proceso, véase la Tabla 6 en el Anexo, donde expongo la creación o las reformas de algunos reglamentos importantes en distintos ámbitos universitarios

favorecen la participación directa y es una práctica común la búsqueda de consensos y equilibrios. No obstante, esta forma de gobierno supone conflicto y debate, ganadores y perdedores. Como el colegiado vota decisiones y elige un “jefe temporal que representa al grupo y que está consciente de que su poder depende de la venia de aquél”, se desarrolla actividad política, abierta u oculta, pues “hace falta constituir bloques mayoritarios a partir de los individuos o las facciones. Por otro lado, los arreglos cupulares y los acuerdos tácitos también intervienen para mantener el orden y producir resultados” (Clark, 1991).

La participación en todos los órganos de gobierno de la UAM gozó durante los años setenta y ochenta de una amplia aceptación. Pero durante la década noventa el interés se enfocó hacia los que concentran poder de decisión: la Rectoría General, las Rectorías de Unidad, el Colegio Académico, los Consejos de Unidad y las Comisiones Dictaminadoras. Por el contrario, la participación en órganos de menor jerarquía, como las Direcciones de División, los Consejos Divisionales y las Jefaturas de Departamento, perdió importancia.

El sistema de carrera por puntos redefinió la escala de los asuntos importantes y contribuyó a restar atractivo a la ocupación de cargos en la coordinación o dirección académica y a la representación en los órganos colegiados<sup>7</sup>. Por añadidura, las operaciones políticas internas sustentadas en movimientos e ideologías cayeron en desuso, el sindicalismo sufrió un fuerte desplazamiento y la izquierda universitaria trasladó su foco de interés hacia los escenarios electorales partidarios.

Cuando el gobierno de la UAM fue diseñado se optó por una estructura que combinó autoridades personales y colegiadas, en la cual no había una “máxima autoridad” sino diferentes autoridades con esferas propias de competencia. Estaba en juego la conciliación del principio de autoridad individual con el de autoridad colegial. También lo estaba la solución a los dilemas sobre la designación de autoridades: entre la colegialidad del mérito y la república universitaria, entendida como una forma de designación de autoridades a cargo de ciudadanos iguales. El resultado fue una forma de gobierno que ha

---

<sup>7</sup> Con dos artículos al año calificados con la puntuación más baja, un profesor obtiene más puntos que por ser coordinador académico y casi lo mismo que por ser director. Los puntos anuales por ocupar cargos de coordinación o dirección académicas fluctúan entre 1100 y 1650; por ocupar cargos en las dictaminadoras y en las dictaminadoras divisionales 1100 y 880 puntos anuales respectivamente; y por ocupar cargos de representación en órganos colegiados y en comisión académicas se obtienen 330 puntos al año. En cambio un artículo especializado reditúa entre 880 y 3300 puntos, y un libro científico entre 2200 y 6600 puntos.

combinado en arreglos complejos la intervención de los notables en la elección de autoridades personales, con el voto universal y los principios de representatividad.

Los órganos personales –Rectores General y de Unidad, Directores de División y Jefes de Departamento– cumplen funciones de dirección, coordinación, administración y apoyo académico y participan, de acuerdo con su ámbito de competencia, en órganos colegiados; los niveles más altos (Rector General y Rectores de Unidad) intervienen en la designación de otros órganos personales mediante la presentación de ternas a los órganos respectivos. Las decisiones académicas y financieras –como la organización académica, la creación de carreras, la aprobación de proyectos de investigación, la apertura o supresión de Áreas de Investigación, las políticas de investigación y de docencia– son adoptadas por los diferentes órganos colegiados, como el Colegio Académico para el conjunto de la UAM; los Consejos Académicos de cada Unidad; y los Consejos Divisionales dentro de éstas.

En esta estructura de gobierno no existen órganos colegiados en los Departamentos, lo cual deja a los Jefes de éstos un elevado número de atribuciones, que en algunos casos pueden ser limitadas por las Juntas de Coordinación integradas por los jefes de áreas. Esto significa que decisiones cruciales sobre la enseñanza y la investigación deben resolverse fuera de los núcleos básicos de operación. No obstante, los procedimientos de planeación y distribución de los presupuestos son incluyentes, pues cada área prepara su presupuesto deseable en el año, bajo un techo previamente delimitado por el rector, y lo estructura en prioridades de las cuales, después de muchas mediaciones puede ejercer una buena parte.

A pesar de que el interés por la ocupación de los niveles bajos del gobierno ha disminuido, la vida política interna es intensa dada la gran cantidad de procesos de elección y designación de autoridades y de Comisiones Dictaminadoras. Cada año hay elecciones de representantes a los Consejos Divisionales; cada dos años de representantes al Consejo Académico, a las Comisiones Dictaminadoras y a las Dictaminadoras Divisionales. Cada cuatro años hay auscultaciones para Rector General, Rectores de Unidad, Directores de División y Jefes de Departamento. Algunas de las auscultaciones son electorales. En las elecciones y en las auscultaciones hay campañas proselitistas. Es frecuente que varios de estos procesos se realicen en un solo año, con intervalos de corta duración (Gil, 1986).

La importancia de las Comisiones Dictaminadoras es cada vez mayor. Sin ser una instancia de gobierno, se han convertido en un nuevo poder académico impersonal que

concentra decisiones neurálgicas: la reproducción de los cuerpos académicos (nombran y participan en los jurados, participan en la definición del perfil de la plaza en negociación con los jefes de departamento y los directores de división); la distribución de los prestigios y de una parte de los recursos a través de las promociones y del otorgamiento de becas y estímulos; los criterios específicos de asignación de puntos; la objetivación de prestigios al publicar los resultados de las evaluaciones y, por lo tanto, la definición de éxitos y fracasos (Casillas, 2001). Por ello, formar parte de las Comisiones Dictaminadoras resulta muy atractivo y es un asunto de crucial importancia para el Rector General y los Rectores de Unidad que nombran a una parte de los miembros.

La participación política y la intervención en los procesos decisionales tienen cauces bien establecidos. Los conflictos entre autoridades y las inconformidades ante actos de la autoridad tienen instancias especiales de resolución, como la Junta Directiva para los conflictos de competencias o la Comisión Dictaminadora de Recursos, que resuelve sobre los procedimientos de apelación de los dictámenes de las Comisiones Dictaminadoras. Este sistema le ha dado a la UAM una gobernabilidad académica que permite al gobierno universitario tramitar con razonable eficacia las demandas de sus grupos internos, mediante fórmulas institucionales de resolución de conflictos y producción de acuerdos en instancias que incluyen la representación de los sectores universitarios<sup>8</sup>.

En resumen: el interés político tiende a concentrarse en los órganos personales y colegiados superiores. Como las Comisiones Dictaminadoras han incrementado su importancia, la participación en ellas así como en el proceso de su designación es mayor. La participación en los órganos medios o inferiores despierta menor interés. Aunque ya no existe una política sustentada en movimientos e ideologías, la gran cantidad de procesos de designación y elección somete a la UAM a una intensa vida política. La estructura de equilibrios entre órganos personales y colegiados da lugar a una gobernabilidad que permite canalizar los intereses de los diversos grupos en un marco institucional dentro del que destacan los procedimientos para resolver conflictos de competencias entre órganos y los recursos de apelación a los dictámenes de las Comisiones Dictaminadoras.

---

<sup>8</sup> Esta formulación de gobernabilidad está inspirada en el trabajo de Acosta (2000).

## 5. El divorcio organizativo de la docencia y la investigación

La vinculación entre la investigación y la docencia es un postulado simbólico de gran importancia en la UAM que, sin embargo, no se ha traducido en una práctica sistemática, lo cual implica una disociación entre la organización, las prácticas y las ideologías con las que una buena parte de los académicos y del establecimiento construyen su propia imagen. ¿Por qué una comunidad académica puede desarrollar un discurso de identidad y defenderlo con vigor a pesar de no corresponder con su organización y prácticas? Haré algunas consideraciones sobre estos asuntos e intentaré dar una respuesta.

### 5.1 La organización académica

La organización en tres Unidades integradas cada una por Divisiones que albergan a los Departamentos y a las Coordinaciones de carreras corresponde a una concepción de universidad *multicampus*, agrupada por áreas de conocimientos, con fuerte vinculación entre la docencia y la investigación. Dentro de esta estructura, la actividad mayoritaria que se realiza es la docencia pero carece de una organización que agrupe a los profesores. En cambio, la investigación, que formalmente es la actividad más importante, tiene su nicho en la base de la estructura, es decir, en las Áreas de Investigación de los Departamentos.

El Departamento se encarga de suministrar asignaturas y profesores para las diversas carreras, pero formalmente no es responsable de las carreras, pues las Divisiones coordinan administrativamente los asuntos de organización y logística, a través de un Coordinador de Estudios nombrado por el Director de División y por Comités de Carrera. Empero, las experiencias son diversas. Hay Departamentos que hacen suyas las carreras, especialmente los Departamentos cuya denominación es igual a las formaciones ofrecidas, y otros que conservan la distancia (López *et al.* 2000).

Con la emisión del *Reglamento orgánico* en 1981 y las reformas sucesivas (1990, 1991 y 1996), las Áreas fueron definidas como agrupamientos para la investigación, de manera que la docencia quedó de lado. Es una organización que actúa, en términos de Clark (1995), como fuerza fragmentadora del vínculo entre enseñanza, estudio e investigación. Así, se confirma que la docencia de licenciatura aleja a la investigación y que ésta se aleja

de la docencia. La organización no constituye un buen vehículo para poner en práctica los ideales de la universidad que, contradictoriamente, escinde en su organización la enseñanza de la investigación y transfiere a los individuos la responsabilidad de su integración.

La literatura especializada ha detectado diversas consecuencias que se desprenden de haber definido al núcleo básico de la organización académica como Áreas de Investigación. En apretado resumen:

- a) Con la aprobación del Reglamento Orgánico en los primeros años 80, las Áreas se definieron como el espacio organizacional de base de la estructura académica, pero su denominación como Áreas de Investigación provino del liderazgo de Iztapalapa, donde la idea del papel preponderante de la investigación se sostiene en las culturas académicas que distinguen a esa Unidad de las otras dos. Luego de la aprobación de la figura de Área de Investigación, la Unidad Iztapalapa registró en el año siguiente áreas de sus tres Divisiones. Azcapotzalco y Xochimilco instituyeron a sus primeras Áreas después y bajo otros procedimientos. Los profesores se vieron impelidos a definir Áreas o adscribirse a ellas, aun cuando no tuvieran experiencia o interés en la investigación. No obstante, varios profesores están fuera de ellas y no realizan trabajo coordinado, principalmente en Azcapotzalco y Xochimilco. (Casillas, 2001; López, *et all.*, 2000);
- b) Los campos consolidados se fortalecieron con las Áreas, pero los menos consolidados o los que no tenían un perfil de investigación tuvieron muchos problemas. Esto se reforzó con las políticas de evaluación y fomento de Áreas en los años noventa, que dejaron a cada Unidad adoptar los criterios de apertura y supresión de éstas, quedando en el camino las de precaria existencia (Casillas, 2001; López, *et all.*, 2000);
- c) Las Áreas han dado organización a nuevas especializaciones –subdivisiones de Áreas previas– y precisión nominal a las temáticas de conocimiento. Empero, un buen número funciona sólo como instancia administrativa; otras son reductos de poder de grupos de investigación, un “sistema feudal” encabezado por “grandes figuras” (Ibarra, 1993).

A mediados de la década noventa, tras intensos debates en el Colegio Académico, se dio paso a una evaluación que dio prioridad a las Áreas ya consolidadas para aprovechar sus ventajas comparativas. Los criterios más importantes fueron que las Áreas contaran con planes de desarrollo evaluables y que los recursos se asignaran de acuerdo con los resultados de las evaluaciones, las necesidades de desarrollo y las prioridades

departamentales y divisionales (UAM, 1995a; 1995b). Poco después, en 1996, se estableció el Programa de Fomento de Áreas de Investigación en Proceso de Consolidación para financiar sus planes de desarrollo. El proceso tuvo diversas expresiones en cada Unidad (Valenti y Varela, 1998): Iztapalapa mostró gran coincidencia con los parámetros de evaluación de diversas agencias gubernamentales. Azcapotzalco diseñó un sistema propio que le permitió generar mecanismos compensatorios para los sectores rezagados; este sistema ligó la distribución de recursos con el cumplimiento de metas y con la evaluación externa; el resultado fue suprimir Áreas inviábiles y apoyar las que están en proceso de consolidación y las consolidadas (De Garay, 1998). En Xochimilco hubo resistencia a la evaluación externa; se practicó una autoevaluación con la que se clasificaron las Áreas: consolidadas, en proceso de consolidación y virtualmente inexistentes. Se suprimieron pocas Áreas, se pusieron condiciones a otras, pero no hubo seguimiento de su aplicación<sup>9</sup>.

En conclusión, la organización centrada en la investigación ha fortalecido la capacidad de generar conocimientos, pero ha relegado otras actividades universitarias que, en el contexto de una universidad que forma licenciados en una multiplicidad de profesiones, son llevadas a cabo por muchos profesores que no realizan o realizan en pequeña escala investigación. Las Unidades se han adaptado de formas diferentes: Iztapalapa se muestra cómoda en estas formas organizativas y en los procesos que las evalúan; Azcapotzalco tiene problemas por su orientación profesional y su fuerte dedicación a la docencia, pero ha emprendido un proceso de ajuste que le llevó a apoyar a las áreas en proceso de consolidación y a suprimir otras; Xochimilco presenta una situación más ambigua pues ha decidido no afectar a los grupos internos, lo que la ha llevado a tener áreas con capacidad de investigación muy diferente y carecer de políticas realistas para mejorarla. Junto a ello, Xochimilco ofrece una fuerte resistencia a los procesos de evaluación externa.

## 5.2 La investigación

A lo largo del capítulo he insistido desde diferentes ángulos en la primacía institucional que tiene la investigación en la UAM y las contradicciones que genera porque se trata de una

---

<sup>9</sup> Valenti y Varela (1998) llamaron a la evaluación de Iztapalapa de “calidad por interacción con grupos de élite”, sin debilitar la autonomía académica; a la de Azcapotzalco de “calidad por la búsqueda del consenso”; y a la de Xochimilco de “resistencia”.

organización cuya actividad mayoritaria es la enseñanza en licenciatura. Unos datos permiten mostrar rápidamente que la investigación es menor que lo que podría esperarse dada la importancia y los recursos (sobre todo tiempo del profesorado) que se le han dado: a) A fines de los años ochenta una evaluación institucional encontró que la investigación reportada no correspondía con la realizada (López, *et all.*, 2000); b) La UAM Xochimilco reconoció en 1996 que en esa unidad sólo cerca de una tercera parte del profesorado de carrera realizaba investigación sistemática (UAM-X, 1996); c) En 1998 sólo 49 proyectos de investigación del conjunto de la UAM contaban con recursos de CONACYT; d) Ese mismo año solamente el 13.1 por ciento del profesorado de la UAM pertenecía al SNI.

No obstante, la investigación y sobre todo su vinculación con la docencia es un dogma originario de identidad que, enunciado en forma ideal, goza de un amplio consenso discursivo, bajo el cual se esconden diversas concepciones y prácticas de investigación. Existe una concepción “oficial” de la UAM que intenta integrar diversas acepciones del concepto, pero cada Unidad tiene su propia versión. Además, cada campo del conocimiento tiene ideas propias. Los testimonios revelan diferencias entre quienes se dedican principalmente a la investigación y entre quienes se ocupan sobre todo de la docencia. Adicionalmente, algunos profesores han mencionado que hay ideas distintas entre quienes buscan hacer aportes al conocimiento y quienes sólo buscan puntos del *Tabulador*.

En esta sección me ocuparé de analizar brevemente la concepción oficial de la UAM y la de Xochimilco. ¿Qué entiende la UAM por investigación?

La investigación ha sido considerada como la actividad preponderante... tiene como propósito obtener conocimientos científicos, humanísticos y artísticos, establecer sus fundamentos teóricos, aplicar los resultados de las investigaciones, analizar los impactos de estas aplicaciones y proponer recomendaciones para la acción. ...la colaboración o intervención de las diversas áreas del conocimiento en el tratamiento de los problemas caracteriza la forma en que la universidad aborda la investigación, dando preferencia al trabajo en equipo en el que la concurrencia disciplinar quede manifiesta (UAM, 1992).

Adicionalmente, la forma de valorar las actividades de investigación se basa en principios meritocráticos y el prestigio entre los profesores que resulta de la investigación se distribuye entre pares, sobre la base de un *Tabulador* y de *Criterios de Dictaminación* en cada Comisión Dictaminadora que miden con precisión el valor de los productos.

La UAM Xochimilco ha desarrollado una versión propia sobre la investigación. En concordancia con su ánimo transformador y con el sistema modular, establece que la investigación se hace sobre “problemas reales y prioritarios del país” y que es llevada a cabo por “todos sus maestros y estudiantes”. No obstante, la UAM-X ha reconocido que están poco desarrollados los consensos académicos sobre la investigación en los ámbitos científico, tecnológico y humanístico, en los niveles básico y aplicado, en su pertinencia, relevancia y prioridad, y en los requisitos de calidad de sus productos. De ahí que las políticas, la normatividad y los acuerdos no se conviertan “en instrumentos eficaces de organización de la actividad investigativa” (UAM-X, 1996).

La aceptación de que hace falta generar consensos en torno a la investigación y, al mismo tiempo, mantener irrestricta la libertad de investigación, parece contradictoria con la opinión que en la Unidad Xochimilco se tiene sobre el tipo de investigación que se debe apoyar. El Programa 1996-2001 establece que hay que orientar “prioritariamente los recursos disponibles hacia el conocimiento esencial para nutrir la docencia, para incidir en los procesos nacionales y para apoyar el desarrollo de los sectores mayoritarios, fundamentales y prioritarios de la sociedad” (UAM-X, 1996). Es decir, una investigación para la enseñanza y para resolver necesidades populares.

### **5.3 La docencia**

#### *El modelo educativo de la UAM*

En este apartado examinaré las tensiones a que ha estado sometido el modelo educativo de la UAM, particularmente el de Xochimilco, frente al entorno de políticas iniciadas en los años noventa y frente a las reflexiones expuestas en 1999 por el Dr. José Luis Gázquez, Rector General para discutir y modificar las *Políticas Generales de Docencia*.

El modelo de la UAM ha sufrido algunos cambios. En la licenciatura se han hecho cambios curriculares de diversa magnitud pero la nota común es la escasa atención que este nivel recibe. El cambio más importante es la ampliación de las ofertas de posgrado y los esfuerzos por incluirlos dentro del Padrón de Excelencia del CONACYT. Sin embargo, los principios fundamentales del modelo se han mantenido inalterados: un sistema

departamental que vincula la investigación y la docencia a través de las actividades de una planta académica de tiempo completo y con elevada formación académica.

Desde su creación, la UAM impulsó una forma de enseñanza diferente en el contexto educativo mexicano. En breve: se adoptó una organización trimestral de los cursos; se destinó una parte del currículo a los Troncos Divisionales y, en el caso de Xochimilco, se diseñó un Tronco Interdivisional denominado *Conocimiento y Sociedad*; se abrió la opción de inscripciones de medio tiempo, excepto la Unidad Xochimilco; se impulsó la vinculación de la investigación y la docencia a través de la contratación de profesores-investigadores; se eliminó la tesis como requisito de titulación y, en algunos casos, se implantaron los “proyectos terminales” o “trabajos terminales”. En las unidades se pusieron en práctica modalidades y enfoques propios de la organización de la enseñanza<sup>10</sup>. La Unidad Xochimilco adoptó el sistema modular, que, en lugar de materias, ofrece paquetes de conocimiento en torno a objetos de estudio pretendidamente interdisciplinarios.

### *El entorno de políticas relativas a la docencia*

En el polo de la formación profesional el patrón de legitimación académica ha sido más difuso que en el polo de la investigación. Sólo las políticas dirigidas a los posgrados de investigación a través del Padrón de Excelencia del CONACYT han sido precisas y han generado respuestas directas de las organizaciones, como veremos más adelante. Los valores comunes son la calidad, la eficiencia y la pertinencia, pero las políticas gubernamentales para la docencia en licenciatura han sido poco precisas debido a que las ideas sobre el cambio y la flexibilización curricular, además de ser muy generales, aún no tienen asociadas políticas específicas. La atención ha estado colocada en la organización, la infraestructura y la gestión; en la formación de cuerpos académicos y, recientemente, en la acreditación de programas. Sin embargo, en diversos documentos gubernamentales y en las recomendaciones de la OCDE el tema de generar cambios en los modelos de docencia ha sido objeto de orientaciones: modelos centrados en el aprendizaje de los estudiantes;

---

<sup>10</sup> En la División de Ciencias y Artes para el Diseño de la Unidad Azcapotzalco se llevó a cabo el “sistema de eslabones”; en la División de Ciencias Básicas e Ingeniería de la Unidad Iztapalapa se adoptó el “sistema de aprendizaje individualizado”, una adaptación del *Personalized System of Instruction* o Plan Keller (López, *et al.*, 2000).

formaciones pertinentes al mercado de las ocupaciones y del desarrollo del país; profesiones de corta duración; flexibilidad curricular (salidas laterales, intercambio de créditos; opciones de titulación; enseñanza abierta; tutorías); reformas curriculares; introducción de tecnologías de información y comunicación en la enseñanza; formación en conocimientos de la disciplina y en habilidades genéricas. Tras estas recomendaciones subyace la idea de que la formación centrada en concepciones tradicionales sobre las profesiones tiene muchos problemas y se muestra incapaz de adecuarse a las nuevas exigencias del mercado de trabajo.

Las orientaciones de las políticas públicas y la forma como se han introducido en la UAM han generado efectos contradictorios sobre el modelo educativo y han tendido a concentrar la atención en los posgrados, especialmente de los profesores que más investigación realizan. En un primer momento el efecto más notable de las políticas públicas y de las políticas del establecimiento fue su contribución a que la docencia perdiera importancia y a que la investigación fuera mejor recompensada, lo cual fomentó diversas distorsiones en la práctica académica. Se trató de la imposición de un modelo de universidad de investigación sobre una estructura en la que ha predominado la práctica docente. Otro efecto, más reciente, fue el cuestionamiento a los resultados del modelo y las orientaciones profesionales que se desprenden de él. Además, la estrechez de recursos federales para las universidades ha hecho más evidente que el modelo de la UAM es muy caro y que tiene resultados comparables con los de otras universidades que carecen de las ventajas financieras, infraestructurales y humanas de la UAM. El Rector General mencionó que en las reuniones con las comisiones de Ciencia y Tecnología y la de Educación de la Cámara de Diputados para discutir y negociar el presupuesto de la UAM de 1999:

...los diputados y los rectores de universidades estatales cuestionaban los resultados del conjunto de las universidades federales, particularmente de la UAM, en términos de que no se observaba que el desempeño fuera mejor que el de otras con presupuestos que pueden ser cuatro y cinco veces menores. Y sin embargo, probablemente tienen el doble de estudiantes que tenemos nosotros.

### *La crítica al modelo educativo de la UAM y la iniciativa del Rector General*

En la década noventa el modelo educativo de la UAM comenzó a recibir fuertes críticas debido a que sus principios no operaban adecuadamente en la práctica. Resultaba cada vez

más contradictorio contar con una estructura centrada en los profesores y en la investigación en la que los estudiantes y la enseñanza quedaban al margen. Las contradicciones son mayores si se considera que, pese a que la apuesta central está en el polo de la investigación, las actividades mayoritarias se encuentran en la docencia.

En un contexto problemático para la educación superior debido a las intensas negociaciones y cuestionamientos que surgieron en los trabajos de la Cámara de Diputados para definir las partidas hacia la educación superior del Presupuesto de Egresos de 1999, y debido al prolongado paro que un grupo de estudiantes impuso a la UNAM durante casi un año, el Rector General de la UAM presentó una iniciativa para iniciar una reflexión que condujese a modificar las *Políticas Generales de Docencia*. En buena medida la iniciativa fue una respuesta a los viejos problemas de la docencia en la UAM pero también a los desafíos que impone el nuevo entorno competitivo. Con un lenguaje reflexivo y mesurado, la iniciativa del Rector General fue una crítica a diversos problemas del modelo educativo. La reflexión cuestionó dos puntos centrales del modelo: estar centrado en los profesores y poner demasiado énfasis a la investigación, pero no condujo a una crítica sobre los fundamentos estructurales del modelo, esto es, la figura del profesor investigador como agente de la vinculación entre la investigación y la docencia y los sistemas de carrera y de estímulos excesivamente centrados en las actividades de investigación. En apretado resumen, según se desprende de las consideraciones del Rector General, el modelo educativo de la UAM presentaba los siguientes problemas:

1. Se ha concentrado en los profesores y no en los estudiantes.
2. No hay espacios de reflexión, planeación, gestión y evaluación de la docencia.
3. La UAM tiene mejores condiciones que otras IES (recursos humanos y financieros, infraestructura, número de estudiantes) pero los resultados dejan mucho que desear (aprobación, deserción, egreso, titulación y duración de los estudios).
4. El modelo es muy caro y no rinde los frutos deseados.
5. La docencia se ha convertido en el “mal necesario”, en la mera impartición de clases.
6. Las políticas de contratación han estado fundamentalmente orientadas por la investigación, misma que no está articulada con la docencia.
7. No se tienen políticas y mecanismos adecuados para la evaluación de la docencia.
8. Faltan políticas sobre cumplimiento y evaluación de planes y programas de estudio.

9. La normatividad no es apropiada para sustentar la reorganización de la docencia.
10. La UAM no está suficientemente vinculada con la educación media superior.
11. No se atiende la heterogeneidad académica de los estudiantes.
12. Se tienen altos índices de deserción en el primer trimestre y aunque baja la tendencia, son todavía muy significativos en el segundo y el tercer trimestres.
13. Se requiere que los espacios y servicios educativos sean apropiados para la formación integral de los estudiantes: biblioteca, centros de cómputo, centros de enseñanza de lenguas extranjeras, cafetería, oferta cultural y dignificación de los ambientes.
14. No se cuenta con la organización y los mecanismos apropiados y ágiles para mejorar y actualizar los planes y programas de estudio. Las modificaciones se han hecho cada 10 o 15 años, cuando ya eran obsoletos.
15. Se carece de estructuras para apoyar y fortalecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje y, si existen, no siempre son adecuadas.
16. Hay problemas en la planeación de la docencia y en la información a los estudiantes sobre la oferta anual de materias y profesores
17. Existen dudas de si se propicia la adquisición de conocimientos disciplinarios y de habilidades que fortalezcan el desempeño profesional de los egresados.
18. Hay dudas sobre los procesos de evaluación de conocimientos de los estudiantes.
19. No son adecuados y suficientes los procesos de evaluación del desempeño docente.
20. Hay problemas en la titulación de los estudiantes.
21. Los apoyos para la incorporación de los egresados al mercado laboral son aislados.
22. No se ha desarrollado una oferta de educación continua para los egresados.

No obstante la fuerte crítica, con su iniciativa el Rector General reafirmó la vigencia del modelo educativo de la UAM a 25 años de haberse puesto en funcionamiento y convocó a la comunidad a demostrar su viabilidad y a lograr que la investigación tuviera un efecto en la formación de los estudiantes. Esto abrió la oportunidad para introducir cambios y corregir algunas distorsiones. En las nuevas *Políticas Generales de Docencia* y en las *Políticas Operacionales de Docencia* aprobadas por el Colegio Académico en marzo de 2001, se anuncia la posibilidad de hacer modificaciones importantes en lo que respecta a los alumnos, planes y programas, proceso de enseñanza y aprendizaje, planeación, programación y evaluación académicas, condiciones y ambientes de estudio y profesores.

En este último renglón, los cambios podrán ser tanto más importantes cuanto más se avance en la creación de espacios organizativos de discusión y reflexión para la docencia y en la definición de criterios de ingreso, evaluación y promoción que fortalezcan la calidad de la docencia, es decir, cuanto más se logre dar a la docencia una importancia similar a la de la investigación en el plano de la organización académica y de la estructura de recompensas .

### *El sistema modular de la UAM Xochimilco*

El cuestionamiento al modelo educativo de la UAM también impactó al sistema modular de la Unidad Xochimilco, el cual ha permanecido prácticamente inalterado desde su creación. Las orientaciones de las políticas públicas y los cambios generales en la economía y la sociedad percibidos por los actores universitarios han llevado al reconocimiento de que este sistema muestra diversos problemas para poner en práctica sus postulados.

Como es sabido, este sistema fue una versión elaborada por el fundador de la Unidad, el Dr. Ramón Villarreal, de la propuesta de la Organización Panamericana de la Salud (OPS) puesta en práctica en algunas escuelas de medicina de diferentes países. Desde el punto de vista de sus propósitos y de su diseño, las características principales del sistema son:

- a) Se propone forjar nuevas dimensiones de la práctica profesional, dirigidas a satisfacer las necesidades de la sociedad;
- b) Los módulos son entendidos como “objetos de transformación” de los cuales se desprende el “problema eje” que orienta la enseñanza y la investigación práctica; la interdisciplinariedad permite la comprensión integral de los problemas;
- c) La docencia, la investigación y el servicio están integrados. La enseñanza y el aprendizaje está fundamentado en la investigación. Se estimula un enfoque crítico, creativo y transformador de la realidad, la aplicación del conocimiento teórico-práctico y el servicio a la comunidad;
- d) Los estudiantes intervienen en su proceso de aprendizaje; la forma de trabajo es grupal;
- e) Los alumnos son de tiempo completo y deben aprobar el módulo para cursar el siguiente, lo cual se logra con la aprobación de cada uno de sus componentes;
- f) Los profesores se conciben como asesores y coordinadores.

La importancia que el sistema modular tiene para la UAM Xochimilco se expresa en la enorme cantidad de publicaciones que se ocupan de éste. La gran mayoría presenta una defensa explícita o implícita del modelo aunque reconoce que tiene problemas que deben atenderse. En su *Plan de Desarrollo*, la UAM Xochimilco (UAM-X, 1996) reitera la vigencia del sistema modular pues “tiene actualmente mayor pertinencia que cuando se creó la Unidad”, pero menciona varios problemas:

- a) La incorporación de los cambios en las disciplinas y en el mercado laboral no es adecuada;
- b) La heterogeneidad de concepciones y de operación del sistema;
- c) La interdisciplina no se ha integrado adecuadamente a los planes y programas de estudios.

El reconocimiento oficial de esos problemas cuestiona dos asuntos medulares del sistema: la pretensión de generar desde la UAM prácticas profesionales “emergentes” y dar una formación interdisciplinaria. El cuestionamiento, no obstante, es limitado pues no explica sus causas, salvo una mención a la escasa teorización y a los deficientes procesos de internalización de éste en el personal. Esta idea coincide con muchas opiniones, según las cuales los problemas se deben a la falta de comprensión o entrenamiento del profesorado en los principios del modelo. Por ello, es común que se hable de la necesidad de emprender programas de capacitación para llevar a cabo correctamente el sistema modular.

Una característica general de los escritos sobre el sistema modular es su limitado referente empírico; escasea la investigación sobre el sistema modular y abunda la producción ensayística, el relato o la descripción. Son raros los textos sociológicos y los intentos antropológicos no logran despegarse de la narración. La evaluación del sistema es un tema recurrente, sin embargo, no hay en estricto sentido evaluaciones de las prácticas, contenidos y resultados a la luz de los postulados ideales del sistema<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> Esta literatura ha sido compilada por Berruecos y Arbezú (1996) y Berruecos (1997, 1998). Hay textos más o menos sistemáticos de revisión o estudio de experiencias, pero son una minoría. Queda como una constatación interesante el hecho de que la evaluación autorreferida cumple funciones de autolegitimación y cierre de identidades. También existe una literatura que se caracteriza por hacer comentarios a los documentos fundadores de la UAM, tener poca información empírica y elogiar el modelo. Entre otros pueden verse los textos de Padilla (1996, 1998). Una excepción es el trabajo de Díaz Barriga *et al.* (1989, 1996), que, sin poner en duda sus fundamentos, logra un enfoque crítico sobre los problemas de la práctica docente y del diseño curricular en el sistema modular de la UAM-X.

Un profesor mencionó que es tan fuerte la identidad generada alrededor del sistema modular, que los profesores con opiniones críticas deben ser cautelosos para expresarlas:

... en la universidad se puede hablar de todo o de casi todo, se puede criticar y se puede tener abiertamente adversarios... pero lo que no se puede hacer es hablar críticamente del sistema modular, eso es ‘hablar mal’... es una ofensa contra lo que se supone (que) es nuestro principal legado”.

No obstante, dentro del conjunto de escritos sobre el sistema modular, hay algunos que ponen sobre relieve los problemas más importantes e intentan dar explicaciones. Es claro que el sistema modular presenta diferencias entre las tres divisiones de la UAM Xochimilco, como el hecho de que ha sido mejor adaptado en la División de Ciencias Biológicas y de la Salud, pero gracias a estos textos (*cf.* Schoijet, 1997, Díaz Barriga, *et al.* 1989) y a algunas entrevistas realizadas en el Departamento de Relaciones Sociales puedo hacer algunas proposiciones generales para interpretar las contradicciones del sistema modular y cómo la ideología que subyace dificulta la vinculación entre la docencia y la investigación e introduce interferencias en la valoración de los prestigios académicos:

- a) El desarrollo de prácticas profesionales emergentes no depende de los modelos educativos que propone una universidad. Las profesiones y los mercados de trabajo tienen lógicas que deben ser entendidas e incorporadas por las universidades. No se han forjado “nuevas dimensiones de la práctica profesional”. En contrapartida, los cambios en las disciplinas y en el mercado laboral se incorporan con grandes dificultades en el sistema modular, como lo reconocieron las autoridades de Xochimilco (UAM-X, 1996)
- b) El enfoque de los “objetos de transformación” desplaza o minimiza el conocimiento de objetos que no pueden ser “transformados” (historia, matemáticas, astronomía, etc.); el “problema eje” genera muchos problemas curriculares para la integración, coherencia y secuencia de contenidos; y la interdisciplinariedad diluye los fundamentos disciplinarios de algunas profesiones al fragmentar el estudio de las disciplinas, los autores y sus obras;
- c) La integración de la docencia, la investigación y el servicio es un postulado cuya aplicación universal es teóricamente insostenible, pues hay asuntos de la enseñanza que no requieren de la investigación o del servicio. El servicio, por su parte, carece de una organización que permita su realización sistemática y en concordancia con las actividades de docencia. Las experiencias exitosas de integración son limitadas;

- d) Los módulos se han fragmentado como asignaturas de currículos tradicionales, con la desventaja de que no hay posibilidad de acreditarlos parcialmente y de que no existen materias optativas o caminos laterales, tornando rígido al sistema; los módulos se convierten en cotos de los profesores en lo individual o de pequeños grupos;
- e) El trabajo en las aulas es muy diverso; no siempre hay trabajo en equipo y, si lo hay, no se distingue mucho del que se emplea en otros modelos de enseñanza aprendizaje;
- f) La presencia de alumnos que trabajan es creciente (en 1990 el 42.5 por ciento de los alumnos de primer ingreso a la UAM-X trabajaba)<sup>12</sup>, pero el modelo exige que sean estudiantes de tiempo completo;
- g) Los profesores tienden a tener una práctica convencional más que fungir como asesores o coordinadores.

En resumen, las ideas fundadoras del sistema modular tienen dificultades para ponerse en práctica. En un futuro cercano, este sistema deberá ajustarse a los nuevos lineamientos internos de las *Políticas de Docencia* y a las orientaciones gubernamentales para la acreditación de programas (COPAES). En lo que respecta a las *Políticas de Docencia*, es notoria la respuesta defensiva que ofrecieron las autoridades y la comunidad de la Unidad Xochimilco, la cual elude el debate de los asuntos tratados por el Rector General. Sus comentarios giraron en torno a la especificidad del sistema modular, la ampliación de los tiempos de discusión, la necesidad de no discutir la docencia de manera aislada sino junto con las otras funciones sustantivas, la inclusión de los temas del financiamiento y de las políticas nacionales e internacionales de educación superior y la necesidad de realizar una convención universitaria para discutir y aprobar las políticas de docencia (UAM-X, 1999).

*El posgrado: ampliación sostenida de la oferta con desiguales niveles de excelencia*

En la década noventa la oferta de posgrado en la UAM creció de manera notable. En 1989-1990 existían 23 programas de maestría y cuatro de doctorado. Ya entonces se veía claramente el liderazgo de Iztapalapa en la formación de posgrados, pues ofrecía 11 maestrías, un doctorado propio y dos en forma conjunta. Xochimilco le seguía con ocho

---

<sup>12</sup> En 1978 el 31.7 por ciento de los alumnos de Xochimilco desempeñaban una tarea remunerada, de los cuales casi el 70 por ciento trabajaban más de 20 horas a la semana (López, *et al.*, p.374-384)

programas de maestría, un doctorado propio de reciente creación y dos doctorados conjuntos. Azcapotzalco solo ofrecía cuatro maestrías.

Hacia el año 2000 la situación había cambiado mucho: la UAM ofrecía 50 programas de posgrado. Las 34 maestrías y los 16 doctorados representaron un crecimiento del 48 por ciento y del 300 por ciento respectivamente, considerando como base 1989-1990. Iztapalapa mantuvo el liderazgo, especialmente en los doctorados, que llegaron a sumar 10. Dentro de esta Unidad, la División de Ciencias Básicas e Ingeniería confirmó su posición con cinco programas de doctorado. Xochimilco mostró también un notorio dinamismo en la apertura de programas: en 2000 ofrecía 16 posgrados, de los cuales 14 eran maestrías y 2 doctorados. Azcapotzalco participó del esfuerzo, pero sus nueve programas en 2000 revelaron un empuje menor (Cuadro 4.1)

**Cuadro 4.1 Universidad Autónoma Metropolitana  
Programas de Posgrado. 2000**

|  | Maestría  | Doctorado | Total     |
|--|-----------|-----------|-----------|
| <b>Azcapotzalco</b>                              | <b>7</b>  | <b>2</b>  | <b>9</b>  |
| CBI  | 2         | 1         | 3         |
| CSH  | 4         | 0         | 4         |
| CAD  | 1         | 1         | 2         |
| <b>Iztapalapa</b>                                | <b>12</b> | <b>10</b> | <b>22</b> |
| CBI  | 5         | 5         | 10        |
| CBS  | 3         | 1         | 4         |
| CSH  | 4         | 4         | 8         |
| <b>Xochimilco</b>                                | <b>14</b> | <b>2</b>  | <b>16</b> |
| CBS  | 5         | 0         | 5         |
| CSH  | 8         | 1         | 9         |
| CAD  | 1         | 1         | 2         |
| <b>Azcapotzalco, Xochimilco<br/>e Iztapalapa</b> | <b>1</b>  | <b>1</b>  | <b>2</b>  |
| CSH  | 1         | 1         | 1         |
| <b>Iztapalapa y Xochimilco</b>                   |           | <b>1</b>  | <b>1</b>  |
| CBS  |           | 1         | 1         |
| <b>Total UAM</b>                                 | <b>34</b> | <b>16</b> | <b>50</b> |

Fuente: UAM, <http://www.uam.mx/>, consultada en octubre de 2000.

Como se ve, Iztapalapa confirma su orientación hacia la investigación con la oferta de doctorados. En esta Unidad el 95.5 por ciento de los programas estaban incluidos en el Padrón de Excelencia del CONACYT en 2000, en el cual la División de Ciencias Básicas e Ingeniería ha incorporado a la totalidad de sus programas. La Unidad Xochimilco, en

cambio, aunque conserva el segundo lugar, sólo ha logrado incluir al 50 por ciento de sus programas en el Padrón<sup>13</sup>. Con sólo uno de sus dos doctorados en éste, pese a su dinamismo, Xochimilco aún no consolida una oferta de formación de investigadores<sup>14</sup>.

La importancia de la investigación y de la formación de investigadores en Iztapalapa se puede ver también por sus ofertas, orientadas hacia las disciplinas científicas en CBI y a disciplinas genéricas en CSH. Los programas de maestría en CBI, CSH y uno de CBS tienen una continuidad formativa lógica en los doctorados. En Xochimilco el carácter de los programas es diferente: concentrados en el nivel de maestría, los posgrados están orientados hacia profesiones prácticas con rasgos interdisciplinarios en CBS y en CSH<sup>15</sup>.

El panorama del posgrado en Xochimilco conduce a las siguientes conclusiones:

- a) Ha realizado un esfuerzo sistemático para ampliar su oferta de posgrado;
- b) Con sólo dos doctorados, su capacidad de formación de investigadores es baja;
- c) A juzgar por su participación en el Padrón de Excelencia del CONACYT, la calidad de sus posgrados es desigual;
- d) Su oferta es básicamente de formación profesional y se concentra principalmente en ciencias sociales y humanidades.

Estas características contrastan con las de Iztapalapa, en donde la expansión del posgrado está correlacionada con su participación en el Padrón de Excelencia y se observa una tendencia hacia la formación de investigadores, debido a su oferta de doctorados, que son, en la mayoría de los casos, una continuación de las maestrías.

### *Conclusiones sobre el modelo educativo de la UAM*

Las políticas públicas y la proclividad de la UAM por la investigación han propiciado que la docencia en licenciatura haya permanecido largo tiempo desatendida. El posgrado ha gozado de mayor atención. Se trata de un espacio pequeño, en muchos casos destinado a

---

<sup>13</sup> En 1991 la evaluación de los comités del CONACYT rechazó a todos los programas de la Unidad Xochimilco, lo que suscitó una airada respuesta pública del Consejo Académico en la cual se cuestionaban los criterios, la objetividad, la justicia y la credibilidad del CONACYT. Éste, por su parte, revisó los criterios y dio entrada al Padrón a dos programas en la promoción siguiente. Este fue un caso en que la presión política pública logró modificar los criterios académicos del CONACYT. Algunos comentarios sobre este caso pueden encontrarse en Ibarra (1993) y en Valenti y Varela (1998).

<sup>14</sup> Puede consultarse información más detallada sobre el número de programas de posgrado de la UAM por unidad y división en el Padrón de Excelencia en el Cuadro 8 del Anexo.

<sup>15</sup> En la Tabla 8 del Anexo se presenta una relación de los programas de posgrado de la UAM.

reproducir investigadores, que requiere entrar en la competencia para gozar de reconocimientos y de algunos (pocos) recursos del CONACYT para los estudiantes y que ofrece mejores recompensas al profesorado en el campo de la docencia. Esta separación entre la licenciatura y el posgrado tiende a generar una brecha en el modelo académico: por un lado la docencia ligada a la investigación, los prestigios y las recompensas y, por otro, la docencia ligada a la formación profesional, devaluada y de escaso mérito. Así, el principio de vinculación de la docencia y la investigación tiende a tener mejores condiciones de realización en el posgrado, un problema que no es exclusivo de la UAM sino de todas las organizaciones de educación superior que comparten ambos niveles educativos.

El proceso de cambio inaugurado en 1999 por el Dr. Gázquez cerró un ciclo con la modificación de las *Políticas Generales de Docencia* y las *Políticas Operacionales de Docencia* dos años después. Ahí se encuentran las bases para operar diversos cambios sobre el modelo, especialmente los referidos a la organización colectiva de la docencia y la revaloración de ésta en los procedimientos y criterios de ingreso, evaluación y promoción de los académicos. De cualquier manera, cualquier cambio que afecte la estructura actual de recompensas y la ordenación y control de las actividades docentes se topará con respuestas defensivas de la corporación académica. Muchas opiniones emitidas durante el proceso de consulta ilustran el tipo de reacciones que puede dar lugar si se adoptan medidas que afecten creencias e intereses tan cristalizados, como los que existen bajo la idea de la vinculación entre la investigación y la docencia, o del profesor-investigador<sup>16</sup>. En el caso de la UAM Xochimilco, las respuestas han sido defensivas y elusivas. Aunque con anterioridad se han reconocido serios problemas en el sistema modular, las bases ideológicas y estructurales que lo sustentan están fuertemente arraigadas. De ahí que es muy posible que cualquier propuesta que modifique las bases del modelo generará respuestas adversas. Esto es aún más comprensible si se toma en cuenta que, como expondré en apartado 6, los profesores de la UAM Xochimilco son quienes más ventajas obtuvieron en la década noventa de los sistemas de carrera y estímulos.

---

<sup>16</sup> Una buena compilación de los materiales de la consulta se encuentra en la página web de la UAM: <http://www.uam.mx/docencia/index.html> (última consulta en julio de 2001).

#### 5.4 La matrícula y la oferta de licenciatura en la UAM Xochimilco

La Unidad Xochimilco de la UAM dio cabida en 1998 a 13,205 estudiantes, distribuidos en 18 carreras de licenciatura. A diferencia de las otras unidades, en Xochimilco el número de estudiantes registró un crecimiento constante en la década noventa (Cuadro 4.2 ). Esto se observa también con los datos de primer ingreso: a partir de 1993 la UAM-X ha incrementado constantemente el número de alumnos admitidos, una tendencia contraria a las otras dos unidades. En cuanto al género, la Unidad de Xochimilco ha tenido desde su fundación una participación femenina muy parecida a la masculina, cuestión que contrasta con las unidades Azcapotzalco e Iztapalapa, en las que la población de mujeres, aunque tiende a aumentar, es menor que la de hombres (López, *et all.* 2000).

En el cuadro 4.2 se aprecia la evolución de las matrículas por Unidad y División.

**Cuadro 4.2 Universidad Autónoma Metropolitana  
Matrícula por unidad y división. 1990, 1994, 1998\***

|                     | 1990         | 1994         | 1998         | Crecimiento<br>% 90-98 |
|---------------------|--------------|--------------|--------------|------------------------|
| <b>Azcapotzalco</b> | <b>16158</b> | <b>15210</b> | <b>14188</b> | -12.19                 |
| CBI                 | 6832         | 6179         | 6000         | -12.18                 |
| CSH                 | 5715         | 5547         | 4976         | -12.93                 |
| CAD                 | 3601         | 3484         | 3221         | -10.55                 |
| <b>Iztapalapa</b>   | <b>14029</b> | <b>11538</b> | <b>12547</b> | -10.56                 |
| CBI                 | 4486         | 3769         | 3702         | -17.48                 |
| CSH                 | 6146         | 5197         | 5359         | -12.81                 |
| CBS                 | 3397         | 2572         | 3486         | 2.62                   |
| <b>Xochimilco</b>   | <b>11121</b> | <b>10772</b> | <b>13205</b> | 18.74                  |
| CSH                 | 4269         | 3601         | 4614         | 8.08                   |
| CBS                 | 5079         | 5196         | 6376         | 25.54                  |
| CAD                 | 1773         | 1975         | 2215         | 24.93                  |
| <b>Total UAM</b>    | <b>41308</b> | <b>37520</b> | <b>39940</b> | <b>-3.31</b>           |

\*Trimestre de otoño

CBI: Ciencias Básicas e Ingeniería; CSH: Ciencias Sociales y Humanidades; CAD: Ciencias y Artes para el Diseño; CBS: Ciencias Biológicas y de la Salud.

Fuente: UAM. Dirección de Sistemas Escolares. Datos tomados de López, *et all.* 2000.

Determinar con exactitud cómo crecieron las Divisiones en Xochimilco es una tarea incierta porque la información pública disponible es discrepante. Según la Dirección de Sistemas Escolares de la Rectoría General (Cuadro 4.2 ) en Xochimilco las Divisiones más dinámicas fueron las de Ciencias Biológicas y de la Salud y de Ciencias y Artes para el

Diseño. En la División de Ciencias Sociales y Humanidades el crecimiento fue menor. Pero con los datos la Coordinación de Servicios Escolares de la Unidad Xochimilco (Cuadro 4.3) se tiene que la División de mayor crecimiento fue la de Ciencias Sociales y Humanidades, seguida de Ciencias Biológicas y de la Salud. Entre 1994 y 1998, Sociología ocupó el segundo lugar en crecimiento y dejó de ser la carrera pequeña de la División<sup>17</sup>.

Aunque estudios recientes de eficiencia colocan a la UAM en el segundo sitio entre las universidades federales<sup>18</sup>, la “deserción” y el tiempo que tardan los alumnos en concluir los estudios son problemas que preocupan a la Universidad. Pero no tanto a la Unidad Xochimilco, probablemente porque hay un alto número de estudiantes de tiempo completo y porque el sistema modular no permite que los estudiantes se rezaguen pues deben aprobar todo el módulo para continuar el siguiente (Valenti, *et all.*, 1997, citados por López *et all.* 2000). En la UAM en su conjunto, sólo se ha titulado el 23 por ciento de los alumnos inscritos desde su fundación. Xochimilco presenta una titulación del 31 por ciento, lo cual indica una deserción menor que Azcapotzalco e Iztapalapa<sup>19</sup>. En cuanto al tiempo de conclusión de estudios, en la UAM sólo el 40 por ciento termina en cuatro años, pero en Xochimilco el 57 por ciento termina en ese lapso (el 32 por ciento en Azcapotzalco y el 22 por ciento en Iztapalapa). (Valenti *et all.*, 1997, referido por López *et all.* 2000).

**Cuadro 4.3 Universidad Autónoma Metropolitana.  
Alumnos inscritos y titulados. 1974-1998**

|                     | <b>Inscritos</b> | <b>Titulados</b> | <b>Tasa de titulación</b> |
|---------------------|------------------|------------------|---------------------------|
| <b>Azcapotzalco</b> | 81707            | 17422            | 21.32                     |
| <b>Iztapalapa</b>   | 74125            | 12155            | 16.40                     |
| <b>Xochimilco</b>   | 77420            | 23989            | 30.99                     |
| <b>Total</b>        | <b>233252</b>    | <b>53566</b>     | <b>22.96</b>              |

Fuente: UAM. Dirección de Sistemas Escolares, en López *et all.* 2000.

En resumen, en la Unidad Xochimilco se observan las siguientes características:

- a) El número de alumnos creció entre 1990 y 1998 y en las otras unidades disminuyó;

<sup>17</sup> (Consultar información sobre la matrícula en las carreras en el Cuadro 7 del Anexo).

<sup>18</sup> El estudio lo realizaron Díaz Cossío *et all.*(2000). Entre las universidades federales, en primer lugar está la Universidad del Ejército y Fuerza Aérea con 79 por ciento. En segundo lugar la UAM con 76 por ciento. La UAM ocupó el 19º lugar entre 104 instituciones estudiadas, tanto públicas como privadas.

<sup>19</sup> La tasa de titulación es un indicador aproximado de la deserción debido a que el número de egresados y de titulados es muy semejante.

- b) El número de alumnos de primer ingreso ha crecido constantemente hasta llegar a captar al 40 por ciento de toda la UAM;
- c) La matrícula femenina es semejante a la masculina, lo que difiere de las otras unidades;
- d) En la segunda mitad de la década la División de Ciencias Sociales fue la que más creció y la carrera de Sociología ocupó el segundo lugar en el ritmo de crecimiento;
- e) La titulación es mayor que en las otras unidades y el tiempo de conclusión de estudios es menor;

## **6. El profesorado y el sistema de carrera: recompensas a la investigación en un sistema en el que todos caben**

En un contexto de ambigüedades generadas por las pautas modernizadoras de los entornos, por las orientaciones organizativas e institucionales hacia la investigación y por el predominio de las actividades docentes, los profesores han ido construyendo sus itinerarios profesionales dentro de un marco de oportunidades y recompensas para ingresar, ascender y recibir ingresos salariales y extrasalariales. Este marco constituye una expresión normativa del *deber ser* académico, es el *corpus* de las reglas formales del juego, de lo que es válido, legítimo y deseable. Pero no es un sistema puro, es decir, no expresa una sola concepción de la valoración de las actividades académicas, aunque existe una orientación dominante. El *Tabulador* es resultado de las negociaciones alrededor del sistema de recompensas. La reforma de 1991 de este ordenamiento se originó por las inconformidades y fuertes presiones de los académicos que no veían reconocidas sus actividades (UAM, 1985, 1991).

El sistema de carrera y estímulos de la UAM posee una arteria principal por donde fluyen las principales recompensas –la investigación– y una gran cantidad de vasos por donde puede circular una comunidad compleja profesional y disciplinariamente, con un gran repertorio de actividades y con experiencias muy variadas. Los criterios y procedimientos de valoración idealmente están sustentados en el mérito y en principios universalistas, pero el sistema también da cabida a formas localistas de valoración.

Este sistema ha propiciado procesos de adaptación diferenciados en cada unidad y, dentro de éstas, en cada departamento. En el plano individual, que la investigación sea la actividad privilegiada no ha sido óbice para que los docentes asciendan en sus carreras. La

UAM ha ofrecido espacios y condiciones laborales excepcionales, lo cual se ha traducido en una planta académica muy profesionalizada contractualmente, con alta ocupación de los niveles superiores de la carrera académica. Los profesores desarrollan estrategias a partir del cálculo racional que maximiza los beneficios y minimiza los costos, pero no siempre éstas son congruentes con los valores y normas de la investigación imbuidos en el sistema.

El sistema de la UAM se ha construido como parte de un proceso general de búsqueda de la calidad. Para ello la UAM optó por dar el mayor peso a la evaluación de los profesores en lo individual mediante un sistema común a todas las Unidades. En cambio, permitió que las evaluaciones institucionales fueran definidas por cada unidad. Amarrar fuertemente la evaluación de los individuos y apostar a ella la obtención de la calidad fue una decisión que, como recuerda Kent (1998), marchó a contracorriente de otras experiencias internacionales de evaluación, concentradas principalmente en la institución.

### 6.1 El camino de los ascensos: rasgos generales de la planta académica

En los años noventa, el número de profesores de la UAM se conservó estable. En 1990 había 3,136 profesores y en 1998 3,179. Hacia finales de la década, cada unidad tenía un tercio del profesorado total. Sin embargo, los datos generales esconden un fenómeno doble: tanto en Azcapotzalco como en Iztapalapa el número de profesores disminuyó, pero en Xochimilco registró un crecimiento de 118 profesores, un 12.57 por ciento más, lo cual la aproximó al número de profesores de las otras Unidades (Cuadro 4.4).

**Cuadro 4.4 Universidad Autónoma Metropolitana.  
Personal académico por Unidad. 1990, 1998**

|                     | 1990        |            | 1998        |            | Crec. 90-98 |
|---------------------|-------------|------------|-------------|------------|-------------|
|                     | Absoluto    | Porcentaje | Absoluto    | Porcentaje | Porcentaje  |
| <b>Azcapotzalco</b> | 1135        | 36.19      | 1078        | 33.91      | -5.02       |
| <b>Iztapalapa</b>   | 1062        | 33.86      | 1044        | 32.84      | -1.69       |
| <b>Xochimilco</b>   | 939         | 29.94      | 1057        | 33.25      | 12.57       |
| <b>Total</b>        | <b>3136</b> | <b>100</b> | <b>3179</b> | <b>100</b> | <b>1.37</b> |

Fuente: UAM. Secretaría General, presentados en López *et al.* 2000.

*El crecimiento de la planta de tiempo completo*

En lo que respecta al tiempo de dedicación del profesorado, la Unidad Xochimilco también presenta singularidades. En la UAM la contratación de profesores de tiempo completo ha crecido en un 21.3 por ciento entre 1990 y 1998. En contrapartida, las contrataciones de medio tiempo y tiempo parcial han disminuido drásticamente. Xochimilco tiene más profesores de tiempo completo que las otras dos unidades, lo cual ha sido explicado como una necesidad que se deriva de su sistema modular. No obstante, esta unidad aún tiene un 20 por ciento de su planta académica de medio tiempo, lo cual es contradictorio con su fuerte postulado de vincular la investigación y la docencia, y con sus requerimientos de profesorado de tiempo completo para atender los módulos. Esta situación contrasta con la de Azcapotzalco, que logró hacia el año 1998 porcentajes de profesores de tiempo completo semejantes a los de las otras unidades, tras varios años de tener un porcentaje menor dada su orientación de formadora de profesionales.

Muy diferente es el caso de Iztapalapa. Aunque ha disminuido, la cantidad de profesores de tiempo parcial es muy grande, en comparación con las otras dos unidades. Las contrataciones por 15 horas semanales o menos sirve para cubrir tareas docentes, suplir ausencias y realizar actividades de apoyo académico. Así se libera a los profesores más inclinados a la investigación de una parte de los cursos de licenciatura, se apoyan las salidas de profesores a otros establecimientos y se da cabida a destacados profesionistas o académicos de otros establecimientos. En cualquier caso, las contrataciones por tiempo determinado han reforzado la importancia dada a la investigación en Iztapalapa.

La ampliación de los profesores de tiempo completo y la reducción de los profesores de medio tiempo y de tiempo parcial expresan una fuerte presión de tipo gremial. Tras unos años de ser contratados por tiempo determinado, estos profesores buscan ser incluidos en la planta académica definitiva, valiéndose en muchos casos del argumento de que han generado derechos por antigüedad. El crecimiento proporcional de los profesores de tiempo completo es una tendencia contraria a la observada en varios países del mundo, en los que se ha abolido o abatido la definitividad y los contratos de tiempo

completo (Estados Unidos y Reino Unido) o en los que estos asuntos están sometidos a un fuerte debate (Alemania, Francia, Holanda, Italia y España, entre otros).<sup>20</sup>

**Cuadro 4.5 Universidad Autónoma Metropolitana.  
Personal académico por tiempo de dedicación. 1990, 1998  
Porcentajes por unidad y crecimiento 90-98**

|                     | 1990     |            | 1998      |             | Tasa de<br>crecimiento 90-98 |
|---------------------|----------|------------|-----------|-------------|------------------------------|
|                     | Absoluto | Porcentaje | Absolutos | Porcentajes |                              |
| <b>Azcapotzalco</b> | 1135     | 100        | 1078      | 100         | -5.02                        |
| TC                  | 621      | 54.71      | 809       | 75.05       | 30.27                        |
| MT                  | 359      | 31.63      | 186       | 17.25       | -48.19                       |
| TP                  | 155      | 13.66      | 83        | 7.70        | -46.45                       |
| <b>Iztapalapa</b>   | 1062     | 100        | 1044      | 100         | -1.69                        |
| TC                  | 710      | 66.85      | 809       | 77.49       | 13.94                        |
| MT                  | 61       | 5.74       | 59        | 5.65        | -3.28                        |
| TP                  | 291      | 27.40      | 176       | 16.86       | -39.52                       |
| <b>Xochimilco</b>   | 939      | 100        | 1057      | 100         | 12.57                        |
| TC                  | 683      | 72.74      | 825       | 78.05       | 20.79                        |
| MT                  | 220      | 23.43      | 212       | 20.06       | -3.64                        |
| TP                  | 36       | 3.83       | 20        | 1.89        | -44.44                       |
| <b>Total</b>        | 3136     | 100        | 3179      | 100         | 1.37                         |
| TC                  | 2014     | 64.22      | 2443      | 76.85       | 21.30                        |
| MT                  | 640      | 20.41      | 457       | 14.38       | -28.59                       |
| TP                  | 482      | 15.37      | 279       | 8.78        | -42.12                       |

TC: tiempo completo; MT: medio tiempo; TP: tiempo parcial.

Fuente: UAM, Secretaría General, presentados en López *et al.* 2000.

### *El aplanamiento de la carrera por arriba: los titulares*

El aumento del profesorado de tiempo completo acompaña a otro fenómeno importante: en toda la UAM los profesores titulares son el 68 por ciento (Cuadro 4.6). El crecimiento del número de profesores en esta categoría fue espectacular: del 144.8 por ciento entre 1990 y 1998. Esto implicó, en consecuencia, una reducción de las categorías de asociado y asistente. Sin embargo, Xochimilco tiene un comportamiento particular: el porcentaje de titulares es mayor que en las otras unidades. En esta Unidad el número de profesores con dicha categoría registró un crecimiento del 202.8 por ciento, 515 profesores más en esa

<sup>20</sup> Véanse los artículos reunidos por Albatch, Philip G. y Chait, Richard (editores invitados), en *Higher Education*, vol. 41, núms. 1-2, enero-marzo, 2001.

categoría. El aumento de la categoría más alta puede explicarse por el envejecimiento de la planta académica y la acumulación de puntos; por la posibilidad de un rápido ascenso debido a que no hay periodos obligatorios de ocupación de las categorías previas; y por la búsqueda de los estímulos, que significan mejores salarios e ingresos adicionales.

**Cuadro 4.6 Universidad Autónoma Metropolitana.  
Personal académico por categoría. 1990, 1998**

|                     | 1990     |            | 1998     |            | Crecimiento<br>90-98 |
|---------------------|----------|------------|----------|------------|----------------------|
|                     | Absoluto | Porcentaje | Absoluto | Porcentaje | Porcentaje           |
| <b>Azcapotzalco</b> | 1135     | 100        | 1078     | 100        | -5.02                |
| Titular             | 291      | 25.64      | 676      | 62.71      | 132.30               |
| Asociado            | 591      | 52.07      | 329      | 30.52      | -44.33               |
| Asistente           | 253      | 22.29      | 73       | 6.77       | -71.15               |
| <b>Iztapalapa</b>   | 1062     | 100        | 1044     | 100        | -1.69                |
| Titular             | 344      | 32.39      | 731      | 70.02      | 112.50               |
| Asociado            | 571      | 53.77      | 291      | 27.87      | -49.04               |
| Asistente           | 147      | 13.84      | 22       | 2.11       | -85.03               |
| <b>Xochimilco</b>   | 939      | 100        | 1057     | 100        | 12.57                |
| Titular             | 254      | 27.05      | 769      | 72.75      | 202.76               |
| Asociado            | 582      | 61.98      | 271      | 25.64      | -53.44               |
| Asistente           | 103      | 10.97      | 17       | 1.61       | -83.50               |
| <b>Total</b>        | 3136     | 100        | 3179     | 100        | 1.37                 |
| Titular             | 889      | 28.35      | 2176     | 68.45      | 144.77               |
| Asociado            | 1744     | 55.61      | 891      | 28.03      | -48.91               |
| Asistente           | 503      | 16.04      | 112      | 3.52       | -77.73               |

Fuente: UAM. Secretaría General, presentados en López *et al.* 2000

### *Hacia los posgrados: el nivel formativo del profesorado*

En lo que respecta a los grados, se presenta un aumento en el número de profesores con maestría y doctorado. En 1998 los profesores definitivos con doctorado representaron el 23 por ciento y con maestría el 35.3 por ciento. Desde este punto de vista también la Unidad Iztapalapa mantiene el liderazgo, pues el 37 por ciento de sus profesores definitivos son doctores, una proporción superior al 17 por ciento de Xochimilco y al 15 por ciento de Azcapotzalco. La elevación de los niveles formativos del profesorado se ha apoyado en buena medida en las políticas de becas.

*La participación en el SNI*

La participación de profesores de la UAM en el SNI ha aumentado. En 2000 había 469 investigadores nacionales, lo cual representó un crecimiento de 278 por ciento con respecto a los que había en 1990. La Unidad Iztapalapa siempre ha tenido una participación mayor, destacando la División de Ciencias Básicas e Ingeniería con 145 Investigadores Nacionales, casi la tercera parte de todos los de la UAM, seguida de la de Ciencias Sociales y Humanidades. Azcapotzalco tiene más miembros en el SNI que Xochimilco, pero en algunos años, como en 1998, Xochimilco ha estado arriba. En estas dos Unidades las Ciencias Sociales y Humanidades tienen más Investigadores Nacionales. La Unidad Xochimilco muestra también una mayor velocidad de crecimiento (Cuadro 4.7).

**Cuadro 4.7 Universidad Autónoma Metropolitana  
Profesores en el Sistema Nacional de Investigadores**

|                     | 1990       |              | 2000       |             | Crecimiento<br>porcentual<br>1990-2000 |
|---------------------|------------|--------------|------------|-------------|--|
|                     | Absolutos  | Porcentajes  | Absolutos  | Porcentajes |  |
| <b>Azcapotzalco</b> | <b>17</b>  | <b>13.7</b>  | <b>96</b>  | <b>20.5</b> | <b>464.7</b>                           |
| CBI                 | 10         | 8.1          | 38         | 8.1         | 280                                    |
| CSH                 | 5          | 4.0          | 49         | 10.4        | 880                                    |
| CAD                 | 2          | 1.6          | 9          | 1.9         | 350                                    |
| <b>Iztapalapa</b>   | <b>92</b>  | <b>74.2</b>  | <b>280</b> | <b>59.7</b> | <b>204.3</b>                           |
| CBI                 | 58         | 46.8         | 145        | 30.9        | 150                                    |
| CSH                 | 19         | 15.3         | 85         | 18.1        | 347.4                                  |
| CBS                 | 15         | 12.1         | 50         | 10.7        | 233.3                                  |
| <b>Xochimilco</b>   | <b>15</b>  | <b>12.1</b>  | <b>91</b>  | <b>19.4</b> | <b>506.7</b>                           |
| CBS                 | 5          | 4.0          | 25         | 5.3         | 400                                    |
| CSH                 | 8          | 6.5          | 58         | 12.4        | 625                                    |
| CAD                 | 2          | 1.6          | 8          | 1.7         | 300                                    |
| <b>Total UAM</b>    | <b>124</b> | <b>100.0</b> | <b>469</b> | <b>100</b>  | <b>278.2</b>                           |

Fuentes: UAM. Informe del Rector General, 1998; CONACYT

En concordancia con lo anterior, las tasas de participación de profesores en el SNI con respecto al total de profesores en cada Unidad y División han aumentado (Cuadro 4.8). En 1990 los miembros del SNI en la UAM representaban al 8.6 por ciento del profesorado total y en 1998 al 13.2 por ciento. Al igual que en otros indicadores, la Unidad Iztapalapa muestra los porcentajes mayores: de tener una tasa de participación de 8.7 en 1990, pasó a casi la cuarta parte del total de sus profesores inscrita en el SNI.

**Cuadro 4.8 Universidad Autónoma Metropolitana  
Porcentaje de profesores de las Unidades y  
Divisiones en el SNI. 1990, 1998**

|                     | <b>1990</b> | <b>1998</b> |
|---------------------|-------------|-------------|
| <b>Azcapotzalco</b> | <b>1.5</b>  | <b>7.1</b>  |
| <b>CBI</b>          | 2.3         | 7.5         |
| <b>CSH</b>          | 1.3         | 9.9         |
| <b>CAD</b>          | 0.7         | 0.3         |
| <b>Iztapalapa</b>   | <b>8.7</b>  | <b>24</b>   |
| <b>CBI</b>          | 17.5        | 39          |
| <b>CSH</b>          | 4.2         | 16.7        |
| <b>CBS</b>          | 5.3         | 16.7        |
| <b>Xochimilco</b>   | <b>1.6</b>  | <b>8.2</b>  |
| <b>CBS</b>          | 1.4         | 6.3         |
| <b>CSH</b>          | 2.1         | 11.9        |
| <b>CAD</b>          | 1           | 4.4         |
| <b>Total UAM</b>    | <b>8.6</b>  | <b>13.1</b> |

Fuentes: UAM. Informe del Rector General, 1998; CONACYT.

Los datos indican que el SNI se ha ido afianzando como un referente de prestigio y de ingresos económicos importantes para un segmento del profesorado. No obstante, la desigual participación en el SNI entre las tres unidades y entre las divisiones es una muestra más de la diversidad de actividades, niveles de calidad y productividad, y formas de valoración de prestigios: la Unidad Iztapalapa y, dentro de ésta, la División de Ciencias Básicas e Ingeniería, confirma su liderazgo científico en la UAM, así como su confluencia con los referentes de prestigios impulsados por las políticas públicas. En las otras unidades un número creciente de profesores ha adoptado esos referentes y tomado los beneficios en prestigio y recursos que proporcionan, sobre todo en las Divisiones de Ciencias Sociales y Humanidades. Empero, su participación es muy pequeña, comparada con Iztapalapa.

## **6.2 Meritocracia de la investigación para un cuerpo docente: la carrera, los estímulos y las becas**

En los fundamentos de su sistema de carrera, de estímulos y de becas la UAM coincidió con el diagnóstico que el gobierno federal tenía sobre el profesorado de la educación superior. Dicho diagnóstico criticaba la simulación académica, la indiferenciación salarial,

la dilución de jerarquías académicas, la fuga de cerebros, la reducción de los ingresos económicos y el doble empleo (Casillas, 1997). Los objetivos del sistema en la UAM fueron mejorar las condiciones laborales, tomando como base la evaluación de su desempeño académico (Valenti y Varela, 1998). Con ello, se alentó la competencia, la productividad y la diferenciación por méritos. Al mismo tiempo, se otorgaron apoyos para que los profesores obtuvieran títulos de posgrado. El sistema pudo ponerse en marcha gracias a la experiencia en la evaluación de académicos que tenían las Comisiones Dictaminadoras, las cuales, a partir de 1985, tuvieron un referente para valorar el trabajo académico: el *Tabulador para el Ingreso y Promoción del Personal Académico* (TIPPA).

La forma de ingreso del personal académico en la UAM es por concurso, a diferencia de otras instituciones que definen los ingresos corporativamente, bajo la influencia decisiva de las oligarquías académicas o de los grupos político-sindicales. Las vacantes definitivas y temporales se cubren mediante concursos abiertos. Las primeras en concursos de oposición en los que intervienen las Comisiones Dictaminadoras y las segundas en concursos de evaluación curricular en los que participan las Comisiones Dictaminadoras Divisionales. Esta forma de ingreso permite la competencia y, teóricamente, la captación de los mejores candidatos. A pesar de que existe la posibilidad de negar plazas por “exceso de puntos”, la tendencia es aceptar a los candidatos más calificados, aunque su perfil académico no sea igual al perfil de la plaza solicitada.

### *El Tabulador*

El *Tabulador*<sup>21</sup> sirve para evaluar a los profesores, otorgarles determinada puntuación y, de acuerdo con ella, admitir su ingreso, promoverlos, conferirles una categoría y un nivel, y asignarles becas y estímulos. Este instrumento otorga valores a 120 actividades diferentes, agrupadas en tres grandes factores: experiencia académica, experiencia profesional o técnica y escolaridad. El primero incluye los siguientes subfactores: docencia, investigación, preservación y difusión de la cultura, coordinación y dirección académica, participación universitaria y creación artística. El segundo abarca: experiencia en empleos o

---

<sup>21</sup> El *Tabulador* es un documento que representa en puntos el valor de determinadas actividades y productos del trabajo académico. Todo lo que está dentro del *Tabulador* es reconocido como actividad válida, mientras que las actividades no presentes en él, están excluidas del reconocimiento.

ejercicio libre y dirección. El tercero considera los títulos, los porcentajes de créditos obtenidos en posgrados, los segundos títulos y los cursos varios. El resultado de la evaluación depende de la suma de los puntos asignados a las actividades. Así, el monto de los ingresos que los profesores reciben está en función de la productividad, principalmente de investigación, de los grados académicos y de la categoría alcanzada. Esto produce una gran diferenciación y da lugar a “salarios individualizados” (Valenti y Varela, 1998).

El *Tabulador* es la condensación objetiva y normativa de la prioridad que tiene la investigación. He comentado que el *Tabulador* califica una enorme diversidad de actividades. Pues bien, lo hace de manera diferenciada. En el rubro de investigación no hay límite para la acumulación de puntos: todo depende de los productos presentados por el profesor y de la puntuación que reciba de los evaluadores. Por el contrario, la docencia frente a grupo sólo puede alcanzar una puntuación máxima de 1050 puntos y muchas otras actividades relacionadas, aunque no tienen un tope máximo, sencillamente no tienen un gran mercado y, por lo mismo, no es fácil en la práctica acumular puntos con la elaboración de planes y programas de estudio o con la preparación de materiales didácticos.

Como no hay límite en productos de investigación, el rubro abre una ancha avenida para conseguir puntos. Por ello, se buscó que el *Tabulador* tuviera criterios para orientar la calificación. A los artículos especializados y los libros científicos se les aplican los siguientes criterios: que expresen el desarrollo sistemático de los resultados de investigación; que sean una contribución al conocimiento; que sean evaluados en arbitrajes o comités editoriales prestigiosos; que la institución que avala la revista sea prestigiosa; que la revista goce de prestigio. Con esto se ubica a cada producto en una escala de cinco intervalos entre el valor mínimo y el máximo permitido. Pero no ha sido suficiente la meticulosidad del *Tabulador* y de sus criterios ante la constante puja interna. Los criterios se han precisado todavía más en el seno de las Comisiones Dictaminadoras, espacios donde se dirimen en detalle las evaluaciones y el reparto de los prestigios en las diferentes áreas.

### *Las Comisiones Dictaminadoras*

En la UAM existen nueve Comisiones Dictaminadoras, de acuerdo con una agrupación por áreas del conocimiento, las cuales, por su parte, reúnen diversas disciplinas (Tabla 7 del

Anexo). Como expuse en el apartado cuatro, las Comisiones Dictaminadoras han ganado poder académico. Sus atribuciones le confieren un papel central en el sistema de legitimación académica de la UAM. A través de ellas se procesan las decisiones específicas sobre las formas de valorar los productos y son un buen indicador de las diferencias que existen entre las disciplinas practicadas en la UAM, de los diferentes intereses valorativos de las comunidades académicas y de los márgenes de autonomía que han ganado las Comisiones para determinar asuntos finos en el otorgamiento de los puntos del *Tabulador*.

Fiel a su práctica normativa, la UAM ha formalizado esas diferencias en los *Criterios de dictaminación*, instrumentos muy precisos de cada Comisión Dictaminadora para ubicar a los productos entre la puntuación mínima y la máxima. En los *Criterios* se concretan las formas como deben presentarse las comprobaciones de las actividades docentes y se introducen definiciones para considerar la calidad de los trabajos de investigación y para jerarquizar las revistas. Incluso las diferencias se advierten en cómo las Dictaminadoras entienden la existencia de criterios específicos. La Comisión de Ciencias Básicas menciona esas diferencias no en términos de la diversidad valorativa de las disciplinas y de las actividades académicas sino en términos de los “niveles de exigencia” que “no son los mismos en todas las áreas y, en consecuencia, los parámetros... deben ser flexibles y adaptarse” (UAM, CCB, 2001). Es una visión que tienen sustento en la realidad, pero no deja de ser un modo parcial de considerar las diferencias disciplinarias y la valoración de las actividades. Un breve análisis de los *Criterios de Dictaminación* de tres Comisiones ilustra que las diferencias no son sólo de “niveles de exigencia” sino también de concepciones sobre la calidad y cómo medirla (Tabla 4.1).

Salta a la vista la concepción estricta, de alto “nivel de exigencia”, de la Comisión de Ciencias Básicas: establece explícitamente que no será considerado ningún producto de investigación que no haya sido arbitrado previamente por alguna comisión idónea. La máxima calidad y prestigio es para revistas periódicas con gran reconocimiento internacional, le siguen las publicaciones nacionales o extranjeras de circulación internacional, y, por último, las revistas de circulación nacional apoyadas por CONACYT.

La Comisión de Ciencias Sociales y Humanidades mantiene un criterio que combina calidad del artículo con nivel de la publicación donde apareció. Esto abre la posibilidad de dictaminar artículos publicados en revistas sin arbitraje y darles una calificación de acuerdo

con su calidad. La definición de calidad es muy detallada. Al igual que en la Comisión de Ciencias Económicas y Administrativas, los dictaminadores tienen un papel más activo, pero mantienen criterios más estrictos en la valoración de las publicaciones. Para esta Comisión son claras las diferencias de valor entre las revistas internacionales de gran prestigio, las nacionales o internacionales de menor prestigio y las demás.

**Tabla 4.1 Universidad Autónoma Metropolitana  
Criterios de Dictaminación de productos de  
investigación en tres Comisiones Dictaminadoras seleccionadas**

|   | <b>Ciencias Básicas</b>  | <b>Sociales y Humanidades</b>  | <b>Económicas Administrativas</b>   |
|---|--|--|---|
| <b>Tipo de evaluación</b>                                 | Tabulador y Criterios en forma estricta y uniforme, aplicables en el mismo sentido para ingreso, promoción, beca y estímulos   | Cruce de criterios de calidad y publicación. (Se examina el artículo, se le da una ponderación y se le ubica en un nivel por tipo de publicación)  | Por calidad de artículo o por prestigio de revista  |
| <b>Tipo de producto</b>                                   | Todos tienen que haber sido arbitrados por un comité académico   | No hay exigencia mínima.   | No hay exigencia mínima   |
| <b>1. Reporte de investigación</b>                        | Publicado, con previo arbitraje  | Publicado, constancia de ser aceptado como reporte por instancias competentes. Ser parte de proyecto aprobado por Consejo Divisionales   | En formato de cada Departamento o de Área, con constancia firmada por Jefe del Departamento o de Área   |
| <b>2. Artículos</b>                                       |  |  |   |
| Calidad   | Dada por la revista donde fue publicado  | Se detallan los criterios de originalidad; calidad inmanente, bibliografía y extensión   | Evalúan originalidad, estructura del texto, coherencia, redacción y exposición, y bibliografía (actualidad y amplitud)  |
| Tipos de revista a ser considerada y escalas de prestigio | Sólo las que tienen algún tipo de prestigio:<br>1) Revista de prestigio internacional<br>2) Revista nacional o extranjera de circulación internacional<br>3) Revista inscrita en el padrón de excelencia de CONACYT. | 1) Internacional, primer nivel, alto prestigio, arbitraje riguroso, amplia circulación<br>2) Nacional o internacional, buen prestigio, arbitraje, circulación menor<br>3) Nacional o local, nivel inferior a las anteriores, sin arbitraje o sin arbitraje claro, sin especialización, circulación restringida | 1) Revistas nacionales y extranjeras de prestigio, larga duración en el mercado y revistas nacionales de IES con criterios de calidad, especialización, y con arbitraje explícito<br>2) Artículos publicados en otras revistas con apego a los criterios de calidad |

Fuentes: UAM, CDCB, 20001; UAM, CDCEA, 2001; UAM, CDSCH., 2001.

La Comisión de Ciencias Económicas y Administrativas, por su parte, muestra un criterio flexible –ofrece tomar en cuenta tanto la calidad del trabajo como el lugar de su

publicación— pero también más laxo —permite productos no arbitrados e iguala el valor de revistas diferentes—. En esta Comisión los dictaminadores tienen un papel activo, pues evalúan la calidad de acuerdo con criterios detallados (menos que la CSH), pero legitiman la evaluación de productos que no necesariamente pasan por publicaciones arbitradas y equiparan publicaciones con diferente valor de mercado académico: la Comisión coloca en el mismo nivel tanto a las revistas nacionales de calidad editadas por instituciones de educación superior como a las revistas nacionales y extranjeras de prestigio.

Este somero ejercicio analítico confirma que el *Tabulador* resulta más cómodo para las ciencias naturales y exactas que para las sociales. Las comunidades de economía, administración, antropología, política, psicología social y sociología tienen formas diferentes de valoración del trabajo por la naturaleza de los conocimientos y la diversidad de productos, medios y públicos que los consumen, pero también grados de maduración diferentes a los alcanzados por las comunidades de las ciencias naturales y exactas, las cuales tienden a insertarse en campos científicos consolidados nacional e internacionalmente con un alto consenso en sus criterios de calidad y prestigio<sup>22</sup>.

### *Los estímulos y las becas*

Hasta ahora he hablado de las recompensas en un nivel un tanto abstracto. Pero ¿cuáles son y en qué consisten los estímulos y las becas que la UAM otorga a sus profesores?

- a) Estímulo a la Docencia y a la Investigación, iniciado en 1989
- b) Becas para estudios de posgrado del Personal Académico, reglamentadas en 1988.
- c) Beca de Apoyo a la Permanencia del Personal Académico, iniciada 1990

---

<sup>22</sup> El caso de la UAM coincide con las conclusiones a las que llegó Rocío Grediaga (2000) en su estudio sobre los criterios y orientaciones valorativos de profesores de las disciplinas de física, sociología, ingeniería civil y administración a partir de sus trayectorias académicas. Ella confirmó que: 1) en las disciplinas “duras” hay mayor consenso sobre los criterios de prestigio que en las ciencias sociales; 2) los profesores de disciplinas académicas, como los físicos y los sociólogos, coinciden en mayor grado en que las publicaciones son y deben ser un criterio válido de diferenciación; 3) los profesores de los establecimientos orientados a la investigación consideran que los prestigios se adquieren, en orden decreciente, por las publicaciones, la productividad y calidad del trabajo, y el liderazgo; y están más cerca de los sistemas actuales de recompensa; 4) los profesores de disciplinas profesionales, como ingeniería civil y administración, y los que trabajan en organizaciones principalmente docentes tienden a considerar que el prestigio lo da el éxito en la profesión, la preferencia de los estudiantes y el liderazgo entre colegas, pero las publicaciones no son un criterio relevante.

- d) “Monto adicional” y Estímulos a la Trayectoria Académica, el primero aplicado desde 1991, que cambió al segundo a partir de 1993
- e) Beca al Reconocimiento a la Carrera Docente, a partir de 1992
- f) Estímulo a los Grados Académicos, desde 1993.

De esta batería de programas, el Estímulo a la Docencia y a la Investigación, la Beca de Apoyo a la Permanencia y los Estímulos a la Trayectoria Académica Sobresaliente se conceden mediante procedimientos competitivos de evaluación meritocrática. Por el contrario, las becas a la Carrera Docente y al Estímulo de los Grados Académicos se otorgan con el visto bueno del Director de División y son, a decir de López *et all.* (2000) “compensatorias”, es decir, su objetivo es ofrecer compensaciones económicas de distribución general no competitiva. Las becas para que el personal académico realice estudios de posgrado tampoco se conceden de manera competitiva. La Tabla 4.2 resume los diferentes componentes de este sistema.

El aprovechamiento de esta batería de becas y estímulos extrasalariales es diferente en las unidades. En la Unidad Xochimilco el aprovechamiento ha sido mayor que en Azcapotzalco y en algunos rubros superior o igual a la de Iztapalapa, como en los estímulos a grados académicos, las becas al reconocimiento de la carrera docente y los estímulos a la trayectoria académica sobresaliente. En el Cuadro 4.9 se aprecia que Xochimilco está en segundo lugar en los porcentajes de participación en los diversos estímulos y becas, salvo el de Carrera Docente que registró en 1998 un porcentaje mayor que las otras dos Unidades. Xochimilco desarrolló una velocidad de acceso a los estímulos y becas mucho mayor que Azcapotzalco, Iztapalapa y la UAM en su conjunto. El Cuadro 4.9 indica las tasas de participación de los profesores de tiempo completo en los diferentes estímulos.

Si se consideran tanto a los profesores de tiempo completo como a los de medio tiempo, podemos ver que la Unidad Iztapalapa tiene los más altos porcentajes de participación en el Estímulo a los Grados Académicos, aunque Xochimilco cuenta con más profesores beneficiarios (Cuadro 4.10 ). Este fenómeno llama la atención debido a la rapidez del profesorado de Xochimilco para obtener este estímulo mediante la realización de estudios de posgrados.

Tabla 4.2 Sistema estímulos y becas de la UAM

| Año de creación y nombre   | Beneficiarios   | Premia  | Periodicidad y duración  | Categorías y montos  | Forma de asignación y órgano otorgante                                       | Origen de los recursos  |
|--|---|---|--|--|--|---|
| 1988 Reglamento de Becas para el Personal Académico                          | Profesores de TC definitivos con antigüedad mínima de 2 años, excepto ayudantes y personal por obra determinada en áreas clínicas | Apoya estudios de posgrado                                | Mensual, con descarga de trabajo. 3 años para doctorado, 2 para maestría y 1 para otros estudios | Beca igual o mayor que el ingreso neto como préstamo condonable con la reincorporación por tiempo igual al de la beca. Paga inscripción y colegiatura a posgrado | Consejo Divisional según necesidades establecidas en el Programa Divisional. | Gobierno federal. Desde 1998 no hay asignación federal directa, sólo para profesores inscritos en PG del Padrón CONACYT |
| 1989 Estímulo a la Docencia y a la Investigación                             | Profesores de TC definitivos, 1 año de antigüedad mínima  | Productividad en investigación Docencia (hay tope máximo) | Pago único anual   | A 3 quincenas<br>B 5 quincenas<br>C 7 quincenas  | Comisiones Dictaminadoras, Tabulador   | Inicialmente recursos propios de ahorros de la UAM.   |
| 1990 Beca de Apoyo a la Permanencia del Personal Académico                   | Profesores Asociados y Titulares; Técnicos Académicos Titulares de TC definitivos   | Productividad en investigación                            | Mensual, duración de 2 a 5 años  | Asociados: A, B, C, D<br>Titulares: A, B, C<br>Oscilan entre 0.5 y 5.5 salarios mínimos  | Comisión Dictaminadora, Tabulador  | Gobierno federal  |
| 1991 "Monto adicional"<br>1993 Estímulos Trayectoria Académica Sobresaliente | Titulares "C" y Técnicos Académicos Titulares "E" con Beca de Apoyo a la Permanencia y/o con Beca a la Carrera Docente            | Puntajes superiores a 55 mil (de Titular C)               | Mensual, duración de 2 a 5 años, dependiendo de la duración de la beca                           | Seis rangos: 22 mil, 44 mil, 66 mil, 88 mil, 110 mil y 121 mil puntos adicionales a los 55 mil de Titular C  | Comisiones Dictaminadoras  | Gobierno federal  |
| 1992 Beca al Reconocimiento a la Carrera Docente                             | Asociados y Titulares; Técnicos Académicos Titulares de TC y MT   | Cumplimiento de obligaciones docentes                     | Mensual, duración anual  | Dependen de la categoría y nivel. Pueden llegar a 5.5 salarios mínimos   | Consejos Divisionales  | Gobierno federal  |
| 1993 Estímulo a los Grados Académicos  | Profesores con Beca a la Permanencia o con Beca a la Carrera Docente  | Grados académicos   | Mensual, mientras dure alguna de las becas   | Maestría: 2 salarios mínimos, Doctorado: 4 salarios mínimos  | Asignación de Comisiones Dictaminadoras                                      | Gobierno federal  |

Fuentes: UAM, 1992; López, *et al.* 2000.

**Cuadro 4.9 Universidad Autónoma Metropolitana  
Tasas de participación del personal académico de  
tiempo completo en los estímulos y becas. 1990, 1994, 1998**

|                     | <b>Docencia e<br/>Investigación</b> | <b>Permanencia</b> | <b>Trayectoria<br/>Sobresaliente</b> | <b>Carrera<br/>Docente</b> | <b>Grados<br/>Académicos</b> |
|---------------------|-------------------------------------|--------------------|--------------------------------------|----------------------------|------------------------------|
| <b>Azcapotzalco</b> |                                     |                    |                                      |                            |                              |
| 1990                | 15.8                                | 28.8               | 3.3 <sup>(a)</sup>                   | 55.2 <sup>(b)</sup>        | 57.3 <sup>(c)</sup>          |
| 1994                | 23.5                                | 39.8               | 10.7                                 | 66.6                       | 66.1                         |
| 1998                | 26.6                                | 55.9               | 23.7                                 | 83.8                       | 75                           |
| <b>Iztapalapa</b>   |                                     |                    |                                      |                            |                              |
| 1990                | 19.2                                | 36.2               | 9 <sup>(a)</sup>                     | 68.4 <sup>(b)</sup>        | 74.5 <sup>(c)</sup>          |
| 1994                | 39.4                                | 62.7               | 21.5                                 | 81                         | 81.1                         |
| 1998                | 39.8                                | 69.2               | 36.2                                 | 86.5                       | 85.8                         |
| <b>Xochimilco</b>   |                                     |                    |                                      |                            |                              |
| 1990                | 10.2                                | 22.5               | 3.1 <sup>(a)</sup>                   | 58.4 <sup>(b)</sup>        | 67.4 <sup>(c)</sup>          |
| 1994                | 29.6                                | 47.2               | 11.9                                 | 79.2                       | 78                           |
| 1998                | 34.4                                | 59.4               | 33.3                                 | 100                        | 88                           |
| <b>Total</b>        |                                     |                    |                                      |                            |                              |
| 1990                | 15.1                                | 29.3               | 5.3 <sup>(a)</sup>                   | 61 <sup>(b)</sup>          | 66.5 <sup>(c)</sup>          |
| 1994                | 30.8                                | 49.8               | 14.7                                 | 75.6                       | 75.1                         |
| 1998                | 33.6                                | 61.5               | 31.1                                 | 90.4                       | 83                           |

a) Se tomaron los datos de 1991, primer año del programa; b) Se tomaron los datos de 1992, primer año del programa; c) Se tomaron datos de 1993, primer año del programa.

Fuente: UAM. Secretaría General. Porcentajes calculados con datos expuestos por López *et al.*, (2000).

**Cuadro 4.10 Universidad Autónoma Metropolitana.  
Profesores con Estímulo a los Grados Académicos. 1998**

|                     | <b>PTC y MT</b> | <b>Profesores<br/>con Estímulo</b> | <b>Porcentaje</b> |
|---------------------|-----------------|------------------------------------|-------------------|
| <b>Azcapotzalco</b> | 995             | 607                                | 61                |
| <b>Iztapalapa</b>   | 869             | 694                                | 80                |
| <b>Xochimilco</b>   | 1037            | 726                                | 70                |
| <b>Total</b>        | <b>2901</b>     | <b>2027</b>                        | <b>70</b>         |

PTC: Profesores de tiempo completo; MT: profesores de medio tiempo.

Fuente: UAM, Secretaría General, presentados en López *et al.* 2000.

### *La figura del profesor como docente e investigador*

Las figuras académicas predominantes en la UAM, los profesores de tiempo completo, han sido contratados bajo la idea de lograr la vinculación entre la docencia y la investigación, lo cual implica que la mitad del tiempo debe dedicarse a la docencia y la otra mitad a la investigación. La figura de profesor-investigador adquirió carta de naturalización gracias a la confluencia de varios impulsos: el de los grupos científicos, que ante un clima incierto y

como parte de la conquista de su hegemonía querían garantizar como derecho sus prácticas; el del grupo de autoridades con ideas modernizadoras, que valoraban esa figura para legitimar su espíritu innovador; el grupo de académicos de izquierda que a través de muchos medios difundían las ideas de la profesionalización de la enseñanza y de la vinculación docencia-investigación; y el del sindicato, que consideró a la investigación como un derecho y una obligación, lo cual quedó estipulado como cargas de docencia e investigación en el *Contrato Colectivo* (López, *et all*, 2001, Casillas, 2001).

Esta figura cumplió funciones simbólicas de integración que, al mismo tiempo, daban cabida a diversos intereses. Así, los contratos establecieron la obligación de investigar, incluso cuando sólo se tenían necesidades de docencia. Muchos profesores que no estaban habilitados para investigar adquirieron el “derecho” de una media jornada libre, anomalía que se ha extendido hasta el presente.

Un dato que resulta aproximado a la dimensión del problema es que en 1998 sólo el 61.5 por ciento de los profesores de tiempo completo tuvieron Beca de Apoyo a la Permanencia, que califica principalmente investigación, lo cual quiere decir que casi el 40 por ciento del profesorado contratado formalmente para realizar labores de docencia e investigación, no realiza, o realiza en escasa medida, investigación. En cambio, casi la totalidad de titulares y asociados de tiempo completo cuenta con la Beca al Reconocimiento de la Carrera Docente que, como su nombre lo indica, sirve para premiar la enseñanza y, por lo tanto, se distribuye sin criterios de mérito a una gran mayoría del profesorado como un intento de compensar el deterioro salarial.

En Xochimilco el 60 por ciento de los profesores de tiempo completo obtuvo la Beca de Apoyo a la Permanencia, lo cual indicaría que casi las dos terceras partes realizan investigación. La Beca a la Carrera Docente benefició al 78.5 por ciento. Tras un reconocimiento al esfuerzo realizado, en 1996 la Unidad hizo un diagnóstico crudo (UAM-X,1996): “sólo cerca de una tercera parte de ellos (personal académico de tiempo indeterminado, con medio tiempo o tiempo completo) realiza actividades sistemáticas de investigación y desarrollo en los campos científico, tecnológico y humanístico”. Según la UAM-X (1996), las causas de esta situación, en resumen, serían:

- 1) La figura de profesor-investigador presenta dificultades, pues no todos tienen formación, experiencia y vocación para la investigación; las funciones de dirección o

coordinación restan tiempo a la investigación; y hay profesores de tiempo completo con práctica profesional externa que excede los tiempos permitidos.

- 2) Con frecuencia los perfiles de las plazas sometidas a concurso de oposición no expresan, o lo hacen imprecisamente, el componente de formación y dedicación a la investigación. Por eso, una parte de los académicos seleccionados carecen de la formación, la práctica y la vocación necesarias para investigar.
- 3) La degradación de los salarios contractuales y la imposibilidad de optar desde el ingreso por las becas y estímulos llevan a que en los concursos de oposición se presenten mayoritariamente profesionales recién egresados, con bajo nivel de formación académica y poca experiencia en la investigación.
- 4) La práctica de fragmentar las plazas y reducir su categoría, va en contra de la actividad integral de la investigación-docencia.
- 5) La investigación, poco regulada y determinada por intereses y decisiones individuales, muestra debilidad en los mecanismos programáticos, de seguimiento y evaluación institucionales. Los sistemas compensatorios de becas y estímulos no llenan este vacío dado su carácter optativo y voluntario.

*De los segmentos y tipos de profesores por la adaptación al sistema de carrera y estímulos*

Dada la alta ocupación de categorías de titular, en la actualidad el sistema de carrera reporta mayores ventajas relativas a los profesores de la Unidad Xochimilco. Están llegando a la cúspide. Se ha generado, por tanto, un fenómeno singular: una tendencia hacia la igualación por arriba de las carreras académicas, hecho que anula la diferenciación por categorías. Para todo fin práctico, las categorías ya no representan una vía de diferenciación académica ni de prestigios. Debido a que porcentajes crecientes de profesores tienen acceso a las becas y estímulos, la diferenciación se está dando, entonces, por la acumulación de becas, especialmente del Estímulo a la Trayectoria Académica Sobresaliente, el Estímulo a la Docencia e Investigación y la Beca de Permanencia. La añeja discusión sobre la creación de nuevas figuras laborales y el aumento de las exigencias para asegurar la diferenciación y la competitividad, al parecer, volverá a cobrar importancia en un futuro cercano, o la diferenciación continuará expresándose por la vía económica y otros referentes simbólicos.

Casi no existen estudios para clasificar, medir y analizar con precisión los diferentes tipos de profesores de acuerdo con las formas de adaptación al sistema de oportunidades y recompensas. El análisis más avanzado lo realizó Casillas (2001), considerando el número de becas que obtienen los profesores. Según este autor, se están formando cuatro tipos diferentes de profesores. De un total de 2359 profesores que obtuvieron algún tipo de beca y estímulo en 1999, existe un núcleo de 22.2 por ciento que tiene acceso constante a todas las becas; son académicos titulares “C” dedicados a la enseñanza y la investigación. Un segundo grupo que tiene acceso a cuatro becas representa el 22.1 por ciento; son profesores de diversas categorías que realizan enseñanza e investigación con una producción elevada. El tercer grupo está integrado por un 28.4 por ciento con tres becas; son profesores con dedicación a la docencia y a la investigación. El cuarto grupo, que representa al 28.2 por ciento, se compone de profesores netamente dedicados a la enseñanza que gozan de una o dos becas, ya sea de apoyo a la docencia o de estímulos a los grados académicos<sup>23</sup>.

#### *Un sistema con bajo nivel de coercibilidad*

Un asunto frecuentemente soslayado por la investigación es el de los sistemas de control y sanción para el cumplimiento del trabajo. Algunos documentos han hecho mención al problema de la falta de cumplimiento de las obligaciones laborales. En el *Dictamen sobre las Políticas Generales y Operacionales de Docencia*, la comisión encargada señaló:

En la Universidad se desarrollan las funciones de docencia a partir de la responsabilidad y el compromiso de los profesores. Sin embargo, no todo el personal académico cumple con sus obligaciones básicas, en particular las relacionadas con asistencia, puntualidad y desarrollo adecuado de los programas de estudio (UAM, CPGOD, 2001).

Asimismo, diversos profesores entrevistados, algunos de ellos con funciones de autoridad, se refirieron a que muchos profesores de tiempo completo no realizan investigación, cumpliendo tan sólo jornadas parciales de docencia, y a que el sistema de

---

<sup>23</sup> Ibarra propone “de manera intuitiva” una clasificación de tres grupos: a) un pequeño grupo de investigadores con alta calidad y productividad, favorecidos por los programas de diferenciación, b) un grupo mayor de investigadores en formación que por la necesidad de producir inhiben su formación académica; c) un grupo, el más numerosos, que se dedica a labores docentes y que para acceder a las becas y estímulos se convierte en “investigador por decreto” que publica cualquier cosa, es “promotor natural de la simulación” y accede a las becas de docencia como “premio de consolación”.

estímulo y becas no ha erradicado la práctica del doble empleo. No existen datos precisos (al menos públicamente) para calcular la dimensión de estos problemas. El sistema de la UAM ofrece muchas oportunidades pero carece de coerciones. Hay una restricción para el acceso a las becas y estímulos –no trabajar fuera de la UAM por más de nueve horas semanales– pero no obtener las becas y los estímulos, aunque simboliza un desprestigio que se puede percibir como una sanción social, no constituye una pena en sentido estricto.

*Conclusiones sobre el sistema de becas y estímulos.*

De acuerdo con las interpretaciones de algunos autores (López, *et all.* 2000; Valenti y Varela, 1998; Gil, 1998; Casillas, 2001), es posible resumir que el sistema que ahora tiene la UAM es resultado de diversos factores:

- a) La devaluación de la profesión académica durante la década ochenta, que trajo consigo el abandono de la universidad por parte de profesores bien calificados y el aumento de profesores con doble empleo debido a los bajos salarios;
- b) La confluencia del gobierno y las autoridades en la necesidad de diferenciar salarios, en contra de la tendencia a la homologación de los años ochenta;
- c) La emergencia de una política de evaluación para mejorar la calidad; de un lado, evaluación de los individuos, y, del otro, de las instituciones y los programas.

De acuerdo con la literatura y según se desprende del análisis, este sistema tiene varios aspectos positivos:

- a) Dio referentes para orientar las actividades; diferenció los ingresos y las reputaciones con base en la evaluación del trabajo;
- b) En algunos segmentos generó comportamientos basados en valores científicos;
- c) Revaloró la profesión académica con un aumento significativo en las remuneraciones;
- d) La evaluación se hizo más objetiva y transparente con la medición de la calidad, lo que permite a los académicos programar sus actividades y calcular sus ingresos futuros;
- e) Dio lugar a que diversos indicadores muestren mejoras importantes, como el número de profesores con posgrado o con la categoría de titulares.

Pero también el sistema tiene aspectos negativos:

- a) Promueve la lógica individual de maximizar los beneficios minimizando los costos; estimula las actividades más favorecidas por los puntos y la obtención de constancias para obtener puntos y dinero; no se evalúa la calidad de las actividades (Gil, 1998);
- b) Propicia comportamientos adaptativos de simulación: los profesores pueden presentar como investigación actividades de bajo perfil académico, realizar docencia de baja puntuación y de calidad incierta, y realizar estudiar en posgrados sin prestigio;
- c) No se observa mayor participación en proyectos de largo aliento, en especial de investigación;
- d) No se logró relacionar la investigación y la enseñanza; para paliar el excesivo énfasis dado a la primera, se decidió crear una beca para apoyarla (Valenti y Varela, 1998), lo cual actúa contra la investigación;
- e) La diferenciación de ingresos no fue salarial;
- f) El sistema tiende a un aplanamiento por arriba de la carrera académica; la única posibilidad de reconocimientos adicionales es el Estímulo por Trayectoria Académica Sobresaliente, reservado a profesores Titulares C y técnicos académicos Titulares E.
- g) El sistema abrió muchas oportunidades pero no generó sistemas de coacción para controlar el cumplimiento del trabajo o erradicar el doble empleo.

Algunos autores han mencionado que este sistema destruye la vida colegiada pues fomenta el individualismo<sup>24</sup>. En el estudio realizado no encontré señales claras de que la vida colegiada en las ciencias sociales haya sido una constante en el trabajo académico, salvo en los primeros años de trabajo de diseño de planes y programas de estudio, de construcción del sistema modular de la UAM-X y de participación política y sindical.

El modelo de la UAM proviene fundamentalmente de la Unidad Iztapalapa, por ello el sistema de carrera y estímulos ha sido mejor aprovechado por los profesores de esta Unidad, en general más inclinados por la investigación desde sus orígenes. Lo notorio es que, después de Iztapalapa, la Unidad Xochimilco ha mostrado un dinamismo mayor para acoplarse al modelo. El aprovechamiento que los profesores de Xochimilco tienen de los diferentes programas de estímulo y becas es más alto que el de Azcapotzalco y en el caso de los estímulos a grados académicos y de becas al reconocimiento de la carrera docente es

---

<sup>24</sup> Según Soto (1998) el sistema exagera las tensiones entre los profesores en los grupos de trabajo y con las autoridades universitarias, y deteriora su vida personal. Soto propone que se investiguen los efectos de este sistema en la creciente individualización del trabajo académico y en la corrosión del trabajo colectivo.

mayor incluso que el de Iztapalapa. Los estímulos a la trayectoria académica sobresaliente han llegado a fines de la década noventa a ser prácticamente iguales que los de Iztapalapa.

¿Cómo ha sido esto posible si se considera que la de Xochimilco es principalmente una unidad de docencia y que generó una gran oposición a este sistema desde sus inicios? Según nuestro análisis, las respuestas deben encontrarse en:

- a) El modelo proporciona recursos económicos, motivo suficiente y de orden general para que los profesores se interesen en participar (recompensas extrínsecas).
- b) El sistema no puede garantizar por sí mismo la extensión de una cultura académica centrada en la calidad y en la investigación y, por el contrario, sí puede estimular el interés por los puntos con cierta independencia de la calidad de los desempeños.
- c) Aunque todos los profesores dan clases y formalmente casi todos deberían hacer investigación, hay dos formas típicas de integración al sistema. Una sustentada en carreras de investigación y otra en carreras docentes. En el primer tipo están los profesores que logran una *adaptación funcional* al sistema de recompensas. En el segundo grupo están los profesores dedicados a la enseñanza; se divide en tres tipos de integración: *adaptación parcial* al sistema, con profesores que realizan algunas actividades susceptibles de ser calificadas como investigación; *adaptación docente* con profesores que sólo realizan enseñanza; y *adaptación simulada*<sup>25</sup>.
- d) Estas formas típicas expresan un conflicto no resuelto entre los investigadores y los docentes. Este conflicto se ha manifestado con mayor vigor en la UAM Xochimilco debido a su fuerte ideología alrededor de la docencia modular.

En ese contexto, la comunidad de Xochimilco ha desarrollado un hábil sentido práctico de acoplamiento al sistema. En el capítulo siguiente tendré ocasión de analizar estos factores en un cuerpo académico específico, el del Departamento de Relaciones Sociales.

## **7. El financiamiento: dependencia federal y trato diferenciado**

En este apartado examinaré brevemente la forma como la UAM se inscribe en el esquema de financiamiento del gobierno federal en los años noventa y las formas internas de

---

<sup>25</sup> Los profesores que desarrollan este tipo de estrategia son “muy hábiles en la obtención de indicadores”, es “el reino de los profesores imaginarios” (Gil, 1998).

asignación de recursos. La pregunta es en qué medida la UAM participa en las políticas de financiamiento extraordinario y en que medida comparte los supuestos que las animan<sup>26</sup>.

### **7.1 Características generales del financiamiento en la UAM**

La UAM depende casi por entero del subsidio federal, tiene una estrecha proporción de recursos propios, participa en muy escasa medida de los subsidios extraordinarios y destina una enorme parte de su dinero al pago de salarios, prestaciones, becas y estímulos. En comparación con el conjunto de universidades públicas, es evidente que ha recibido un trato diferenciado por parte del gobierno federal. Veamos con algún detalle estas afirmaciones:

1. La UAM goza de uno de los financiamientos públicos más generoso del país y por eso es capaz de sostener una planta académica de tiempo completo tan grande. El subsidio regular se ha incrementado entre 1994 y 2000 en 9.6 por ciento en términos reales, una proporción ligeramente superior a la del conjunto de las universidades federales e idéntica a la de la UNAM. Es un porcentaje inferior al de las universidades públicas federales que recibieron en conjunto un aumento del 15.4 por ciento en el mismo periodo. La UAM se ubica en el octavo lugar en subsidio por alumno, con un promedio de 49.7 mil pesos, inferior al promedio del conjunto de universidades federales (\$54 mil), pero superior a los promedios de las públicas estatales (\$28.9 mil), las tecnológicas (\$27.4 mil) y del total nacional (\$35.6 mil). No obstante, el crecimiento de su subsidio es menor que el promedio nacional (20.4 por ciento entre 1994 y 2000), lo cual obedece a la tendencia gradual pero sostenida de cambios en la distribución de los recursos a favor de instituciones públicas estatales, de apoyo solidario, tecnológicas y otras<sup>27</sup>.
2. La mayor parte de los recursos de la UAM proviene del gobierno federal. En 1974 el 93.8 por ciento provino del subsidio público y el 6.2 por ciento de ingresos propios. En 1999, la proporción fue muy semejante: el 93.5 por ciento era subsidio federal y el 6.5 por ciento restante se originó en la administración financiera, los servicios escolares y otros, como cafeterías y librerías (UAM, 2001).

---

<sup>26</sup> Para elaborar este apartado se consideraron los principales trabajos sobre financiamiento a universidades. Al respecto véanse los trabajos de: Reséndiz (2000); Kent *et al* (1998); Murayama (1997); López (1996).

<sup>27</sup> Más detalles en el Cuadro 9 del Anexo.

3. Del total de recursos federales, entre un 97.4 y un 98.5 por ciento está compuesto por los subsidios ordinarios y el resto por los extraordinarios (Cuadro 4.11). En otras palabras, su participación en los mecanismos de financiamiento no regular es marginal, lo cual indica que, como instrumentos de política, han tenido poca incidencia en la Universidad. Además, la UAM recibe recursos para sus programas de becas y estímulos, lo cual la exime de las reglas que el gobierno federal aplica a las universidades estatales.

**Cuadro 4.11 Universidad Autónoma Metropolitana  
Recursos financieros. Distribución porcentual**

|             | <b>Ordinario</b> | <b>FOMES</b> | <b>PROMEP</b> | <b>TOTAL</b> |
|-------------|------------------|--------------|---------------|--------------|
| <b>1994</b> | 97.4             | 2.6          | 0.0           | 100          |
| <b>1995</b> | 97.7             | 2.3          | 0.0           | 100          |
| <b>1996</b> | 98.4             | 1.0          | 0.7           | 100          |
| <b>1997</b> | 98.1             | 1.4          | 0.5           | 100          |
| <b>1998</b> | 98.5             | 1.5          | 0.0           | 100          |
| <b>1999</b> | 97.9             | 2.1          | 0.0           | 100          |

Fuentes: SESIC, 2000; López *et al*, 2000

4. En lo que respecta a los recursos extraordinarios, la UAM sólo participó en 1996 y 1997 en el PROMEP y ha dejado de hacerlo. En el FOMES ha participado desde 1990, pero entre 1990 y 1995 sólo la rectoría obtuvo y empleó dinero de este Fondo. A partir de 1996 las unidades comenzaron a tener recursos de FOMES. Iztapalapa ha sido a todas luces la unidad más beneficiada, seguida por Azcapotzalco (Cuadro 4.13)

**Cuadro 4.13 Universidad Autónoma Metropolitana. Recursos FOMES.  
Distribución porcentual por unidad**

|                         | <b>1991</b> | <b>1992</b> | <b>1993</b> | <b>1994</b> | <b>1995</b> | <b>1996</b> | <b>1997</b> | <b>1998</b> | <b>1999</b> |
|-------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| <b>Rectoría General</b> | 100         | 100         | 100         | 100         | 100         | 66.9        | 32.1        | 0           | 0           |
| <b>Azcapotzalco</b>     | 0           | 0           | 0           | 0           | 0           | 0           | 18          | 32.9        | 10.7        |
| <b>Iztapalapa</b>       | 0           | 0           | 0           | 0           | 0           | 33.1        | 40.5        | 38.6        | 72.5        |
| <b>Xochimilco</b>       | 0           | 0           | 0           | 0           | 0           | 0           | 9.5         | 28.4        | 16.8        |
| <b>Total</b>            | <b>100</b>  |

Fuente: López, *et al*, 2000

Los datos anteriores confirman que la UAM se mantiene en un esquema financiero diferente al que el gobierno federal aplica a las universidades públicas. En esa medida, los instrumentos financieros de política, salvo el FOMES, tienen nula incidencia en su

desarrollo. Sin embargo, ello no debe ocultar el hecho de que los objetivos que el gobierno federal persigue con sus programas de subsidios extraordinarios son muy parecidos a los que la UAM tiene. No participa en el PROMEP pero sus políticas tienen a consolidar cuerpos académicos, tampoco participa en el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente pero tiene recursos e instrumentos muy detallados para evaluar a los profesores y otorgarles estímulos. Internamente la UAM ha reproducido formas de distribución de los recursos parecidas a las del gobierno federal: fondos por los que compiten las Áreas, los departamentos, los programas de licenciatura y posgrado y los profesores. En resumen: recibe un trato diferenciado, se mantiene al margen del instrumento que ha sido calificado como el eje central de la política federal hacia la educación superior –el PROMEP–, pero coincide en propósitos generales y mecanismos internos de asignación financiera con las políticas federales.

5. Cerca del 90 por ciento de sus recursos sirve para el pago de personal (salarios, prestaciones, becas y estímulos) y el resto para gastos de operación e inversión. Hay un crecimiento en la parte destinada a pagos de personal, lo cual significa que el margen para otros gastos tiende a disminuir. La proporción destinada a los estímulos y becas para profesores y mandos medios y superiores registra una tendencia creciente. En 2000 llegó a representar el 21.1 por ciento de los egresos (UAM, 2001).
6. La Unidad Xochimilco ha tendido a recibir desde su origen un porcentaje algo superior que las otras unidades debido a su extendida planta de profesores de tiempo completo (Cuadro 4.12). Por eso Xochimilco destina una proporción algo mayor al pago de personal. En 1997 el 86 por ciento de sus recursos fueron para este concepto, en cuanto que Iztapalapa destinó el 85 por ciento y Azcapotzalco el 84 por ciento.

**Cuadro 4.12 Universidad Autónoma Metropolitana  
Presupuesto de egresos. Distribución porcentual**

| <b>Año</b>  | <b>Azcapotzalco</b> | <b>Iztapalapa</b> | <b>Xochimilco</b> | <b>Rectoría General</b> |
|-------------|---------------------|-------------------|-------------------|-------------------------|
| <b>1976</b> | 27.9                | 27.77             | 29.29             | 15.05                   |
| <b>1980</b> | 29.2                | 26.43             | 31.05             | 13.29                   |
| <b>1985</b> | 27.6                | 25.64             | 27.11             | 19.69                   |
| <b>1990</b> | 28.0                | 27.08             | 26.44             | 18.45                   |
| <b>1995</b> | 27.7                | 27.96             | 27.93             | 16.37                   |
| <b>1998</b> | 28.5                | 28.78             | 29.52             | 13.17                   |

Fuentes: Presupuestos de ingresos y egresos 1976-1998, en López, *et al.* 2000.

## 7.2 El financiamiento del modelo centrado en la investigación

En el caso de la UAM la enorme cantidad de recursos destinados al pago de profesores de tiempo completo representa un subsidio subutilizado a la investigación. Los sectores de investigación, ya sea consolidados o en vías de consolidación, son favorecidos con ese sistema pues tienen garantizadas las condiciones para realizar su trabajo con buenas remuneraciones, pero el costo de la actividad es demasiado alto si se considera que todos reciben un salario que implica actividades de investigación pero que sólo pocos la realizan de manera sistemática, como en Xochimilco donde se ha reconocido el problema (UAM-X, 1996). Dicho de otra manera, una parte grande de los recursos que se destinan a remuneraciones salariales y extrasalariales no inciden directamente en la capacidad de investigación, lo cual representa un subsidio a las individuos pero no necesariamente a la actividad que deberían realizar. Este es otro de los resultados de la forma como la UAM pretendió vincular la docencia y la investigación.

El presupuesto regular tiende a distribuirse de manera igualitaria, con cierta ventaja para la Unidad Xochimilco, pero los recursos extraordinarios se distribuyen de manera competitiva. Ambos esquemas benefician al segmento de investigación de la Universidad. Con los recursos regulares se beneficia porque conserva profesores de tiempo completo ubicados en las categorías de titular y obtiene recursos salariales y prestaciones laborales. Los extraordinarios benefician a los investigadores pues reciben becas y estímulos, así como apoyos para la investigación. Estos últimos se adquieren con mayor facilidad si las áreas adquieren el *status* de áreas consolidadas o en proceso de consolidación. En este segmento existe un mayor manejo de recursos externos, no sólo del CONACYT sino también de otras agencias. El Cuadro 4.14 siguiente muestra como Iztapalapa concentra abrumadoramente los financiamientos de CONACYT a proyectos. En contraste, salvo para el último año registrado, la unidad de Xochimilco ha obtenido muy pocos financiamientos de CONACYT.

**Cuadro 4.14 Universidad Autónoma Metropolitana.  
Número de proyectos financiados por el CONACYT. 1990-1998**

|                     | 1990      | 1991      | 1992     | 1993      | 1994      | 1995      | 1996      | 1997      | 1998      | Total 90-98 |
|---------------------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-------------|
| <b>Azcapotzalco</b> | 2         |           |          |           | 3         | 1         | 10        | 13        | 5         | 34          |
| <b>Iztapalapa</b>   | 21        | 10        | 8        | 29        | 27        | 29        | 39        | 32        | 35        | 230         |
| <b>Xochimilco</b>   | 3         |           |          | 2         | 2         | 3         | 6         | 3         | 9         | 28          |
| <b>TOTAL</b>        | <b>26</b> | <b>10</b> | <b>8</b> | <b>31</b> | <b>32</b> | <b>33</b> | <b>55</b> | <b>48</b> | <b>49</b> | <b>292</b>  |

Fuente: CONACYT

Una situación semejante se observa en la obtención de recursos de FOMES: en 1999, el 72.5 por ciento de esos recursos los obtuvo la unidad Iztapalapa. Xochimilco obtuvo el 16.7 por ciento y Azcapotzalco el 10.7 por ciento. En lo que respecta a SNI en 2000 la unidad Iztapalapa concentró el 60 por ciento de los profesores incorporados al SNI de la UAM, en tanto que Azcapotzalco y Xochimilco el 20 por ciento cada una.

## 8. Conclusiones del capítulo

El patrón de legitimación de las actividades académicas que se puso en marcha entre 1984 y 1989, impulsado inicialmente por el CONACYT y seguido por la SESIC de la SEP corrió a la par de las transformaciones de la UAM en la década ochenta. La preponderancia de la investigación, las evaluaciones de pares, la meritocracia y otros cambios emprendidos para alcanzar la excelencia y aumentar la producción quedaron incorporados en diversos instrumentos legales de la UAM y reforzaron una parte del discurso científico con que nació la Universidad. Esta confluencia de cambios en las políticas gubernamentales y en las políticas del establecimiento tiene una relación directa con la hegemonía que algunos grupos científicos alcanzaron inicialmente en el CONACYT, en la dirección de la Universidad Autónoma Metropolitana y, con posterioridad, en los órganos gubernamentales para las universidades. Desde el punto de vista de los valores, normas y concepciones existe una continuidad lógica entre los que han dirigido estos ámbitos.

Por ello, que a mediados de los ochenta la UAM haya decidido hacer de la investigación su actividad prioritaria colocando en segundo plano a la enseñanza, no pareció incongruente a los grupos científicos que habían alcanzado un alto nivel de desarrollo, especialmente en la UAM Iztapalapa. Pero tampoco a amplios segmentos del profesorado que habían alimentado desde la fundación de la UAM, –en parte apoyado por

el sindicalismo académico de los setentas— la idea de que todo profesor debía investigar y enseñar. Esta experiencia muestra diversos problemas, como la desvinculación organizativa entre la enseñanza y la investigación, y la baja producción científica.

La Unidad Xochimilco compartió la idea de que la enseñanza debía estar vinculada a la investigación. Sólo que las nociones de investigación que ahí predominaron no correspondían en todos los casos con los consensos generales que la comunidad científica mundial ha establecido sobre lo que significa investigar, es decir, producir conocimientos nuevos, someterlos a la prueba y publicarlos en medios de comunicación especializada.

La Unidad Xochimilco tuvo su propio modelo de docencia, el llamado sistema modular, que tenía implicaciones conceptuales con la noción de vincular la investigación con la docencia. Además, la UAM-X adoptó un modelo de investigación basado en la vinculación y el servicio; el tipo de investigación es preferentemente aplicada y su mérito se expresa en la capacidad que tiene para impactar en la solución de los problemas populares. Por ello permaneció al margen de la elaboración conceptual de los cambios que se operaban en el conjunto de la UAM. Los sectores más activos políticamente generaron una fuerte oposición a ellos por considerarlos expresión del neoliberalismo. Con el paso del tiempo, no obstante la resistencia, los profesores de Xochimilco mostraron una asombrosa capacidad de adaptación al sistema, a juzgar por la rapidez con que en la década noventa un elevado porcentaje de profesores alcanzó la titularidad, adquirió grados académicos y usufructuó diversos componentes del sistema de becas y estímulos.

A lo largo de este capítulo he mostrado cómo se expresa el predominio de los criterios de la investigación y de los postulados de las políticas públicas en el sistema de legitimidad académica de la UAM. En resumen, puedo concluir:

1. En un marco de activa normativización institucional, la orientación de la investigación se ha plasmado en diversos ordenamientos legales en la UAM. Al ser resultado de negociaciones, la forma específica que adopta la organización y evaluación de la investigación ha sido considerada como una atribución de cada Unidad. La capacidad de normar y negociar los cambios sólo puede entenderse por la peculiar estructura de poder y gobierno que la UAM tiene.
2. El sistema de equilibrios y representación de la UAM permite que los diversos intereses sean tramitados dentro de una estructura legítima de poder. Dentro de ella, han ganado

peso los órganos superiores individuales y colegiados (Rectorías, Colegio Académico, Consejos de Unidad) y han perdido importancia los órganos intermedios y básicos. El dato más significativo es el creciente poder de las Comisiones Dictaminadoras, que actualmente definen con especificidad las formas de atribución de prestigios y de ascensos en la escala jerárquica, motivo por el cual la participación en su nombramiento despierta gran interés en el profesorado.

3. Las tensiones se experimentan en un contexto organizativo que privilegia la investigación pero en el que predomina la enseñanza en licenciatura. La organización básica se ha concentrado en las Áreas de Investigación, pero la docencia carece de instancias propias y su organización es de carácter administrativo. En ese marco, la enseñanza no tiene vínculos organizativos con la investigación profesional. La realización del vínculo se repliega al plano individual y la convierte en algo azaroso. Tal vez algunos programas de posgrado logren mayor vínculo entre ambas funciones, como ocurre en diversas partes del mundo.
4. La oferta de posgrado ha ido ganando importancia por el impulso dado desde las políticas públicas, el mercado de ofertas educativas, las políticas internas y los investigadores. Pero su desarrollo ha sido desigual: de un lado destacan los posgrados de investigación, muy a tono con la orientación general que ha adoptado la Universidad, localizados en su mayoría en la Unidad Iztapalapa, y del otro, los posgrados de orientación profesional, generalmente de maestrías, ubicadas en Xochimilco y en Azcapotzalco. Éstos últimos difícilmente consiguen incorporarse al Padrón de Excelencia, lo cual genera una tensión adicional porque los criterios centrados en la investigación orillan a los posgrados profesionales a buscar incluirse en un sistema en el cual estrictamente no tienen cabida. Pero también las dificultades para formar parte del Padrón se deben a la desigual calidad de los programas.
5. En un marco proclive a la normativización detallada de la vida institucional, y gracias a un sistema de gobierno de equilibrios y representaciones en el que se dan intensas negociaciones, el patrón de reconocimientos académicos es un híbrido o, si se prefiere, un sistema de legitimación que abreva de fuentes diversas y que, aunque conserva la hegemonía de los reconocimientos de investigación, permite recompensar muy diversas a actividades. La gran diversidad de tareas que se deriva de la heterogeneidad

disciplinaria y profesional de la UAM, así como de la existencia de un segmento muy amplio dedicado fundamentalmente a la docencia, ha presionado para que el patrón de reconocimientos centrado en la investigación sufra algunas modificaciones.

6. En un medio en donde el *ethos académico* aún no se ha consolidado, tal como lo ha reconocido la UAM Xochimilco, el sistema de reconocimientos permite que los profesores ensayen diversas formas de inserción. Se han identificado dos formas básicas: la que se sostiene en el desarrollo de carreras de investigación y la que se sustenta en la docencia. En el primer tipo están los profesores que logran una *adaptación funcional* al sistema de recompensas académicas. En el segundo grupo, algunos profesores tienen una *adaptación parcial* al sistema, otros una *adaptación docente* y otros una *adaptación simulada*.
7. Este sistema de reconocimientos ha producido la ampliación del número de profesores de tiempo completo en la categoría de titulares y del número de profesores con posgrado. Las consecuencias de esa dinámica son el “aplanamiento por arriba” de la escala de jerarquías y el traslado de las posiciones de prestigio hacia la cantidad de becas y estímulos adquiridos. Dada la rapidez con la que se ha acoplado en los últimos años, la Unidad Xochimilco resulta ser en la actualidad la que mayores ventajas relativas obtiene del sistema.
8. Este sistema está apuntalado por un esquema de financiamiento público diferente al que tienen las universidades estatales. La UAM sólo participa en el FOMES y goza de recursos directos para sostener sus programas de estímulos y becar a los profesores para que estudien posgrados. Esto configura un trato preferencial, semejante al de otras universidades federales, pero los criterios con los que internamente distribuye los recursos se parecen a los criterios que determina la política financiera federal: competencia por financiamientos de investigación, equipamiento, formación en posgrados, etcétera. No obstante, los criterios de competencia no se aplican del mismo modo en cada unidad. En el próximo capítulo veremos, con el caso del Departamento de Relaciones Sociales, que en Xochimilco se presenta todavía una distribución igualitaria de los recursos sin consideraciones meritocráticas o compromisos de resultados.

## **CAPÍTULO 5**

### **EL DEPARTAMENTO DE RELACIONES SOCIALES DE LA UAM-X**

### **LA ADAPTACIÓN UTILITARIA**

#### **1. Introducción**

En este capítulo analizaré los cambios ocurridos durante la década noventa en el modelo académico del Departamento de Relaciones Sociales de la UAM Xochimilco (DRS). El eje del análisis se encuentra en el significado que se da a actividades académicas, así como las formas y las reglas para valorarlas frente al nuevo patrón de legitimación centrado en la investigación científica. Esto significa estudiar los procesos de legitimación alrededor de diversos bienes de autoridad académica y política que, tanto en planos formales como informales, se ponen en juego dentro del DRS. Estos procesos pueden observarse en cinco dimensiones: las estructuras políticas y de autoridad; la organización interna; las concepciones y prácticas sobre la investigación y la docencia; el cuerpo de profesores; y los temas y concepciones sobre las disciplinas sociales.

#### **1.1 La especificidad del caso y el procedimiento de análisis**

La estrategia que he seguido busca desentrañar en una dimensión acotada las formas específicas que adopta el DRS para hacer frente a los cambios en las valoraciones académicas. Por lo tanto, el estudio no pretende una validez general, pues la diversidad de experiencias en la Unidad Xochimilco es grande. No obstante, es probable que se encuentren semejanzas con otros departamentos, incluso de otras Unidades. Aún así, el propósito es delimitar la unidad de análisis, ponerla en relación con sus entornos y sacar conclusiones específicas que serán comparadas con las de los otros dos estudios de caso.

La información provino de ocho entrevistas semiestructuradas a profesores del Departamento, de un amplio conjunto de documentos y de una encuesta exploratoria aplicada en 1996<sup>1</sup>. Estos datos fueron organizados en las cinco dimensiones en las que he

---

<sup>1</sup> Esta encuesta se diseñó para estudiar trayectorias académicas en el DRS. Se tomó una muestra por tipo de contrato, tiempo de dedicación, categoría y nivel. Se encuestó a 24 profesores, sobre un total de 55. En este capítulo usé los datos generales (formación, fecha de ingreso, sexo), la progresión en las categorías de

dividido el análisis y la exposición. En cada una tomé en cuenta tanto los aspectos institucionales y organizativos formales como las apreciaciones que tienen los profesores. El resultado es una narración en la cual los elementos contextuales del establecimiento y de las políticas públicas son parte de la explicación.

## **1.2 Las partes del capítulo**

El primer apartado es un análisis de los cambios que han ocurrido en las estructuras de autoridad y en los procedimientos de decisión, así como en las formas internas de relación política. En la segunda parte se describen los rasgos generales del profesorado del DRS y se examina la forma como éste se inserta en el sistema que regula la carrera académica y los pagos extrasalariales. Asimismo, se estudian las formas de producción, comunicación y financiamiento de la investigación. Al analizar el modelo de la docencia, el tercer apartado aborda las ideas que han definido el perfil profesional del sociólogo, las dificultades de la integración de la docencia, la investigación y el servicio, y las posiciones del DRS frente a la iniciativa de cambio de las *Políticas Generales de Docencia* promovida por el Rector General en 1999. El cuarto apartado toca el tema de la investigación. Aquí se estudian las concepciones sobre la investigación, las formas de organización y de trabajo, los productos y la productividad, las ideas que tiene el personal sobre la capacidad de investigación del DRS y las formas y fuentes de financiamiento de esta actividad. El quinto apartado examina los cambios en las concepciones sobre las ciencias sociales en el DRS; las fronteras disciplinarias; los temas y las formas de trabajo. El capítulo finaliza con las conclusiones, donde se exponen los asuntos más relevantes y se trazan algunas implicaciones para el modelo académico de la UAM-X.

## **2. El sistema de autoridad en el Departamento de Relaciones Sociales**

La comprensión de los procesos de legitimación de la autoridad académica (prestigios, recursos y poder) requiere hacer referencia a las estructuras políticas, a las formas de

---

contratación, la dedicación a la investigación y la docencia, la producción, las opiniones sobre las fuentes de prestigio y algunos puntos sobre las concepciones de las ciencias sociales.

gestionar, negociar los conflictos y construir los consensos, en una trama de procedimientos formales e informales en la que diversos grupos dan trámite a sus intereses particulares alrededor de los bienes académicos en disputa, es decir, de las contrataciones, los recursos, la ocupación de cargos de gobierno y representación, y el prestigio<sup>2</sup>.

En el DRS existe un ambiente conflictivo y con bajo consenso sobre las reglas del juego decisional. Conviven diferentes nociones sobre la valoración de los bienes y sobre lo que es legítimo. A la relativa estabilidad interna en la primera mitad de los años noventa, le siguió la crisis de una estructura basada en el poder discrecional del Jefe, usado para mantener los equilibrios que dan funcionalidad al Departamento. La competencia entre los grupos del DRS por la ocupación de cargos de gobierno y administración se ha incrementado, generando nuevos espacios en los que se reconstruye la legitimidad de la toma de decisiones. Los pasos para dar claridad a las reglas internas, como los acuerdos para elaborar perfiles de ingreso de profesores y distribuir los recursos, han generado resistencias y se observa la conformación de dos grandes y heterogéneos bloques de profesores.

## **2.1 La autoridad y los procesos decisionales en el DRS**

### *La estructura política del DRS y el clima interno de relaciones*

En la UAM existe una reglamentación general sobre el acceso a puestos de gestión y cargos de representación, la definición y ocupación de plazas, la distribución interna del presupuesto y las publicaciones. Pero en el nivel básico hay una zona de baja institucionalización en la que caben diversas prácticas y reglas no escritas. De acuerdo con varios testimonios, en el DRS los arreglos decisionales se han sustentados en una estructura basada en la discrecionalidad del Jefe de Departamento, quien debe negociar la conservación de equilibrios mediante la distribución clientelista de los bienes y la preservación de los “territorios” de los diversos grupos, los cuales tramitan sus intereses

---

<sup>2</sup> Adrián Acosta (2000) ha propuesto una forma original de analizar los asuntos del poder y la autoridad en las universidades a partir de una particular noción de gobernabilidad, es decir de “la capacidad del gobierno universitario para atender eficazmente las demandas de sus grupos internos, mediante fórmulas institucionales de resolución de conflictos y producción de acuerdos”. La lectura de sus textos ha proporcionado insumos importantes para pensar el caso que nos ocupa.

mediante el recurso de la presión política. Estos arreglos expresan dos problemas: 1) la ausencia de consensos y procedimientos académicos basados en el mérito; y 2) la falta de mecanismos colegiados para procesar decisiones.

Estos dos aspectos no fueron percibidos como problemas durante varios años. La estructura personalista y clientelar gozaba de legitimidad. Sin embargo, cambios en el medio institucional (papel de las Comisiones Dictaminadoras, incremento de la competencia por ocupar plazas, escasez de recursos para la investigación) se sumaron a las presiones internas por tener reglas más claras de decisión académica.

De las entrevistas se puede extraer que, en la actualidad, el ambiente dividido del Departamento manifiesta una tensión entre la tendencia a conservar los arreglos informales basados en la distribución no meritocrática de los bienes y la tendencias que busca arreglos institucionales claros, es decir, reglas del juego comunes. Esta tensión expresa las diferencias entre dos bloques de profesores, heterogéneos por las características académicas y orígenes políticos de su integrantes, los cuales suelen confrontarse en elecciones y en asuntos cotidianos en los que están en juego decisiones importantes. En términos políticos, asistimos a una confrontación entre una corriente conservadora y otra reguladora. El primer bloque es políticamente más activo y compacto, mientras que el segundo es menos articulado. El segundo no es innovador ni reformista en sentido estricto pues no busca cambios estructurales. En un ambiente dominado por la confrontación, las presiones y el clientelismo, la búsqueda de reglas claras se convierte en una apuesta por hacer más eficaz la institucionalidad del Departamento. En el último proceso de designación de Jefe de Departamento, el candidato del segundo bloque triunfó, lo cual ha posibilitado, como veremos adelante, que se hayan regularizado algunos procedimientos y que las decisiones tiendan a ser más participativas. La heterogeneidad de cada bloque queda claramente expresado en el siguiente testimonio:

...el Departamento no se divide en dos grupos homogéneos, a pesar de que las alianzas parecen sugerirlo en los últimos ocho años. Es interesante, desde luego, considerar que ni uno solo de los profesores fundadores votó a favor de la actual Jefa en 1999. Sin embargo, en el grupo que apoyó la candidatura de Martha Eugenia Salazar, no sólo estaban los fundadores: también había profesores jóvenes, muchos de ellos temporales. En ese mismo grupo, hay profesores sindicalizados muy radicales que siguen enseñando e investigando a partir de un marxismo muy ortodoxo. Pero hay también profesores jóvenes con una mentalidad muy gerencial, moderna, que han asesorado indistintamente a grupos del PRD, del PAN y del PRI,

según las circunstancias políticas, que buscan financiamiento en las instituciones del Estado, secretarías y gobierno del DF, y que ven con ironía las ideas fundadoras de la UAM-Xochimilco. Sin embargo, en todas las votaciones importantes, en las de Consejo Académico, Dictaminadora de área, ese grupo ha votado de manera homogénea y muy disciplinada, nadie se abstiene de votar. Yo creo que se puede perfectamente sostener que ese grupo no tiene un proyecto académico. Está cohesionado por un conjunto de intereses a corto plazo. El segundo grupo, en cambio, no existe propiamente como grupo pues no tiene elementos de cohesión. Muchos profesores de este grupo participan ocasionalmente en las votaciones pero otras veces se abstienen para no involucrarse en conflictos internos o por fuertes diferencias políticas entre ellos. Muchos de ellos tienen una trayectoria política importante en la UAM y fuera de la UAM... Esta trayectoria, sin embargo, lejos de cohesionarlos tiende a aumentar los conflictos entre ellos y las disputas por el liderazgo político y personal.

*La estructura organizativa: Jefe de Departamento y Áreas de Investigación*

El Jefe de Departamento es una autoridad designada por el Consejo Divisional, sobre la base de una terna que forma el Rector de Unidad luego de auscultar al personal académico. Para nombrarlo, el Consejo Divisional realiza otra auscultación, que suele ser de tipo electoral, cuyos resultados orientan la decisión pero no la determinan. El Jefe del Departamento es la única autoridad en ese nivel de la organización y, por lo tanto, no tiene contrapeso en algún tipo de órgano colegiado. Cuenta con instancias de apoyo, esto es, comisiones departamentales y jefaturas de Áreas de Investigación, y tiene diversas facultades, algunas de gran importancia para la vida institucional, como las siguientes:

- a) Asignar las cargas docentes de los profesores del Departamento;
- b) Integrar comisiones para el desempeño de las funciones académicas del Departamento;
- c) Nombrar y remover a los Jefes de Área, previa auscultación a los profesores;
- d) Administrar los recursos asignados al Departamento y vigilar su correcta aplicación;
- e) Solicitar al Director de División personal académico y administrativo que se requiera;
- f) Solicitar al Director de División la propuesta de presupuesto de ingresos y egresos.

Por añadidura, el Jefe tiene facultades para vigilar la buena marcha de las actividades académicas y debe promover la formación del profesorado. Carece, no obstante, de capacidad coercitiva para controlar el cumplimiento de las responsabilidades del personal.

Gracias a un sistema de igualitario para asignar ciertos bienes, como los recursos a la investigación, y a que las plazas se consideran patrimonio de las Áreas de Investigación,

la estructura de relaciones ha tendido a fragmentarse en pequeños cotos, aunque las áreas en sí no constituyen un grupo homogéneo pues en su seno se dan fuertes disputas. El clima que se genera no es atractivo para muchos profesores interesados en realizar su trabajo sin involucrarse en las disputas, cuestión que los aleja de las decisiones. El resultado es la reducción del ámbito decisional a un pequeño conjunto de profesores que representan diversos intereses dentro de cada área y del DRS en su conjunto. Ese ambiente inhibe el desarrollo de la capacidad colaborativa del profesorado.

Recientemente se le ha dado nueva vida a una Comisión de Planeación Departamental que no tiene carácter oficial y muchas de las nuevas reglas son acordadas en su seno y formalizadas en las actas de cada reunión. Su puesta en funciones es, en sí misma, uno de los cambios importantes, pues muchos acuerdos incluyen la opinión de los Jefes de las Áreas. Es un mecanismo que modula el poder del Jefe del Departamento y que contribuye a hacer más claras y participativas las decisiones.

### *La ocupación de cargos*

No siempre la ocupación de ciertos puestos y cargos de representación ha tenido la importancia de ahora. Una porción grande de los profesores ha ocupado algún cargo de responsabilidad administrativa y ha manifestado que esa experiencia fue personalmente gratificante, pero muy pocos consideran que esto haya sido políticamente relevante o profesionalmente importante. Los cargos tuvieron, en su opinión, una baja importancia en sus carreras, cuestión comprensible dada la baja puntuación que tienen en el *Tabulador*. Por ello, no resultan atractivas las carreras centradas en la administración. La gran mayoría considera que haber tenido cargos de dirección no es ni debería ser criterio de prestigio en las relaciones cotidianas e informales entre los colegas.

Si esto es así ¿por qué entonces ha crecido la competencia por ocupar el cargo de Jefe de Departamento? Una razón es la conformación de los dos bloques de profesores con visión e intereses divergentes. Estos bloques se han confrontado al menos desde 1995, año en el que se designó al anterior Jefe del Departamento. En 1991 no hubo tal confrontación pues los bloques no estaban tan definidos y hubo consenso en torno a quien debía ser designado como Jefe. Otra razón es que la vieja forma de presiones y negociaciones ya no

rinde sus mejores frutos puesto que las exigencias meritocráticas externas y las demandas internas por cambiar las formas de decisión y de trabajo exigen mecanismos y reglas más claros. Promover los intereses particulares ya no depende de la capacidad de presión sobre un Jefe cuya autoridad discrecional tiende a disminuir, sino de ocupar los cargos para gestionarlos directamente. Ello explica, al menos en parte, el intenso proceso que vivió el DRS en 1999 para la designación de Jefe de Departamento

*Las decisiones: los perfiles y las plazas*

La reglamentación de la UAM establece que corresponde al Jefe del Departamento presentar al director de División las necesidades de profesores así como redactar y firmar las convocatorias para su contratación<sup>3</sup>. Esto debe hacerse después de haber consultado con los miembros del personal académico, los Jefes de Áreas y los Coordinadores de Licenciatura y Posgrados. A su vez, los Jefes de Áreas deben informar al Jefe del Departamento de las necesidades de personal de sus Áreas.

La legislación ha operado sobre una extendida práctica en la que los perfiles de las plazas corresponden a los perfiles de los profesores que ya han sido contratados por tiempo determinado con anterioridad. Conocidos coloquialmente como “retratos hablados”, los perfiles corresponden a una concepción sobre la prioridad que tienen los profesores con contratos temporales para seguir ocupando el puesto, prioridad determinada por una mezcla de necesidades de la docencia y de consideraciones laborales, pues la recontractación se supone un derecho frente a la inestabilidad de los contratos temporales. Estas prácticas también se llevan a cabo en el caso de concursos para ocupar plazas definitivas.

Todavía en la segunda mitad de la década noventa el Jefe del Departamento hacía las solicitudes de personal temporal sin reglas claras. Con la llegada de un nuevo grupo a la jefatura se hizo un intento por definir mejor los criterios, pero eso no cambió mucho la práctica anterior. Las prioridades son las de la corporación que defiende sus cuotas, no las de una institución que brinda un servicio público comprometida con la calidad. Veamos: en

---

<sup>3</sup> Las necesidades de personal académico de tiempo indeterminado las establecen los Consejos Divisionales. Para contratar personal por tiempo determinado están definidos legalmente los casos en los que se requiere la contratación de profesores, como licencias, renuncias, muerte, jubilación, concursos desiertos o plazas de nueva creación, entre otros (véase art. 117, 118, 126, 139, y 140 del *Reglamento de Ingreso, Promoción y Permanencia del Personal Académico*, UAM, 1992)

primer lugar, se solicitan plazas para renovar los contratos de los profesores temporales que ya trabajan en el DRS; en segundo lugar, se atiende a las necesidades de las Áreas, para suplir sabáticos o licencias; y, en tercer lugar, se consideran las necesidades de docencia en la carrera de Sociología. Poner en claro estos criterios ha limado los conflictos pues es una forma de encauzar las presiones, pero también ha servido para legitimar las consideraciones de tipo laboral y las cuotas en las solicitudes de personal.

La disponibilidad de plazas temporales y definitivas es escasa, por lo tanto, son muy deseadas por los profesores y por los Jefes de Área. En el DRS la ocupación de esas plazas en los años noventa no fue un asunto de grandes dimensiones. En la segunda mitad de la década noventa sólo cuatro profesores temporales alcanzaron plazas definitivas y se ocuparon sólo cuatro plazas temporales. En total, ocho procesos: unos de concurso de oposición y otros de concurso abierto para evaluación de currículum.

Esta escasez se ha hecho relativamente mayor con el aumento en la competencia por ser ocupadas. En los años noventa surgió un fenómeno nuevo: muchos profesores provenientes de otros departamentos o de otras instituciones empezaron a participar en los concursos de evaluación curricular (para plazas por tiempo determinado) y en los concursos de oposición (para plazas definitivas), aunque sus perfiles fueran diferentes a los establecidos en las convocatorias. Comenzó a ser frecuente que esos profesores tuvieran mejores *currícula vitae* que los profesores para quienes se había diseñado el perfil, lo cual ha llevado a las Dictaminadoras a seleccionar a los de mejores atributos. Estas Comisiones son ahora actores centrales con gran legitimidad por la detallada reglamentación de sus procedimientos, la forma de su integración y las garantías para apelar sus resultados. La existencia de estas Comisiones saca del Departamento las decisiones que antes podían responder a los grupos de interés.

Este fenómeno se encuentra en la base de otros cambios en el diseño de los perfiles. Ahora la Jefatura establece perfiles más abiertos, especialmente para las plazas ocupadas por profesores temporales de menor antigüedad. En el caso de que un profesor nuevo gane la plaza, el perfil más abierto permite evitar incongruencias entre un excelente *currículum* que no corresponde con las necesidades de un perfil cerrado. Estos hechos señalan que progresivamente es más legítimo incorporar a los profesores mejor calificados mediante la competencia, que mediante consideraciones de tipo laboral o político. No obstante, como la

estabilidad laboral ha sido una demanda “legítima” en las IES públicas, asistimos a una confrontación no resuelta de racionalidades y referentes de legitimidad distintos.

*Las decisiones: el presupuesto*

El DRS carece de reglas académicas para la distribución y uso de los recursos: el igualitarismo se ha establecido como una fórmula para evitar los conflictos. En la actualidad el 35 por ciento se destina a la Jefatura del Departamento y el 65 por ciento a las Áreas, el cual se distribuye en partes iguales, salvo para la de Educación, que recibe mayor cantidad por ser la más grande. Esta fórmula es nueva. Hacia mediados de los años noventa la distribución de los recursos era arbitraria. La Jefatura concentraba el 70 por ciento y las Áreas el 30 por ciento. La vieja fórmula reforzaba el poder del Jefe, a quien debían recurrir los profesores y no al Área para conseguir dinero. Esto permitió destinar recursos a una Área que no tenía existencia formal dado que no había sido aprobada por el Consejo Divisional. La irregularidad era mayor pues esa Área recibía más recursos que las otras.

Frente a la arbitrariedad y las irregularidades, una parte de los Jefes de Áreas, apoyados por el hecho de que otros Departamentos habían hecho cambios, propusieron modificar la proporción destinada a las Áreas y adoptar criterios para repartir el dinero. La solución meritocrática apenas fue considerada. La asignación de acuerdo con las investigaciones registradas no funcionaba pues emergían proyectos “fantasmas” para justificar la solicitud de recursos. Tomar los resultados de investigación y la productividad no fue considerado seriamente por los conflictos que ocasionarían. Por ello, la salida “salomónica” fue mantener la paz interna mediante el reparto igualitario de los recursos<sup>4</sup>.

Los recursos de las Áreas se destinan principalmente a viáticos. Cada proyecto tiene los mismos recursos presupuestales, excepto los colectivos, y pueden ser transferidos entre proyectos. Hasta hace poco la autorización de las salidas y el otorgamiento de los viáticos no seguían criterios explícitos. La ambigüedad permitía otorgar recursos no apegados a

---

<sup>4</sup> En su proyecto de gestión 1995-1999, el entonces candidato y luego Jefe de Departamento Alberto Padilla Arias (1995) propuso como una política general “distribuir de manera igualitaria los pocos o muchos recursos con que se cuenta, para todo tipo de actividades”, posición que finalmente se adoptó. Esta fórmula es muy diferente a la de otros Departamentos de la UAM-X, como el de Producción Económica, que destina un porcentaje mayor a las Áreas y lo distribuye de acuerdo con la producción del año anterior. Estas, a su vez, distribuyen el dinero de acuerdo con la productividad.

necesidades bien sustentadas. Eso ha cambiado. Existe ahora la obligación de presentar una carta de invitación, una ponencia y, al regreso, la constancia de participación.

La forma como se asignan recursos en el DRS es un compromiso político para evitar los conflictos. Es una salida que castiga a las áreas, grupos o individuos más productivos pues reciben la misma cantidad que los menos productivos. Éstos, a final de cuentas, resultan más beneficiados: hacen menos pero reciben lo mismo. Esta fórmula expresa un doble problema: la negociación de la paz política se antepuso a los intereses académicos y la salida actúa como un desestímulo a la productividad.

### **3. La valoración de los académicos y de su trabajo: el sistema de carrera, los estímulos y las becas**

En la UAM las jerarquías meritocráticas tienden a diluirse gracias a un sistema que ha permitido que la mayoría del profesorado alcance las posiciones más altas. La disminución de “la fuerza de las estructuras de subordinación jerárquica” (Gil, 1992) alude a un clima de bajos reconocimientos a la autoridad académica y a la proclividad al igualitarismo en amplias franjas del profesorado. Con rasgos particulares, el Departamento de Relaciones Sociales comparte esta condición. Se trata de una unidad académica “plana”, no hay jerarquías académicas reconocidas y hay bajo sentido de autoridad y reputación académicas. Estas son sus características:

- a) Hay una tendencia hacia la ocupación de las categorías más altas a través de la acumulación de puntos; las mejoras sólo pueden obtenerse a través del sistema de recompensas extrasalariales.
- b) Sin embargo, existe una baja participación en los estímulos y becas de investigación y una alta participación en los de docencia y grados académicos.
- c) Se observan el predominio de la docencia, poca investigación y comportamientos de simulación adaptativa ante el sistema de carrera, los estímulos y las becas<sup>5</sup>.
- d) Las coerciones y las sanciones son mínimas o no practicadas, cuestión que responde a una práctica interna de evitar actos de autoridad que pongan en peligro el precario y académicamente costoso equilibrio de intereses.

---

<sup>5</sup> Los datos y el desarrollo de la interpretación se encuentran en los subsiguientes apartados de este capítulo.

- e) Entre los colegas es bajo el reconocimiento cotidiano al prestigio y al mérito. Es débil la autoridad académica en el sentido de liderazgo intelectual, cabeza de proyectos, elaborador de ideas y conceptos, reputación científica.
- f) En ese marco, en el profesorado se manifiestan importantes diferencias en los propósitos y en los valores académicos.

### **3.1 Una planta académica de tiempo completo, en la categoría más alta y con baja participación en los estímulos de investigación**

El profesorado del Departamento de Relaciones Sociales guarda algunas semejanzas con el conjunto de profesores de la UAM Xochimilco, pero muestra diferencias. De un lado, tiene un elevado porcentaje de profesores titulares con alto aprovechamiento de las becas docentes; del otro, tiene una baja participación en los estímulos a la productividad. El hecho de que una porción tan grande haya alcanzado la categoría de titular indica un buen manejo de las oportunidades que ofrece la UAM, lo cual resulta paradójico con la común y negativa opinión respecto al sistema de carrera y de estímulos.

¿Cómo ha sido posible, en un contexto institucional caracterizado por el predominio de la investigación, que una parte importante de los profesores del DRS dedicados principalmente a la enseñanza haya alcanzado recientemente la categoría de titular?

#### *El profesorado*

En la actualidad el Departamento de Relaciones Sociales tiene 64 profesores, de los cuales 20 son mujeres y 44 hombres. Entre 1990 y 2000, esta planta académica creció 25 por ciento, una cantidad que supera casi dos veces el crecimiento porcentual que tuvo el profesorado del conjunto de la UAM-X. La década setenta fue de reclutamiento intensivo para cubrir las necesidades urgentes de docencia. En los años ochenta el crecimiento continuó, a un ritmo menor, pero significativo. En el DRS ocurrió el mismo proceso que en toda la UAM: en la fase inicial de contrataciones los profesores eran muy jóvenes y carecían de experiencia académica, con excepción de los primeros tres o cuatro profesores del Departamento. Además, salvo algunos casos de reclutamiento intencional de

investigadores, los profesores fueron contratados para la docencia y una gran parte de su trabajo fue diseñar los planes de estudio. La dedicación a la investigación surgió después.

Destaca el crecimiento del profesorado de tiempo completo del DRS, con un ritmo de 38 por ciento entre 1990 y 2000. Al finalizar la década noventa, los profesores de tiempo completo alcanzaron a ser el 84 por ciento del total. El ritmo de crecimiento y el porcentaje de tiempos completos fueron mayores que los de la Unidad.

**Cuadro 5.1 UAM-X. Departamento de Relaciones Sociales.  
Profesores por tipo de contratación. 1980, 1990, 1995, 2000.**

|              | 1980      | 1990      | 1995      | 2000      |
|--------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| <b>TC</b>    | 31        | 37        | 51        | 51        |
| <b>MT</b>    | 6         | 12        | 8         | 10        |
| <b>Total</b> | <b>37</b> | <b>49</b> | <b>59</b> | <b>61</b> |

Nota: Datos aproximados. Las fuentes son muy discrepantes. Parte de los datos se reconstruyó caso por caso. No se consideraron 3 casos sin información en 2000.

Fuente: DRS, UAM-X; Encuesta y entrevistas propias.

El 72 por ciento de los profesores del DRS son titulares, una proporción alta, semejante al promedio de Xochimilco en su conjunto (72.8 por ciento). Esta proporción se alcanzó en un lapso breve, entre 1990 y 1995.

**Cuadro 5.2 UAM-X. Departamento de Relaciones Sociales  
Profesores por categoría. 1980, 1990, 1995, 2000**

|                 | 1980      | 1990      | 1995      | 2000      |
|-----------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| <b>Asociado</b> | 33        | 36        | 17        | 17        |
| <b>Titular</b>  | 4         | 13        | 42        | 44        |
| <b>Total</b>    | <b>37</b> | <b>49</b> | <b>59</b> | <b>61</b> |

Nota: Datos aproximados. Las fuentes son muy discrepantes. Parte de los datos se reconstruyó caso por caso.

Fuente: DRS, UAM-X; Encuesta y entrevistas propias.

El crecimiento del número de titulares en el DRS es congruente con la dinámica general de Xochimilco. En el 2000 se registran 44 profesores titulares de un total de 61 de los que se posee información, lo cual representa al 72 por ciento del profesorado del DRS, una cifra muy superior al 26.5 por ciento de 1990<sup>6</sup>.

<sup>6</sup> En la UAM Xochimilco había 769 profesores titulares en 1998, el 72.8 por ciento del total, mientras que en 1990 la proporción era del 27 por ciento. El número total y el porcentaje de titulares en la UAM Xochimilco son mayores que en el resto de las unidades, incluida la de Iztapalapa.

La velocidad en el aprovechamiento de las oportunidades se ve en el crecimiento porcentual del periodo 1990-1998. El DRS comparte el dinamismo de la UAM-X: entre 1990 y 2000, el crecimiento de los profesores titulares fue de 238.5 por ciento<sup>7</sup>. Otro hecho que llama la atención en el DRS es que el crecimiento de los titulares se concentra en el nivel más alto. Cerca de la mitad del profesorado es titular “C” o está a punto de serlo.

¿Cómo explicar el alto porcentaje de profesores titulares? En primer lugar, una porción importante de los titulares tiene entre 18 y 25 años de antigüedad, tiempo suficiente para acumular los puntos necesarios dentro de un sistema en el que el ascenso es rápido debido a que no existen requisitos temporales para la ocupación de categorías previas.

En segundo lugar, muchos profesores han obtenido un posgrado, lo cual no sólo es bien valorado, sino que incluso el sistema lo fomenta becando a los profesores. El DRS no podían escapar de la creciente importancia que han adquirido las credenciales académicas.

En tercer lugar, se presentan con frecuencia prácticas adaptativas para acumular puntos, lo que ha llevado a improvisar publicaciones y a presentar resultados que no son propiamente de investigación.

En esta parte desarrollaré los dos primeros aspectos. Dejaré para después el tercero. Se debe tener presente que entre los profesores titulares existe una clara demarcación entre una mayoría que se dedica a la docencia y una pequeña porción que realiza sistemáticamente investigación. En el apartado sobre investigación abundaré al respecto, por lo pronto conviene señalar que entre los titulares sólo una quinta parte tiene una constante actividad de investigación y de producción escrita, a juzgar por el número de profesores que tienen acceso a la Beca de Apoyo a la Permanencia del Personal Académico. Se trata de un pequeño sector que, en términos generales, comparte valores de la actividad científica como el rigor, la revisión exhaustiva de fuentes, la originalidad, la comunicación oportuna de resultados ante los especialistas, etcétera. Estos rasgos, por cierto, no son exclusivos de estos titulares, pues un sector más joven de profesores asociados responde a la figura de investigador promovida por la UAM.

### *La incorporación de la planta académica*

---

<sup>7</sup> El número de titulares en Xochimilco creció 202.8 por ciento, un ritmo mucho mayor que el de las otras unidades.

La mayor parte del profesorado del DRS se incorporó entre 1974 y 1982. De la planta académica actual, el 56 por ciento está compuesto por los fundadores e iniciadores del DRS; el 21 por ciento se inició entre 1983 y 1989, la etapa de la institucionalización plena con predominio de la investigación; y el 23 por ciento fue incorporada entre 1990 y la actualidad, el periodo de evaluación y diferenciación (Cuadro 5.3).

La mayoría del grupo fundacional, originalmente constituido por 37 profesores, fue desde un inicio de tiempo completo. El segundo grupo, en cambio, inició con cerca de la mitad de profesores contratados de medio tiempo, pero incrementó los tiempos completos hacia finales de los años noventa. El grupo de incorporación más reciente se inició mayoritariamente como profesores de tiempo completo. El Cuadro 5.4 es una aproximación a la planta actual, según su tipo de contrato y el año en que se incorporó.

**Cuadro 5.3 UAM-X. Departamento de Relaciones Sociales  
Profesores en 2000. Ingreso por periodo**

|                   | 1974-1982 | 1983-1989 | 1990-2000 | Total |
|-------------------|-----------|-----------|-----------|-------|
| <b>Absoluto</b>   | 34        | 13        | 14        | 61    |
| <b>Porcentaje</b> | 56        | 21        | 23        | 100   |

Fuentes: DRS, UAM-X; Encuesta y entrevistas propias.

**Cuadro 5.4. UAM-X. Departamento de Relaciones Sociales  
Tipo de contrataciones en 2000 por periodo de incorporación**

|                  | TC        | MT        | Total     |
|------------------|-----------|-----------|-----------|
| <b>1974-1982</b> | 32        | 2         | 34        |
| <b>1983-1989</b> | 10        | 3         | 13        |
| <b>1990-2000</b> | 9         | 5         | 14        |
| <b>Total</b>     | <b>51</b> | <b>10</b> | <b>61</b> |

Nota: Datos aproximados. Las fuentes son muy discrepantes. Parte de los datos se reconstruyó caso por caso.

Fuente: DRS, UAM-X; Encuesta y entrevistas propias.

En el grupo más antiguo la ocupación de la categoría de titular es muy alta. El tiempo es un factor que permite la acumulación de puntos y el ascenso. Cuando se incorporó entre 1974 y 1982, este grupo tenía mayoritariamente la categoría de asociado, pero en la década noventa la relación se invirtió: en 1995 el 90 por ciento era titular, proporción que se conservó en 2000. Estos profesores titulares constituyen el 70 por ciento de todos los titulares del DRS. Es importante anotar que muchos profesores de este grupo

lograron la titularidad en una fase en la que no era tan fuerte la competencia por los ascensos. Quienes se incorporaron después, sobre todo los del último periodo, debieron enfrentar una competencia mayor, en buena medida porque su ingreso y sus ascensos se pautaron con un sistema que crecientemente ponía énfasis en los grados académicos y en la productividad de investigación. Como puede verse, el último grupo tiene en su mayoría la categoría de asociado. El cuadro siguiente (5.5) muestra cómo han variado las posiciones de cada grupo, comparando las categorías que tenían en el periodo de incorporación con las de 2000.

**Cuadro 5.5. UAM-X. Departamento de Relaciones Sociales.  
Categorías de los profesores por periodo de incorporación**

| Periodos     | En la incorporación |          |           | En 2000   |           |           |
|--------------|---------------------|----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
|              | Asociado            | Titular  | Total     | Asociado  | Titular   | Total     |
| 1974-1982    | 33                  | 4        | 37        | 3         | 31        | 34        |
| 1983-1989    | 12                  |          | 12        | 5         | 8         | 13        |
| 1990-2000    | 9                   | 4        | 13        | 9         | 5         | 14        |
| <b>Total</b> | <b>54</b>           | <b>4</b> | <b>62</b> | <b>17</b> | <b>44</b> | <b>61</b> |

Nota: Datos aproximados. Las fuentes son muy discrepantes. Parte de los datos se reconstruyó caso por caso. Fuente: DRS, UAM-X; Encuesta y entrevistas propias.

#### *El nivel formativo del profesorado*

La proporción de doctores y de maestros en el DRS supera la de la Unidad. El 27 por ciento del profesorado cuenta con grado de doctor y el 49.2 de maestría. En la UAM-X el 17 por ciento de los profesores definitivos son doctores y el 36 por ciento maestros. La mayor parte de los títulos de posgrado en el DRS fueron obtenidos en el periodo reciente, es decir, a partir de la instalación de las políticas de deshomologación y diferenciación y de promoción del posgrado. El Cuadro 5.6 muestra que en los años noventa se incrementó el número de profesores con doctorado, especialmente a partir de la segunda mitad de la década. En 2000 la proporción de profesores sólo con licenciatura se redujo. Los profesores con maestría constituyeron la mitad del cuerpo académico en 2000.

**Cuadro 5.6 UAM-X. Departamento de Relaciones Sociales.  
Nivel de formación de los profesores. 1980, 1985, 1995, 2000**

|  | 1980 | 1985 | 1990 | 1995 | 2000 |
|--|------|------|------|------|------|
|--|------|------|------|------|------|

|                      | Abs.      | Rel.       |
|----------------------|-----------|------------|-----------|------------|-----------|------------|-----------|------------|-----------|------------|
| Pasante Licenciatura | 6         | 21.4       | 7         | 15.0       | 4         | 6.5        | 4         | 5.9        | 2         | 3.2        |
| Licenciatura         | 15        | 50.5       | 24        | 52.5       | 33        | 53.2       | 28        | 41.2       | 13        | 20.6       |
| Maestría             | 6         | 21.4       | 13        | 28.0       | 16        | 25.8       | 22        | 32.4       | 31        | 49.2       |
| Doctorado            | 2         | 6.7        | 2         | 4.5        | 9         | 14.5       | 14        | 20.6       | 17        | 27.0       |
| <b>Total</b>         | <b>30</b> | <b>100</b> | <b>45</b> | <b>100</b> | <b>62</b> | <b>100</b> | <b>68</b> | <b>100</b> | <b>63</b> | <b>100</b> |

Nota: Datos aproximados. Las fuentes son muy discrepantes. Parte de los datos se reconstruyó caso por caso.  
Fuente: DRS, UAM-X; Encuesta y entrevistas propias.

La mayor parte de los profesores con doctorado es también la más antigua. De los 17 profesores con doctorado en 2000, 13 se incorporaron entre 1974 y 1982. Sin embargo, proporcionalmente, este grupo ingresó con grados formativos menores que el grupo incorporado entre 1990 y 2000. Las dos terceras partes sólo tenían licenciatura y la quinta parte posgrado (maestría básicamente) al momento de ser contratadas por la UAM. El grupo de reciente ingreso comenzó con la mitad de maestros. Al finalizar la década noventa, casi la totalidad de este grupo tenía posgrado (Cuadro 5.7)

**Cuadro 5.7 UAM-X. Departamento de Relaciones Sociales.  
Nivel formativo por etapa de ingreso. 1990, 2000. (Absolutos)**

| Etapa de ingreso | En la incorporación |           |           |          |           | 1990     |           |           |          |           | 2000     |           |           |           |           |
|------------------|---------------------|-----------|-----------|----------|-----------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
|                  | PL                  | L         | M         | D        | Total     | PL       | L         | M         | D        | Total     | PL       | L         | M         | D         | Total     |
| 1974-1982        | 5                   | 24        | 5         | 1        | 35        | 3        | 21        | 7         | 7        | 38        | 2        | 9         | 11        | 13        | 35        |
| 1983-1989        |                     | 8         | 2         |          | 10        |          | 7         | 4         | 1        | 12        |          | 2         | 8         | 2         | 12        |
| 1990-1995        |                     | 6         | 4         | 0        | 10        | 1        | 5         | 4         |          | 10        |          | 2         | 8         | 1         | 11        |
| 1996-2000        |                     | 1         | 1         | 1        | 3         |          |           |           |          | 0         |          |           | 4         | 1         | 5         |
| <b>Total</b>     | <b>5</b>            | <b>39</b> | <b>12</b> | <b>2</b> | <b>58</b> | <b>4</b> | <b>33</b> | <b>15</b> | <b>8</b> | <b>60</b> | <b>2</b> | <b>13</b> | <b>31</b> | <b>17</b> | <b>63</b> |

Nota: Datos aproximados. Las fuentes son muy discrepantes. Parte de los datos se reconstruyó caso por caso. Se omitieron los datos no disponibles de 3 profesores en 1990 y de 1 en 1999-2000.

PL= Pasante de licenciatura; L= Licenciatura; M= Maestría; D= Doctorado

Fuentes: Departamento de Relaciones Sociales, UAM-X; Encuesta y entrevistas propias.

Estos hechos indican otro proceso importante: los profesores de reciente ingreso tienden a elevar sus grados académicos a edades menores que quienes los antecedieron debido a las exigencias del mercado. Ello implica que los requisitos para incorporarse y ascender han sido más elevados. En un marco en el que la obtención de grados académicos gana mayor reconocimiento, la realización de estudios de posgrado es casi ineludible. Estos profesores no dudan que la obtención del doctorado es necesaria para competir en mejores condiciones; es parte de una estrategia de ascenso laboral. Para los profesores con contratos

temporales que tienen una situación de relativa fragilidad laboral y de bajo reconocimiento académico, la importancia del doctorado es enorme. Un joven profesor declaró:

...los (profesores) temporales tienen incentivos para estudiar un posgrado por razones económicas. De otro modo no habría futuro en la carrera académica. Se tiene que estudiar para competir... Los temporales son más jóvenes en general y están estudiando un posgrado. En eso se evalúan posibilidades futuras para competir y tener contactos. Es necesario para que se te considere un candidato fuerte, para que se te haga el retrato hablado...

Un profesor temporal que estaba a punto de obtener su doctorado señaló:

...es muy importante obtener el doctorado para que me admitan aquí o en donde sea. No se puede guardar la esperanza de tener reconocimiento cuando eres temporal... los profesores temporales, especialmente los de medio tiempo, están más expuestos a la competencia que quienes ya tienen plaza definitiva. Hay que estar preparados para las siguientes evaluaciones curriculares, en las que se puede perder... Los contratos se acaban, hay que ver la nueva convocatoria y otra vez llenar papeles... .

De hecho, la mayor parte del profesorado considera importante estudiar un posgrado, como lo muestra el hecho de que cerca de 54 profesores han realizado estudios de maestría o de doctorado. De ellos, 48 se han titulado. El porcentaje de profesores con posgrado en el DRS se elevaría del 76 al 86 por ciento si todos los “pasantes” se titularan. La inmensa mayoría ha estudiado en instituciones distintas a la UAM. De ellos, la cuarta parte ha tenido experiencias en otros países y el resto en instituciones nacionales. Estos datos permiten afirmar que no existe una tendencia “endogámica” en la formación de profesores y que, por añadidura, una parte de los profesores valora estudiar en el extranjero.

### *Estímulos y becas*

Los profesores de la UAM-X manifestaron, en general, rechazo a los cambios en el tabulador de 1982 y a los programas de estímulos y becas de fines de la década ochenta y principios de la noventa. El fondo de la oposición fue que el perfil de una gran parte de los profesores no correspondía con el que buscó la UAM. En algunos sectores fue una posición política, asumida como una resistencia a las políticas salariales y de la carrera académica emprendidas por las autoridades de la UAM, en consonancia con el gobierno federal.

El desacuerdo de amplios segmentos de la Unidad con el sistema existe porque, se piensa, ha obligado a los profesores a recluirse en sus intereses individuales en busca de puntos, alejándose de los intereses colectivos que supuestamente orientan la acción en la UAM-X. Suele encontrarse la idea de que el sistema ha abatido la calidad debido a que muchos profesores se han improvisado como ensayistas o articulistas sin que exista investigación de buena factura. También se dice que los proyectos de largo plazo han tendido a desaparecer debido a la urgencia de presentar resultados para conseguir puntos.

Sin embargo, de la crítica se pasó a un aprovechamiento de las oportunidades que el sistema abre, gracias al abanico de actividades que recompensa. Sería contra toda lógica que los profesores desaprovecharan las oportunidades. Casi todos en el DRS (el 90 por ciento o más a decir de una autoridad) cuentan con Beca al Reconocimiento a la Carrera Docente. Prácticamente todos los que tienen grado de maestro o de doctor tienen el Estímulo a los Grados. Esto quiere decir que cerca del 80 por ciento del profesorado del DRS tiene este Estímulo. Los porcentajes superan los promedios de la Unidad Xochimilco.

Este buen aprovechamiento de los estímulos de docencia y grados contrasta con la pequeña participación en la Beca de Apoyo a la Permanencia, que premia la productividad en investigación. En Xochimilco menos de la tercera parte de los profesores de tiempo completo tiene esta beca, en el DRS sólo el 21.6 por ciento la tiene. La única explicación posible es que la actividad de investigación y la productividad son bajas. Esto, a su vez, puede ser explicado por el hecho de que la adopción oficial de la investigación como actividad fundamental pretendió que todo el profesorado fuese investigador y docente, en un contexto organizativo y funcional básicamente de docencia en licenciatura.

### *La figura ideal del profesorado de la UAM*

El sistema de carrera de la UAM parte de una figura ideal de académico: el que enseña e investiga. El supuesto es que la docencia debe alimentarse de la investigación y de que todos los académicos están facultados para ello. La práctica ha demostrado que este postulado no es realista. La investigación, definida como una actividad sistemática de producción de conocimientos nuevos, es practicada por una porción pequeña del profesorado. Por lo tanto, sólo muy pocos están en condiciones de encarnar la figura ideal.

Dos datos son elocuentes: sólo 13 profesores del DRS son miembros del SNI, el 20 por ciento del total; y sólo el 17 por ciento goza de la Beca de Apoyo a la Permanencia que premia principalmente la productividad en investigación.

La figura ideal goza de gran aceptación entre el profesorado: en 1996 las tres cuartas partes manifestaron que todos debían enseñar e investigar y sólo una cuarta parte rechazó tal idea. En ese año, los profesores percibían claramente que la investigación era la actividad de mayor prestigio pero, al mismo tiempo, sostenían que la enseñanza, la investigación y la extensión debían ser igualmente prestigiosas.

La ideología que vincula las funciones de docencia e investigación en la figura del profesor es algo contradictoria con dos hechos: la UAM es básicamente una organización para la enseñanza y el sistema de carrera apoya principalmente al investigador. El sistema legitima un solo rol institucional, generando una suerte de *indiferenciación* (Clark, 1991) puesto que impele a todos a seguir una misma ruta. La figura del docente-investigador ha presionado a los académicos a hacer investigación aunque no hayan tenido el entrenamiento para ello. En ese transcurso se ha generado un aprendizaje muy grande, puesto que entre 1985 y 2000 el DRS pasó de tener un 4.5 de doctores a un 27 por ciento. Pero ello no ha significado que la vinculación entre la investigación y la docencia sea mayor. ¿Hasta que punto ese aprendizaje se ha tornado ya en una ampliación significativa de las capacidades de investigación? Es una pregunta que rebasa el propósito de este trabajo, pero los datos disponibles indican que la capacidad adquirida es baja, a juzgar por la baja productividad en la investigación, asunto del que me ocuparé en el apartado sobre la investigación.

### **3.2 La simulación adaptativa, el igualitarismo y el doble empleo**

En las entrevistas y documentos encontré tres problemas sobre la forma como se cumple con el trabajo y el control de la autoridad sobre éste: la simulación adaptativa al sistema de estímulos; el igualitarismo y el doble empleo. En un contexto de laxa capacidad de la autoridad para hacer cumplir las obligaciones contractuales, estos fenómenos dan cuenta de las dificultades para construir un ambiente de trabajo pautado por un *ethos académico*. Aunque son formas que han perdido legitimidad, perduran en el DRS.

### *La simulación*

Varios profesores se dieron a la tarea de emprender actividades de investigación pues redituaban mejores puntos del *Tabulador*; ello no tendría nada de sorprendente dados los cálculos racionales que cada persona hace en función de la estructura de oportunidades y recompensas. Lo importante es que muchas de esas actividades no se realizaron bajo la lógica de los valores meritocráticos, principios universalistas, competencia por prestigios académicos, al estilo de lo que Merton definió para caracterizar a las comunidades científicas modernas. Y ello no se realizó así debido a que no se trataba de una comunidad científica, sino una comunidad de docentes.

Una larga lista de prácticas elaborada a partir de las entrevistas da cuenta de la simulación adaptativa: surgieron revistas institucionales sin cuerpos de dictaminación; algunas revistas se publicaron al ritmo de las necesidades para promoverse u obtener los estímulos y becas; se reportaban como artículos de investigación textos que no eran resultado de ésta; hubo casos en que se publicaba el mismo artículo en diferentes publicaciones y se reportaba como trabajos diferentes; pláticas dentro o fuera de la Universidad se hacían pasar por conferencias; actividades diversas con comunidades externas se presentaban como cursos. Es difícil documentar estas prácticas, la forma como fueron valoradas por las Comisiones Dictaminadoras, así como establecer algún orden de magnitud sobre su frecuencia y extensión. No obstante, varios testimonios confirman que han sido moneda común durante varios años en la UAM. Un dato que ejemplifica la simulación es que hay proyectos registrados en el Consejo Divisional hace más de diez años que no han presentado ni un solo avance de investigación.

Estos hechos señalan que las prácticas sociales pueden desarrollarse con valores discrepantes de los que idealmente organizan al sistema de recompensas. Por más regulación que el sistema introduzca, persisten prácticas que eluden la institucionalidad.

### *El igualitarismo*

Las formas simuladas de prestigio académico pudieron desarrollarse en el marco del igualitarismo que existe en Xochimilco, una tendencia que inhibe la jerarquización

académica por méritos y que forma parte del bajo nivel de consensos respecto a los valores académicos básicos. El igualitarismo tiene su origen en:

- a) Una forma no meritocrática de constitución inicial de la planta académica; en la inexistencia de líderes académicos reconocidos por los fundadores; y en la relativa homogeneidad en las edades del profesorado inicial;
- b) La preocupación central de origen fue el proyecto modular no la investigación. Ello impidió que la competencia se diera en términos de la reputación científica; en su lugar, la disputa fue por el liderazgo en la definición del proyecto docente y por la ocupación de los cargos de responsabilidad;
- c) En el democratismo y del sindicalismo de los años setenta,
- d) La indiferenciación salarial que reforzó en los años ochenta las presiones igualitarias.

En sus inicios, el DRS llegó a tener algunos académicos prominentes, particularmente profesores que habían logrado notoriedad en América Latina por sus trabajos dentro del marxismo. Pero “... no eran líderes académicos de la institución, como si lo fueron otros profesores en otras UAM, por ejemplo, Iztapalapa...”, no constituyeron propiamente un liderazgo para la construcción de capacidades de investigación. Vistos a la distancia, algunos jugaron un papel de líderes de opinión en un clima ideologizado.

En este sentido, el DRS no siguió la lógica de reclutar académicos prestigiados para sus equipos o de contratar a profesores que habían compartido previamente experiencias de trabajo. La menor presencia de grupos de académicos con liderazgos importantes en los orígenes de la Unidad Xochimilco puede explicarse porque las contrataciones recayeron en profesores jóvenes<sup>8</sup>. En el DRS, comentó un profesor contratado en 1994, “...llegamos iguales y nos vemos como iguales. Cada quien lucha por tener su lugar y para sobrevivir...”. La falta de tradiciones y grupos de investigación asociada al igualitarismo es algo que varios profesores deploran, sobre todo porque en otras unidades académicas equivalentes en la UAM existe un vigoroso esfuerzo de investigación, en buena medida puesto en marcha por destacados líderes académicos. Un profesor de reciente ingreso dijo:

...el Departamento de Antropología Política de la UAM Iztapalapa es trasplantado de una escuela de la Universidad Iberoamericana. Ángel Palerm preparó alumnos, llevó profesores... Algunos profesores de la UIA y del CIESAS entran a la UAM

---

<sup>8</sup> López y sus colegas señalan que Iztapalapa y Azcapotzalco “al surgir con anticipación, habían ya reclutado a los profesores ‘disponibles’ más formado y experimentados” (López, *et al.*, 2000).

Iztapalapa, es un núcleo pequeño muy interesado en formar gente: controlan mejor el ingreso de profesores... hay capacidad de formar grupos... Esto se ve en los posgrados. El doctorado en Antropología de Iztapalapa gana luego luego la excelencia. Es un doctorado tutorial, de investigación. En cambio, al de Ciencias Sociales de Xochimilco le costó trabajo entrar al Padrón del CONACYT

El igualitarismo también tiene componentes políticos. Los mecanismos y procesos de decisión transcurren a través de una compleja estructura de gobierno cuya integración supone una amplia participación de los profesores. En la integración de los órganos colegiados no existe ninguna diferenciación entre los académicos. La premisa es “un hombre un voto”. Y los consejeros son iguales en el seno de los Consejos.

Hay que mencionar que en su fase inicial, la UAM fue un receptáculo de la pulsión democratizadora de amplios sectores de la vida universitaria, especialmente de los que se iniciaban en la carrera académica, muchos de ellos con una historia reciente como actores de los movimientos estudiantiles. Poco después, estos mismo actores construyeron un sindicato que intervino en materias laborales y académicas, hecho que, a la luz del tiempo, puede apreciarse como un intento por suplantar las jerarquías y los criterios académicos.

Pero no hay en realidad “igualdad” entre los profesores. En las diversas opiniones recabadas se puede entrever una realidad polarizada: en un extremo hay un amplio grupo de profesores dedicados a la docencia, con menores niveles formativos y escaso acceso a los estímulos para la investigación, y en otro extremo hay un reducido grupo de profesores con altos niveles formativos, dedicados principalmente a la investigación y a la docencia en posgrado, y con acceso a estímulos de productividad y al SNI.

### *El doble empleo*

En el capítulo anterior mencioné que la UAM tiene un sistema con muy baja coercibilidad y control sobre el cumplimiento de las obligaciones laborales, problema que ha sido reconocido por las autoridades. Pues bien, otro aspecto de la relajación de los controles es el doble empleo de los profesores de tiempo completo.

En una entrevista, un académico comentó que a mediados de la década noventa alrededor del 40 por ciento de los profesores trabajaba en otras instituciones. Esta situación, según él, se originó en 1982, año a partir del cual muchos comenzaron a “buscar chamba”

debido al deterioro salarial. Antes “los cubículos estaban llenos”. Esta situación provoca una opinión ambivalente: aunque no es válido que se tengan dos trabajos de tiempo completo, existe la opinión de que hay motivos que justifican el doble empleo, lo cual significa que una razón salarial es suficiente para aceptar el incumplimiento de la norma.

Paradójicamente, en términos de los valores académicos ideales, los fenómenos de la adaptación simulada, el igualitarismo y el doble empleo exhiben un patrón de comportamientos no legítimos que pasan por legítimos a los ojos de muchos profesores y que tienen causas en las estructuras organizativas e institucionales de la UAM-X. La “tolerancia”, justificación e incluso defensa de estos fenómenos, lleva implícito un pacto político entre actores con intereses diversos.

#### **4. El modelo de docencia frente al nuevo patrón de legitimación**

El prestigio de la docencia en la UAM es etéreo, como ocurre en el mundo de la enseñanza superior. La beca docente es prácticamente para todos y no entraña ninguna diferenciación jerárquica de reputaciones. Como la UAM es una organización dedicada principalmente a la docencia en licenciatura, a pesar de la importancia que formalmente se concede a la investigación, es necesario poner de relieve la fuente de las creencias que organizan el sentido que los profesores dan a la enseñanza y entender cuáles son los argumentos que la legitiman. Me detendré brevemente en las ideas sobre la formación de sociólogos y sobre los nexos de la docencia y la investigación.

##### **4.1 El sistema modular en la carrera de sociología**

El diseño y la operación de los módulos ha sido un enorme desafío en la carrera de sociología. La gran dificultad ha sido definir y traducir los contenidos de la disciplina a los términos del modelo: “práctica profesional emergente”, “objeto de transformación”, “problema eje”, “interdisciplina” e “integración” de las funciones de docencia, investigación y servicio. También ha sido difícil determinar las secuencias de contenidos y dar forma a las investigaciones escolares en los breves periodos trimestrales. Adicionalmente, las discusiones sobre el diseño modular han expresado las contradicciones

entre diversas posiciones académicas y políticas. Las razones de esas dificultades son varias. Algunos autores (Díaz Barriga, *et all.* 1989) han señalado que en los inicios de la UAM-X el paso de la discusión pedagógica al terreno de la aproximación al conocimiento fue complejo. El modelo estaba sustentado en experiencias de la enseñanza de la Medicina, la cual se adaptaba con mayor facilidad a los principios de integración por sus objetos de estudio y por su tradición asistencialista. Además, el personal académico, salvo excepciones, carecía de experiencias docentes, de investigación y servicio.

*El propósito de la formación: los profesionales emergentes*

El DRS partió de la convicción de que era necesario ofrecer una formación profesional de nuevo tipo, que llamó “profesional emergente”. En sus inicios la idea estuvo asociada a las contribuciones que los profesionales debían hacer a la solución de problemas y al cambio social, y se fundó en una crítica a la formación para el mercado de trabajo. Fue una visión que cuestionó las prácticas profesionales existentes, cuyo énfasis estaba colocado en el mejoramiento de los individuos y no de las colectividades. Desde otro punto de vista, fue un intento de redefinir a la sociología desde el diseño curricular, pretensión impracticable debido a que las dinámicas de la disciplina y la profesión no las impone un currículo escolar. Pero durante diez años el perfil de la carrera de sociología estuvo poco elaborado. Sólo existían ideas generales derivadas de los postulados de la UAM-X, como formar un profesional crítico, capacitado para hacer investigación científica, con conocimientos de la problemática social. En el plan de 1985-86 el perfil se hizo más específico: formar profesionales con manejo de herramientas teóricas, vinculados a la práctica, para trabajar con la comunidad y mantener un estrecho contacto con los actores de la sociedad. En ambas formulaciones quedan claros los propósitos de tipo político y comunitario, pero no hay propiamente una definición profesional del sociólogo. Se debe recordar que todavía a mediados de la década ochenta las perspectivas revolucionarias de la actividad académica tenían vigencia en la UAM. El marxismo predominaba y la sociología clásica prácticamente no se estudiaba. Según opiniones recabadas por Díaz Barriga *et all.* (1989),

se creía que los egresados tenían posibilidades de colocarse en el mercado de trabajo debido a su preparación “multifacética” pero no a su formación como sociólogos<sup>9</sup>.

Los cambios de época –el derrumbe de los países socialistas, la intensificación de la producción científica y tecnológica y la ampliación de sus usos, la liberalización de las economías y la mayor exigencia sobre la calidad y la pertinencia de las formaciones– mostraron que era inviable seguir eludiendo a las profesiones y a sus mercados. El enfoque tuvo que ser modificado. A inicios de la década noventa, la UAM se propuso formar a sus estudiantes con la capacidad de comprender esos cambios y proporcionarles elementos para que se insertaran en el mercado de trabajo. En el *Plan de Desarrollo Institucional 1996-2001*, la UAM reconoció que las transformaciones en las prácticas profesionales, en las disciplinas científicas, y sus impactos en los mercados laborales de los egresados no se habían “incorporado, con la celeridad requerida ...en (los) planes y programas docentes, quedando a la zaga de los requerimientos de la sociedad” (UAM-X, 1996). Un reconocimiento semejante fue hecho en sociología, refrenando el enfoque radical de los años setenta. El propósito de la carrera cambió, ahora se proponía formar profesionales:

...capacitados en la teoría sociológica, poseedores de la información socio-histórica necesaria y con una actitud crítica que les permita un conocimiento más profundo de la realidad social especialmente de la nacional.

...capacitados metodológica y técnicamente para realizar investigaciones sociales de diversos tipos y niveles; ...planear y ejecutar programas dirigidos a resolver algunos problemas que emerjan de la realidad social...

Así, el sociólogo puede trabajar en la docencia en los niveles medio superior y superior, en la investigación, en la planeación y ejecución de programas de acción social del sector público, en organizaciones sociales y en el sector privado. (UAM, DCSH, 1998)

Este punto de vista fue congruente con las conclusiones que la coordinadora de la carrera extrajo en 1996 de un coloquio sobre la profesión y la enseñanza de la sociología. Según Salazar (1999), los cambios económicos y sociales han generado la idea de que “las profesiones humanísticas tienen un reducido campo de acción”, pero no es así, la sociología es una disciplina vigente ya que su campo se ha ampliado debido a que las sociedades

---

<sup>9</sup> Algunos datos de la época cuestionan esta afirmación: el 43 por ciento de los egresados que tenían empleo trabajaba directamente en su profesión y el 24 por ciento de manera parcial. Datos del estudio de Margarita Castellanos Ribot. *Rendimiento académico, origen socioeconómico e inserción al mercado de trabajo de las primeras generaciones de egresados de las carreras de Economía y Sociología de la UAM-X*. (Avances de Investigación), citado por Díaz Barriga, *et al.*, 1989.

postindustriales han aumentado los problemas sociales a escala mundial. “Lo que puede hacer la Sociología dependerá de la capacidad de los sociólogos y los centros universitarios para adaptarse a las circunstancias de su tiempo y para abrirse al mercado laboral”.

En suma, en la década de los años noventa se adoptó una idea más realista de las actividades y ámbitos de acción de los futuros sociólogos: capacidad de investigar problemas, planear y ejecutar programas, ejercer la docencia en nivel medio y medio superior, trabajar en programas de acción social en el sector público y privado. No se ha abandonado la perspectiva transformadora del sociólogo profesional pero las ideas actuales están lejos del profesional emergente ajeno a las dinámicas de los mercados de trabajo.

*Los “objetos de transformación”, los “problemas eje” y la interdisciplina*

En los inicios de la UAM-X, la interdisciplinariedad fue entendida como la resolución de problemas derivados del objeto de transformación y del problema eje. Esta idea tuvo muchas dificultades pues se organizó la enseñanza de una disciplina con el estudio fragmentado de muchas disciplinas. Dar secuencia a los contenidos con base en estas ideas no fue posible. La salida fue dar una “graduación” de los conocimientos y organizarlos de acuerdo con la visión problematizadora. La interdisciplina fue una interpretación pedagógica no asumida claramente que podría haberse resuelto mediante algún dispositivo pedagógico y didáctico, cuestión que no se hizo por “la satanización hecha a lo tradicional y a lo ya existente” (Díaz Barriga, *et all.* 1989).

Sin embargo los problemas persistieron. Durante varios años los módulos fueron diseñados en la práctica de manera individual. “El objeto de transformación era una incógnita”, era “muy difícil hacer modular lo que nunca fue modular”, “nunca quedó claro” que era el “problema eje”<sup>10</sup>. Sólo hasta 1985 el diseño cambió. Los “objetos de transformación” se convirtieron, sin que se haya renunciado a esta denominación, en cuatro áreas: teoría sociológica, historia de América Latina, metodología y estadística. El lenguaje y la doctrina modular se mantuvieron, pero la reforma aproximó a los módulos de sociología a diseños más convencionales del currículo

---

<sup>10</sup> Testimonios presentados por Díaz Barriga, *et all.* (1989).

*La integración de la docencia, la investigación y el servicio*

La integración de estas tres funciones en los módulos de sociología no se ha conseguido. En los inicios de la carrera no había investigación ni vinculación con los entornos en el Departamento de Relaciones Sociales. La idea de servicio no contó con una organización específica y se transfirió al servicio social que se realiza en el último tramo de los estudios.

*La docencia.-* La docencia en el periodo inicial de la carrera de sociología presentó diversos problemas. En un documento del DRS de 1985 se mencionó que hubo discontinuidad en los módulos, falta de cumplimiento de los objetivos, dificultades de los profesores para asumir los contenidos debido a que los módulos se impartían individualmente, tenían temarios muy amplios con alto grado de generalidad, se parcializaron las lecturas y se careció de una práctica ligada a los problemas reales (UAM-X, DCSH, 1985, citado por Díaz Barriga, 1989). El trabajo se había atomizado: cada profesor hacía el programa que le interesaba y muchas veces no guardaba relación con el módulo oficial aprobado. No se impartían metodologías, estadística y probabilidad. Había un excesivo énfasis en el marxismo. Los profesores rechazaban la enseñanza tradicional pero la reproducían. Se carecía de bibliografías y de materiales de trabajo.

El cambio de 1985 fue una respuesta parcial a estos problemas. Los módulos dejaron de impartirse individualmente y pasaron a ser responsabilidad de cuatro profesores, uno de los cuales era coordinador. El orden de los módulos cambió para dar mejor seriación y los temas aparecieron más acotados. Sin embargo, las áreas terminaron convirtiéndose en materias impartidas por varios profesores con problemas de coordinación. La correlación entre los temas de cada módulo presentó muchas dificultades y los equipos docentes de los módulos no siempre lograron funcionar. El marxismo continuó predominando y los temas de la sociología clásica y contemporánea fueron desestimados (Díaz Barriga, *et al.*, 1989).

En 1996 el Colegio Académico aprobó un nuevo plan de estudio, que fue producto de un intenso trabajo de profesores del DRS. Estos cambios dieron precisión a los temas de los módulos pero no lograron resolver los problemas estructurales. El sistema hace rígidos a los módulos y los objetivos de integración de las funciones de docencia e investigación no se cumplen. Según se desprende de algunos documentos (Salazar, 1999; París, 1999), persisten problemas de integración vertical y horizontal, los temarios de algunos módulos

son excesivamente grandes, el programa de metodología tiene problemas de contenido, actividades, operación y orden; se presentan dudas sobre la pertinencia y actualidad de los contenidos y bibliografías; hace falta material didáctico; las prácticas de campo no cuentan con espacio dentro de los trimestres y no son programadas; el número de horas del nuevo plan es insuficiente; los alumnos tienen poco tiempo para su investigación terminal que ahora debe realizarse en un trimestre y no en tres como antes; y no existe vinculación a través del servicio. Una forma de salir al paso a estos problemas y de apoyar la formación de los estudiantes ha sido ampliar las actividades extracurriculares que no tienen cabida en los módulos. En la actualidad, los estudiantes reciben diversos “apoyos didácticos”<sup>11</sup>.

*La investigación.*- En la UAM Xochimilco el concepto de investigación tiene una función social (generar conocimientos para el cambio en favor de los grupos mayoritarios del país) y una función didáctica. Esta última se concibe de tres maneras: que los estudiantes reciban los conocimientos nuevos y la experiencia de investigación de sus profesores; que los estudiantes aprendan conocimientos ya existentes mediante el uso de herramientas de investigación; y que ellos generen conocimientos nuevos para la resolución de problemas sociales. La investigación de los alumnos es el eje del trabajo en cada módulo. Hay varios señalamientos, sin embargo, de que no ha habido propiamente, salvo algunas excepciones una efectiva vinculación<sup>12</sup>. En primer lugar porque muchos profesores no son investigadores y, si lo son, no pueden llevar sus temas de investigación a clase de modo arbitrario pues deben atenerse a los programas. En segundo lugar, durante muchos años el énfasis estuvo en las metodologías de investigación, pero el tiempo disponible para que los alumnos realizaran un trabajo trimestral de investigación resultaba insuficiente y discontinuo, además de que no había coordinación con los estudios de teoría ni con los temas de investigación de los estudiantes. En tercer lugar, la contribución de los estudiantes a la generación de conocimientos nuevos es muy poco común.

En la reformulación del plan de estudios de 1985, la investigación de los estudiantes articuló con fines didácticos a los módulos. Pero esta función didáctica con mucha

---

<sup>11</sup> Taller de lectura, taller de lógica y redacción, taller de matemáticas, centro de cómputo, salas de proyecciones con acervo de materiales audiovisuales, prácticas de campo con objetivos de aprendizaje específicos, centro de lenguas extranjeras. Adicionalmente, de tanto en tanto se ofrecen seminarios extracurriculares.

<sup>12</sup> Una excepción fue un trabajo sobre el voto en Morelia, Michoacán y otro sobre el conflicto en Tepoztlán por un proyecto de campo de golf. Estos estudios se publicaron en un libro del DRS de la UAM-X.

frecuencia ha suplantado la noción moderna de investigación como generación de conocimientos nuevos comunicables entre especialistas. Así, lo que se practica en una gran cantidad de casos no es propiamente investigación. Un profesor comentó:

...se cometió el error de creer que porque enseñábamos a los alumnos métodos de la investigación ya estábamos vinculando la investigación con la enseñanza... se llegó a creer que las prácticas de investigación de los estudiantes eran realmente actividades científicas. Teníamos una visión escolar de la investigación y nos conformábamos con tenernos a nosotros mismos y a nuestros alumnos como interlocutores... No niego la importancia de dar herramientas para la investigación o realizar prácticas con alumnos, pero eso no es investigación...

A estos problemas debe añadirse el hecho de que en la UAM no existe una organización que vincule el trabajo de la investigación de profesores y alumnos con la docencia. La investigación se organiza en Áreas del Departamento que no tienen relaciones con la docencia; ésta consiste en una actividad individual coordinada de manera administrativa por la División y el Departamento. Como se sabe, la vinculación de la enseñanza con la investigación en el nivel de licenciatura es muy problemática en casi todo el mundo debido a que la formación básica trabaja sobre conocimientos ya disponibles en forma de paquetes. En cambio, la investigación implica producir nuevos conocimientos, lo cual exige tener una vasta acumulación de conocimientos y habilidades.

*El servicio.*- El servicio sólo existe como servicio social, el cual adoptó formas tradicionales de trabajo dentro de la Unidad o en oficinas gubernamentales, y en pocos casos tuvo vinculación con los contenidos de la formación o con una práctica ligada a la sociología profesional. El servicio entendido como una práctica para el desarrollo comunitario no existe. En 1999, la coordinadora de la carrera en su informe de labores dijo que no habían podido realizarse trabajos de desarrollo comunitario y que sería muy conveniente establecer al menos uno que permitiera la práctica profesional de los estudiantes y la presencia de la licenciatura en el medio exterior en cumplimiento de una de las funciones sustanciales de la Universidad que es el servicio (Salazar, 1999)

La falta de integración de las funciones fue reconocida por académicos de la División de Ciencias Sociales y Humanidades en una reunión con el Rector General para

discutir la iniciativa sobre la docencia<sup>13</sup>, donde “afirmaron que existe una tendencia... de desvincular la docencia, la investigación, la difusión de la cultura y el servicio, lo cual es grave porque el modelo Xochimilco se planteó sobre la unión de estos cuatro aspectos académicos como base del desempeño tanto de docentes como de estudiantes” (s.a. 1999).

*Dinámicas del currículo.*- Este trabajo no se propuso hacer un estudio específico sobre el currículo, pero hay evidencias que muestran que es muy rígido, que se ha fragmentado, y que hay apropiaciones individuales de los módulos (la feudalización, se dice en lenguaje coloquial). La rigidez es estructural: los alumnos no pueden escoger a cada uno de los profesores que imparten los diferentes componentes de cada módulo, el cual deben acreditar como un paquete sin que puedan “deber” alguna de sus partes, de modo que no hay reconocimiento de avances parciales; los alumnos deben hacer investigaciones cada trimestre pero no cuentan con apoyos metodológicos y técnicos sistemáticos para ello<sup>14</sup>; los alumnos no pueden hacer cursos en otras carreras pues no hay un verdadero sistemas de créditos y de movilidad intercurricular; muchos contenidos necesarios no están incorporados a los módulos y deben impartirse en forma paralela sin valor curricular; y no existen materias optativas que brinden formaciones específicas de acuerdo con las necesidades e intereses de los alumnos.

*Los alumnos.*- Existe una demanda grande para estudiar la carrera de sociología en relación con el cupo y hay gran selectividad. Sólo se admite poco más del 60 por ciento de los demandantes. Por ello, todos los alumnos que se inscriben en sociología son de primera opción. Sin embargo, el abandono de estudios, la eficiencia terminal y el tiempo de conclusión son problemáticos. A decir de una profesora que fue coordinadora de la carrera, muchos alumnos ingresan con bajo puntaje y muchos otros toman la carrera en primera opción pero desean cambiarse a otra licenciatura. Las causas no están determinadas, pero se sabe que el abandono de Sociología ocurre principalmente en el Tronco Interdivisional (Salazar, 1999). De 1974 a 1998 el 50.4 por ciento de los inscritos abandonó los estudios, una cifra mayor a la de Comunicación Social (35.8), de Psicología (40.3) y del promedio de la DCSH (47.3) y de la UAM-X (48.7). En cuanto al egreso, sólo el 34.6 por ciento de los

---

<sup>13</sup> Fue parte de una serie de reuniones en el marco de la Iniciativa de Reflexión sobre la Docencia, entre el Rector General y académicos y directores de las nueve divisiones entre el 28 de junio y el 6 de julio de 1999.

<sup>14</sup> A esto debe agregarse que las asesorías que los profesores deben dar a los alumnos no son reconocidas en el sistema de estímulos, por lo cual existen dificultades para llevarse a cabo.

inscritos en sociología han concluido la carrera y sólo el 25.9 por ciento se ha titulado. Son los indicadores más bajos no sólo de las carreras del DCSH sino de toda UAM-X<sup>15</sup>. Por otra parte, sólo el 33.8 por ciento de los alumnos termina en 12 trimestres, un porcentaje inferior al de Ciencias de la Comunicación (57.2), de Psicología (51.9) y del promedio de la DCSH (41)<sup>16</sup>. Estos datos no pueden ser atribuidos directamente a los problemas del sistema modular en la carrera de Sociología. Sin embargo, se puede presumir que dichos problemas dificultan la permanencia y la conclusión de los estudios.

Podría pensarse que, frente a los problemas de la licenciatura, los profesores del DRS estarían trasladando sus intereses hacia la enseñanza en el posgrado, nivel educativo en el que los postulados de vinculación entre la investigación y la docencia pueden ponerse en práctica con menor dificultad. Pero no es así. El número de profesores del DRS que imparten clases en el posgrado es pequeño. Además, los posgrados relacionados con la sociología –el doctorado en ciencias sociales y la maestría en desarrollo y planeación de la educación– no guardan ninguna relación orgánica con el DRS<sup>17</sup>.

#### 4.2 El DRS frente al cambio en las Políticas de Docencia

La intervención de los profesores del DRS en la discusión sobre las *Políticas Generales de Docencia* convocada por el Rector General en 1999 fue muy baja y su posición se alineó a la del Departamento de Política y Cultura<sup>18</sup>. El documento elaborado por la asamblea de ese departamento (Asamblea del Departamento de Política y Cultura, 1999) tiene un punto de vista defensivo. En resumen, la opinión fue que la iniciativa del Rector General obedecía a las políticas de organismos internacionales<sup>19</sup> y del gobierno federal, que los sistemas de estímulos y becas deterioran los procesos de enseñanza y aprendizaje, que la disminución

<sup>15</sup> En el Cuadro 10 del Anexo se presentan las tasas de egreso y titulación de todas las carreras de la UAM-X.

<sup>16</sup> El 46.2 por ciento termina sociología entre 13 y 15 trimestres y el 20 por ciento en 16 o más trimestres

<sup>17</sup> Hubo un doctorado en educación y ciencias sociales afines impartido conjuntamente con el Instituto de Educación de la Universidad de Londres que se abrió en 1994. Tuvo el objetivo de formar a profesores de la UAM-X y contó con financiamiento de PROMEP. Se inscribieron seis profesores y se anunció que en 2000 se abriría otra convocatoria. Pero la convocatoria no se volvió a abrir.

<sup>18</sup> La reunión de profesores del viernes 21 mayo 1999 contó con la asistencia de sólo 12 profesores. En ella se decidió participar en una reunión divisional el 27 de mayo, la cual tuvo una asistencia “limitada, pero representativa” de todas las áreas de trabajo que conforman la División (Rosique, 1999).

<sup>19</sup> El documento señala que las universidades eran “rehenes de las políticas, los financiamientos y créditos de dichos organismos multilaterales”, opinión inexacta pues no es política del Banco Mundial financiar o dar crédito a las universidades mexicanas y la OCDE no es un organismo de financiación.

de recursos ha afectado los requerimientos materiales y culturales de la universidad y que la reforma a las políticas de docencia requería ser adoptada por un congreso democrático y resolutivo cuyos acuerdos fueran obligatorios para los órganos colegiados. En esta posición se percibe un democratismo con resonancias en la experiencia de la UNAM de inicios de la década noventa. Como puede verse, se pusieron en debate muchos asuntos, pero los temas de la formación y de los estudiantes fueron omitidos. Carlos Ornelas (s.f.) consideró paradójico que en la discusión...

...se habla mucho de los profesores, de los temporales, de las cargas de trabajo, de los sistemas de puntos, pero muy poco acerca de las necesidades y aspiraciones de los alumnos: si aprenden realmente lo que se imparte en las diferentes disciplinas, si lo que se enseña, vía la docencia, les va a ser útil o relevante para su profesión o realmente qué se está haciendo.

#### **4.3 Conclusión sobre la docencia y el sistema modular**

El sistema modular no se encuentra en crisis, a juzgar por la demanda estudiantil que tiene la UAM-X y por la favorable reputación de la Universidad<sup>20</sup>. Sin embargo, los diversos problemas a los que se enfrenta, en particular en la carrera de sociología, muestran un desajuste estructural del modelo. No son problemas de implementación puesto que afectan las bases organizativas e ideológicas del sistema y se relacionan con la forma como la UAM ha profesionalizado a su planta académica y con el énfasis organizativo y valoral que tiene la investigación. Como hemos visto, el postulado de la integración no se lleva a la práctica, aunque hay excepciones. Traducir la interdisciplinariedad, los “objetos de transformación” y los “problemas eje” a los contenidos, secuencias y actividades de la formación en la disciplina sociológica ha sido muy difícil. Los componentes de cada modulo tienden a comportarse como asignaturas aisladas, dando lugar a la fragmentación. La investigación en el DRS es limitada y su vinculación con los módulos no se verifica, salvo casos excepcionales. La idea de integrar el servicio no se ha realizado. No hay vinculación entre las metodologías y el resto de contenidos y las investigaciones trimestrales de los alumnos se realizan con limitaciones de tiempo, diseño y asesoría. Las necesidades formativas del alumnado no se pueden resolver con un sistema que ha

---

<sup>20</sup> En el momento de concluir este trabajo, la UAM-X se ubicaba en el décimo lugar de una encuesta sobre la reputación académica de 56 universidades en 10 profesiones diferentes que realizó el diario *Reforma* de la Ciudad de México entre marzo y mayo del 2001 (Reforma/Investigación, 2001).

resultado ser rígido y diseñado para estudiantes de tiempo completo. Por ello, diversos temas han tenido que ser ofrecidos en estructuras paralelas, no curriculares, que no se articulan con los contenidos de los módulos.

Los problemas del sistema modular constituyen factores organizacionales que minan la importancia que los profesores le conceden a la docencia, situación que se acrecienta si consideramos la baja estimación que ésta tiene en el *Tabulador* y en los sistemas de estímulos. La organización de la docencia conspira contra el prestigio que la impartición de clases podría tener en una institución que ha insistido en la importancia del sistema modular de enseñanza como seña básica de identidad.

## 5. La investigación

Dada la importancia que el sistema de enseñanza de Xochimilco tiene en la identidad organizacional, es lógico que el profesorado valore la docencia igual que la investigación. En el DRS, cerca de las tres cuartas partes del profesorado señalan que ambas funciones deberían tener el mismo prestigio. Esta opinión contrasta con la idea generalizada de que la enseñanza no es estimulante, que se ha hecho rutinaria y tradicional. Como la investigación se recompensa mejor que la docencia y la imagen ideal es el profesor investigador, quienes se dedican sólo o principalmente a la docencia se ven sometidos a fuertes presiones por alcanzar un perfil académico ideal.

Muchos departamentos –y uno de ellos fue el DRS– emprendieron adaptaciones funcionales, como organizar las Áreas, que algunos profesores aprovecharon para desarrollar carreras de investigación. Pero la adaptación no se tradujo en un incremento de las capacidades de investigación. Esta contradicción estructural hace de la investigación una insignia ideológica común, aunque lo que ella signifique sea distinto para unos y otros.

Hay muchas razones que explican esto. Si nos remontamos a los orígenes del DRS encontraremos tres factores genéticos importantes: el primero es el breve espacio que tuvo la investigación en la fase inicial de la UAM; el segundo es el reclutamiento de una amplia base de jóvenes profesores destinados a la docencia y sin experiencia en la investigación; el tercero es que en la incorporación de los académicos al DRS las motivaciones de carácter político fueron tan o más importantes que las propiamente académicas. A pregunta expresa,

solo una porción cercana a la cuarta parte manifestó que se inició en la investigación por la relevancia académica de los temas que trababa. Casi la mitad, en cambio, aceptó que se inició en sus temas de investigación por su relevancia política, fenómeno que apareció en varias instituciones de ciencias sociales de México y otras partes del mundo en las décadas sesenta y setenta.

Estos factores han cambiado a lo largo de las dos décadas y media que han transcurrido desde la fundación de la UAM, pero en el DRS dejaron una profunda huella.

### **5.1 Concepciones de la investigación entre el profesorado del DRS**

El Departamento de Relaciones Sociales no tiene una definición propia de lo que es la investigación. Diversos materiales producidos por la Jefatura en la década noventa reiteran las ideas generales de los documentos de la UAM Xochimilco. La mayoría de los profesores entrevistados comparte en general esos postulados. Sin embargo, en el seno del Departamento conviven concepciones diversas sobre la investigación y sobre el estado que ésta guarda en el DRS. Esquemáticamente, identifiqué dos tipos de concepciones alrededor de los siguientes asuntos:

- a) el objeto de la investigación (problemas de grupos mayoritarios vs. cualquier problema social relevante)
- b) la utilidad de los conocimientos (estudiar problemas sociales para resolver las necesidades de los grupos mayoritarios vs. estudiar problemas para que el conocimiento sea útil a diversos sectores sociales);
- c) los referentes de valoración de los conocimientos (por la utilidad que representan a ciertos sectores de la sociedad vs. por los aportes reconocidos en primera instancia por el campo científico);
- d) la forma de organizar el trabajo (colectivo vs. *ad hoc* o individual);
- e) las formas de comunicar resultados (publicaciones locales, públicos generales, los salones de clases vs. publicaciones especializadas, públicos expertos, los posgrados);
- f) la capacidad de investigación del DRS (adecuado nivel y capacidad de investigación vs. insuficiente nivel y capacidad).

Los incisos “d”, “e” y “f” los trataré en el siguiente apartado, que trata de la organización y los productos de la investigación en el DRS.

La mayor parte de los profesores entrevistados comparte la idea de que la investigación debe enfocarse hacia el estudio de problemas sociales. Pero no todos mantienen la opinión de que esos estudios deben representar soluciones a las necesidades de los sectores mayoritarios de la población, entre otras razones porque la investigación puede estudiar a minorías (ONG, marginados, discapacitados) u otro tipo de agregado social (ejército, partidos, iglesias, élites, jóvenes, etcétera). Una defensa de la orientación hacia los sectores mayoritarios es la siguiente, dada por un profesor incorporado en los inicios del DRS:

El estudio de los grupos sociales dominados y la solución de sus necesidades es la razón de la investigación social. No existe ciencia pura o neutra en lo social (ni en las exactas y naturales)... eso ya es un asunto que se ha discutido bastante. La orientación de la UAM es clara. Ya existen otras instituciones que estudian otras cosas, pero aquí lo importante es conocer, por ejemplo, las consecuencias de la pauperización producida por el neoliberalismo o estudiar la formación de sectores obreros donde antes hubo campesinos, o investigar sobre los problemas indígenas.

En contrapartida, un profesor dijo:

Quedarse en la idea de que la investigación debe servir para resolver problemas sociales de los grupos mayoritarios es desconocer que existen muchos asuntos importantes que pueden o no tener utilidad, pero que eso no es su objetivo principal. Hay estudios de partidos políticos, de minorías, de gobiernos locales, de territorialización de la política, de élites, de sectores medios (como los universitarios), etcétera que no pueden ser considerados como “mayorías”. También hay estudios de las instituciones y de las organizaciones, de los comportamientos electorales, de la violencia... en fin, podemos hacer una enorme lista de temas muy importantes... Yo creo que los conocimientos pueden tener alguna utilidad práctica ¡y qué bueno que así sea! pero no todos deben ser producidos con ese fin...

Otra opinión fue esta:

...el asunto es que los conocimientos pueden ser útiles. De hecho, muchos problemas de investigación se plantean porque son problemas que ameritan una solución. Puede que el investigador no deba encargarse siempre de dar las recomendaciones a quienes tienen en sus manos la solución, pero los conocimientos pueden servir para informar las decisiones y eso ya es ganancia. Los científicos sociales ...debemos estar muy atentos porque nuestro trabajo sea utilizado también por otras personas y no sólo por otros investigadores o, si bien nos va, por nuestros estudiantes... no hay que amarrarnos a un solo sujeto que está muy mal definido, porque ¿qué es eso de los grupos mayoritarios? ¿Se vale hablar en su nombre, que

nosotros decidamos cuáles son sus necesidades y llevarles la solución desde una versión asistencialista de la ciencia o desde un leninismo académico?

La legitimidad social de los conocimientos es diferente según la opinión que se tenga sobre los destinatarios. En general existe consenso sobre la importancia del juicio de pares para determinar la calidad de los trabajos, pero existen importantes diferencias al respecto. Mientras que para unos la valoración realmente importante depende del destino que tienen los conocimientos, para otros se plantea una distinción entre las valoraciones académicas de calidad y las valoraciones sociales de utilidad del conocimiento. Véase la siguiente opinión:

A final de cuentas el juicio de los dictaminadores no es más que un punto de vista entre otros. Una adecuada evaluación debería fijarse en la contribución que tiene la investigación en la solución de problemas sociales. Ese debería ser un criterio importante, si no es que el más importante. ¿Por qué habría de ser mejor valorado un trabajo académicamente impecable pero sin trascendencia que uno con fuerte incidencia social? Para mí éste último es más importante, tanto para las ciencias sociales como para los problemas que resuelve.

Un punto de vista distinto fue este:

Un trabajo académico debe ser juzgado por académicos calificados. Si tiene mayor impacto o no es un factor a ser considerado pero no debería ser lo más importante. Claro que la utilidad de los conocimientos es necesaria y más ahora que los tomadores de decisiones requieren profesionalizar su trabajo político y de administración o que diversos sectores organizados de la sociedad se hacen cargo de problemas que el gobierno no puede o no quiere atender. Pero aún así, el criterio clave se da en la academia. O es un buen trabajo o no lo es, independientemente de cuánto pueda ayudar a resolver ciertos problemas.

El primer tipo de opiniones expresa una tradición de la UAM-X y es congruente con sus definiciones oficiales. En cambio, el segundo tipo expresa un punto de vista que ha ganado importancia en muchos otros centros académicos del país y del mundo. Es claro que ambos tipos tienen referentes de legitimación diferentes. Para el primero lo legítimo está dado por la solución de necesidades de sectores mayoritarios de la sociedad; para el segundo lo legítimo es producir conocimientos que pueden o no resolver problemas y que, en todo caso, pueden ser útiles para fundamentar decisiones de diversos actores sociales.

## 5.2 La organización de la investigación: Áreas y proyectos

En 1991 el Consejo Académico de la Unidad Xochimilco aprobó los *Lineamientos para la creación y supresión de las Áreas de Investigación* y en 1992 se realizó una autoevaluación de las áreas. Sin embargo, desaparecieron pocas áreas y las condiciones impuestas a otras no tuvieron seguimiento (Valenti y Varela, 1998). En este proceso, en la División de Ciencias Sociales no sólo no desaparecieron áreas sino que aumentó su número, lo cual contrasta con las Divisiones de Ciencias Biológicas y de la Salud y de Ciencias y Artes para el Diseño las cuales, aunque en pequeña medida, redujeron entre 1985 y 1999 el número total de áreas<sup>21</sup>. El siguiente cuadro (5.8) ilustra numéricamente este proceso.

**Cuadro 5.8 UAM-X.**  
**Número de Áreas de Investigación. 1985, 1999**

| División     | Departamento                 | 1985      | 1999      |
|--------------|------------------------------|-----------|-----------|
| CBS          | Producción Agrícola y Animal | 6         | 3         |
|              | El Hombre y su Ambiente      | 5         | 3         |
|              | Atención a la Salud          | 6         | 5         |
|              | Sistemas Biológicos          | 4         | 4         |
| CSH          | Educación y Comunicación     | 6         | 10        |
|              | Política y Cultura           | 5         | 9         |
|              | Producción Económica         | 5         | 5         |
|              | Relaciones Sociales          | 4         | 5         |
| CAD          | Métodos y Sistemas           | 4         | 3         |
|              | Síntesis Creativa            | 3         | 3         |
|              | Tecnología y Producción      | 4         | 2         |
|              | Teoría y Análisis            | 3         | 4         |
| <b>Total</b> |                              | <b>55</b> | <b>56</b> |

Fuente: López, *et al.* 2000.

Como se puede ver, en Relaciones Sociales se creó una área en 1999, la de Sociedad y Territorialidad. Las áreas tienen funcionamiento diferente en virtud de su historia y de las capacidades de investigación de los departamentos. Por ello, lo que ha ocurrido en el DRS no puede ser generalizado, aunque tal vez algunos rasgos sean semejantes a los de otros departamentos. En el caso del DRS, las áreas son una agrupación de intereses temáticos

<sup>21</sup> La Unidad Iztapalapa incrementó notablemente su número de Áreas: pasó de 50 en 1985 a 69 en 1999. Este incremento se hizo en concordancia con las evaluaciones externas practicadas a los programas y a las Áreas por el CONACYT y los CIIES. En Azcapotzalco el número se redujo notoriamente dentro de un proceso de ajuste de criterios y de evaluaciones propias rigurosas: en 1985 había 55 áreas y en 1997 32; muchas Áreas pasaron a ser sólo Grupos de Investigación.

cuya funcionalidad es básicamente administrativa y, en cierto sentido, de representación. A través de ellas se hacen propuestas para obtener recursos (principalmente viáticos), solicitar becas para estudiar posgrado, contratar profesores temporales, proponer los perfiles de las plazas que se abren a concurso y organizar número temáticos de la revista *Relaciones*. Pero no son una instancia de promoción colectiva de la investigación y raramente agrupan a profesores que emprenden investigaciones colectivas.

Esta conflictiva relación con la investigación se expresa en la baja participación del DRS en la reproducción de investigadores. El doctorado en Ciencias Sociales de la UAM Xochimilco es una oferta de la División de Ciencias Sociales y Humanidades en la que participan profesores de cuatro departamentos. Inició sus actividades en 1991 y está inscrito en el Padrón del CONACYT. No obstante, sólo participan diez profesores del DRS, de un total de 68 académicos que imparten clases en el programa. El otro esfuerzo, sostenido por profesores del Departamento de Educación y Cultura y un grupo del DRS, es la Maestría en Desarrollo y Planeación de la Educación, iniciada en los albores de la década noventa. Es una maestría que no está incorporada al Padrón del CONACYT, tiene un perfil de especialización profesional y no de formación de investigadores.

En suma, salvo importantes pero individuales excepciones, que la investigación científica haya sido poco practicada en el DRS ha traído consigo que las Áreas sean un medio para dirimir asuntos administrativos y canalizar las disputas por ciertos bienes. No existen grupos consolidados y no se puede hablar con propiedad de que existan tradiciones de investigación. Las figuras que destacan por su producción no constituyen liderazgos académicos. En ese marco, el interés por reproducir a los investigadores es bajo, como se puede observar en la pequeña participación de sus profesores en el Doctorado en Ciencias Sociales o en el perfil profesionista de la Maestría en Desarrollo y Planeación Educativa.

### *Colectivismo e individualismo*

La UAM Xochimilco ha generado una imagen de sí misma como una organización que privilegia el trabajo colectivo. Según esta imagen, la enseñanza modular, la interdisciplina, las investigaciones colectivas a través de las áreas y la vinculación con los entornos sociales

implican una organización centrada en el trabajo y en las decisiones colectivas. En el medio académico se ha extendido la idea de que en los inicios de la UAM-X el trabajo era colectivo y que ahora, debido a muchos factores pero sobre todo a las evaluaciones y a los puntajes, el trabajo se ha individualizado. Es cierto que la actividad colectiva en el periodo fundacional de la UAM-X se dio alrededor del diseño y puesta en práctica de los módulos, pero no en la investigación, que era una función apenas en ciernes<sup>22</sup>.

Sin embargo, el colectivismo desapareció una vez que los módulos fueron instaurados. Las coordinaciones de módulos se convirtieron en reuniones de profesores que en forma convencional se distribuían los tiempos, los contenidos y las tareas para la enseñanza. En lo que respecta a la investigación, la posibilidad del trabajo colectivo surgió después, cuando se hicieron los primeros intentos por desarrollar la investigación. Sin embargo, no es posible distinguir la existencia de un trabajo colectivo numeroso en el Departamento de Relaciones Sociales. Por el contrario, las investigaciones colectivas fueron muy escasas. En el cuadro siguiente (5.9) se muestra la pequeña parte que representaron en diferentes años los proyectos colectivos de investigación.

**Cuadro 5.9 UAM-X. Departamento de Relaciones Sociales.  
Número de proyectos individuales y colectivos. Varios años**

|                     | 1984      | 1985      | 1988      | 1997      | 2000      |
|---------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| <b>Colectivos</b>   | 2         | 4         | 2         | 6         | 1         |
| <b>Individuales</b> | 47        | 35        | 50        | 58        | 42        |
| <b>Total</b>        | <b>49</b> | <b>39</b> | <b>52</b> | <b>64</b> | <b>43</b> |

Fuentes: Revista *Anales* 1984, 1985, 1988; UAM-X, COPLADA (2000).

En suma, el colectivismo es una creencia que guarda muy poca relación con la realidad del trabajo académico y que evoca una parte de la *saga* fundadora de la UAM<sup>23</sup>. En los primeros años muchos profesores compartieron experiencias colectivas de diseño y puesta en marcha del sistema modular y anhelos laborales y políticos. Pero el trabajo docente y de investigación tiene poco de colectivo. Esto no es nada que deba sorprender,

<sup>22</sup> La intensa vida sindical de los años setenta contribuyó a la generación del espíritu colectivista. Pero después de 1982 el sindicalismo académico declinó.

<sup>23</sup> La idea de la *saga* organizacional fue expuesta por Burton Clark en 1972: "...la *saga* organizacional se refiere a un unificado conjunto de creencias hechas públicas sobre el grupo formal que a) está enraizado en la historia, b) reclama realizaciones únicas y c) está sostenida con sentimiento por el grupo" (Clark, 1972).

pues como muchos autores han estudiado, el trabajo suele ser individual, especialmente en ciencias sociales (Clark, 1991; Becher, 1989).

### 5.3 Los productos y la productividad.

Como todos los departamentos de la UAM, el DRS tiene la función de producir conocimientos mediante la investigación científica. Además, su materia, principalmente la sociología, aunque posee una vertiente profesional aplicada, tiene como objetivo principal producir conocimientos académicos. La medida en que el DRS produce conocimientos es difícil de determinar. Sólo podemos aproximarnos a la producción que realiza, mediante la observación de las publicaciones internas y el análisis de las respuestas dadas a la encuesta que apliqué en 1996. La conclusión es que el DRS cumple en baja medida su cometido.

De acuerdo con los datos, considerando toda clase de productos, hacia 1996 cada profesor había acumulado 13.5 trabajos en promedio durante su carrera académica. Las dos terceras partes de estos productos fueron resultado de investigaciones y un tercio fueron artículos de divulgación y de opinión. La gran mayoría fueron publicaciones nacionales y sólo 1.5 fueron trabajos publicados en otros países (Cuadro 5.10 ). En el Departamento se produjeron cada año alrededor de 40 artículos académicos (excluyendo de divulgación y de opinión). Considerando la fecha de inicio de sus carreras académicas, cada profesor ha publicado en cada año un promedio de 0.67 artículos académicos.

Los profesores que más publicaciones tienen son los que se incorporaron entre 1974 y 1982 y que han adquirido el grado de doctor. Ello resulta lógico por el tiempo transcurrido y por el nivel formativo alcanzado. Pero no existe ninguna correlación significativa entre el año de ingreso y la productividad anual. Y la correlación entre el doctorado y la productividad fue baja. Los profesores más productivos oscilan entre uno y tres artículos de investigación al año, y este grupo está integrado por personas que se incorporaron a la UAM en fechas muy diferentes, entre 1976 y 1991.

**Cuadro 5.10 UAM-X. Departamento de Relaciones Sociales.**  
**Promedio de publicaciones del conjunto del profesorado desde su incorporación a la UAM**

| Libros | Artículos               |                     | Total |
|--------|-------------------------|---------------------|-------|
|        | Revistas especializadas | Otras publicaciones |       |
|        |                         |                     |       |

| Individual | Colectivo | UAM-X | Otras IES | Asociaciones nacionales | América Latina | EUA y Europa | Divulgación | Opinión |      |
|------------|-----------|-------|-----------|-------------------------|----------------|--------------|-------------|---------|------|
| 1.1        | 1.5       | 1.1   | 2.9       | 0.0                     | 0.6            | 0.9          | 1.0         | 4.5     | 13.5 |

Fuente: Encuesta realizada en 1996

Como puede verse, la producción es baja. Estos datos son congruentes con lo que se puede observar en las revistas de la UAM donde los profesores del DRS suelen publicar: las revistas *Anales*, ya desaparecida, y *Relaciones* del Departamento, y la revista *Argumentos* de la División de Ciencias Sociales y Humanidades. En estas revistas 50 profesores del DRS han publicado un total de 162 artículos contados a partir de 1984, lo cual hace un promedio de 3.2 artículos por profesor durante 15 años. Pero hay una diferencia muy grande entre ellos. Si dividimos en tres grupos a los profesores, identificamos un grupo de cinco profesores que tienen entre nueve y 11 artículos; otro grupo compuesto por 11 profesores que tienen entre cuatro y siete artículos; y un grupo muy amplio integrado por 29 profesores que tienen entre uno y tres artículos. Los dos primeros grupos conformarían el segmento más productivo del DRS.

Estos datos no pretenden establecer un juicio sobre la productividad, sino exponer las contradicciones que se han generado dentro del DRS. En un contexto de baja producción, el énfasis puesto a las publicaciones suscitó inicialmente muchas reacciones desfavorables pues ello presionaba para que los profesores desarrollaran esfuerzos en una dirección en la que no tenían práctica. Pero pronto varios profesores comenzaron a publicar trabajos en diversos medios para mejorar su puntuación. Esto ha despertado, como en muchas otras instituciones, la crítica a la “publicacionitis”. No todos los profesores se muestran totalmente en desacuerdo con el énfasis en la investigación y las publicaciones. Muestran inconformidad por los efectos no deseados, pero no están en contra de las evaluaciones y de la revisión de pares para la dictaminación de artículos. Según algunos profesores han aumentado los artículos de baja calidad, cuestión cuya verificación excedía los propósitos de este trabajo. Un profesor comentó:

...lo que más me molesta de los artículos es que muchos son como ensayos escolares: resúmenes de libros y libros... Yo creo que nadie los lee, ni siquiera las (Comisiones) Dictaminadoras pero se premian. Y ahí nos tienes escribiendo cualquier cosa y publicándola donde se pueda con tal de ganar algunos puntos.

Algunas críticas se han dirigido al supuesto hecho de que los más jóvenes tienen menos oportunidades de publicar debido a que los circuitos ya están configurados. Según esta opinión, los más prestigiados no tendrían que esforzarse tanto debido a que pueden “refritear” sus investigaciones sin que sean rechazadas por las publicaciones.

### *Las revistas institucionales y los libros*

El DRS tiene una revista llamada *Relaciones*, que ocupó el lugar que años antes tuvo *Anales*, una publicación que alcanzó 8 números, entre 1984 y 1988. En ambos casos, se trata de revistas que difunden la producción del Departamento. Representan un esfuerzo editorial que, como muchos otros en el país, ha implicado que el establecimiento se haga cargo de la comunicación científica o, en otras palabras, que contribuyan a abrir el campo disciplinario o profesional. Esta práctica, que ha tenido muy diversos resultados –de la impresionante actividad editorial de El Colegio de México a las modestas ediciones de circulación limitada que se producen en varias instituciones académicas– raramente logró escapar de la endogamia que suele observarse en las comunidades académicas, casi siempre en contextos de bajo desarrollo disciplinario. Salvo algunas excepciones en las que intencionalmente se abren las puertas a autores de otras partes, se adoptan políticas editoriales precisas, se someten los trabajos a dictámenes externos y se busca financiamiento adicional, las revistas institucionales han servido para dar cauce a la investigación local y, recientemente, para que los profesores obtengan mejores puntuaciones en su carrera por los estímulos. Es común que estas publicaciones tengan baja aceptación entre el público especializado.

*Anales* fue una revista que reflejó con claridad la concepción que se tenía en el DRS del quehacer científico en la época en que fue editada. Se propuso ser una publicación dirigida a “todos aquellos interesados en el análisis de los problemas sociales” y sólo en el último tomo se mencionó que la revista estaba dirigida a la comunidad científica. *Anales* aceptó implícitamente que existía poca comunicación entre los miembros del DRS y, por ello, uno de sus propósitos fue “socializar los resultados de investigaciones... poco conocidas” y “llenar el espacio... para reagrupar y difundir los trabajos de los profesores”. Al seguir estos propósitos, *Anales* revitalizaría la investigación colectiva para superar

“viejas formas de concebir al científico en sus nichos de cristal...”. Por añadidura, la revista se propuso objetivos de formación y desarrollo de los profesores: la difusión de las inquietudes suscita el intercambio y permite darse cuenta de las limitaciones y los errores (Comboni, 1984, 1985, 1988). La estructura temática de *Anales* fue la de las Áreas de Investigación.

*Anales* no tuvo una política editorial definida: careció de comité editorial y de criterios explícitos para la aceptación de los textos (extensión, temas, tipo de trabajos, dictámenes externos, etcétera). Sus objetivos se vieron truncados por la discontinuidad. En 1983 aparecieron tres números y en 1985 otros tres. Luego sobrevinieron dos años sin que se publicara y en 1988 salieron los dos últimos números. En total *Anales* tuvo ocho números.

En 1989 se publicó por primera vez la revista *Relaciones* con un número doble, característica que habría de repetirse en los años subsiguientes, exceptuando 1990 en el que aparecieron dos números separados<sup>24</sup>. Es una revista con una presentación editorial mucho más profesional que la de *Anales*. Hasta 1998 se habían publicado 18 números, en realidad 11 ediciones, considerando los números dobles, que fueron la solución a la dificultad para tener ediciones semestrales regulares, por lo que, en realidad, la revista fue anual, salvo en 1993, único año en que hubo interrupción. A partir de entonces se decidió que cada número estaría destinado a las Áreas, con el fin de involucrar a sus investigadores en la elaboración de los artículos y en la composición del número, lo cual implicaba seleccionar materiales, invitar a investigadores externos y decidir “los contenidos con que cada área ha querido hacer su aparición pública” (Pacheco, 1996). Esta decisión fue una medida que permitió dar continuidad a la publicación y sostener la participación de los profesores del DRS, transfiriendo a la Áreas la responsabilidad de la revista. Armar un número no representó una encomienda difícil puesto que durante cinco años cada Área sólo participó una vez.

A diferencia de *Anales*, la revista *Relaciones* conformó un comité editorial y un consejo consultor internacional. Fue una respuesta a la creciente exigencia a las revistas científicas de tener mejor definidos sus cuerpos editoriales. El comité fue básicamente interno; de los ocho integrantes, seis eran del DRS, uno de otro departamento y sólo uno de

---

<sup>24</sup> La revista *Relaciones* de la UAM-Xochimilco repitió el nombre de la revista *Relaciones* del Colegio de Michoacán, que comenzó en 1979, diez años antes que la de la UAM-X.

otra institución (la UNAM). Los trabajos no pasaban necesariamente por dictaminación externa, pues ello no formaba parte de sus políticas editoriales explícitas. Ser una publicación local, sin embargo, no significó que sólo diera cabida a los trabajos de profesores del DRS, pues el 55 por ciento de los artículos correspondieron a profesores externos.

La aparición de *Relaciones* coincidió con la emergencia del sistema de becas y estímulos, de modo que su mantenimiento regular cobró importancia adicional. Dado que las Comisiones Dictaminadoras califican diferenciadamente las revistas por su tipo e importancia, *Relaciones* sintió las presiones de la competencia. Ello contribuye a explicar el contexto que exige a la revista tener continuidad y comités editoriales y ser un medio de los profesores del DRS (38 profesores de un total de 64 han publicado en *Relaciones*).

Ser una revista institucional anual sin un sistema de arbitraje de los artículos y con baja circulación ha sido motivo para que algunos profesores del Departamento la consideren una revista hecha para los estímulos y becas. Un profesor comentó:

*Relaciones* aparece cuando aparecen los estímulos, para tener donde publicar. No es que todo lo que escribas y se publique en el Departamento sea nocivo, pero *Relaciones* podría estar sirviendo sólo para el “público lector” integrado por las Comisiones Dictaminadoras, que ni leen los artículos, pero no para un público más amplio...

Las revistas del Departamento han intentado ser un vehículo de expresión de los profesores. *Anales* tuvo un papel divulgador y formativo. *Relaciones* se ubica en una nueva época en la que las publicaciones están en el centro del sistema de puntaje. Se observa un esfuerzo por darle continuidad, involucrar a los profesores en su edición, mejorar la estructura interna y la presentación editorial. Pero *Relaciones* no adoptó criterios estrictos y está lejos de constituir una referencia imprescindible en el campo de la sociología.

A partir de 1995 los esfuerzos editoriales del DRS cobraron ímpetu con la producción 18 títulos diferentes, de los cuales 17 fueron escritos o compilados por profesores del Departamento. El otro libro fue escrito por un autor de la Universidad de Frankfurt, Joachim Hirsch, para impartir un curso organizado por una Área. De los ocho libros que llevan más de una firma, seis son resultado de seminarios y conferencias impartidos en la UAM-X, uno reúne dos investigaciones y otro es una colección de

diversos trabajos del DRS y del Colegio de la Frontera Sur. Los 10 libros restantes son individuales.

Del total de libros producidos por el DRS la tercera parte es directamente resultado de investigaciones. Cuatro son ensayos (filosóficos, políticos). Uno son testimonios y el resto son compilaciones, fundamentalmente de materiales de divulgación y debate. Estos datos no prejuzgan sobre el contenido y la calidad de los libros, pero ponen en evidencia que el esfuerzo editorial corresponde a un tipo de trabajo en el que la investigación empírica es reducida y el trabajo colectivo de investigación una rareza.

#### *Opiniones sobre la capacidad de investigación del DRS*

Los resultados que he expuesto sobre la producción difieren de la opinión positiva que los profesores tienen: el 50 por ciento considera que el DRS tiene una capacidad buena o razonable de producción; el 8.3 por ciento opina que la capacidad es muy alta y el 37.5 por ciento piensa que la capacidad es baja o muy baja. Sobresale el hecho de que la mayoría de los doctores y de quienes tienen una producción igual o superior al promedio manifestaron una opinión negativa. Y, viceversa, las opiniones favorables tendieron a ser reveladas por los maestros y licenciados. Eso significa que cuanto mayor sea el grado formativo y nivel de producción, la valoración se torna más estricta y, a juzgar por los datos recabados, también más realista.

#### **5.4 El financiamiento de la investigación**

La investigación que se realiza en el DRS depende en gran medida de los recursos internos, que sirven para viáticos e insumos menores. Las investigaciones que requieren mayores recursos deben concursar en el mercado de financiamiento nacional e internacional. Pero muy pocos proyectos están en estos circuitos. A mediados de los años noventa sólo tres contaban con recursos externos: del CONACYT, de la Fundación Hebert y de un organismo privado nacional. A finales de la década sólo uno tenía recursos del CONACYT.

Contar con financiamientos externos sólo es bien valorado por una parte pequeña de los profesores, pues la mayoría considera que el financiamiento debe provenir de la

institución. En el DRS se observa un fenómeno común en diversas instituciones mexicanas y de otras partes del mundo, incluidas de países desarrollados: al cambiar los esquemas de financiamiento debido a la imposibilidad fiscal de financiar toda la investigación, las presiones por conseguir fuentes alternas de recursos se convierten en factores que desafían los roles tradicionales del profesorado. “Salir a vender proyectos no es tarea de académicos sino de vendedores”, es un argumento que suele escucharse. Conseguir dinero fuera es una tarea algo nueva en establecimientos que han sido dependientes de las subvenciones públicas. La presentación de proyectos ante agencias de financiamiento en México es muy baja. El CONACYT, por ejemplo, recibe una pequeña cantidad de propuestas de financiamiento. A decir de un alto funcionario de este Consejo<sup>25</sup>, el área de ciencias sociales no agota los recursos de que dispone debido al bajo número de proyectos presentados a dictamen.

Obtener recursos externos se ha convertido en un componente de la nueva forma de organización del trabajo científico que no sólo proporciona recursos sino también prestigio debido a que usualmente las agencias tienen comités científicos que funcionan como órganos de pares para evaluar los proyectos y recomendar la asignación de fondos. Esto ha sido crecientemente percibido por las comunidades académicas en México, aunque todavía la presentación de propuestas sea baja.

El desacuerdo que se observa en el profesorado del DRS respecto a la obtención de recursos externos se enfrenta con dos hechos: a) muy pocos solicitan recursos externos, de modo que su experiencia es limitada; b) es frecuente que los recursos internos no se agoten porque no se realizan las actividades que podrían demandarlos. En otras palabras, la escasa actividad de investigación genera poca demanda por recursos internos y externos, y limita la experiencia de los profesores en los mercados de financiamiento.

## **6. Las ciencias sociales en el DRS**

En el DRS, la concepción predominante de las ciencias sociales se deriva en buena medida del canon doctrinario de la UAM Xochimilco: a) su legitimidad proviene del aporte a la solución de problemas y al cambio social; y b) la interdisciplinariedad obedece a la

---

<sup>25</sup> Entrevista con José Luis Rius en 1998.

necesidad de tener una comprensión totalizadora de los problemas de la realidad social. La formulación que estas ideas tuvo en los inicios de la década setenta ha ido cambiando con el tiempo, se ha tornado menos radical. Y la interdisciplina se practica más como consecuencia de los desarrollos actuales de las ciencias sociales –préstamos teóricos, nuevas temáticas, dilución de fronteras disciplinarias, etcétera– que de los esfuerzos por aprehender una realidad total o del seguimiento de algún programa teórico. En la actualidad, se han incorporado ideas distintas sobre los objetivos de las ciencias sociales, en particular de la sociología, así como sobre los temas y las perspectivas teóricas.

En este apartado examinaré la forma como han variado la idea de la sociología puesta al servicio del cambio social y los temas que esta disciplina aborda en el Departamento de Relaciones Sociales. Para ello, dividiré en dos partes el análisis: a) las concepciones generales sobre la sociología en el DRS, y b) los temas que interesan a los profesores del DRS y su relación con los cambios generales que experimenta la disciplina.

### **6.1 La universidad y la sociología: del cambio social a la crisis de las ciencias sociales**

La concepción que se tuvo y que aún tiene vigencia dentro del DRS acerca de la sociología es que se trata de una ciencia cuyo objetivo fundamental es contribuir a la transformación de la sociedad. Esta vocación se nutre de tres postulados: a) la universidad es agente genérico del cambio social por los conocimientos que produce y transmite a los estudiantes; b) el conocimiento sociológico específico sirve para solucionar problemas y cambiar la realidad social; y c) los productores del conocimiento y los practicantes de la sociología profesional son agentes del cambio. Alrededor de estos postulados hubo diferencias dentro de un abanico de posiciones que en la época solían (des)calificarse como reformistas, en un extremo, y como ultras o radicales, en el otro. En la actualidad existen también diferencias, pero las posiciones ya no tienen una referencia ideológica tan directa y no producen adhesiones como las que dividían a los cuerpos académicos en los años setenta.

A fines de la década sesenta y comienzos de la setenta las corrientes “críticas” y radicales de la sociología y de otras ciencias sociales libraron una fuerte disputa teórica y política contra las corrientes “positivistas” y “empiristas”, consideradas en la época como expresiones de la derecha en el ámbito académico. En el clima de una juventud politizada

que luchó contra diversos tipos de autoritarismo en todo el mundo, una parte importante de la generación que abrió la UAM Xochimilco se formó en un marxismo que había ganado expresión académica en muchas universidades del mundo. La universidad y la sociología se dieron la mano en el proyecto de cambio social que encarnó la UAM Xochimilco.

Un profesor del Departamento de Relaciones Sociales, en una plática dirigida a estudiantes y profesores en 1996, dijo:

... bajo la lectura de los imperativos revolucionarios de emancipación popular, mayor riqueza social y participación democrática, el proyecto UAM se obligaba a la gestión de los cambios sociales no como consecuencia de ellos sino al contrario como actor en los mismos, como *intelligentsia* para toda la población. (Quijas, 1997).

Desde la metodología de investigación, tal vez los enfoques de la “investigación-acción” expresaron con mayor nitidez la perspectiva del cambio social que tanto el conocimiento como los productores de éste debían cumplir. La investigación acción tiene las siguientes características:

...el problema de investigación es elegido por los actores sociales; el objetivo final es la transformación estructural y la elevación de la calidad de vida del grupo social; son los actores quienes se involucran y controlan la investigación; los investigadores, tanto los miembros del grupo subalterno como los sociólogos y los investigadores externos, reconocen que participan en un proceso donde además de enseñar a los actores, aprenden de ellos (Ortega, 1997).

Pero las ideas de tipo revolucionario perdieron vigor con la caída del socialismo. Esto generó la impresión de que la sociología como disciplina estaba en crisis, cuando, en realidad lo que estaba en crisis era el marxismo. Pero la explicación de estos fenómenos fue muy diferente. Para unos la “crisis” de la sociología se encontraba en factores externos a la disciplina y, para otros, en factores propios de las ciencias sociales.

Un claro ejemplo del primer tipo de opiniones fue la del profesor Rosique (1997), quien sostuvo que los sociólogos habían sido puestos “fuera de batalla” por la “crisis de 1982, los sismos de 1985, la desestabilización de 1988 y el endurecimiento del neoliberalismo tecnocrático” salinista. Así, las ciencias sociales habían sido empujadas a “los límites de la mínima expresión” debido a “los recortes presupuestales, la crisis por el endeudamiento externo, el déficit del sector público y los cambios de orientación en la política económica del país”. En ese marco, los sociólogos que se mantuvieron “dentro del

sistema” sufrieron “mutaciones que les hicieron olvidar... su original formación sociológica” (Rosique, 1997). Como puede verse, existe la creencia de que los procesos sociales y económicos atentaron contra la sociología y las ciencias sociales. Pero si en determinadas instituciones las ciencias sociales no son capaces de conocer y explicar lo que ocurre a su alrededor, entonces el problema es que no son lo suficientemente maduras como para enfrentar los desafíos que impone una realidad cambiante.

En el segundo tipo de opiniones se encuentran otros autores, como Cortez (1997) y Osorio (1997a, 1997b), para quienes las causas de esa crisis se encuentran en la rapidez y profundidad de los cambios en diversas esferas de la vida económica, social y cultural y en la dimensión global de las transformaciones, frente a las cuales las teorías generales habían perdido capacidad explicativa. Para Jaime Osorio (1997), las ciencias sociales vivían una “doble incertidumbre” en el actual momento producida por “la ausencia de paradigmas que orienten la búsqueda de respuestas a problemas centrales”, y de “modelos de sociedad” en tanto referentes teóricos y políticos de “nuevas utopías”.

En ambos tipos de opiniones subyace la idea de que la sociología y las ciencias sociales en general deben oponerse al capitalismo y apoyar el cambio social. Pero representan dos perspectivas muy diferentes sobre la retracción que sufrió la ciencia social de corte marxista a fines de la década ochenta. Con todo, en los últimos años noventa, la opinión sobre la sociología en el DRS tendía a ser optimista. Se partió de un reconocimiento general de los cambios sociales, económicos, científicos y tecnológicos; de que la sociología debía encarar nuevos desafíos y, especialmente, se introdujeron nuevos temas y enfoques.

## **6.2 Los temas de la sociología en el Departamento de Relaciones Sociales**

### *Las nuevas preocupaciones*

Como en muchos centros académicos, los temas que se estudian en la actualidad han cambiado en relación con los que tenían vigencia en la década de los ochenta. Las explicaciones sobre el tránsito teórico y temático tienen en común la idea de que la sociología sufrió una crisis de paradigmas. Pero fue una crisis de las perspectivas marxistas

predominantes en varios centros académicos, las cuales comenzaron a perder importancia y, por lo tanto, legitimidad en la disciplina. En su lugar, emergieron nuevos enfoques y temas. Osorio (1997b) señaló que los temas emergentes se referían a: a) el desarrollo y la pobreza; b) el deterioro del medio ambiente; c) las especificidades del capitalismo latinoamericano; d) América Latina como problema teórico; e) la transición democrática; f) la sociedad civil; g) el papel del Estado en la economía y en la política; y h) las políticas públicas. Cortez (1997) mencionó que los temas nuevos de las ciencias sociales estarían alrededor de a) la reestructuración técnico, económica, productiva y sus efectos sociales, culturales y políticos; b) los problemas del poder y la democratización; c) los procesos de diferenciación, estratificación y exclusión social; d) la redefinición del Estado-nación; e) las nuevas tecnologías y los cambios sociales; f) las nuevas formas de la acción social.

Otros profesores, frente al bajo prestigio profesional de la sociología, mostraron preocupación por el hecho de que la sociología, tanto la académica como la profesional, no abordaban temas poco estudiados y aportaran respuestas a ellos. Por ejemplo, Hugo Sáez (1997) preguntó:

¿Qué respuestas tenemos para la drogadicción, la pobreza, la marginación y la narcotización cultural, la morbilidad y mortandad infantil, la desnutrición, el trabajo informal, el cacicazgo, todas las formas de violencia y la delincuencia? ...¿tenemos información precisa, amplia y confiable sobre estos temas?

En el caso del Departamento de Relaciones Sociales, ¿qué tan profundo ha sido el cambio en las perspectivas teóricas y temáticas? ¿En qué medida este cambio ha diluido la visión politizada de las ciencias sociales? Dilucidar estas cuestiones guarda interés para nuestro tema puesto que los asuntos relevantes –legítimos– de la disciplina están en las teorías y en los temas estudiados.

### *Los temas que se estudian en el Departamento de Relaciones Sociales*

El Departamento de Relaciones Sociales es básicamente de sociología, es decir, una organización disciplinaria y no interdisciplinaria. Como la interdisciplina no tiene espacios organizativos propios en la investigación, que se desarrolle o no termina siendo un atributo de los investigadores en lo individual y, raramente, de proyectos colectivos. Pero esa interdisciplina no se parece a la que preconiza el discurso de la UAM Xochimilco, esto es,

no es totalizadora, sino precisamente lo contrario, es más específica y más acotada, y tampoco fue resultado de un diseño previo.

La interdisciplina contemporánea forma parte de los cambios que afectan a las ciencias sociales en general: las fronteras entre ellas e incluso las ciencias naturales tienden a diluirse; las herramientas teóricas de unas sirven a las otras; los temas que fueron la predilección de ciertas ciencias sociales ahora pasan a ser de interés para los sociólogos y viceversa; las metodologías y los instrumentos de investigación que antes caracterizaron a disciplinas y a corrientes dentro de éstas tienden a emplearse con mayor flexibilidad; y cada vez más los científicos sociales deben comunicar tanto a los expertos como a públicos informados o legos. Estos cambios han emergido como producto de un incesante intercambio de conocimientos frente a problemas diversos, algunos de reciente aparición.

En ese contexto general, la sociología del DRS no podía permanecer ajena. A ello se agrega el hecho de que, junto con el núcleo principal de profesores sociólogos, una porción importante proviene de diversas disciplinas, como se muestra en el Cuadro 5.11.

Los enfoques y los temas dentro del Departamento de Relaciones Sociales han variado a lo largo de su existencia. Pasaré revista sintéticamente a estos cambios en cada una de las Áreas, tomando en cuenta dos momentos: mediados de la década ochenta y segunda mitad de la década noventa.

**Cuadro 5.11 UAM-X. DRS. Profesores  
por disciplina de estudio de licenciatura en 1995**

| <b>Disciplina</b> | <b>Profesores</b> |
|-------------------|-------------------|
| Administración    | 1                 |
| Actuaría          | 1                 |
| Antropología      | 6                 |
| Derecho Penal     | 1                 |
| Derecho Económico | 1                 |
| Ciencia Política  | 6                 |
| Demografía        | 2                 |

|              |           |
|--------------|-----------|
| Economía     | 3         |
| Educación    | 3         |
| Filosofía    | 1         |
| Historia     | 1         |
| IQ           | 1         |
| Sociología   | 35        |
| <b>Total</b> | <b>62</b> |

Fuente: Jefatura del Departamento de Relaciones Sociales, UAM-X

De las cuatro áreas iniciales, tres cambiaron de nombre y una lo conservó. La que se dedica a la educación eliminó las palabras “clases sociales y reproducción social”, pero los enfoques de corte marxista siguieron teniendo un lugar dentro del área, como se ve en diversas líneas de investigación en las que se concibe a la educación como “reproductora del sistema social”, como “liberación”, como “procesos hegemónicos”, como “reproducción del capital”, como “procesos de transmisión ideológica al servicio del Estado”. Pero la característica del área es su eclecticismo, por ello también asume concepciones enteramente diversas, por ejemplo, la educación como “canal de movilidad social”, como “inversión”, como “mecanismo de selección de los más aptos”, como “transmisora de conocimientos y valores”. Asimismo, incluye temas específicos: la planeación de la educación superior y la gestión educativa. El eclecticismo del Área puede explicarse por su diversa composición profesional y disciplinaria. En ella se dan cita sociólogos, psicólogos, pedagogos, antropólogos, ingenieros especialistas en computación y estadística, bibliotecónomos y comunicólogos del DRS y de otros departamentos de la Unidad. Sólo un análisis del contenido específico de los proyectos y de sus resultados podría indicar con certeza si estas definiciones operan o no, pero a juzgar por su título, los proyectos no agotan la exhaustiva lista de líneas que enuncia el área.

**Tabla #. UAM-X. Departamento de Relaciones Sociales  
Objetivos y temas de las Áreas de Investigación en 1984 y 1997**

| 1984    |  | 1997    |   |
|---------|--|---------|---|
| Área    | <b>Desarrollo del capitalismo y movimiento obrero</b>  | Área    | <b>Desarrollo del capitalismo y movimiento obrero</b>   |
| Enfoque | Estudios marxistas de clase obrera.<br>El mayor número de proyectos es relativo al movimiento obrero | Enfoque | Estudios específicos, emergen temas no marxistas. Sociología del trabajo.<br>El mayor número de proyectos se refieren a los trabajadores frente al TLC y la globalización |
| Área    | <b>Clases sociales y reproducción social</b>   | Área    | <b>Educación cultura y procesos sociales</b>  |
| Enfoque | Ecléctico: Reproductivista y del consenso.   | Enfoque | Ecléctico: reproductivismo, pedagógico, lucha   |

|         |   |  |
|---------|---|--|
|         | Educación como espacio de lucha para el cambio de sistema. Diversidad temática  | de clases. Diversidad temática   |
| Área    | <b>Clases sociales y estructura agraria</b>   | <b>Espacio social, región y organización rural</b>   |
| Enfoque | Marxismo. Estudio de capitalismo en el campo mexicano, relaciones sociales de producción y contradicciones de clase. Cierta predominio de proyectos sobre movimientos campesinos, seguido de estudios de corte socio económico. El resto se dispersa. | Culturalistas: identidades de sujetos. Movimientos sociales. Dispersión temática   |
| Área    | <b>Sistema de dominación, clases sociales y democratización</b>   | <b>Procesos de dominación, clases sociales y democratización</b>   |
| Enfoque | Marxismo. Las clases sociales como unidad de análisis fundamental de la sociología. Hay concentración en temas de capitalismo, crisis y desarrollo.   | Weberiano. Enfocado al estudio del poder y la dominación. Sociología política. Predominan temas sobre el estado, le siguen temas sobre globalización. El resto se dispersa |
| Área    |   | <b>Sociedad y territorialidad</b>  |
| Enfoque |   | Pluralista. Se nutre de sociología, geografía regional y antropología. Predominan los temas políticos. El resto se dispersa.   |

Fuente: *Anales*, año 1, T. I, núm. 1, 1984; <http://cueyatl.uam.mx/uam/>, consultada en noviembre, 2000.

El Área dedicada a los asuntos agrarios quitó de su nombre los términos de corte marxista “clases sociales” y “estructura agraria” por los de “espacio social”, “región” y “organización rural”, y sus documentos reflejan ideas del relativismo cultural contemporáneo. Antes su propósito era el estudio del capitalismo en el campo, las relaciones sociales de producción y las contradicciones de clase. En la década de los años noventa, el área se propuso incursionar en temas nuevos, como población, culturas, grupos y organizaciones sociales, procesos migratorios, productores, estrategias campesinas de desarrollo, campesinado y agricultura mundial, políticas públicas en el agro, pobreza y marginalidad, pueblos y comunidades indígenas, derechos humanos, procesos electorales y regionalización, etcétera. Los profesores que integran esta área están formados en diversas especialidades: sociología, desarrollo rural, desarrollo económico, historia, ciencias sociales, población (cinco de ellos son doctores o candidatos a doctor y tres son maestros o tienen estudios de maestría).

El Área de estudios políticos conservó el concepto marxista de clases sociales pero su enfoque se aproxima más a la sociología política de Max Weber. Antes se dedicó a estudiar el desarrollo del capitalismo y sus crisis, la participación electoral y la estructura socioeconómica, la modernidad estatal, el sector público y privado, las clases sociales, las condiciones materiales de la sociedad, la dominación, el poder y el estado, las ideologías y

las transformaciones sociales y la revolución social. En la década noventa, según se desprende de sus documentos, el Área asumió que el objeto era el conjunto de relaciones signadas por el poder que mantiene cohesionada a una sociedad, es decir, adoptó el mismo objeto que el de la ciencia política, la ética y la teoría jurídica (poder político, la dominación y el Estado). Los temas se ampliaron y cambió su enfoque: estudios teóricos sobre el estado, temas sobre las reformas estatales, estudios electorales, élites, corporativismo, políticas en educación superior y estudios sobre la izquierda. La mayor parte de los profesores del Área son sociólogos, pero concentran varios politólogos y un economista, casi todos ellos con posgrado (cinco son doctores, cinco maestros y uno tiene licenciatura).

El Área de Desarrollo del Capitalismo y Movimiento Obrero permaneció sin cambios en su nombre. En sus inicios se dedicó principalmente a estudios marxistas sobre la clase obrera y los movimientos obreros. A finales de la década noventa, los estudios son más específicos, emergen temas no marxistas y se acude a la sociología del trabajo. Una gran parte de los proyectos se refieren a los trabajadores frente al TLC y la globalización

La novedad en el DRS fue la creación del Área de Sociedad y Territorialidad en la segunda mitad de los años noventa. Está integrada por profesores que estuvieron adscritos a otras áreas y por profesores que hasta entonces habían permanecido al margen de éstas. El eje de los proyectos lo constituye el territorio y sus documentos denotan un enfoque pluralista contemporáneo que se nutre de la sociología, de la geografía regional y de la antropología. En esta Área hay una dispersión de temas, aunque los temas políticos constituyen el grupo mayor. La formación de sus integrantes también es diversa: antropología, sociología, administración pública y geografía (hay tres doctores, cuatro maestros).

El análisis efectuado permite concluir que se ha operado un importante cambio en los enfoques y en los temas. Pero también indica que en una buena parte de los temas – especialmente los que se dedican a los “nuevos” actores o sujetos sociales– reaparece la vieja noción de cuño marxista sobre los protagonistas de los cambios en la historia, en un devenir marcado por el conflicto de clases. Aunque la noción del estado como representante genérico del capital ha desaparecido, pervive una idea maniquea según la cual el estado encarna un sistema de dominación encargado de inhibir o destruir identidades, generar

ciudadanos restringidos o promover la mercantilización de la sociedad. Al abandonar el enfoque de la lucha de clases han desaparecido los enemigos del marxismo: el estado capitalista, la burguesía y el imperialismo, pero en su lugar aparecen nuevas construcciones: la globalización, el neoliberalismo, el mercado y la competencia.

## 7. Conclusiones del capítulo

En el marco de los cambios generados en la UAM (predominio de la investigación, evaluaciones por mérito) el Departamento de Relaciones Sociales organizó las Áreas de Investigación y varios profesores comenzaron a investigar y a hacer posgrados. Pero a juzgar por la producción que tiene, el Departamento no logró generar capacidades para desarrollar la parte propiamente científica de la actividad académica. En otras palabras, *el patrón de legitimación científica impulsado por los órganos gubernamentales y por los sectores dirigentes de la UAM no logró su cometido en el DRS*. Es por eso difícil encontrar en el DRS un patrón general que se aproxime al *ethos científico* de corte clásico, lo cual no niega que varios profesores se empeñen por guiar su acción bajo los principios que éste supone. ¿Cómo podemos explicar estas tensiones? Este apartado se propone esbozar una explicación, como parte de la conclusión de los temas expuestos en el capítulo.

1. En el DRS entró en crisis un sistema interno de autoridad basado en el poder decisorio del Jefe de Departamento y en la conservación de equilibrios políticos entre grupos diferentes. Este sistema ha sido posible en buena medida por la ausencia de órganos departamentales colegiados que sirvan de contrabalance el poder unipersonal. Existe un ambiente muy conflictivo entre dos bloques de profesores: uno que se ha mostrado partidario de introducir un esquema elemental pero válido y común de reglas que ordenen el juego de las decisiones y de la distribución de los bienes en disputa; y otro bloque que prefiere conservar las formas en que tradicionalmente se han tomado las decisiones. En el sistema anterior, el Jefe del Departamento elaboraba los perfiles de las plazas a ser ocupadas siguiendo el principio de satisfacer el interés del grupo al que las plazas “pertenecen”, retenía la mayor parte de los recursos del Departamento y distribuía arbitrariamente los recursos restantes a las Áreas. Esta crisis se ha producido no sólo por la acción del bloque interesado en introducir cambios sino porque los

factores de poder se han alterado: a) las Comisiones Dictaminadoras han ganado peso enorme en la definición de los perfiles y la asignación de las plazas temporales y definitivas; b) ello se debe en parte a que la competencia por la ocupación de plazas académicas es mayor, lo cual rompe la práctica de elaborar “retratos hablados” para ocupar las plazas; c) se han establecido el acuerdo de distribuir la mayor parte de los recursos a las Áreas y de hacerlo de manera igualitaria.

En resumen: la adopción de un pequeño conjunto de reglas claras para decidir la elaboración de los perfiles de las plazas y la distribución de los recursos en un contexto de mayor importancia de las Comisiones Dictaminadoras, fracturó un sistema de relaciones interno y abrió paso a una mayor competencia política por la ocupación de los puestos administrativos y de representación. No obstante, estos cambios no han sido suficientes como para ampliar el *ethos académico* debido a que las decisiones continúan regidas por motivos políticos antes que académicos. Que en los criterios para elaborar los perfiles se considere el “derecho laboral” de los temporales o que la distribución de los recursos sea igualitaria y no meritocrática expresan una concepción en la que mantener prerrogativas es internamente más legítimo que abrir la competencia académica.

2. La planta académica del DRS es mayoritariamente de tiempo completo y se ubica en las categorías más altas (titulares). Ello se debe a que a) una parte importante tiene varios años en la UAM y ha acumulado puntos para promoverse a categorías elevadas; b) un porcentaje alto ha realizado estudios de posgrado, lo cual da acceso a la beca por grados académicos, y c) el acceso a las becas de docencia es prácticamente general debido a que todos los profesores son docentes. A diferencia del conjunto del profesorado de la UAM, tiene una baja participación en el sistema de estímulos de investigación.

La organización y la práctica académica se contraponen a la figura ideal de profesor investigador que la UAM ha promovido. Pero la figura continúa gozando de gran aceptación. Es un recurso simbólico de identidad de los individuos y de la Unidad en su conjunto.

En un marco de baja actividad de investigación, las prioridades del sistema de recompensas estimulan comportamientos adaptativos, muchos de ellos de simulación. Estas prácticas se añaden al igualitarismo y a la contemporalización con el doble empleo,

lo cual pone de manifiesto que existen reglas que rivalizan con las normas académicas y que son toleradas en la Unidad. Para algunos, incluso, son “legítimas” por una serie de razonamientos no académicos, como los bajos salarios o la paz política.

3. En el DRS se concibió a la investigación como un recurso de la enseñanza, como un instrumento para la transformación social y como un derecho de los trabajadores académicos. Ello restó importancia a la concepción moderna de investigación como producción de conocimientos nuevos, verificables y comunicables. Por otro lado, la organización formal de la investigación en el DRS, las Áreas, constituye una reunión de profesores con intereses temáticos más o menos comunes que sirve para tramitar recursos, pero no es un programa de investigación estratégicamente organizado para ampliar capacidades de investigación y expandir los campos del conocimiento. La organización por Áreas vino a reforzar la creencia de que el trabajo de investigación es colectivo. El colectivismo es otra seña de identidad muy apreciada que, sin embargo, no se pone en práctica. En el DRS ha predominado el individualismo en la investigación (como ocurre en muchos otros lugares del mundo de las ciencias sociales), incluso desde los primeros años en los que comenzó a realizarse.

Pese a que uno de sus cometidos centrales es la investigación, la producción en el DRS es muy baja. Como el sistema ha promovido que los profesores publiquen más, se nota un aumento en la cantidad de publicaciones en la década noventa, especialmente en la segunda mitad. Pero la mayor parte de la producción no proviene de la investigación sistemática. Las revistas periódicas carecen de comités externos de dictaminación, no existe propiamente política editorial y la publicación de los números es irregular. La mayor parte de los libros editados recientemente son colecciones de diverso tipo de materiales, pero no resultados de un plan de investigación.

4. En el DRS, la concepción predominante de las ciencias sociales es que su legitimidad proviene de la solución de problemas, de su aporte al cambio social y de la interdisciplinariedad. En la década setenta y en parte de la ochenta, los temas estaban dominados por el marxismo académico pero en la década noventa aparecieron nuevos problemas y el lenguaje marxista perdió presencia. El ideal de las ciencias sociales para el cambio social se mantuvo, aunque hay diferencias pues varios profesores han señalado que esa es una posibilidad pero no la condición de las ciencias sociales.

La interdisciplinariedad que se observa en el DRS es resultado de los cambios generales de las ciencias sociales (dilución de fronteras disciplinarias, préstamos teóricos y metodológicos y nuevos públicos consumidores de conocimientos) y de los posgrados realizados por los profesores, mas no es propiamente fruto de un programa científico preestablecido. Es una lógica diferente a la pretendida “totalidad” de los objetos de estudio. Este fenómeno ha cambiado la fisonomía disciplinar del Departamento, que de practicar básicamente una sociología marxista pasó a practicar ciencia política, demografía, geografía, historia, antropología, economía y otras disciplinas, en una amplia variedad de temas y enfoques.

En suma, el patrón de valoraciones centrado en la investigación no ha sido incorporado plenamente en el DRS. Hay un núcleo de profesores dedicados a la investigación sistemática que logra adaptaciones funcionales al sistema, pero el estudio muestra que predomina un aprovechamiento de las oportunidades abiertas por el flanco docente del sistema de recompensas. La simulación, el igualitarismo y el doble empleo indican que la institucionalización de las normas académicas no está del todo extendida y que la capacidad de hacer cumplir las reglas está supeditada al intenso y conflictivo juego de las presiones y negociaciones políticas. En un marco de mayor competencia por las plazas y de mayor importancia de las Comisiones Dictaminadoras, los cambios en las relaciones de poder y en algunas reglas han ordenado la distribución de ciertos bienes sin que aparezca hasta ahora una nueva estructura de relaciones políticas.

## **CAPÍTULO 6**

### **LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA: LA CAPACIDAD ADAPTATIVA DE UN SISTEMA POLÍTICO EN CRISIS**

#### **1. Introducción**

Los cambios que la Universidad Autónoma de Sinaloa ha experimentado en los últimos diez años han redireccionado el comportamiento general de la Universidad y han afectado la vida de sus actores en distintos planos institucionales. Sin embargo, son cambios que no han llegado al centro de la institución, no han trascendido su formalismo y están instalados en un ámbito periférico que no toca las prácticas de los individuos y ni el comportamiento sustantivo de la organización.

Estos cambios han puesto en tensión los valores, prácticas e intereses centrados en la ocupación de los cargos políticos y administrativos, y generan incertidumbres sobre el papel y la identidad de los actores. En ese sentido representan un conflicto cultural. Los discursos de las élites y de las autoridades universitarias se han modificado; las viejas utopías revolucionarias y las concepciones instrumentales de la universidad se han diluido. Los discursos modernizadores de las políticas públicas federales dan sustento a los informes y documentos institucionales, orientan las líneas de acción y llenan el vacío producido por la bancarrota de la ideología izquierdista. Las necesidades pragmáticas de supervivencia política de los grupos y de sus dirigentes explican estos cambios, pero también las necesidades institucionales de conservación de ciertos márgenes, así sean precarios, de viabilidad política y económica. El acoplamiento a las exigencias, desafíos y criterios de las políticas públicas ha permitido a las UAS preservar los subsidios, aspirar a las bolsas de recursos adicionales, intentar la recuperación de la legitimidad perdida frente a diversos actores sociales y económicos de la región y pretender un lugar digno en el conjunto de las IES públicas mexicanas. Sin embargo, la nebulosa perspectiva que ofrece su insolvencia financiera ocasionada, entre otros factores, por un sistema laboral sumamente caro e ineficiente, hace que la UAS requiera esfuerzos muchos más profundos que la adopción de discursos modernizadores: requiere modificar de raíz el sistema político en el que está inmersa y someter al escrutinio público el uso de sus recursos y su eficiencia.

En las élites dirigentes es relativamente fácil percibir el cambio discursivo, pero no lo es tanto en la base académica de la Universidad. La docencia no se ha redefinido claramente, así como tampoco los roles docentes que tienden a reproducir inercias y concepciones arraigadas. La investigación tampoco se ha redefinido en un sentido moderno, no existen orientaciones estratégicas para impulsarla y el papel del investigador no ha ganado fuerza, salvo como recurso político y simbólico de la institución. No obstante, el clima que se ha generado nacionalmente por la puesta en marcha del modelo de reconocimientos centrados en la investigación científica, las prácticas de evaluación individual (a pesar de sus obvias limitaciones y deformaciones internas), la creciente competencia interinstitucional y la percepción de nuevas demandas aún genéricas pero ya actuantes sobre la actividad universitaria, cuestionan los sentidos y valores que hasta hace poco tiempo atribuían con cierta normalidad los académicos sinaloenses a su trabajo.

En este capítulo analizaré los rasgos más importantes de una institución en crisis. Trataré de mostrar que la crisis de la UAS tiene hondas raíces. Es la crisis de un sistema político que ha subordinado la atención de las necesidades académicas a los imperativos de las negociaciones e intercambios políticos. También es la crisis de un modelo académico que reprodujo el tradicionalismo típico de las universidades mexicanas. Esta crisis ha quedado al descubierto por los graves problemas financieros, la incapacidad del actual sistema político de hacerles frente y por la reducción de los márgenes de poder del gobierno universitario que la política pública ha propiciado en las universidades públicas.

En el segundo apartado de este capítulo expongo las características del sistema político en la UAS, los problemas de la estructura de relaciones políticas internas, los intentos de cambio político y los problemas de gobernabilidad. En la tercera parte, examino la organización académica. Analizo las características de la oferta educativa y de la matrícula, los datos de eficiencia y algunos rasgos del posgrado. En el cuarto apartado estudio los rasgos de la planta de profesores, del sistema de carrera académica y de los estímulos extrasalariales. En la quinta parte abordo los problemas de la investigación en la UAS. En el sexto apartado analizo la situación financiera de la UAS y sus graves problemas. Por último, propongo un apartado de conclusiones que procuran enlazar los diversos elementos expuestos.

## 2. El sistema político en la UAS

En la Universidad Autónoma de Sinaloa se ha configurado un sistema político interno con articulaciones en un sistema político mayor –estatal y nacional– en el que se dan cita diversas fuerzas y personalidades políticas locales. Es sabido que todas las instituciones de educación superior, especialmente las públicas, tienen relaciones políticas internas y con su entorno. Sin embargo, la naturaleza y la intensidad de los intercambios políticos en esta universidad condiciona en grado extremo la marcha del establecimiento. Esta configuración política es resultado de una peculiar constitución de las fuerzas políticas estatales y nacionales, que han establecido una conflictiva confrontación de intereses políticos. Estas confrontaciones tienen una larga historia, pero las que se iniciaron en la década sesenta con una cúspide en los años setenta, dieron forma al sistema político de la UAS que hoy conocemos<sup>1</sup>.

Para entender mejor ese sistema haré una rápida retrospectiva de la historia política de la UAS y, después, con fines analíticos, lo descompondré en dos dimensiones: a) la estructura de gobierno que comprende los órganos de dirección (sus formas y sus atributos) y las reglas de integración (sistema electoral); y b) la estructura de relaciones políticas internas y externas entre grupos de interés y líderes políticos. En estos ámbitos los diferentes grupos y personalidades de la vida política universitaria, estatal y nacional realizan sus intercambios políticos.

### 2.1 Una pincelada de la historia política de la UAS

La historia política reciente de la UAS puede ayudarnos a entender los rasgos perdurables del sistema político universitario y sus nexos con el sistema político local y nacional. A grandes rasgos existen cinco periodos claramente delimitados:

- a) El control político oficial. *1941-1963*. Es un amplio periodo de control político del gobierno estatal sobre la universidad, la autoridad es político-burocrática y existe una estructura corporativa estudiantil. Este periodo va desde la supresión del nombre de

---

<sup>1</sup> Hay un extensa bibliografía y documentación sobre estos conflictos, en la que me basé para la elaboración de este apartado. Véanse, entre otros: Terán, 1981, 1984; Casillas, 1986; Lozano, 1988; Rosales, 1994; López, 1995.

Universidad Socialista en 1941 hasta la ley orgánica de 1963 que conserva inalterado el poder del gobernador sobre la universidad.

- b) Las luchas autonomistas y las luchas por la democratización de la universidad. *1965-1972*. Este periodo se caracteriza por la intensidad de los movimientos estudiantiles. Se inicia con el surgimiento del movimiento autonomista de 1965-1966, sigue con la aprobación de una nueva ley orgánica que confiere la autonomía en 1965 y continúa con la emergencia de luchas por democratizar el gobierno universitario entre 1966 y 1970. Hacia finales de este periodo cobra auge el movimiento democratizador, aumenta la violencia política de varios actores y las luchas desbordan los marcos legales establecidos. Este periodo concluye en 1972 con la renuncia del rector Gonzalo Armienta Calderón, nombrado en 1970.
- c) El periodo de la anarquía: radicalización estudiantil y luchas fratricidas. *1972-1976*. Es un breve periodo en el que los grupos de la izquierda estudiantil se disputan el control de las estructuras políticas universitarias y la ultraizquierda se propone acabar con la Universidad. Se inicia con la nueva ley orgánica de 1972 que concede la paridad en los órganos de gobierno y su designación democrática, sigue con los enfrentamientos violentos entre las fuerzas políticas de la izquierda estudiantil, continúa con la llegada de Campos Román a la rectoría y el surgimiento del sindicalismo en la UAS y concluye en 1976 con la llegada de Eduardo Franco a la rectoría. En este periodo la política de movimientos cede el paso a la política de facciones. Se inaugura la práctica del reparto de posiciones de la administración central entre las fuerzas políticas de acuerdo con los votos obtenidos y, con ello, se reduce la capacidad dirigente de la rectoría ante sus propios subalternos. Hegemonizado por el Partido Comunista y recubierto de un discurso académico que dio sentido a sus acciones, el sindicalismo surgió como un instrumento más de poder y lucha de intereses de los grupos. Los intereses políticos y las ideologías revolucionarias subordinan los objetivos universitarios. Muchas energías políticas estudiantiles se consumen en el estímulo, dirección y apoyo de movimientos populares (campesinos, colonos, choferes).
- d) De la hegemonía a la declinación de los núcleos dirigentes del Partido Comunista Mexicano en la UAS. *1976-1989*. En este periodo se impulsa un discurso llamado “Universidad Democrática, Crítica y Popular” (UDCP). Los jóvenes políticos dejan de

ser dirigentes estudiantiles y se convierten en autoridades y administradores de los sindicatos y de la Universidad. Los cargos de dirección y administración son ocupados, negociados y distribuidos entre los grupos. Las contrataciones de académicos y trabajadores administrativos pasan a ser controladas por los sindicatos. Los contratos colectivos expresan arreglos políticos muy onerosos. Los intentos de algunos políticos e intelectuales universitarios por “academizar” la universidad no tienen frutos pues la dinámica de la lucha política los neutraliza. Las luchas entre grupos marcan el periodo: luchas internas del PCM y su heredero el PSUM y fracturas de las alianzas de éstos con otras fuerzas políticas. Las carreras de los políticos universitarios se proyectan hacia otros ámbitos de la política local y nacional, en un contexto en el que la izquierda se legaliza y participa en los procesos electorales. A mediados del periodo las relaciones con el gobierno estatal fueron muy tensas por las políticas de éste hacia la educación media superior y superior. La Universidad entera vive en permanente movilización. Este periodo se inicia con el rectorado de Eduardo Franco en 1976, pasa por el rectorado de Jorge Medina Viedas y cierra con el periodo rectoral de Audomar Ahumada Quintero en 1989.

- e) El predominio de la burocracia política universitaria. *1989-2001*. El quinto periodo corre desde la elección de David Moreno Lizárraga como rector, pasa por el rectorado de Rubén Rocha Moya y se extiende hasta el rectorado de Jorge Guevara Reynaga. En este periodo, se trasladan al nuevo partido de izquierda, el Partido de la Revolución Democrática, los conflictos de los viejos grupos y liderazgos universitarios, que se han colocado en diversas posiciones de las estructuras burocráticas y sindicales. En esta época se producen fuertes rupturas en la alianza dirigente y las tareas académicas tienen poca importancia frente a las lógicas políticas. Los discursos y las ideologías radicales pierden rápidamente lustre y las autoridades universitarias comienzan a usar los discursos modernizadores del gobierno federal, en un contexto en el que los recursos son escasos y en los que la evaluación y los financiamientos no regulares se convierten en los ejes de las políticas públicas. La universidad entra en una aguda crisis financiera y la adopción de esos discursos es una estrategia de supervivencia institucional y de los grupos políticos.

El esquema histórico trazado permite observar los grandes cambios en el sistema político de la UAS. De un sistema basado en el autoritarismo y el control del gobierno estatal y el PRI, la UAS pasa a un sistema que permite a las fuerzas de oposición, especialmente al PCM, hacer un uso instrumental de la institución la cual, posteriormente, será un importante peldaño de las estructuras y oportunidades políticas mayores. En ese accidentado tránsito las fuerzas políticas de la UAS han subordinado la vida académica, pero también han generado discursos y reformas en ámbitos formales que permiten adaptar su práctica política a las nuevas condiciones establecidas por las políticas públicas y las tendencias generales que presionan por calidad y transparencia.

## 2.2 Estructura de gobierno

La UAS rige su funcionamiento con la ley orgánica de diciembre de 1993. Esta ley sustituyó a la de 1972. En la UAS las decisiones son adoptadas por órganos colegiados paritarios (mismo número de representantes estudiantiles que de profesores) y por órganos ejecutivos unipersonales (Rectoría, Direcciones de escuelas y facultades). La máxima autoridad es el Consejo Universitario y en las escuelas y facultades lo son sus Consejos Técnicos. El rector y los directores son designados por el Consejo Universitario, a partir de una terna que presenta la Comisión de Méritos Académicos y Universitarios, previa auscultación a la comunidad.

La UAS creó cuatro [unidades académicas](#) zonales con el fin de [formalizar una red estatal universitaria, basada en la desconcentración funcional y administrativa](#). Cada una de las unidades cuenta [con](#) Consejos Académicos Zonales integrados por **el Coordinador General de Zona, el Secretario Académico Zonal y los miembros del Consejo Universitario de la zona respectiva**. El Coordinador General de Zona es designado por el rector y lo representa, por tanto, [no](#) es un cargo de elección. Las funciones de los Consejos Académicos son **elaborar las políticas específicas de docencia, investigación y extensión de la zona correspondiente; evaluar y predictaminar el establecimiento de carreras, modificaciones a los planes y programas de estudio, que sometan a su consideración los diferentes centros**

educativos<sup>2</sup>; evaluar anualmente los informes académicos y administrativos que le presenten las unidades académicas de la zona; pone a la consideración del Rector y del Consejo Universitario el plan de desarrollo anual y el proyecto de presupuesto anual de ingresos y egresos de la zona.

Como producto de una reforma a la ley orgánica, el actual sistema electoral de la UAS para la integración de los órganos de gobierno impide formalmente las campañas electorales y los actos proselitistas, establece mecanismos para que las autoridades colegiadas realicen auscultaciones, elimina las elecciones directas y universales, traslada las facultades de nombramiento de autoridades personales al Consejo Universitario e introduce criterios meritocráticos para poder ser candidato a órganos personales de gobierno. Además, con el fin de reducir el número y la frecuencia de campañas electorales, las nuevas disposiciones legales ampliaron la duración del cargo de director de dos a tres años y el de consejeros de uno a dos años.

Con el fin de promover una cultura de respeto a las normas, de mejorar la vinculación con el entorno y ganar credibilidad, y de [hacer transparente el ejercicio presupuestal, garantizar su correcta aplicación y rendir cuentas claras](#), la nueva ley creó el Tribunal Universitario, el Consejo Consultivo y de Vinculación Social y la Contraloría Social Universitaria. El nuevo Tribunal Universitario es autónomo y tiene la facultad de vigilar el cumplimiento de la ley, dirimir controversias e imponer sanciones a quienes infrinjan las normas. Sus resoluciones son obligatorias. La [Contraloría Social Universitaria](#) es un organismo de vigilancia y consulta integrado por miembros del Congreso Estatal, [la administración pública estatal, de organismos](#) de trabajadores, campesinos y empresarios del estado, de la [Federación de Colegios de Profesionistas, de la Asociación de Padres de Familia, del Colegio de Directores](#) de la Universidad, [de los profesores e investigadores de la universidad](#) y [de los trabajadores administrativos de la universidad](#). El Consejo Consultivo de Vinculación Social tiene una composición semejante a la Contraloría Social.

---

<sup>2</sup> Los predictámenes **deben ser turnados al Rector, a través de la Comisión de Asuntos Académicos del H. Consejo Universitario, para su revisión y aprobación en su caso. Cuando el Rector lo juzgue necesario lo pone a la consideración del H. Consejo Universitario.**

### 2.3 La estructura de relaciones políticas en la UAS

La estructura de relaciones políticas en la UAS está conformada por:

- a) Complejos aparatos políticos, internos y externos a la UAS, ubicados en varios niveles;
- b) La disputa y distribución negociada de bienes políticos, que se procesa a través del democratismo, las prácticas clientelistas y populistas, la negociación intensa y, en ocasiones, la presión directa.
- c) Una política de grupos que han formado una élite.
- d) Una baja adhesión a las normas y, por tanto, un nivel de institucionalidad precario.

Los aparatos políticos –administración y gobierno universitario, sindicato, partidos y grupos– son la base de la estructura de las relaciones políticas en la UAS. Los grupos han diseñado (y ocupado) esta estructura para preservar el poder, ganar influencia y tener acceso a cargos, empleos y recursos. El pragmatismo de la política subraya la carencia de ideas académicas para el desarrollo de la universidad. El motor que mueve la estructura son las innumerables elecciones para integrar los órganos de gobierno de la Universidad, los comités sindicales y la dirección partidaria. Los políticos de la UAS viven en campaña y someten a esa dinámica a toda la institución. Para conseguir el apoyo electoral y lograr los objetivos políticos, las prácticas predominantes son el clientelismo y el populismo, y con frecuencia, las presiones directas. Las negociaciones entre las fuerzas son intensas, especialmente cuando se trata de ocupar los cargos políticos y distribuir los bienes que están asociados a ellos. Los puestos administrativos se distribuyen entre las fuerzas en acomodos que recuerdan la integración proporcional de comités sindicales de acuerdo con los porcentajes de votos obtenidos por las fuerzas en disputa. La formación de alianzas es efímera y las pugnas internas en los grupos están a la orden del día. No se trata de una política de masas sino de una política de pequeños grupos cuya clase dirigente pertenece a la misma generación que se formó en el activismo estudiantil de fines de los años sesenta y principios de los setenta, y que lucha entre sí denodadamente por su propia preservación y reproducción. Esta clase política no es incluyente, es voraz. Los políticos que se consideran excluidos de las esferas del poder o insuficientemente reconocidos en el reparto de posiciones recurren al fraccionalismo y a la ruptura de las alianzas y los acuerdos. Estos

grupos suelen actuar como una familia: son grupos pequeños con caudillos a la cabeza, tienen lazos de parentesco y practican el nepotismo. Además, los grupos suelen rodearse de intelectuales locales para elaborar discursos, programas y justificaciones, y a menudo esos intelectuales son también políticos activos. Me detendré brevemente en esta estructura.

La declinación de las ideologías revolucionarias, la legalización de los partidos de izquierda y su reconfiguración a finales de la década setenta y principios de la década ochenta abrió nuevos espacios a una generación de políticos universitarios formada a fines de los años sesenta y en los años setenta. El acceso a cargos de representación popular en el congreso del estado y en la cámara de diputados federal, así como el acceso a los financiamientos políticos de los partidos crearon grandes incentivos para la participación política externa. Así, los grupos proyectaron sus intereses hacia fuera de la universidad y establecieron nuevos puentes con la política local y nacional. Los jóvenes políticos no sólo acapararon el gobierno universitario y los cargos administrativos sino que, además, crearon sindicatos universitarios que les permitieron acrecentar su poder y utilizarlo para sus carreras políticas.

La motivación principal de la política interna en la UAS es la ocupación de cargos de decisión para satisfacer intereses de grupo y proyectar carreras políticas. Al lado de la intensa actividad política y del pragmatismo de los políticos universitarios, los discursos sobre las reformas y sobre el desarrollo académico de la institución aparecen apenas como instrumentos retóricos que justifican la ocupación de los cargos. Los puestos administrativos de la rectoría se distribuyen entre las fuerzas políticas según la votación que haya obtenido su candidato a rector. La Secretaría General, cargo que debe ser nombrado por el rector, se otorga a la segunda fuerza política. La capacidad del rector es escasa pues debe ocupar gran parte de sus energías a negociar entre fuerzas para promover sus iniciativas, otorgar privilegios a sus partidarios para mantener la lealtad y a contener a sus subalternos que, si proceden otras fuerzas, suelen estar más preocupados por bloquear al rector que por atender sus funciones. Esta misma lógica se reproduce en las direcciones de las escuelas.

Los procedimientos más importantes para acceder al control de los aparatos políticos son las elecciones, que ocurren con mucha frecuencia. Internamente hay elecciones para consejeros técnicos y universitarios, directores de escuelas y facultades,

rectores y otros órganos y comisiones. Por añadidura, hay elecciones para cargos sindicales en diversos niveles: delegaciones, zonas, consejos de representantes, comités ejecutivos. Externamente, los políticos que pertenecen a partidos participan en las elecciones de delegados, comités directivos y candidatos a puestos de elección popular en los diferentes niveles de la organización: el municipio, el estado y el país.

La política universitaria se tornó más compleja pues hubo más bienes políticos en disputa. La política de masas de fines de los años sesenta e inicios de los setenta desapareció. Emerge una política entre grupos de interés que negocian y se distribuyen los diferentes recursos políticos de la Universidad, de los sindicatos y de los partidos, de acuerdo con su capacidad de presión y de alianza. Las campañas electorales comenzaron a pautar la actividad política de los grupos. Para ganar el voto, los candidatos y sus planillas generaron clientelas políticas y elaboraron discursos cercanos a la sensibilidad y a la complacencia de los públicos. El “respeto” a los privilegios, la distribución de cuotas de poder y el ofrecimiento de prebendas son moneda corriente en el intercambio político de la UAS. La enorme conflictividad de las relaciones políticas en la UAS ha llevado a que todo pueda ser negociado. Es una costosa fórmula para permitir la convivencia, encontrar ciertos equilibrios y evitar los cismas.

El surgimiento del sindicalismo generó nuevas relaciones. En muchos procesos los grupos dirigentes de los sindicatos pertenecían al mismo partido que el candidato a la rectoría y le brindaban su apoyo. La transacción política se completaba cuando los grupos políticos que controlaban al sindicato negociaban con los rectores condiciones laborales extraordinarias y, con ello, obtenían mayor apoyo de sus bases sindicales y políticas<sup>3</sup>.

Como se ve, los dirigentes universitarios han basado su poder en los recursos políticos adquiridos en su paso por el sindicato y la administración: una red de clientelas y

---

<sup>3</sup> Según Rosales (1994), la fuerza política y social que sacó a la universidad del periodo de “anarquía”, a la primera mitad de los setenta, fueron los sindicatos, especialmente el de los académicos, fundado en 1975. En estas organizaciones, la fuerza hegemónica fue el Partido Comunista Mexicano, eje de una alianza entre diversas fuerzas de izquierda opuestas a Campos Román, rector hasta 1976. Con un discurso conocido como proyecto de Universidad Crítica, Democrática y Popular (UCDP) –trasladado de la experiencia poblana también estelarizada por el PCM– un numeroso sector de universitarios se dotó de ideología, estructura y reglas para su acción y gracias al control que ejercía en los sindicatos logró ocupar los principales aparatos de poder en la Universidad. Cuando el PCM desapareció, las fuerzas de izquierda se fragmentaron y sobrevino un largo periodo, aún inconcluso, de redefinición académica de la institución. Pero las fronteras entre los aparatos de poder universitario y sindical se diluyeron, y los dirigentes transitaban de uno a otro en la búsqueda del control institucional, en una época en que las reglas formales no se acataban o cambiaban tan sólo con el acuerdo entre las fuerzas políticas.

lealtades distribuidas en las distintas unidades académicas de todas las zonas en las que se divide administrativa y geográficamente la UAS. En el acceso a la rectoría de Eduardo Franco (1977-1981) y Jorge Medina Viedas (1981-1985) fue posible por su pertenencia al Partido Comunista Mexicano (PCM) y por la articulación de una alianza llamada Coalición de Fuerzas Progresistas y de Izquierda. Lo mismo puede decirse de Audomar Ahumada Quintero (1985-1989) quien, además, desde 1976 había ocupado importantes cargos sindicales hasta llegar a ser de 1978 a 1981 Secretario General del entonces SPIUAS.

El rector que siguió, David Moreno (1989-1993), abre una nueva época: la de los secretarios generales de la UAS que llegan a la rectoría, gracias al acuerdo de que a la segunda fuerza en las elecciones rectorales le corresponde ocupar la secretaría general de la Universidad. En efecto, Moreno fue Secretario General en la rectoría de Ahumada. Rubén Rocha (1993-1997) continua la herencia de Ahumada y la de Moreno: además de pertenecer al Partido Socialista Unificado de México (PSUM), sucesor del PCM, desde 1979 figuró entre los dirigentes del SPIUAS hasta llegar a ser el secretario general del SUNTUAS entre 1982 y 1984. Por añadidura, durante el rectorado de Moreno, Rocha fue el secretario general de la Universidad. Los rectores siguientes, Jorge Guevara Reynaga (1997-2001) y Gomer Monarrez González (2001-2005) continuaron la tradición: ambos fueron secretarios generales de la UAS.

También la fuerza política proviene de los sectores y zonas territoriales. Por ejemplo, el anterior rector Jorge Guevara Reynaga se formó e inició políticamente en las preparatorias. El gran peso que tienen de éstas confiere a sus dirigentes políticos una gran capacidad de poder e influencia. El bachillerato tiene alrededor del 50 por ciento de la matrícula total, el 40 por ciento del profesorado y absorbe cerca del 40 por ciento del presupuesto destinado a los niveles medio superior y superior. Los egresados de las preparatorias de la UAS tienen derecho a un “pase automático” que ninguna administración se ha atrevido a eliminar. La vocación populista y clientelista subiste contradictoriamente con las nociones de desarrollo académico, modernización y calidad que se han incorporado en el discurso.

Los puestos directivos y de representación –rectoría, cargos administrativos, direcciones de escuelas, consejos universitario y técnicos– se entremezclan con los cargos en la dirección política del sindicato y sirven a quienes los ocupan para transitar a cargos en

diversos niveles gubernamentales, en cuerpos de representación política (cabildos, cámaras), en partidos políticos o en agrupaciones campesinas. A guisa de ejemplo, podemos mencionar a destacados dirigentes universitarios de diversas épocas: Jorge Medina Viedas, rector entre 1981 y 1985, ocupó cargos de dirección en el Partido Comunista Mexicano y, posteriormente, en el Partido Revolucionario Institucional, así como puestos importantes en la administración federal, entre los cuales sobresale la dirección general de NOTIMEX. Audomar Ahumada Quintero, antes de asumir la rectoría para el periodo 1985-1989, fue dirigente estudiantil y sindical y diputado federal. Después fue diputado estatal y dirigente de una central campesina. Rubén Rocha Moya, rector entre 1993 y 1996 fue diputado estatal, candidato a gobernador en 1986, secretario general del sindicato, rector de la UAS, otra vez candidato a gobernador en 1998 y ha tenido responsabilidades políticas en el ya desaparecido Partido Socialista Unificado de México y en el actual Partido de la Revolución Democrática. Otros dirigentes políticos universitarios no han llegado tan alto, pero, por ejemplo, Aarón Quintero, quien domina en el sindicato de la sección de académicos del Sindicato Único de Trabajadores de la Universidad Autónoma de Sinaloa (SUNTUAS), ha sido candidato a rector en varias ocasiones.

Los cambios en el sistema político nacional iniciados a fines de la década setenta con la legalización de los partidos de izquierda y la apertura de posibilidades de intervención electoral abrieron anchas avenidas para la continuación de las carreras políticas en ámbitos externos a la universidad. El capital que se tiene en la UAS también se invierte en la política estatal y nacional. Los políticos formados en las tradiciones estudiantiles y sindicales de las izquierdas universitarias son también políticos de partido, candidatos a puestos de elección popular o funcionarios públicos. Varios han otorgado apoyo al gobernador e incluso se han incorporado al partido gobernante. No sin ironía, Ernesto Hernández (1999) observó, con referencia a los grupos políticos de la UAS, que

...su élite encanecida y robustecida está más cerca del lenguaje racional de las tecnocracias que de las provocaciones izquierdistas, muchos miembros de ella se han convertido al priísmo y buscan quemar con incienso las credenciales de los sismos de los setenta. Sus ideas políticas se encuentran en las coordenadas del pensamiento correcto y ya no aspiran a transformar a la UAS, sino a administrarla, no siempre con mucha fortuna, pero siempre con puntual y pertinaz periodicidad.

Como puede verse, las formas clientelares y populistas son semejantes a las que usaba el sistema político del partido oficial. La gran diferencia es que esas fuerzas no tenían un cuerpo político con una figura presidencial que equilibrara intereses y tomara la última decisión, como sí lo tenía el sistema basado en el Partido Revolucionario Institucional. Hay que tener en cuenta que desde mediados de los sesenta amplios sectores universitarios, especialmente de universidades públicas, no tenían cabida dentro de las estructuras corporativas y de reparto de posiciones que ofrecía en sistema político a sus “sectores”. Por el contrario, en todo el país miles de estudiantes y profesores formaban parte de una moderna clase media en expansión cuyos intereses no se veían reflejados en el régimen político autoritario y unipartidista. Así, las universidades fueron, como en Sinaloa, el espacio a través del cual se canalizaron las energías políticas de muchos estudiantes.

Este sistema político marginó los intereses académicos de la Universidad. Eso fue posible, entre otros factores, por una debilidad estructural de los núcleos académicos. Se debe recordar que durante la primera mitad de la década setenta se incorporaron como académicos una enorme cantidad de estudiantes, pues los dirigentes universitarios, amparados en una ideología de puertas abiertas, permitieron un explosivo crecimiento de la matrícula. Esa necesidad de profesores era aún mayor debido a que una enorme cantidad de profesores fueron expulsados de la Universidad o se alejaron de ella por no estar de acuerdo con la política que los partidos y los grupos llevaban a cabo. Además, la contratación de muchos profesores fue producto de las negociaciones entre los grupos que deseaban dar estabilidad laboral a sus integrantes. La socialización de esos jóvenes no había sido en terrenos de cultivo del saber, la academia no se conocía o se conocía poco, no existían jerarquías académicas, predominaba el igualitarismo, los valores académicos eran una moneda de baja denominación en un contexto en que la actividad política, la ocupación de cargos y el liderazgo político daban mayor prestigio que las actividades académicas.

La política de la UAS se volvió un asunto de pocos. Casi familiar. De hecho, hay vínculos familiares que explican la conformación de los grupos y de las alianzas. Hay familias enteras dedicadas a la política universitaria. El nepotismo es un rasgo de la política en la UAS que se verifica con cierta frecuencia. La estrechez y la familiaridad de los vínculos políticos fue auspiciada también por un sindicalismo que, gracias a la titularidad

de los contratos colectivos, promovió contrataciones en función de los intereses de los grupos que los dirigían y no de los intereses de la institución en su conjunto.

Estos grupos contaron también con intelectuales. Algunos estudiantes aplicados en el estudio, al volverse profesores de la Universidad, adquirieron notoriedad académica e intelectual. No sólo fueron intelectuales “públicos” en el sentido de personalidades que orientan el debate y la toma de decisiones en diverso ámbitos de las políticas, sino intelectuales de partido (o de grupo) cuyo papel fue elaborar ideologías, discursos y documentos de gobierno que justificaban la acción de sus grupos y la suya propia.

En ese sistema político la laxitud en el cumplimiento de las normas ha sido una constante. Muy pocos se toman en serio la normatividad. Los reglamentos pueden cambiar, omitirse o interpretarse en función de necesidades políticas. La cruda política de los intereses es más poderosa que la política sustentada en reglas y valores. El poco respeto por las normas fue acompañado durante muchos años por una falta de capacidad técnica para administrar la Universidad y por usos discrecionales y dudosos de los recursos financieros<sup>4</sup>.

Prácticamente todos los dirigentes señalan que las relaciones políticas atentán contra lo académico. Varios rectores han hecho llamados para racionalizar la vida política y normalizar las actividades académicas. Cuando han llegado a la rectoría, impulsan planes y programas para dar prioridad a los asuntos académicos. Pero ellos mismos son producto del sistema político y le dan vida. No pueden permanecer al margen de las fuerzas políticas que encabezan, de las alianzas que entablan y de las formas políticas predominantes. El democratismo y la ausencia de normas “obligaba a compartir y repartir el poder para poder gobernar la universidad, había necesidad de comprar la paz en la universidad”. Si alguien quería reformar esa sistema político debía participar con sus reglas, como ocurrió con Rubén Rocha Moya, candidato a la rectoría que se opuso al voto “unitario” en la elección del rector propuesto por el rector Moreno en un proyecto de reforma de la Ley Orgánica, que, sin embargo, salió triunfante en una elección con ese procedimiento<sup>5</sup> (López, 2001a).

---

<sup>4</sup> Romualdo López (2001a) dice: “Sirva el siguiente ejemplo como muestra de la arbitrariedad en el manejo de los recursos públicos: Dentro del conjunto de ‘compromisos pendientes por pagar’, reportados en el primer informe de Moreno, se comprenden: préstamos personales por 83,600,000; anticipos de sueldo por 18,219,478; préstamos personales al sindicato por 36,900,000; préstamos personales en rectoría y secretaría general por : 117,000,000. (¿?)”.

<sup>5</sup> Rocha impulsó siendo rector un cambio importante en la normatividad universitaria, como veremos adelante.

Aunque es posible encontrar experiencias alentadoras en muchas unidades, las tareas sustantivas tienden a diluirse o subordinarse a las necesidades políticas de los grupos en pugna. Este clima obstaculiza a los grupos o individuos interesados en construir espacios institucionales para desarrollar capacidades académicas y generar relaciones cooperativas en las unidades académicas. Para los profesores con este tipo de motivaciones la única posibilidad de conseguir sus objetivos es participar en los circuitos de relación política, actuar conforme a las reglas no escritas y conseguir apoyo o aprobación tanto de las autoridades locales y centrales como de otros colegas o recurrir al visto bueno de organismos externos, como las comisiones del CONACYT. Los conflictos también se presentan entre grupos cuyas propuestas académicas no difieren sustancialmente por la disputa del control institucional. Las rivalidades intelectuales o académicas se trasladan a la lucha política. La lucha por el control es también por el desplazamiento de grupos adversos.

#### **2.4 Los cambios recientes en las estructuras del poder**

El sistema político de la Universidad Autónoma de Sinaloa introdujo algunos cambios a inicios de la década noventa. En un marco de nuevas relaciones con los gobiernos federal y estatal y de renovada participación de la UAS en la ANUIES, las reglas formales de la competencia política y el campo interno de fuerzas han cambiado. No es un cambio radical, pues no se pretende modificar el excesivo peso de la política sino regularla. El objetivo es "academizar" la política: que los órganos de gobierno y los actores debatan y decidan asuntos académicos. Pero ante la escasez de núcleos académicos consolidados o emergentes no existe base social para generar un poder académico. Ese vacío sigue llenándose con poder político.

Las fuerzas del cambio son fundamentalmente exógenas. Las condiciones de la política pública, la aparición de mecanismos evaluativos y financieros, la escasez de recursos, el cuestionamiento cada vez más generalizado al otorgamiento incondicional de recursos presupuestarios, la competencia interinstitucional en la región, el desplazamiento del sindicalismo en la definición de las políticas salariales y la declinación de las ideologías revolucionarias marcan el cambio. Luego de muchos años de confrontaciones con el gobierno federal y el estatal en torno a los subsidios y a las políticas de desarrollo de la

educación media superior y superior en el estado, la UAS abandonó el expediente de las movilizaciones para demandar incrementos o entregas puntuales de los subsidios.

Endógenamente, las presiones en el entorno, como diría Capano (1996), generaron aprendizajes y cambios en los sistemas de creencias y en los intereses. En la década de los noventa se extendió el consenso entre las fuerzas y los liderazgos políticos sobre los efectos negativos de la politización y la necesidad de normalizar las relaciones con los gobiernos federal y estatal. Algunos integrantes de las élites políticas se han esforzado por adquirir títulos de posgrado como un recurso que ahora tiene valorización política interna y externamente. Asimismo, algunos sectores de las élites han comenzado a buscar el acotamiento del poder sindical, especialmente el relacionado con las decisiones institucionales. Sin embargo, subsisten aún muchas ambigüedades en las fronteras de las estructuras administrativas de la UAS y las del sindicato, y persiste una inercia hacia la omisión del cumplimiento de las normas en aras de las negociaciones y la estabilidad políticas.

Tras varios años de intensa negociación se modificaron las reglas formales de la disputa por la ocupación de cargos directivos y la composición de éstos. El nombramiento de directores y rector lo hace el Consejo Universitario. Existe una *Tabla de Puntaje* para calificar a los candidatos, la cual incorpora criterios de trayectoria académica. Una comisión del Consejo Universitario organiza el proceso y, luego de una auscultación, elabora una terna que es presentada ante ese órgano. Los actos proselitistas individuales fueron sustituidas por comparencias públicas y simultáneas de los candidatos. La duración del cargo de director y de consejero ahora es de tres años<sup>6</sup>.

Sin embargo, las relaciones políticas tradicionales no han cambiado sustancialmente: las prácticas perviven y los grupos tienden a eludir las normas, moldearlas de acuerdo con sus intereses, o pasarlas por alto para negociar algún arreglo que evite la ruptura el escalamiento del conflicto político. Las auscultaciones y comparencias son el nuevo nombre que reciben los procesos electorales con campañas y votaciones directas y secretas, cuyos resultados los consejeros universitarios transmiten en la sesión del Consejo encargada de designar al rector o a los directores. Las tablas de puntaje para calificar a los

---

<sup>6</sup> Aunque la Ley Orgánica facultaba al Consejo Universitario para nombrar al rector, en las décadas setenta y ochenta el procedimiento de elección fue el sufragio universal, en el que valía lo mismo un voto estudiantil que uno de profesores.

candidatos a la rectoría o a la dirección de las escuelas confieren gran peso a la trayectoria administrativa. Las presiones son un recurso para la negociación, las decisiones se toman cupularmente y perviven los clientelismos y los usos patrimonialistas de los cargos político-administrativos.

El escaso valor que la legislación interna tiene frente a la enorme capacidad de acuerdos entre las élites políticas lo ilustra el hecho de que, en el proceso para designar rector en 2001, la Comisión de Méritos Académicos y Universitarios admitió el registro de uno de los candidatos a rectoría “de manera condicionada”, figura que no existe en el Reglamento de la Comisión ni en el Estatuto General ni en la Ley Orgánica de la UAS. Se creó la paradoja de autorizar la participación de un candidato “condicionado” en las comparecencias públicas, aunque después el Consejo Universitario pudiera revocar su registro. Adicionalmente, dicha Comisión autorizó el proselitismo individual al cambiar las comparecencias conjuntas de los candidatos por presentaciones separadas de cada uno de ellos. Se incumplió la normatividad (Terán, 2001).

Tendríamos que preguntarnos en qué medida esta estructura de poder está encontrando sus límites. Las posibilidades de ejercer el poder se han visto severamente disminuidas no sólo por la pantanosa situación política interna que inhibe cualquier iniciativa sino por la pérdida de capacidad de decisión que los rectores y las grandes y pesadas estructuras de representación, así como los altos mandos de las burocracias, han tenido en asuntos cruciales, como la planeación de acciones, el uso de los presupuestos y la contratación de académicos, debido a la fuerte intervención del gobierno federal en la vida interna de las instituciones desde mediados de la década noventa. Ha ocurrido un cambio progresivo pero de honda significación en la capacidad de gobierno que tienen las universidades públicas estatales. Los principales instrumentos de las políticas públicas, como el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES), los Fondos de Aportaciones Múltiples (FAM), el Fondo de Inversión de Universidades Públicas Estatales (FIUPEA) y el Programa de Desarrollo Universitario (PROADU) han desplazado a los órganos colegiados y han limitado el poder de los rectores por la progresiva vigilancia sobre la nómina, el creciente control de los gastos operativos mediante los fondos etiquetados y los ejercicios de auditorías externas. El financiamiento condicionado obstruye el poder discrecional de las

universidades y los programas del tipo PROMEP y, más recientemente, los Programas Integrales de Fortalecimiento Institucional (PIFIs) desplazan las decisiones académicas hacia los equipos gubernamentales encargados de autorizar los programas y los recursos a ellos asociados<sup>7</sup>. Por añadidura, la crisis financiera y el gran desprestigio que la UAS tiene ante sus congéneres y frente a públicos amplios, ponen en evidencia la inviabilidad del sistema político.

## 2.5 Problemas de gobernabilidad

Este sistema político ha generado problemas de gobernabilidad. Para nuestros fines, la gobernabilidad de una institución tiene los siguientes ingredientes<sup>8</sup>:

- a) la capacidad de ser conducida en aras de objetivos compartidos;
- b) la capacidad de dar respuesta, adaptarse, así como administrar y generar cambios ante las demandas internas y del entorno;
- c) la capacidad de construir acuerdos en un marco institucional en el que se tramitan los intereses y los conflictos de los grupos sin que se vean comprometidos el funcionamiento y los objetivos básicos de la universidad;
- d) la eficacia en la toma de decisiones y en su puesta en marcha y
- e) la legitimidad en el ejercicio de la función de gobierno.

De forma difusa e ideal, las políticas públicas impulsan un modelo de gobernabilidad centrado en la identificación de las instituciones con un modelo de conducción universitaria, el cual se basa en la libertad, la responsabilidad, la transparencia, la eficiencia, el conocimiento, la capacidad emprendedora, manejo eficiente y productivo de relaciones con el medio externo y en estructuras ejecutivas de dirección institucional. Nada de esto ha conseguido reemplazar la prácticas políticas y de gobierno en la UAS. Nos encontramos frente a un escenario en el que es muy difícil dar cauce a las necesidades de gobierno centradas en objetivos de calidad y pertinencia y, en su lugar, siguiendo a Ruiz

---

<sup>7</sup> Para un análisis de los cambios en las políticas públicas, pueden verse los artículos de De Vries, 2000a y 2000b y de Álvarez y De Vries, 2002.

<sup>8</sup> En esta escueta formulación he sintetizado diversas aproximaciones al concepto, que provienen de: Acosta 2000a y 2000b; Grupo Especial Sobre Educación Superior y Sociedad. 2000; Ibarra y Rondero 2001; Ruiz, 2001; De Vries, 2001

Bolívar (2001) en su análisis sobre la universidad venezolana, coexisten la anarquía entre los actores institucionales para la toma de decisiones, la desobediencia a la normativa legal vigente, el logro parcial de la misión, el bajo nivel de calidad y la insatisfacción de las expectativas de la comunidad. Es decir, se presenta un *bajo nivel de gobernabilidad*<sup>9</sup>. En el caso de la UAS se aplica lo que Adrián Acosta ha dicho sobre los problemas del poder en muchas instituciones públicas mexicanas. La hechura y la toma de decisiones son desordenadas, las “reglas” dependen del juego de fuerzas del mercado político; el conflicto es “legítimo”; las luchas de ideas y creencias se resuelven entre ganadores y perdedores. La autoridad académica es precaria pues el reconocimiento y las prácticas académicas no orientan el ejercicio político. Se trata de un poder sin poder académico.

En suma: el sistema formal de reglas ha sufrido cambios, pero la política y no la academia continúa siendo el eje que da sentido a los actores decisivos de la UAS. Las reglas formales dan pautas pero no quitan centralidad a los procesos políticos. No hay un sistema académico fuerte, disciplinario y profesional. En ese pesado sistema las reglas de intercambio académico son débiles, no están generalizadas y son poco apreciadas por los actores políticos y por muchos académicos y estudiantes. Así, los costos de transacción de los grupos interesados en institucionalizar reglas académicas son enormes: la incertidumbre caracteriza las acciones pues nadie tiene seguridad de que los proyectos se asienten y reproduzcan; la institución no recompensa adecuadamente los esfuerzos académicos y por ello, las ventajas que se pueden adquirir son limitadas. En ese marco, el nivel de confianza es bajo, no existen ambientes cooperativos y el *capital social* es escaso<sup>10</sup>.

### **3. La organización académica**

#### **3.1 La estructura académica y administrativa**

---

<sup>9</sup> Eduardo Ibarra y Norma Rondero (2001) plantearon que las políticas públicas abren una nueva gobernabilidad para las instituciones. Conuerdo con ello, pero hay una diferencia: esta nueva gobernabilidad no es debida a una “conducción a la distancia mediante la evaluación periódica” sino debida a una intervención cada vez más directa en la vida institucional interna.

<sup>10</sup> Es la capacidad de los individuos de trabajar unos junto a otros, en grupos y organizaciones, para alcanzar objetivos comunes (Coleman, 1988, citado por Fukuyama, 1995). Pero no es producto de decisiones racionales de inversión individual. Surge con la confianza dentro de una sociedad o en determinados sectores de ésta, exige la habituación a las normas morales de una comunidad y la adquisición de virtudes como lealtad, honestidad y confiabilidad (Fukuyama, 1995).

De acuerdo con su Ley Orgánica, la UAS tiene una estructura académico-administrativa desconcentrada, a través de cuatro unidades zonales distribuidas en el territorio del estado. Las unidades son: Zona Norte, con sede en Los Mochis; Zona Centro-Norte, con sede en Guamúchil; y Zona Sur, con sede en Mazatlán. En la Zona Centro los asuntos son atendidos por la administración central. Académicamente se organiza en una estructura tradicional de escuelas y facultades. Ofrece cursos en los niveles medio superior, profesional medio y superior. El nivel medio superior tiene una importante presencia en la UAS a través de un extendido conjunto de 59 escuelas preparatorias. El nivel profesional medio es pequeño, con 5 carreras. La Universidad ofrece, además, un repertorio de enseñanzas especiales, de muy variados tipo, duración y contenidos<sup>11</sup>. En licenciatura, existe una oferta de 52 carreras en 38 escuelas y facultades en todas las áreas del conocimiento. En posgrado, la UAS ofrece 17 programas de especialidad, 24 maestrías y 7 doctorados (Cuadro 6.1). Algunos programas de posgrado se imparten en facultades y otros son programas que dependen de la rectoría, coordinados por la Coordinación General de Investigación y Posgrado.

**Cuadro 6.1 Universidad Autónoma de Sinaloa  
Programas de licenciatura y posgrado 1990, 1995 y 1999**

|                        | 1990      | 1995      | 2000      |
|------------------------|-----------|-----------|-----------|
| <b>Licenciatura</b>    | 34        | 41        | 54        |
| <b>Posgrado</b>        | 16        | 23        | 49        |
| <b>Especialización</b> | 10        | 11        | 17        |
| <b>Maestría</b>        | 6         | 12        | 25        |
| <b>Doctorado</b>       | 0         | 0         | 7         |
| <b>Total</b>           | <b>50</b> | <b>64</b> | <b>93</b> |

Fuente: ANUIES, Anuarios estadísticos. UAS, <http://www.uasnet.mx>

Nota: Se contaron sólo una vez los programas reportados con el mismo nombre aunque se ofrecieran en distintas sedes.

Además, la UAS desarrolla actividades de investigación en unidades académicas desvinculadas de las escuelas y facultades: el Centro de Investigación y Servicios Educativos (CISE) y el Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales (IIES) que dependen de la rectoría. También se desarrolla investigación en seis centros o unidades y en departamentos de las escuelas o facultades profesionales.

<sup>11</sup> Se ofrecen cursos sabatinos de idiomas, educación preescolar, cursos de música y artes plásticas. Para nuestros fines, no consideraremos esta población estudiantil pues al ser muy numerosa distorsiona las

En los últimos años se han hecho reformas curriculares y se han impulsado algunas iniciativas para flexibilizar los currículos y permitir mayor movilidad estudiantil entre escuelas y facultades, pero se conocen poco sus resultados<sup>12</sup>. En general, se puede decir que la UAS conserva una estructura tradicional con currículos parcelados, licenciaturas de larga duración, enseñanza centrada en el docente y escasa investigación profesional. Con relación a las estructuras de investigación y posgrado, hasta hace poco tiempo no existía una definición sobre el tipo de organización más idónea. La diversidad de estructuras organizativas es una expresión de las dinámicas contrastantes y a veces conflictivas de la institución.

### **3.2 La oferta académica y los estudiantes**

#### *La matrícula: el predominio del bachillerato*

La matrícula en el nivel de licenciatura ha ganado terreno, pero la UAS continúa siendo una institución principalmente de preparatorianos. Los estudiantes de licenciatura se concentran principalmente en el área de ciencias sociales y administrativas. El importante dinamismo del posgrado en los últimos años lo han aportado las ofertas de tipo profesional áreas administrativas y jurídicas.

En la década setenta la matrícula tuvo una explosión enorme. En los años ochenta se registró un decrecimiento del número de estudiantes y en la década pasada se reactivó el crecimiento. Aunque pueden identificarse diversas causas de la forma como ha crecido el estudiantado en la UAS en las décadas mencionadas, las razones más importantes son de tipo político. Esos crecimientos de la matrícula ocurrieron sin que la UAS se hiciera cargo de los costos financieros y académicos de la expansión. Veamos con mayor detalle estas afirmaciones.

Durante la década noventa, la UAS desplegó una política expansionista que la llevó a ocupar el primer lugar nacional por su crecimiento y a ser la cuarta institución de educación superior del país por el tamaño de su matrícula. La UAS impulsó una política de

---

proporciones de la matrícula que nos interesa (bachillerato, medios profesional, profesional y posgrado).

puertas abiertas al ingreso que, no obstante, careció de sustento financiero y académico. El argumento fue que las necesidades educativas en el estado eran muy grandes, ante lo cual la UAS asumió que ella era la encargada de atender dichas necesidades. Hay al menos cuatro explicaciones de esa vocación expansionista y de la poca responsabilidad ante sus consecuencias financieras: 1) una necesidad de los grupos en el poder de acrecentar su influencia política dentro y fuera de la universidad mediante el crecimiento de sus bases de apoyo, principalmente en el nivel bachillerato; 2) una idea con sesgo monopolista de que el crecimiento debe ocurrir principalmente en una sola institución; 3) una ideología persistente de la universidad como ente de promoción social para sectores populares, a través de políticas de “puertas abiertas” al ingreso; 4) una apuesta a que, ante los hechos consumados, la presión de los universitarios podía favorecer las negociaciones con el gobierno federal y estatal para conseguir el dinero necesario. Veamos rápidamente estos asuntos.

El crecimiento no regulado de la matrícula es la continuación de una vieja herencia política en la UAS. En la década setenta el crecimiento no fue resultado “natural” de la explosión de la demanda por estudios superiores que se vivió en el país. Fue el resultado explícito de una decisión dictada por necesidades políticas del momento de captar un mayor número de estudiantes. A mediados de la década setenta, ante la imposibilidad de nombrar rector por la falta de mayoría calificada en el Consejo Universitario, las fuerzas políticas decidieron compartir la rectoría alternando a sus candidatos como rectores interinos cada seis meses. Para conseguir la mayoría calificada, cada rector interino ampliaba el número de escuelas y se les otorgaba representación en el Consejo Universitario. Con ello se pudo ampliar la ventaja de una de las fuerzas y tener así los votos necesarios para designar al nuevo rector. Así, la primera vía que se adoptó para resolver el *impasse* fue:

..incorporar a la UAS a escuelas preparatorias populares, transformar en escuelas a grupos desplazados y centros que no tienen el status de tales... a golpes de mayoría en el Consejo Universitario crece la estructura y se produce la rápida diseminación de la institución en la mayoría de los Municipios de la entidad (Sánchez, 1997:80)<sup>13</sup>

---

<sup>12</sup> Hay algunas aproximaciones para los casos de la licenciatura en Trabajo Social (Varela y León, 1997) y de la recientemente creada Escuela de Ciencias Económicas y Administrativas (Galaviz, et al., 1997) y algunas ideas generales para el caso de la reforma curricular del bachillerato (Valle y Colectivo Académico, 1997).

<sup>13</sup> Esta vía no funcionó. Ningún rector interino consiguió la mayoría calificada. Los grupos políticos acordaron eliminar ese requisito de la Ley Orgánica, el consejo Universitario ratificó ese acuerdo, lo turnó al Congreso del Estado y éste aprobó que la elección de rector fuese por mayoría simple, en votación directa, universal, nominal y paritaria de profesores y estudiantes.

Pero en la segunda mitad de la década ochenta la matrícula total disminuyó notoriamente. De 75,774 alumnos en 1985 se pasó a 60,353 en 1990. El decrecimiento en licenciatura fue más acentuado que en bachillerato, pues mientras que en la primera la matrícula bajó en  $-22.7$  por ciento, en el segundo decreció  $-9.9$  por ciento (Cuadro 6.2). La causa que diversos autores han esgrimido es la diversificación de las ofertas educativas en el estado. Otros más han agregado que fue el costo del enfrentamiento con el gobierno estatal. También se ha atribuido al impacto de la crisis de 1982 la causa del decrecimiento (Sánchez, 1997).

Lo cierto es que hacia fines de la década setenta y principios de la ochenta, en la entidad se crearon varias instituciones públicas y privadas y se redujo el flujo de estudiantes hacia la UAS<sup>14</sup>. Para muchos analistas de la educación superior en Sinaloa, la creación de nuevas instituciones públicas fue resultado de la quiebra de las relaciones entre la universidad y el estado (*cf.* Lozano, 1988). Sin embargo, el fenómeno de la diversificación ocurrió en todo el país, incluyendo entidades donde las universidades públicas no entraron en confrontaciones con los gobiernos federal y estatales.

En el Cuadro 6.2 se puede ver con nitidez dónde se dieron los principales incrementos de la matrícula. El bachillerato es el nivel más dinámico, particularmente entre 1975 y 1980 en el que crece 521 por ciento. Debe observarse también que en el ciclo de contracción de 1985 a 1990 fue el nivel que menor decremento tuvo. Así mismo, en la nueva fase de crecimiento de la década noventa, el bachillerato tuvo un ritmo de crecimiento semejante al de licenciatura. Este nivel también tuvo en los setenta un crecimiento rápido y sostenido durante 15 años, que cayó en la segunda parte de los ochenta con una recuperación en la década noventa. En cuanto al crecimiento porcentual, el nivel que más destaca en los noventa es el posgrado, época en la que este nivel de estudios cobra importancia en todo el país.

---

<sup>14</sup> En el nivel medio superior, el gobierno federal creó bachilleratos técnicos, industriales y de servicios (CBTIS, CETIS), tecnológicos agropecuarios (CETA) y tecnológicos del mar (CET del Mar); el gobierno estatal impulsó colegios de bachilleres (COBAES); y el sector privado abrió diversas preparatorias. En el nivel superior, la Universidad de Occidente fue abierta por el gobierno estatal; los institutos tecnológicos regionales de Mochis y Mazatlán y la Universidad Pedagógica Nacional fueron impulsados por el gobierno

**Cuadro 6.2 Universidad Autónoma de Sinaloa  
Matrícula por nivel y crecimiento porcentual \***

|                          | 1970         | 1975          | 1980          | 1985          | 1990          | 1995          | 1999          | 90-99 |
|--------------------------|--------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|-------|
| <b>Medio profesional</b> | 414          | 1,339         | 5,172         | 7,604         | 3,222         | 4,417         | 3,902         |       |
| crecimiento %            |              | 223.4         | 286.3         | 47.0          | -57.6         | 37.1          | -11.7         | 21.1  |
| <b>Medio superior</b>    | 2,456        | 3,983         | 24,737        | 33,022        | 29,739        | 34,378        | 41,425        |       |
| crecimiento %            |              | 62.2          | 521.1         | 33.5          | -9.9          | 15.6          | 20.5          | 39.3  |
| <b>Licenciatura</b>      | 1,740        | 7,377         | 21,489        | 35,011        | 27,056        | 27,283        | 37,877        |       |
| crecimiento %            |              | 324.0         | 191.3         | 62.9          | -22.7         | 0.8           | 38.8          | 40.0  |
| <b>Posgrado</b>          |              |               |               | 137           | 336           | 253           | 914           |       |
| crecimiento %            |              |               |               |               | 145.3         | -24.7         | 261.3         | 172.0 |
| <b>Total</b>             | <b>4,610</b> | <b>12,699</b> | <b>51,398</b> | <b>75,774</b> | <b>60,353</b> | <b>66,331</b> | <b>84,118</b> |       |
| crecimiento %            |              | 175.5         | 304.7         | 47.4          | -20.4         | 9.9           | 26.8          | 39.4  |

\* La estadística de la UAS reporta un renglón de "Enseñanzas especiales" consistente en la oferta de idiomas, música y artes plásticas, entre otras, que excluí para este trabajo.

Fuentes: Para 1970 y 1975: ANUIES (1971, 1976); para 1980 y 1985: UAS-DPE (1986); para 1990: Ruz (1992); para 1995: UAS-CGPD (1996); para 1999: UAS (1998).

El crecimiento del bachillerato produjo otro efecto de gran importancia: la UAS es una universidad principalmente de educación media superior. Ese predominio sólo dejó de existir brevemente, hacia mediados de la década setenta. A partir de 1980, con excepción de algunos años, la mayor parte de los estudiantes se encuentran en las preparatorias de la UAS. En la década noventa los preparatorianos llegaron a representar la mitad de toda la matrícula (Cuadro 6.3 ).

**Cuadro 6.3 Universidad Autónoma de Sinaloa  
Composición porcentual de la matrícula por nivel.  
1970, 1975, 1980, 1985, 1990, 1995, 1999\***

|                          | 1970 | 1975 | 1980 | 1985 | 1990 | 1995 | 1999 |
|--------------------------|------|------|------|------|------|------|------|
| <b>Medio profesional</b> | 9.0  | 10.5 | 10.1 | 10.0 | 5.3  | 6.7  | 4.6  |
| <b>Medio superior</b>    | 53.3 | 31.4 | 48.1 | 43.6 | 49.3 | 51.8 | 49.2 |
| <b>Licenciatura</b>      | 37.7 | 58.1 | 41.8 | 46.2 | 44.8 | 41.1 | 45.0 |
| <b>Posgrado</b>          |      |      |      | 0.2  | 0.6  | 0.4  | 1.1  |
| <b>Total</b>             | 100  | 100  | 100  | 100  | 100  | 100  | 100  |

\* La estadística de la UAS reporta un renglón de "Enseñanzas especiales" consistente en la oferta de idiomas, música y artes plásticas, entre otras, que excluí para este trabajo.

Fuentes: Para 1970 y 1975: ANUIES (1971, 1976); para 1980 y 1985: UAS-DPE (1986); para 1990: Ruz (1992); para 1995: UAS-CGPD (1996); para 1999: UAS (1998).

federal; y el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey en Culiacán y Mazatlán formó parte de un sistema privado de alcance nacional (Lozano, 1988).

El esfuerzo del crecimiento de la matrícula de preparatorianos en la UAS se puede apreciar mejor si consideramos que a lo largo de treinta años la Universidad ha dado lugar a alrededor del 45 por ciento de todos los jóvenes que están inscritos en media superior en Sinaloa. Ello subraya que, frente a otras opciones educativas, la UAS sigue siendo sumamente atractiva. En cambio, en la licenciatura, la UAS ha perdido sistemáticamente peso proporcional en la matrícula estatal. En 1970 llegó a representar el 92 por ciento, pero hacia 1999, tras una sostenida tendencia hacia la disminución de su peso proporcional, dio lugar al 57 por ciento, una proporción significativa pero mucho menor a la que tuvo años anteriores (Cuadro 6.4).

**Cuadro 6.4 Universidad Autónoma de Sinaloa**  
**Matrícula de educación media superior y superior en Sinaloa y en la UAS**

|                      | Media superior |               |            | Superior      |               |              |
|----------------------|----------------|---------------|------------|---------------|---------------|--------------|
|                      | Sinaloa        | UAS           | %          | Sinaloa       | UAS           | %            |
| <b>1970</b>          | 5456           | 2456          | 45.0       | 3658          | 3367          | 92.0         |
| <b>1980</b>          | 50876          | 24,737        | 48.6       | 36949         | 32158         | 87.0         |
| <b>1990</b>          | 69771          | 29,739        | 42.6       | 38625         | 25499         | 66.0         |
| <b>1999</b>          | 90054          | 41,425        | 46.0       | 66451         | 37877         | 57.0         |
| <b>Crecimiento %</b> | <b>1550.5</b>  | <b>1586.7</b> | <b>2.2</b> | <b>1716.6</b> | <b>1024.9</b> | <b>-38.1</b> |

Fuentes: Sánchez, 1997. Guevara, 1999.

#### *La distribución de la matrícula por áreas del conocimiento*

La matrícula de licenciatura sigue el patrón que se observa en todo el país: la gran mayoría se concentra en el área de ciencias sociales y administrativas, sólo que en el caso de la UAS el porcentaje es superior al nacional. Casi el 63 por ciento de los estudiantes se localiza en esta área, la cual registró en la década noventa un crecimiento del 52.2 por ciento, mayor que el crecimiento promedio de la matrícula del país. A diferencia del comportamiento nacional, la matrícula en ingenierías y tecnologías es muy baja, a pesar de que creció casi 30 por ciento en diez años. En ciencias de la salud, en educación y en ciencias naturales y exactas los porcentajes rondan por el promedio nacional. En estas tres áreas, se han registrado crecimientos importantes: en salud la matrícula creció en casi 39 por ciento, en educación casi el cien por ciento y en ciencias naturales el 50 por ciento. Estas dos últimas son notorias pues su crecimiento fue mayor al crecimiento promedio general. En ciencias

agropecuarias el porcentaje de la matrícula es casi el doble que el nacional (Cuadros 6.5 y 6.6).

**Cuadro 6.5 Universidad Autónoma de Sinaloa**  
**Alumnos de licenciatura según área de estudio 1990, 1995 y 1999**

|  | 1990         | 1995         | 1999         | Crecimiento %<br>90-99 |
|--|--------------|--------------|--------------|------------------------|
| <b>Ciencias Agropecuarias</b>              | 2594         | 1100         | 2161         | -16.7                  |
| <b>Ciencias de la Salud</b>                | 3088         | 2924         | 4287         | 38.8                   |
| <b>Ciencias Naturales y Exactas</b>        | 723          | 415          | 1088         | 50.5                   |
| <b>Ciencias Sociales y Administrativas</b> | 15628        | 17880        | 23788        | 52.2                   |
| <b>Educación y Humanidades</b>             | 641          | 962          | 1279         | 99.5                   |
| <b>Ingeniería y Tecnología</b>             | 4066         | 3977         | 5264         | 29.5                   |
| <b>Total</b>                               | <b>26740</b> | <b>27258</b> | <b>37867</b> | <b>41.6</b>            |

Fuente: ANUIES, Anuarios estadísticos 1990, 1995 y 1999.

**Cuadro 6.6 Universidad Autónoma de Sinaloa**  
**Alumnos de licenciatura según área de estudio 1990, 1995 y 1999. Porcentajes**

|  | 1990       | 1995       | 1999       | Distribución<br>nacional 1999 |
|--|------------|------------|------------|-------------------------------|
| <b>Ciencias Agropecuarias</b>              | 9.7        | 4.0        | 5.7        | 2.8                           |
| <b>Ciencias de la Salud</b>                | 11.5       | 10.7       | 11.3       | 9                             |
| <b>Ciencias Naturales y Exactas</b>        | 2.7        | 1.5        | 2.9        | 3.2                           |
| <b>Ciencias Sociales y Administrativas</b> | 58.4       | 65.6       | 62.8       | 49.6                          |
| <b>Educación y Humanidades</b>             | 2.4        | 3.5        | 3.4        | 4.6                           |
| <b>Ingeniería y Tecnología</b>             | 15.2       | 14.6       | 13.9       | 30.8                          |
| <b>Total</b>                               | <b>100</b> | <b>100</b> | <b>100</b> | <b>100</b>                    |

Fuente: ANUIES, Anuarios estadísticos 1990, 1995 y 1999.

Me detengo brevemente en el área de ciencias sociales pues se presenta un fenómeno importante de desequilibrio en la distribución de la matrícula. Como vimos, esta área reúne casi las dos terceras partes del estudiantado. Si consideramos sólo a las carreras de derecho y contaduría veremos que concentran cerca de la tercera parte de la matrícula total de la UAS (Cuadro 6.7).

Las cifras denotan un esfuerzo tímido y desigual para aligerar los grandes desequilibrios. Se observa la contención del crecimiento en la carrera de contaduría, que sólo se incrementó en 26 por ciento en diez años. De hecho, a partir de la segunda mitad de la década inició un descenso en términos absolutos. Por otra parte, es notorio el crecimiento

de las carreras de derecho y de ciencias sociales. Derecho creció en un 135.6 por ciento y ciencias sociales mostró un despegue espectacular de 1400 por ciento (Cuadro 6.8). Probablemente en ella se esté canalizando una parte de la matrícula que no tiene cabida en las carreras más demandadas.

**Cuadro 6.7 Universidad Autónoma de Sinaloa. Alumnos de ciencias sociales y administrativas y porcentaje respecto del total de la matrícula**

| <b>Carreras</b>                                    | <b>Alumnos</b> | <b>Porcentaje</b> |
|--|----------------|-------------------|
| <b>Tronco común</b>                                | 5489           | 14.5              |
| <b>Administración</b>                              | 1773           | 4.7               |
| <b>Ciencias políticas y administración pública</b> | 34             | 0.1               |
| <b>Ciencias sociales</b>                           | 1275           | 3.4               |
| <b>Ciencias de la comunicación</b>                 | 565            | 1.5               |
| <b>Comercio internacional</b>                      | 414            | 1.1               |
| <b>Contaduría</b>                                  | 4631           | 12.2              |
| <b>Derecho</b>                                     | 7141           | 18.9              |
| <b>Economía y desarrollo</b>                       | 467            | 1.2               |
| <b>Psicología</b>                                  | 1122           | 3.0               |
| <b>Turismo</b>                                     | 687            | 1.8               |
| <b>Ventas y mercadotecnia</b>                      | 190            | 0.5               |
| <b>Ciencias Sociales y Administrativas</b>         | <b>23788</b>   | <b>62.8</b>       |

Fuentes: ANUIES, Anuarios estadísticos 1990, 1995 y 1999

**Cuadro 6.8 Universidad Autónoma de Sinaloa. Alumnos de licenciatura del área de Ciencias Sociales y Administrativas 1990, 1995 y 1999**

|  | <b>90</b>    | <b>95</b>    | <b>99</b>    | <b>crec. % 90-99</b> |
|--|--------------|--------------|--------------|----------------------|
| <b>Tronco común</b>                                | 6509         | 4639         | 5489         | -15.7                |
| <b>Administración</b>                              | 851          | 978          | 1773         | 108.3                |
| <b>Ciencias políticas y administración pública</b> | 73           | 46           | 34           | -53.4                |
| <b>Ciencias sociales</b>                           | 85           | 186          | 1275         | 1400.0               |
| <b>Ciencias de la comunicación</b>                 | 293          | 600          | 565          | 92.8                 |
| <b>Comercio internacional</b>                      | 0            | 155          | 414          | 167.1                |
| <b>Contaduría</b>                                  | 3678         | 4912         | 4631         | 25.9                 |
| <b>Derecho</b>                                     | 3031         | 5145         | 7141         | 135.6                |
| <b>Economía y desarrollo</b>                       | 328          | 273          | 467          | 42.4                 |
| <b>Psicología</b>                                  | 780          | 614          | 1122         | 43.8                 |
| <b>Turismo</b>                                     | 0            | 332          | 687          | 106.9                |
| <b>Ventas y mercadotecnia</b>                      | 0            | 0            | 190          | n.a.                 |
| <b>Ciencias Sociales y Administrativas</b>         | <b>15628</b> | <b>17880</b> | <b>23788</b> | <b>52.2</b>          |

Nota: el crecimiento de comercio internacional es entre 1995 y 1999

Fuentes: ANUIES. *Anuarios Estadísticos*. 1990, 1995, 1999

En el posgrado también se observa una concentración importante de la matrícula en el área de ciencias sociales y administrativas. Salvo en las especializaciones, tanto en las maestrías como en los doctorados la mayor parte de los estudiantes está matriculada en el área de ciencias sociales y en programas de tipo profesional, de manera que la base para formar futuros investigadores es muy estrecha (Cuadros 6.9 y 6.10).

**Cuadro 6.9 Universidad Autónoma de Sinaloa. Alumnos de Posgrado por nivel y área de conocimiento 1990, 1995 y 1999**

| Nivel y área                        | 1990       | 1995       | 1999       |
|-------------------------------------|------------|------------|------------|
| <b>ESPECIALIZACIÓN</b>              | <b>150</b> | <b>136</b> | <b>461</b> |
| Ciencias Agropecuarias              |            | 28         |            |
| Ciencias de la Salud                | 40         | 34         | 347        |
| Ciencias Naturales y Exactas        | 20         | 6          | 8          |
| Ciencias Sociales y Administrativas |            | 42         | 106        |
| Educación y Humanidades             |            |            |            |
| Ingeniería y Tecnología             | 90         | 26         |            |
| <b>MAESTRÍA</b>                     | <b>184</b> | <b>95</b>  | <b>470</b> |
| Ciencias Agropecuarias              |            | 19         | 30         |
| Ciencias de la Salud                |            | 14         | 5          |
| Ciencias Naturales y Exactas        |            | 8          | 28         |
| Ciencias Sociales y Administrativas | 122        | 14         | 319        |
| Educación y Humanidades             | 44         | 23         | 45         |
| Ingeniería y Tecnología             | 18         | 17         | 43         |
| <b>DOCTORADO</b>                    | <b>0</b>   | <b>0</b>   | <b>37</b>  |
| Ciencias de la Salud                |            |            | 1          |
| Ciencias Sociales y Administrativas |            |            | 13         |
| Educación y Humanidades             |            |            | 12         |
| Ingeniería y Tecnología             |            |            | 11         |
| <b>TOTAL</b>                        | <b>334</b> | <b>231</b> | <b>968</b> |

Fuente: ANUIES. *Anuarios Estadísticos*. 1990, 1995, 1999

**Cuadro 6.10 Universidad Autónoma de Sinaloa  
Distribución de la matrícula de posgrado por área de conocimientos. 1999**

|                                   | Especialización |            | Maestría   |            | Doctorado |            | Totales    |            |
|-----------------------------------|-----------------|------------|------------|------------|-----------|------------|------------|------------|
|                                   | Abs.            | %          | Abs.       | %          | Abs.      | %          | Abs.       | %          |
| <b>Agropecuarias</b>              |                 |            | 30         | 6.4        |           | 0.0        | 30         | 3.1        |
| <b>Salud</b>                      | 347             | 75.3       | 5          | 1.1        | 1         | 2.7        | 353        | 36.5       |
| <b>Naturales y Exactas</b>        | 8               | 1.7        | 28         | 6.0        |           | 0.0        | 36         | 3.7        |
| <b>Sociales y Administrativas</b> | 106             | 23.0       | 319        | 67.9       | 13        | 35.1       | 438        | 45.2       |
| <b>Educación y Humanidades</b>    |                 |            | 45         | 9.6        | 12        | 32.4       | 57         | 5.9        |
| <b>Ingeniería y Tecnología</b>    |                 | 0.0        | 43         | 9.1        | 11        | 29.7       | 54         | 5.6        |
| <b>Total</b>                      | <b>461</b>      | <b>100</b> | <b>470</b> | <b>100</b> | <b>37</b> | <b>100</b> | <b>968</b> | <b>100</b> |

Fuente: ANUIES. *Anuario Estadístico*. 1999

### *La eficiencia y la titulación*

Los datos de la UAS tomados de la ANUIES muestran que la eficiencia terminal mejoró a partir de la segunda mitad de la década noventa, en una proporción cercana al 50 por ciento (Cuadro 6.11 ).

Sin embargo, los datos comparativos tomados del estudio realizado por Díaz y colaboradores (Díaz, *et all.* 2000), indican que la UAS se encuentra en el lugar 45° de eficiencia entre el conjunto de 53 universidades públicas (universidades estatales, universidades públicas de apoyo solidario, universidades federales y universidades tecnológicas).

En el subconjunto de las 34 universidades públicas estatales, la UAS ha estado por abajo del promedio nacional en las cuatro mediciones realizadas. En la medición de 1994-1999 tuvo el trigésimo lugar (Cuadro 6.12).

En lo que se refiere a la titulación, la UAS presenta también índices bajos. En 1998 el índice fue de 27 por ciento (Cuadro 6.13).

**Cuadro 6.11 Universidad Autónoma de Sinaloa**  
**Eficiencia en licenciatura\***

|                  | <b>Primer Ingreso</b> | <b>Egreso</b> | <b>%</b> |
|------------------|-----------------------|---------------|----------|
| <b>1990-1993</b> | 7,358                 | 2,855         | 38.8     |
| <b>1991-1994</b> | 7,160                 | 3,185         | 44.5     |
| <b>1992-1995</b> | 6,713                 | 3,459         | 51.5     |
| <b>1993-1996</b> | 7,254                 | 3,733         | 51.5     |
| <b>1994-1997</b> | 8,520                 | 3,609         | 42.4     |
| <b>1995-1998</b> | 9,101                 | 4,497         | 49.4     |

\*Egreso/Primer ingreso 4 años antes.

Fuente: ANUIES

**Cuadro 6.12 Universidades Públicas Estatales (UPE).  
Eficiencia terminal. Porcentajes**

| <b>Institución</b>                   | <b>88-93</b> | <b>90-95</b> | <b>92-97</b> | <b>94-99</b> |
|--------------------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| U.A. de Hidalgo                      | 102          | 110          | 123          | 155          |
| U.A. de Colima                       | 39           | 55           | 60           | 135          |
| U. de Guadalajara                    | 36           | 49           | 26           | 89           |
| U. de Guanajuato                     | 73           | 101          | 82           | 83           |
| U.A. de Yucatán                      | 51           | 84           | 58           | 77           |
| U.A. de Querétaro                    | 57           | 31           | 40           | 76           |
| U.A. de Aguascalientes               | 66           | 42           | 94           | 75           |
| U.J.A. de Tabasco                    | 82           | 54           | 53           | 73           |
| U.A. de San Luis Potosí              | 35           | 45           | 40           | 67           |
| U.A. de Tamaulipas                   | 68           | 45           | 60           | 62           |
| U.A. de Chihuahua                    | 70           | 28           | 34           | 59           |
| U.A. de Baja California              | 86           | 34           | 35           | 58           |
| U.A. de Puebla                       | 18           | 28           | 46           | 58           |
| U.A. de Chiapas                      | 36           | 33           | 98           | 57           |
| U.J. del Estado de Durango           | 34           | 61           | 44           | 57           |
| U.A. de Zacatecas                    | 71           | 39           | 39           | 54           |
| U.A. de Nuevo León                   | 59           | 33           | 44           | 53           |
| U. Michoacana de San Nicolás Hidalgo | 34           | 41           | 37           | 52           |
| U.A. del Estado de Morelos           | 57           | 42           | 48           | 49           |
| U.A. del Carmen                      | 19           | 7            | 19           | 45           |
| U. Veracruzana                       | 18           | 26           | 15           | 38           |
| U.A. del Estado de México            | 20           | 20           | 32           | 37           |
| U. de Sonora                         | 21           | 22           | 26           | 37           |
| U.A. de Nayarit                      | 23           | 11           | 32           | 35           |
| U. de Quintana Roo                   | n.d          | n.d          | n.d          | 34           |
| U.A.B.J. de Oaxaca                   | 39           | 27           | 25           | 33           |
| U.A. de Tlaxcala                     | 21           | 18           | 22           | 29           |
| U.A. de Coahuila                     | 37           | 34           | 27           | 28           |
| U.A. de Campeche                     | 39           | 14           | 30           | 26           |
| U.A. de Sinaloa                      | 25           | 25           | 26           | 24           |
| I.T. de Sonora                       | 22           | 25           | 16           | 17           |
| U.A. de Ciudad Juárez                | 12           | 10           | 7            | 13           |
| U.A. de Guerrero                     | 55           | 22           | 27           | 13           |
| U.A. de Baja California Sur          | 16           | 8            | 16           | 11           |
| <b>Promedio</b>                      | <b>37</b>    | <b>43</b>    | <b>43</b>    | <b>47</b>    |

Fuente: Díaz, *et al.* 2000

**Cuadro 6.13 Universidad Autónoma de Sinaloa  
Titulados y tasas de titulación 1990-1993 a 1995-1998**

|                                | <b>Primer Ingreso Titulados</b> |       | <b>%</b> |
|--------------------------------|---------------------------------|-------|----------|
| <b>1990-1993</b>               | 7,358                           | 3,469 | 47.1     |
| <b>1991-1994</b> <sup>1/</sup> | 7,160                           | 3,351 | 46.8     |
| <b>1992-1995</b>               | 6,713                           | 216   | 3.2      |
| <b>1993-1996</b>               | 7,254                           | 1,823 | 25.1     |
| <b>1994-1997</b>               | 8,520                           | 1,720 | 20.2     |
| <b>1995-1998</b>               | 9,101                           | 2,471 | 27.2     |

<sup>1/</sup> El dato de titulados corresponde al ciclo 1992-1993.

Fuente: ANUIES. *Anuarios Estadístico*.

*Los posgrados: esfuerzo caro y poco redituable*

El crecimiento de los posgrados en la UAS se da en un contexto regional y nacional de expansión del posgrado en la década noventa. En Sinaloa la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), la Normal, la Universidad de Occidente y la UAS han ido abriendo programas de posgrado. Ese crecimiento obedece a causas: un crecimiento de la demanda de posgraduados en algunos segmentos del mercado de trabajo, un crecimiento muy importante de la demanda de maestros y, especialmente, doctores en las instituciones de educación superior, la aparición de políticas que estimulan el crecimiento de la demanda y la apertura de cursos y el crecimiento de profesores con posgrado interesados en reproducir la capacidad de investigación o el entrenamiento profesional avanzado. Esto ha generado un ambiente competitivo entre las instituciones que presiona, a su vez, a la creación de nuevos programas. Un dato ilustra el crecimiento: en 1980 existía en Sinaloa un solo programa de posgrado, en 1997 existían 66 programas, de los cuales 53 los ofrecía el sector público y 13 el privado (García de Fanelli, *et al.* 2002).

La apertura de posgrados, sin embargo, ha sido puesta en duda por algunos académicos y funcionarios de la UAS porque la calidad no está asegurada. Un conocido dirigente universitario señaló:

El doctorado de ciencias sociales fue el primero, pero en seguida tuvimos el de medicina, el de física, el de pedagogía, el de agronomía hasta el último que sería el doctorado en psicología de la salud... Y que tienen sus grandes distingos: de un

doctorado que yo creo que es exigente y bien llevado, el de Ciencias Sociales, hasta otros como el doctorado en medicina que tiene la UAS en donde hay un solo alumno... Y entonces tú los ves y te entran dudas por cuanto la solidez que podrían tener estos doctorados ¿no? Pero ocurrió así, en los cuatro o cinco años últimos. De pronto una explosión del doctorado ¿no?, y pasaron a tener también doctorados otras instituciones: la Normal de Sinaloa que pasa a hacer su doctorado en educación, la Universidad de Occidente que pasa a tener algún otro doctorado, creo que ellos tienen uno en... raro, extraño telemática... Un poco en esa competencia de las instituciones por tener su doctorado y por darle fuerza al posgrado en general. Se hablaría de esos factores como algo que me parece han inducido a que de pronto tengas esa abundancia de posgrados, particularmente de doctorados y maestrías.

Entre algunos dirigentes y académicos existe la idea de que la apertura de posgrados es resultado de una respuesta adaptativa a las presiones de las políticas y del entorno competitivo. Pero esa respuesta tiene poco sustento en los recursos propios de la UAS, tanto humanos como financieros y materiales. El resultado es un esfuerzo sumamente caro y poco redituable. Según un conocedor de la política y del desarrollo de la UAS, “el posgrado depende en un 85 por ciento de profesores foráneos que vienen como visitantes o por contrato temporal, y en algunos programas la totalidad de la planta es de profesores externos”. Pocos tiene apoyos del CONACYT, como las cátedras patrimoniales, para contratar a esos profesores.

El crecimiento del posgrado en la UAS tiene un factor particular adicional: representa la posibilidad para muchos profesores de jubilarse en mejores condiciones dentro de pocos años. Así, la inversión que la UAS hace en la formación de posgrado de muchos de sus profesores rendirá escasos réditos para la docencia y la investigación y tendrá implicaciones financieras imprevistas dado el grave problema que representa la “jubilación dinámica”, esto es, el retiro de cientos de profesores con sus salarios y prestaciones íntegros, con los aumentos anuales y con el derecho a la recontractación. Por añadidura, las cuotas a los estudiantes de posgrado son muy bajas, en ciertos casos incluso hay exenciones.

Por el momento es difícil establecer alguna correlación entre estos problemas y la eficiencia del posgrado pues en los documentos consultados no se encontraron datos al

respecto<sup>15</sup>. No obstante, Guevara Reynaga (1999) señaló que el cociente ingreso-egreso en maestría es del 84% con una eficiencia en alumnos graduados del 35% y que en el caso de los doctorados estos indicadores aún no se obtienen por ser programas de reciente creación.

### *Los posgrados y el Padrón de Excelencia del CONACYT*

Los problemas sobre apenas son mencionados en los documento oficiales. En éstos lo importante es lograr la excelencia en los programas de posgrado e incorporarlos en el Padrón de Excelencia del CONACYT. Sin embargo, sólo a partir de 1997 la UAS logró registrar algunos de sus programas en el Padrón. Desde 1997 hasta el 2000 sólo había inscrito a cuatro programas: el doctorado en Ciencias Sociales y las maestrías en Educación, Ciencias de la Producción Agrícola y Estudios de Estados Unidos y Canadá. En 2001, salieron el doctorado en Ciencias Sociales y las maestrías en Educación y en Ciencias de la Producción Agrícola y entraron la maestría en Ciencias Sociales de la Escuela de Ciencias Sociales de Mazatlán con especialidades en Estudios en Política y Comunicación y en Estudios Socioeconómicos, la maestría en Ciencia y Tecnología de Alimentos y el Doctorado en Ciencias con Especialidades en Acuicultura y en Biotecnología Marina, ambas de la Facultad de Ciencias Químico Biológicas.

Muchas pueden ser las causas que expliquen la salida de unos programas, pero cualesquiera que sean es una indicación de las dificultades para sostener sistemática y constantemente los esfuerzos académicos en la UAS. El pequeño número de programas en el Padrón de Excelencia expresa también la fuerte orientación profesional del posgrado.

*Conclusión: predominio del bachillerato, matrícula desequilibrada en licenciatura y posgrado profesionalizante y poco redituable*

En resumen, la UAS es una institución educativa principalmente para preparatorianos. Ello contribuye a explicar el peso que las fuerzas políticas y los liderazgos de las preparatorias han tenido en la dirección de la Universidad. La matrícula de licenciatura presenta fuertes

---

<sup>15</sup> Un análisis más detallado debería tener datos sobre la proporción de profesores de la UAS que componen la matrícula del posgrado y el tiempo que les resta como profesores activos antes de su “jubilación dinámica”. Otros datos necesarios serían las tasas de eficiencia y titulación.

desequilibrios pues está excesivamente cargada hacia las ciencias sociales y administrativas. Las cifras muestran que los esfuerzos por racionalizar la matrícula han tenido limitados impactos. En cuanto al posgrado, se registra un importante crecimiento en la década, pero continúa siendo muy pequeño en comparación con la población escolar de licenciatura. El posgrado registra una concentración importante en el área de ciencias sociales y administrativas, especialmente en la maestría y el doctorado. Es fundamentalmente un posgrado de orientación profesional, pues el destinado a formar investigadores es muy pequeño. Aunque no tengamos manera de medir el fenómeno, los testimonios son claros: el posgrado es caro, poco eficiente, de calidad desigual y poco redituable.

Las tasas de eficiencia y de titulación en licenciatura son muy bajas. De hecho, en estudios comparativos nacionales, la UAS aparece en los últimos lugares en lo que respecta a eficiencia terminal. Los datos expuestos ponen en cuestión las políticas de reorientación de la matrícula y de mejoramiento en los índices de eficiencia y titulación que en diversos documentos oficiales se mencionan.

## **4. El profesorado**

### **4.1 Características generales del profesorado**

En 1995 el 41.7 por ciento del personal académico de la UAS tenía contrato de tiempo completo, el 1.4 por ciento de medio tiempo y el 56.9 por ciento por horas<sup>16</sup> (Cuadro 6.14). Entre 1990 y 1999, la planta académica de la UAS creció 35.2 por ciento, un porcentaje ligeramente inferior al crecimiento de la matrícula estudiantil en el mismo periodo (39.4 por ciento). Este crecimiento ocurrió entre 1995 y 1999, pues entre 1990 y 1995 se registra una ligera disminución del profesorado.

En 1995, del conjunto de profesores, el 39 por ciento tenía la categoría de asociado, sólo el 1.3 por ciento la de titular y el 54.4 tiene contratos por horas. El 62.4 por ciento tiene definitividad y el resto es interino o por contrato para obra determinada (UAS, CGPD, 1995). Algunos funcionarios mencionaron en entrevista que desde hace algunos años se

---

<sup>16</sup> Estas últimas proporciones se han conservado casi inalteradas desde 1985

cancelaron las promociones, de modo que el bajo estímulo para ocupar categorías altas frena las carreras centradas en el interés académico.

**Cuadro 6.14 Universidad Autónoma de Sinaloa. Personal docente de licenciatura según tiempo de contratación 1990-1999**

|                        | 1990         | 1995         | 1999         |
|------------------------|--------------|--------------|--------------|
| <b>Tiempo completo</b> | 963          | 1,093        | 1,057        |
| %                      | 51.4         | 61.0         | 41.7         |
| <b>Medio tiempo</b>    | 60           | 49           | 36           |
| %                      | 3.2          | 2.7          | 1.4          |
| <b>Por horas</b>       | 851          | 651          | 1,441        |
| %                      | 45.4         | 36.3         | 56.9         |
| <b>Total</b>           | <b>1,874</b> | <b>1,793</b> | <b>2,534</b> |
| %                      | 100          | 100          | 100          |

Fuentes: ANUIES. *Anuarios Estadísticos*.

La distribución de estos profesores por niveles educativos muestra la importancia de las preparatorias. En 1995 el 40.16 por ciento de los académicos laboraba en el nivel medio superior y el 48.81 por ciento en la licenciatura. El 30.1 por ciento del personal de tiempo completo trabajaba en preparatorias y el 61.19 en licenciatura (Cuadro 6.15). Todas estas proporciones se mantuvieron estables desde 1985.

**Cuadro 6.15 Universidad Autónoma de Sinaloa Personal académico según nivel en el que labora y tipo de contratación. 1995 \***

| Nivel/Tipo de contratación | TC           | %            | MT         | %            | A            | %            | Total        | %            |
|----------------------------|--------------|--------------|------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| <b>Medio profesional</b>   | 111          | 5.5          | 21         | 20.0         | 326          | 11.7         | 458          | 9.4          |
| <b>Medio superior</b>      | 618          | 30.8         | 29         | 27.6         | 1,316        | 47.5         | 1,963        | 40.2         |
| <b>Licenciatura</b>        | 1,230        | 61.2         | 53         | 50.5         | 1,103        | 39.8         | 2,386        | 48.8         |
| <b>Posgrado</b>            | 51           | 2.5          | 2          | 1.9          | 28           | 1.0          | 81           | 1.6          |
| <b>Total</b>               | <b>2,010</b> | <b>100.0</b> | <b>105</b> | <b>100.0</b> | <b>2,773</b> | <b>100.0</b> | <b>4,888</b> | <b>100.0</b> |

\*Quedan excluidos 531 académicos con funciones de apoyo administrativo y 67 de difusión y extensión.

FUENTE: UAS, *Evaluación Institucional 1995*.

La cantidad de profesores de las licenciaturas con estudios de posgrado creció durante los años noventa, pero aún son pocos. En 1999 había 567 profesores con el grado de maestría y 71 con el de doctor, lo cual representa el 22.4 por ciento y el 2.8 por ciento del total de profesores de licenciatura. La creciente importancia dada al posgrado ha

generado cierto estímulo en algunos segmentos del profesorado. Comparado con datos de 1990, el número de profesores con maestría ha aumentado en 87.1 por ciento y con doctorado en 144.9 por ciento. Una parte de ellos han encabezado las actividades de investigación y la apertura de programas permanentes de posgrado dentro de la Universidad (Cuadro 6.16).

**Cuadro 6.16 Universidad Autónoma de Sinaloa**  
**Personal de licenciatura por grado máximo de estudios, 1990-1999**

|                        | 1990         | 1995         | 1999         | 1999 %     |
|------------------------|--------------|--------------|--------------|------------|
| <b>Medio</b>           | 46           | 7            | 0            | 0.0        |
| <b>Licenciatura</b>    | 1,422        | 990          | 1,442        | 56.9       |
| <b>Especialización</b> | 74           | 213          | 265          | 10.5       |
| <b>Maestría</b>        | 303          | 523          | 567          | 22.4       |
| <b>Doctorado</b>       | 29           | 60           | 71           | 2.8        |
| <b>Otro</b>            |              |              | 189          | 7.5        |
| <b>Total</b>           | <b>1,874</b> | <b>1,793</b> | <b>2,534</b> | <b>100</b> |

Fuentes: ANUIES

Una de las características más notorias de esta planta académica es que, a pesar de su juventud, poco más de la tercera parte podrá solicitar su jubilación en pocos años, pues por contrato colectivo pueden retirarse a los 25 años de antigüedad con las percepciones íntegras que percibían en el momento del retiro, más las primas de antigüedad y los aumentos anuales (“jubilación dinámica”). Esto implica un serio problema: la posibilidad de que los académicos se retiren sin que se hayan preparado los relevos o, en caso contrario, que envejeczan sin que pueda remontarse una larga historia de baja producción y formación<sup>17</sup>.

Con esta planta académica la UAS no puede ser congruente con sus postulados de profesionalización de la docencia. A fines de la década ochenta, un estudio demostró que la planta académica de la UAS tenía muchas distorsiones. Una de las más importantes era que la gran mayoría de la carga docente era sumida por profesores de asignatura. Según Ruz y colaboradores (1992) en noviembre de 1989 la carga promedio de los académicos de tiempo completo y de medio tiempo era de ocho horas a la semana, una cantidad bastante inferior a las 20 horas (o 15 según el número de materias) que un profesor de tiempo

completo tiene la obligación de impartir a la semana o que las 12 horas que le corresponden a los profesores de medio tiempo. Nada indica que esa situación haya cambiado a fines de la década de los noventa. Por el contrario, entre 1989 y 1997 el porcentaje de profesores de asignatura creció en 30.4 por ciento y el de tiempo completo en 22.5 por ciento. Esto dio como resultado que los profesores de asignatura pasar de representar al 45.4 de las plazas en 1989 al 54.8 por ciento de éstas. Cerca de la mitad de los profesores de asignatura son interinos. En otras palabras, la docencia está bajamente profesionalizada debido a que la mayor parte es realizada por profesores de asignatura, de los cuales la mitad o más tienen contratos interinos.

Ante esta situación, se abre la pregunta de qué carga de trabajo real tiene el profesorado de tiempo completo. No existen datos para responder con certeza a esta pregunta, pero es sabido que, en términos generales, la carga se sitúa por debajo de los mínimos establecidos en el contrato colectivo. Puedo suponer hipotéticamente que si estos profesores dedican ocho horas a dar clase dedicarán entonces cuatro a dar asesorías a sus alumnos, con lo cual suman 12 horas. Sin embargo, aunque no sepa con exactitud a qué dedican el resto de las horas que no dan clase o asesorías, muy difícilmente puedo pensar que las dedican a investigar puesto que los niveles de investigación en la UAS son muy bajos.

Como puede verse, estos problemas tienen grandes implicaciones para la Universidad. Excede de los propósitos de esta tesis abundar en ellas, pero no está por demás señalar en forma puntual algunos problemas:

- a) la profesionalización de la docencia no se ha cumplido aunque una parte grande del profesorado goce de buenos contratos;
- b) parece existir un escaso control sobre el tiempo contractual que debería destinarse a la docencia;
- c) se observa un crecimiento desordenado de la planta académica, lo cual ha sido producto de las presiones sindicales, las negociaciones entre las fuerzas para distribuir plazas, la creación de plazas para resolver ciertas necesidades particulares de la administración;

---

<sup>17</sup> Las implicaciones financieras de este esquema de jubilación se analizan en el apartado sobre financiamiento.

- d) se presenta una fuerte segmentación entre un sector mayoritario de profesores de asignatura encargados de la mayor parte de la docencia y un sector grande pero minoritario de profesores de tiempo completo que gozan de las mejores y condiciones contractuales pero que se hacen cargo de la menor parte de las tareas de la institución;
- e) una planta académica de este tipo es onerosa para la institución.

#### 4.2 El sistema de carrera académica

En la UAS la carrera académica es regulada por el contrato colectivo y administrada por las comisiones mixtas autoridades y sindicato. No existe reglamento del personal académico. Las funciones, las obligaciones, las categorías y niveles, los procedimientos para el ingreso, la promoción, la definitividad y los mecanismos para sancionar incumplimientos del personal académico no están establecidos en un ordenamiento de tipo institucional sino sindical<sup>18</sup>. La carrera no es meritocrática y los factores extraacadémicos tienen un gran peso para las promociones. El sistema de carrera premia las actividades políticas y administrativas. En ese sentido, es una expresión de los arreglos políticos entre las fuerzas, es un sistema hecho a la medida de los políticos profesionales de la UAS.

Las palabras de Ruz *et al.* (1992) tienen vigencia:

han prevalecido prácticas equivocadas que han convertido a la UAS en una Fuente de trabajo fácil, tanto por la ausencia de criterios definidos de contratación, cuanto por la vulneración constante de las normas existentes.

Los datos... nos dicen cómo se han instrumentado contrataciones innecesarias, cómo se han llevado hasta los límites de lo increíble los mecanismos pseudo-justificatorios para poder atender demandas que nada tienen que ver con proyectos institucionales y sí mucho con prácticas de clientelismo, nepotismo, populismo y una concepción equivocada del poder y de la democracia.

#### *Características de la carrera*

Existen siete tipos de personal académico, con diferentes categorías y niveles:

- a) Profesor e investigador de carrera de tiempo completo o de medio tiempo;

---

<sup>18</sup> En el momento de redactar este apartado sólo existía un proyecto de Estatuto General de la UAS, en el cual se incluye un apartado sumamente general para los profesores e investigadores.

- b) Profesor de asignatura
- c) Técnicos académicos
- d) Ayudantes de profesor o investigador;
- e) Personal académico de instrucción
- f) Profesor o investigador de tiempo determinado;
- g) Profesor investigador de obra determinada

La Tabla siguiente resume los requisitos que los profesores de carrera y de asignatura deben tener:

**Tabla 6.1. Universidad Autónoma de Sinaloa**  
**Niveles y requisitos del profesorado de carrera y de asignatura**

| TC y MT           | A  | B   | C  | D   |
|-------------------|--|---|--|---|
| <b>Asistente</b>  | Estudios de Trabajo Social, Enfermería, Meteorología o Normal sin título           | Haber concluido los estudios anteriores y otros similares o tres años de estudios profesionales | Estudios de licenciatura completos<br>Servicio social, sin título                        | No existe   |
| <b>Asociado</b>   | Licenciatura o equivalente<br>Experiencia académica de un año.                     | Los mismos más estudios de especialidad de 2 semestres.<br>Experiencia académica de dos años.   | Candidato a maestría o equivalente<br>Experiencia académica 3 años                       | Maestría o equivalente<br>Experiencia académica de 4 años |
| <b>Titular</b>    | Candidato a doctor o equivalente<br>Experiencia de 5 años                          | Doctorado o estudios similares<br>Experiencia de 6 años   | Los mismo que titular B<br>Experiencia de 2 años en áreas de su especialidad como doctor | No existe   |
| <b>Asignatura</b> | <b>A</b>   | <b>B</b>  | <b>C</b>   | <b>D</b>  |
|                   | Licenciatura<br>Aptitud para docencia<br>Hay excepciones para título de licenciado | Los mismos que para el nivel A<br>2 años en el nivel A<br>Haber publicado trabajos              | No existe  | No existe   |

Fuente: SUNTUAS. *Contrato Colectivo de Trabajo*

Como puede verse, al igual que en muchas otras instituciones, los requisitos están centrados en el *currículum vitae* de los profesores (formación y experiencia académica), pero no en los méritos dados por la relevancia de su trabajo. La única excepción, por demás

algo extraña e incongruente, es la exigencia a los profesores de asignatura B de tener trabajos publicados que acrediten su competencia en la docencia o en la investigación. Como en muchas otras instituciones, cada categoría y nivel tiene una salvedad para el requisito de grado académico: son las imprecisas referencias a los “equivalentes” que suelen dar lugar a negociaciones *ad hoc* para determinar su significado.

El ingreso a la planta académica se hace mediante un “concurso de oposición público y abierto”. Lo que esto significa en la UAS es peculiar: es “abierto y público” sólo en el sentido de que se hace pública la convocatoria para ocupar una plaza, ya sea nueva o por separación. Pero en realidad es un proceso acotado: sólo tienen derecho a participar los trabajadores sindicalizados. Existe la posibilidad de que haya concursos “externos”, es decir, para personal proveniente de otras instituciones, pero eso no se da en la práctica. En el caso de que se presenten dos o más concursantes, la plaza se otorga a quien tenga mayor calificación, para lo cual el criterio de antigüedad tiene un valor equivalente a los criterios académicos de currículum, experiencia docente y examen de conocimientos. En resumen, se trata de un procedimiento semicompetitivo, corporativo y endogámico<sup>19</sup>.

Estas reglas son a todas luces favorables al sindicato. Pero aún así, la común práctica de hacer caso omiso a las reglas ha llevado a que muchas plazas se otorguen sin tomar en cuenta los procedimientos establecidos en el contrato colectivo, con la anuencia de los dirigentes sindicales. De hecho, hacia fines de la década noventa, las comisiones mixtas locales no funcionaban, lo cual puede ser interpretado como una concentración del control de las burocracias medias y superiores del sindicato. No hay un desconocimiento del contrato colectivo, como ha ocurrido en otras universidades, sino una práctica de retribución política, fuera de la norma, que se deriva de los compromisos que las autoridades establecen con los dirigentes del sindicato para obtener su apoyo<sup>20</sup>.

Las Comisiones Mixtas se integran con representantes de la Universidad y del sindicato. Ellas están encargadas, entre otras tareas, de emitir las convocatorias a concursos de oposición, formar los jurados y resolver las impugnaciones de los candidatos. También se encargan de las promociones, pero el procedimiento de las promociones no es claro.

---

<sup>19</sup> Sobre la endogamia en la planta académica de la UAS consúltese el libro de Sánchez (1997).

<sup>20</sup> En una entrevista periodística (Garay, 1998), el investigador Ernesto Hernández Norzagaray dijo que nunca se ha podido precisar con base en qué se entregaron 350 plazas académicas durante la rectoría de Rubén

El contrato colectivo ofrece “condiciones laborales” excepcionales a los trabajadores académicos (también a los administrativos). No incluye factores de evaluación del trabajo y la posibilidad de separar a los profesores de su trabajo por incumplimiento es algo teórico y remoto. Es un instrumento que estimula bajos niveles de productividad y de cumplimiento en el trabajo.

La gran mayoría de profesores, en las diferentes categorías, niveles y tiempos de contratación, tienen definitividad y las cargas de trabajo son reducidas. La jornada laboral máxima es de 30 horas en cinco días a la semana<sup>21</sup>, de las cuales máximo 20 son para dar clases y diez para asesorías e investigación (Tabla 6.2). Pero el promedio de horas clase de los profesores de tiempo completo es de ocho horas, no hay más de 150 proyectos de investigación y casi no existen cubículos para impartir asesorías. La conclusión más probable es que la UAS paga a sus profesores una gran cantidad de trabajo que no se realiza.

Los profesores de la UAS, además de los periodos intersemestrales, tienen 43 días al año por concepto de días festivos, de descanso obligatorio y vacaciones de semana santa y fin de año. Tienen también derecho a vacaciones en días hábiles por concepto de antigüedad<sup>22</sup>. Adicionalmente gozan de diez días “económicos” (con goce de sueldo) para asuntos personales, de los cuales cinco se pueden hacer efectivos de manera continua. Existen también licencias con goce de salario por motivos personales (muerte de familiares, trámites penales, etcétera) que incluyen permisos para participar en eventos universitarios y sindicales. Un profesor con 15 años de antigüedad podría tener 120 días de descanso al año, a los que podrían añadirse una cantidad indefinida por licencias personales. Si le agregamos los 52 días de fines de semana, este profesor trabajaría menos de la mitad de cada año.

**Tabla 6.2. Universidad Autónoma de Sinaloa. Jornada de trabajo del personal académico**

| <b>Contratación</b> | <b>Horas aula</b>             | <b>Investigación y asesorías</b> |
|---------------------|-------------------------------|----------------------------------|
| Tiempo Completo     | Una materia: 20 horas máximo  | 10 horas                         |
| 30 horas semanales  | Dos materias: 15 horas máximo | 15 horas                         |
| Medio Tiempo        | 12 horas                      | 3 horas                          |
| 15 horas semanales  |                               |                                  |

Rocha, pero consideró que tienen que ver con el sistema de lealtades que este rector generó para fortalecer su candidatura al gobierno del estado.

<sup>21</sup> También para el personal administrativo.

<sup>22</sup> Por ejemplo, una persona que tenga un año ya tiene derecho a diez días; si tiene entre cinco y nueve años tienen derecho a 18 días; si tiene entre 15 y 19 le corresponden 26 días; si tiene más de 25 años tiene 30 días.

|                 |                    |
|-----------------|--------------------|
| Asignatura      | 30 horas           |
| 30 horas máximo | Hasta dos materias |

---

Fuente: SUNTUAS. *Contrato colectivo de trabajo*

En la carrera académica de la UAS los factores no académicos como la antigüedad y la ocupación de cargos administrativos y sindicales tienen gran peso y son bien recompensados. En lo que se refiere a las actividades académicas que son consideradas para calificar a los candidatos a ingresar o promoverse, el énfasis se ubica en la docencia y en menor medida en la investigación. Se trata de un instrumento que coloca en el mismo sistema tanto a profesores de preparatoria, de licenciatura y de posgrado, como a investigadores, bajo la vieja creencia de que todo profesor es por definición investigador. Como la puntuación meritocrática es sumamente débil, como existen indefinidas equivalencias de estudios y como no operan las sanciones previstas para el incumplimiento de las obligaciones, este sistema de carrera carece de criterios y mecanismos que obliguen o estimulen a sus académicos a concluir sus estudios de licenciatura, maestría o doctorado, a realizar sus planes de trabajo, a entregar resultados de los proyectos de investigación registrados o a cumplir con sus obligaciones docentes.

Los criterios políticos para el otorgamiento de plazas y las características del contrato colectivo y de la carrera académica anulan las posibilidades de renovación de las plantas académicas. Esto ha configurado una estructura de carrera igualitaria, poco estimulante para la innovación, la competencia y el mérito.

#### **4.3 Los estímulos extrasalariales**

El Programa de Estímulos al Desempeño Académico y Docente, iniciado en 1994-95 y renovado en 1998-99, premia más la docencia que la investigación y otorga altos puntos a factores como la antigüedad o la participación en tareas de gestión institucional y sobrevalora el cumplimiento normal de obligaciones contractuales. La actualización, la investigación, la obtención de un posgrado y dirigir tesis de posgrado están devaluados. Para los académicos dedicados principalmente a la investigación los estímulos representan escasa ventaja. Además, la convocatoria para las reclasificaciones en este programa se ha emitido sólo dos veces en periodos de tres años. De acuerdo con algunos testimonios, en el primer periodo disminuyeron los montos puesto que no se actualizaron las becas de

conformidad con los aumentos al salario mínimo. Entre otras razones ello se debió a la escasez de recursos que derivado de la extensión del beneficio al personal de asignatura y del bachillerato. En 1998 los montos se reajustaron de acuerdo con los salarios mínimos vigentes (Guevara, 1999). Como ha ocurrido en muchas otras instituciones, no es claro el impacto de este programa en la calidad del trabajo académico. Me detendré brevemente en las características principales del Programa de Estímulos<sup>23</sup>:

1. Los estímulos se otorgan a todos los profesores de TC y MT, a los técnicos académicos de TC, profesores de asignatura con 20 horas, directores, coordinadores, jefes de área o departamento, profesores becados en programas de posgrado y profesores en año sabático, de todos los niveles: bachillerato, nivel técnico, enseñanzas especiales, licenciatura y posgrado. Por lo tanto, no se aplica sólo a la tercera parte de los profesores de tiempo completo de licenciatura y posgrado como fue la orientación del gobierno federal.
2. Los estímulos premian más la trayectoria que el desempeño. Se acumulan muchos puntos por las actividades desarrolladas sin consideración importante de criterios de relevancia o calidad de ellas. Adicionalmente, se otorgan puntos por años de trabajo. Un profesor antiguo podrá acumular más puntos que uno joven aunque tenga un menor desempeño.
3. Coloca en un mismo sistema a docentes y a investigadores. Como tiene mayor peso la docencia, la investigación queda subvaluada. Por ejemplo, dos cursos al semestre pueden representar más puntos que los que dan haber dirigido una tesis de doctorado, contar con título de doctor, tener un proyecto institucional de investigación, haber publicado un artículo en revista internacional y otro en revista nacional, y ser ponente en congreso internacional. Sin embargo, los miembros del SNI tienen ingreso automático en los niveles I o II.
4. Este sistema premia elevadamente la carrera política y burocrática. Un político de tiempo completo en la UAS que ha pasado por muchos cargos administrativos y de gobierno podría llegar a tener la mitad o más de los puntos que se otorgan en el factor de “Dedicación” con sólo tomar en cuenta su carrera burocrática. Por haber sido rector

---

<sup>23</sup> Para la elaboración de estos puntos se consultó el *Contrato Colectivo* (SUNTUAS, 1996); el *Reglamento del Programa de Estímulos al Desempeño Docente* (UAS, 1998); la *Tabla de Puntaje* (UAS, 1994 y 1998); y el *Segundo Informe 1998-1999* de Guevara (1999).

o secretario general entran automáticamente a los niveles I y II, y por ser director en el momento de la convocatoria entran en el nivel IV, todos ellos con permanencia condicionada a evaluaciones anuales.

5. Las promociones se realizan cada vez que se emite una nueva convocatoria. Las evaluaciones anuales sólo son para la permanencia en el programa. Como hasta la fecha nada más ha habido dos convocatorias, sólo se ha tenido una oportunidad de tener promoción.
6. Tiene un límite dado por el presupuesto asignado al Programa de Estímulos y se distribuye entre los profesores en escala descendente a partir de l Nivel I.

El Programa de Estímulos en 1995 dio cabida al 27 por ciento del total de profesorado de toda la institución. Pero en la segunda convocatoria ingresó el 35 por ciento. Esto representó un crecimiento de casi el 40 por ciento, un crecimiento mucho más elevado que el de la planta académica total (Cuadro 6.17 ).

**Cuadro 6.17 Universidad Autónoma de Sinaloa  
Profesores con estímulos al desempeño**

| <b>Nivel</b>              | <b>1995–1998</b> | <b>1998-2001</b> | <b>Crecimiento<br/>%</b> |
|---------------------------|------------------|------------------|--------------------------|
| <b>1</b>                  | 29               | 118              | 306.9                    |
| <b>2</b>                  | 123              | 528              | 329.3                    |
| <b>3</b>                  | 534              | 534              | 0.0                      |
| <b>3</b>                  | 639              | 672              | 5.2                      |
| <b>Total</b>              | <b>1325</b>      | <b>1852</b>      | <b>39.8</b>              |
| % del total de profesores | 27               | 35               |                          |

Fuente: Guevara, 1999.

El reglamento y la tabla de puntaje de la segunda convocatoria fueron resultado de una intensa negociación por el elevar la importancia del factor “desempeño y productividad”, que pasó de representar el 50 por ciento del puntaje al 60 por ciento. El factor dedicación, que incluye los servicios administrativos prestados, bajó del 30 al 20 por ciento. Esta negociación fue parte de un proceso más general de lo que en la UAS se ha dado en llamar “academización” y que en la administración de Jorge Guevara Reynaga se dio a conocer como “lo esencial académico”. Sin embargo, las características principales se conservaron: es un instrumento que premia la trayectoria más que el desempeño y las calidades; privilegia la docencia; está destinado en forma igualitaria a profesores de bachillerato,

licenciatura y posgrado; está abierto tanto a profesores de tiempo completo como de medio tiempo y de asignatura. Los resultados son una modesta mejora en las percepciones económicas de los profesores, pero no parece claro que incidan positivamente en la calidad del trabajo. A lo sumo han introducido cierto orden en el cumplimiento de las obligaciones del profesorado que está en Programa y, tal vez, del que aspira a formar parte de él.

Como en muchos procesos de la UAS, el procedimiento de evaluación y dictaminación ha tenido problemas de índole técnica y política, lo que ha dado por resultado una elevada cantidad de impugnaciones e inconformidades. Un profesor le expresó con estas palabras:

...antes de conocer los resultados muchos ya estábamos preparando las impugnaciones. Es algo reflejo, pero también uno sabe que habrá obstáculos de todo tipo y muchas injusticias. Desde las escuelas, en la evaluaciones, luego se ve la mano del compadre...

En el caso del Programa de Estímulos se pone en evidencia la tensión que vive la UAS por ajustar algunos de sus procesos y normas a los criterios generales de evaluación y compromiso por la calidad que se han impulsado desde las políticas públicas. Pero las formas de relación política no han cambiado sustancialmente, los valores académicos no están asentados y las prácticas suelen desbordar las mejores intenciones.

#### **4.4 El PROMEP**

Frente a estos problemas emerge la pregunta de en qué medida las políticas federales están contribuyendo a resolverlos. El PROMEP es un caso importante: tiende a beneficiar a los académicos más consolidados, que son al mismo tiempo, los que muy pronto se retirarán debido a la llamada “jubilación dinámica” a los 25 años de antigüedad. Al no existir políticas para preparar el recambio generacional, los apoyos del tipo PROMEP, ya sea para realizar estudios de posgrado o para dar recursos a los profesores que reúnen el perfil, refuerzan la situación existente. De junio del 97 a abril de 2002 se apoyaban a 223 profesores para realizar estudios de posgrado. Hacia junio de 2002 109 habían adquirido el grado de maestría y 68 el de doctor. En ese periodo, 177 profesores recibieron apoyos por reunir el perfil deseable<sup>24</sup>. A los profesores con maestría les correspondió en el nivel I 20

---

<sup>24</sup> El perfil deseable significa que el profesor: Tiene el grado preferente o el mínimo aceptable determinados por su disciplina y por el nivel de los programas de estudio que atiende su dependencia de adscripción.

mil pesos y en el nivel II 30 mil. Para los doctores, al nivel I le correspondieron 30 mil pesos y en el nivel II 40 mil pesos.

#### 4.5 Los profesores en el SNI

El número de profesores de la UAS en el SNI es muy reducido y se ha mantenido estable en la década noventa. En 1992 la UAS contaba con 29 profesores en el SNI y en 2000 tenía 28, a pesar de que el personal académico con doctorado aumentó de 29 en 1990 a 71 en 1999. En estos años, han perdido peso los investigadores del SNI en biotecnología y ciencias agropecuarias, así como los de ingenierías. En contrapartida, creció el número de miembros del SNI en humanidades y ciencias de la conducta y en ciencias sociales (Cuadro 6.18).

La mayor parte de los investigadores del SNI en la UAS se ubican en el nivel uno (Cuadro 6.19). La pequeñez de este grupo y la ausencia de investigadores en el nivel tres son una señal de la baja consolidación del campo de la investigación.

La preeminencia de las ciencias sociales y las humanidades en cuanto a investigadores en el SNI se expresa en la Escuela de Ciencias Sociales de Mazatlán, con seis miembros del SNI, seguida de la Facultad de Historia en Culiacán con cuatro miembros. La Escuela de Ciencias Químicas y Biológicas tiene cinco socios del SNI (Cuadro 6.20).

**Cuadro 6.18 Universidad Autónoma de Sinaloa  
Académicos en el SNI por áreas del conocimiento. 1992 y 1999**

| Áreas   | Investigadores |           |
|---|----------------|-----------|
|   | 1992           | 1999      |
| <b>1 Físico Matemáticas y C. de la Tierra</b> | 4              | 3         |
| <b>2 Biología y Química</b>                   |                | 1         |
| <b>3 Medicina y C. de la Salud</b>            | 2              | 1         |
| <b>4 Humanidades y C. de la Conducta</b>      | 2              | 7         |
| <b>5 Sociales</b>                             | 4              | 9         |
| <b>6 Biotecnología y C. Agropecuarias</b>     | 12             | 5         |
| <b>7 Ingeniería</b>                           | 5              | 2         |
| <b>Total</b>                                  | <b>29</b>      | <b>28</b> |

Desempeña funciones congruentes con los proyectos de desarrollo de los cuerpos académicos de su dependencia y con su máximo grado académico. Se ocupa equilibradamente de las actividades de docencia, de tutelaje o tutoría, de generación o aplicación del conocimiento, y de gestión académica. Desempeña sus funciones con eficacia y con compromiso con su institución, su disciplina y, sobre todo, sus alumnos.

Nota: En 1999 las áreas 1 y 2 correspondían a la de Ciencias Naturales y Exactas.  
Fuente: UAS, CGPD (1994); CONACYT.

**Cuadro 6.19 Universidad Autónoma de Sinaloa  
Investigadores en el SNI por nivel y áreas. 2000**

| <b>Nivel /Área</b> | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>5</b> | <b>6</b> | <b>7</b> | <b>Total</b> |
|--------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|--------------|
| <b>1</b>           | 1        | 1        | 1        | 3        | 6        | 5        | 2        | 19           |
| <b>2</b>           | 1        |          |          |          | 2        |          |          | 3            |
| <b>C</b>           | 1        |          |          | 4        | 1        |          |          | 6            |
| <b>Total</b>       | <b>3</b> | <b>1</b> | <b>1</b> | <b>7</b> | <b>9</b> | <b>5</b> | <b>2</b> | <b>28</b>    |

Fuente: CONACYT

**Cuadro 6.20 Universidad Autónoma de Sinaloa  
Investigadores en el SNI por escuela. 2000**

| <b>Escuela, Centro o Facultad</b>              | <b>Investigadores</b> |
|--|-----------------------|
| Ingeniería                                     | 1                     |
| Medicina Veterinaria y Zootecnia               | 1                     |
| Filosofía y Letras                             | 1                     |
| Facultad de Psicología                         | 1                     |
| Ciencias Físico Matemáticas                    | 2                     |
| Derecho  | 2                     |
| Centro de Investigación y Servicios Educativos | 2                     |
| Ciencias del Mar                               | 3                     |
| Historia                                       | 4                     |
| Ciencias Químico Biológicas                    | 5                     |
| Ciencias Sociales                              | 6                     |
| <b>Total</b>                                   | <b>28</b>             |

Fuente: CONACYT

La pertenencia al SNI es en Sinaloa representa un alto honor académico. En la UAS, por el hecho de ser del SNI, los académicos son acreedores a los estímulos sin que exista una evaluación previa. En un contexto proclive al igualitarismo y poco afecto al rigor académico, para los profesores llegar al SNI constituye un gran logro: por un lado, obtienen un reconocimiento externo que impacta internamente y, por otro, acceden a un mercado de prestigios que sin el SNI no se alcanzaría.

## **5. La investigación en la UAS y la política científica**

La investigación en la UAS es una actividad reducida, incipiente y desigual. Durante muchas décadas no existieron políticas institucionales de desarrollo y no se tenían registros confiables para darle seguimiento y evaluar sus resultados. La Coordinación General de Investigación y Posgrado (CGIP) informó que a principios de esta década sólo existían 150 proyectos de investigación registrados, de los cuales 32 de ellos habían sido financiados por organismos o dependencias federales y regionales y algunos con recursos de los propios responsables de los proyectos (UAS, CGPI, 2001). En 1998 el rector Jorge Guevara (1999) en su primer informe había dicho que existían 366 proyectos, de los cuales 55 tenían algún tipo de financiamiento externo a la institución. Poco antes, la CGIP tenía registrados 446 proyectos (UAS, CGPI, 1996). Como se ve los datos han cambiado mucho. La aparente reducción es producto de una depuración de los registros. A mediados de la década noventa se incluían en las listas muchos proyectos que sólo existían en el papel<sup>25</sup>.

Es claro que el número de investigaciones es sumamente bajo si consideramos que existen alrededor de 1200 profesores de tiempo completo que por contrato debían realizar investigaciones. También tener sólo 150 proyectos para los 334 investigadores que informó el rector Guevara (1999) es una proporción muy baja.

En la UAS no existe una estructura específica para la investigación. Reproduce el modelo de escuelas o facultades que tienen predominantemente funciones de docencia en licenciatura y de manera escasa en posgrado, y en las cuales la investigación emerge como pequeños núcleos que logran abrirse espacio en contextos organizativos propios para la enseñanza. La investigación se realiza en 23 centros y escuelas, de los cuales los más importantes son las Facultades de Ciencias Químico Biológicas, Ciencias del Mar, Medicina, Agricultura; y las escuelas de Físico-Matemáticas, Geodesia, Ingeniería y Agricultura Valle del Fuerte. Las únicas excepciones son el Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales, el Centro de Investigación y Servicios Educativos y el Centro de Investigaciones

---

<sup>25</sup> En el periodo 1986-1994, la CGPI reportaba que de un total de 446 investigaciones había 87 investigaciones terminadas, 158 en proceso, 190 registradas pero sin información sobre su estado y 11

Sociales (UAS, CGIP, 2001). Se trata de unidades atípicas que no encajan en el modelo de escuelas y facultades.

Debido a la orientación profesional de los posgrados en Sinaloa y al pequeño número de programas y de alumnos en doctorado, la Universidad no cuenta con una base importante de formación de investigadores.

Durante muchos años, la UAS careció de políticas estratégicas para desarrollar la investigación científica y enfrentar sus problemas. Pero a fines de la década pasada, la Universidad fue adoptando los lineamientos de las políticas públicas. El rector Guevara dijo en 1999 dijo que:

el Gobierno ha cambiado los parámetros tradicionales con que evaluaba a las IES. Hoy nos evalúan mediante el número de posgrados, el porcentaje de éstos dentro del padrón de excelencia, el número de posgraduados en la planta académica, el número de doctores, el número de investigadores miembros del SNI, la cantidad y calidad de las publicaciones científicas, el grado de vinculación con los sectores productivos y de los servicios, las relaciones de interinstitucionalidad y multidisciplinaria, por lo que *nuestra política académica se encamina a fortalecer estos aspectos* (Guevara, 1999, subrayado mío).

Los problemas de la investigación eran muchos. A fines de los años noventa, la Coordinación General de Investigación y Posgrado sintetizó los problemas que tenía la investigación en la UAS<sup>26</sup>:

...la ausencia de una normativa que regule las actividades de investigación y del mismo posgrado ...ha provocado una dispersión de esfuerzos que se traducen en la falta de un impacto social e inducen la individualidad.

La investigación que se realiza en la universidad tiene las siguientes características: 1) su crecimiento se ha dado de manera desorganizada y más en razón de proyectos personales que institucionales, sociales e interinstitucionales; 2) su desarrollo es desequilibrado en las distintas áreas del conocimiento; 3) existe una reducida inversión económica, federal y estatal; 4) crecimiento muy lento de grupos de investigadores de alto nivel; 5) escasa vinculación con los sectores productivos; 6) la difusión y divulgación de avances y resultados de las investigaciones, son escasos; 7) no se cuenta con una infraestructura adecuada, en materia de instalaciones, equipos e insumos específicos para la investigación; 8) se carece de estímulos y salarios atractivos para continuar con la carrera de investigador; se padece de la centralización de instituciones, investigadores, proyectos y recursos financieros, en la capital del estado y del país.

---

suspendidas (UAS, CGPI, 1996).

<sup>26</sup> Esta síntesis es muy semejante a la que hizo Corrales (1998).

En suma, los núcleos problemáticos de la investigación... son: Institución eminentemente profesionalizante. Desarticulación en las políticas existentes que orientan la formación de futuros investigadores; tendencia a incentivar la individualidad entre los investigadores para que éstos, por si mismos, se hagan llegar recursos a través de las diferentes vías externas de financiamiento; carencia de una unidad técnica especializada en la gestoría para la consecución de recursos materiales y económicos, actividad que ya están haciendo otras universidades.

El posgrado, por su parte, enfrenta diversos problemas: falta de normatividad común, escasez de recursos e infraestructura física y humana, escasa vinculación entre docencia en posgrado e investigación, dispersión de acciones para vincular posgrados e investigación con entornos regionales, duplicación de programas, creación de programas tradicionales, ausencia de criterios para aprobación de programas y proyectos de investigación, existencia de posgrados caros con profesores visitantes y apertura de programas sin planta académica propia, desaparición de programas por ser insustentables, escasez de posgrados de investigación y predominio de posgrados profesionalizantes, pocos programas inscritos en Padrón de Excelencia e inconsistencias en su permanencia en éste, programas sin profesores de tiempo completo dedicados a ellos, etcétera. (Corrales, 1998).

Para enfrentarlos, en el último tercio de la década pasada se comenzó a elaborar una normatividad específica y a diseñar algunos programas en concordancia con las políticas del CONACYT. El Consejo Universitario aprobó en 1998 un reglamento para la investigación y el posgrado que establece normas comunes para la UAS. Este reglamento norma las funciones y la integración del Consejo de Investigación y Posgrado, de la Coordinación de Investigación y Posgrado, y las funciones de investigación y posgrado que competen a los Consejos Académicos Zonales y los Consejos Técnicos de escuelas y facultades. Asimismo, reglamenta las funciones e integración de los comités de posgrado; la aprobación de programas de posgrado y proyectos de investigación; la naturaleza, organización, modalidades, requisitos de ingreso y validación de los estudios, planes de estudio y acreditación del posgrado; la organización de la investigación, las sanciones, los recursos y los incentivos a la investigación y los investigadores. Destaca el peso dado a la evaluación, registro y seguimiento de proyectos de investigación y programas de posgrado.

En 1998 existía un programa de Formación de Doctores en Áreas Estratégicas para apoyar a egresados con promedios de calificaciones de 9.5 o más en su postulación a universidades norteamericanas y europeas con las que la UAS ha suscrito convenios de

intercambio y colaboración. El número de participantes en este programa fue pequeño y decreció. A su vez, la UAS cuenta con apoyos del CONACYT para "repatriaciones". Este programa incluyó la posibilidad de incorporar a profesores con contrato en la institución, de modo que los profesores repatriados tuvieron ingresos económicos por partida doble.

En la actualidad las políticas de investigación están supeditadas a los lineamientos establecidos por el gobierno federal, a través de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC). Al cierre de este trabajo, la UAS había expedido una convocatoria para el "Programa de Investigación UAS en Áreas Estratégicas", inscrito en el Programa de Fortalecimiento a la Investigación y Posgrado. Este programa persigue el propósito de apoyar con recursos propios de la UAS a proyectos nuevos que están a la espera de financiamientos externos y ofrecer complementos a proyectos que ya cuenten con ese tipo de recursos. Está dirigido a los profesores y técnicos académicos de tiempo completo con grado de maestría o equivalente. Los proyectos son evaluados por comisiones en siete áreas del conocimiento, cuyos miembros pueden o no nombrar pares externos. Los criterios de estas comisiones siguen los del CONACYT (UAS, CRELGPAFI, 2002).

Es común encontrar en los documentos oficiales el señalamiento de que los recursos para la investigación son reducidos. Sin embargo, las autoridades han reconocido que no se explora suficientemente el financiamiento de otras Fuentes, como el CONACYT. Los datos que se presentan en los informes y reportes de evaluación son muy dispares y difícilmente pueden servir para establecer series históricas confiables. Aún así, con los datos disponibles se puede ver que desde 1993 la UAS ha tenido mayor acceso a recursos para la investigación. De éstos, la mayoría proviene de oficinas del gobierno federal, especialmente la SEP y el CONACYT (Cuadro 6.21).

Aún con su pequeñez, en los últimos años la UAS ha comenzado a incrementar su participación en otros mercados del financiamiento a la investigación. El Cuadro 6.21 permite ver una importante reducción en la participación porcentual de los recursos propios destinados a la investigación en favor de un aumento en la participación de otras agencias.

**Cuadro 6.21 Universidad Autónoma de Sinaloa  
Financiamiento a la investigación por fuente. 1991-1998**

| <b>Fuente</b> | <b>1991-<br/>Ciclo 1992</b> | <b>1992-<br/>1993</b> | <b>1993-<br/>1994</b> | <b>1994-<br/>1995</b> | <b>1995-<br/>1996</b> | <b>1997-<br/>1998</b> |
|---------------|-----------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
|---------------|-----------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|

|                             |              |              |              |              |              |              |
|-----------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| <b>SEP</b>                  | 0.0          | 12.4         | 36.2         | 10.6         |              | 40.0         |
| <b>CONACYT</b>              | 3.2          | 10.2         | 38.6         | 19.4         | 69.2         | 38.0         |
| <b>Otras Gob. Federal</b>   |              |              | 2.1          | 46.7         | 19.2         | 0.2          |
| <b>Gob. estatal</b>         |              |              |              |              |              | 5.5          |
| <b>Gob. municipal</b>       |              |              |              |              |              | 1.8          |
| <b>Recursos propios</b>     | 92.6         | 77.4         | 23.1         | 22.3         | 12.6         | 13.0         |
| <b>Otras organizaciones</b> |              |              |              |              |              |              |
| <b>Nacionales</b>           |              |              |              | 0.1          |              | 9.1          |
| <b>Internacionales</b>      | 4.2          |              |              | 0.1          |              | 5.5          |
| <b>Total</b>                | <b>100.0</b> | <b>100.0</b> | <b>100.0</b> | <b>100.0</b> | <b>100.0</b> | <b>100.0</b> |

Fuente: UAS, CGPD (1994, 1996); Guevara (1999).

Los esfuerzos por ordenar las actividades de investigación y propiciar un crecimiento en la adquisición de recursos se enfrentan a una estructura poco propicia. Como he señalado, la organización está concentrada en la docencia y no existen, salvo pocas excepciones, espacios propios para la investigación. Pero también se enfrentan a tradiciones e ideologías académicas enraizada en las prácticas y creencias de la comunidad de la UAS. Hasta hace poco tiempo la investigación, especialmente en ciencias sociales, careció de una definición moderna compartida por los académicos y sus instituciones. Existieron muchas acepciones pedagógicas, metodológicas y políticas pero no necesariamente una práctica que comprometiera a las actividades de investigación con el rigor, la fundamentación, el escrutinio de los especialistas y la comunicación de resultados originales. La tradición universitaria está anclada en una ambigua concepción de libertad de investigación como condición imprescindible para la creatividad, la reflexión, la crítica y el debate. Pero en contextos de bajo desarrollo científico, la libertad no es garantía para generar capacidades de investigación e incluso ha llegado a ser una buena excusa para la laxitud y la permisividad intelectual y laboral. Así, se ha carecido de orientaciones estratégicas para generar capacidades de investigación, es decir, para formar investigadores, cuidar su reclutamiento, estimular sus carreras, premiar la calidad de su trabajo y su productividad y destinar recursos específicos con criterios claros. Hasta hace poco tiempo para muchos investigadores no existía una relación entre investigar y dar a conocer los resultados del trabajo, esto es, no existía una noción contemporánea de comunicación científica. En no pocos casos, la actividad de investigación fue una manera de nombrar la producción de ideologías y de opinión. La mezcla

de liberalismo académico, compromiso ideológico y pragmatismo político propició que las unidades de investigación fuesen terrenos de socialización de una parte de las élites dirigentes.

## 6. Financiamiento

La situación financiera de la UAS es crítica en extremo. En 1998 el 93.3 por ciento del presupuesto estaba destinado a salarios y prestaciones, quedando un margen muy estrecho para gastos de operación. En 1999, la UAS (UAS-SUNTUAS Académicos-SUNTUAS Administrativos-FEUS, 1999) advertía:

...en la UAS se ha agotado un modelo de desarrollo operado en las dos últimas décadas, cuya primera manifestación es la crisis financiera y que amenaza con extenderse hacia las esferas administrativa y académica. Este problema, de no comenzar a resolverse en lo inmediato, crecerá en espiral y, en el corto plazo, puede trabar el funcionamiento de la institución.

En términos financieros esto significaba que, de no revertirse la crisis, a fines de 1999 la Universidad destinaría el total de su presupuesto a pagos de salarios y prestaciones. En 2000, “la estructural insolvencia financiera llegará a su punto límite y se pondrá en riesgo la permanencia misma de la Universidad” (UAS-SUNTUAS Académicos-SUNTUAS Administrativos-FEUS, 1999).

¿Cómo pudo una universidad llegar a un punto en el que su viabilidad podría estar seriamente comprometida?

Las razones son diversas. Se pueden puntualizar así:

- a) Dependencia de los subsidios federal y estatal. Bajo nivel de ingresos propios;
- b) Crecimiento no planeado y desordenado de la matrícula y de las plazas laborales, sin subsidio para soportarlo;
- c) Políticas contractuales onerosas (más plazas que las reconocidas por la SEP; jubilación dinámica y recontractación);

La UAS ha ido paulatinamente ajustándose a las orientaciones de las políticas federales, participa en los programas de financiamiento no regular y discursivamente adopta los principios y medidas que éstos implican. Eso le ha permitido tener cierto respiro financiero y dar orden a algunos procesos. Pero sus problemas estructurales son muy grandes y no han

sido resueltos. En este apartado expondré sintéticamente la situación financiera de la UAS y sus acomodos frente a las políticas de financiamiento no regular del gobierno federal.

### 6.1 La estructura del presupuesto

La mayor parte de los recursos proviene del gobierno federal. En 1994 representaron el 87.5 por ciento y en 2000 el 87.3 del total del subsidio público ordinario. Las proporciones del subsidio federal y estatal se han mantenido estables (Cuadro 6.22). En ese periodo el subsidio federal aumento 10.4 por ciento, una proporción inferior al aumento porcentual para todas las universidades públicas federales (cuadro 6.23).

**Cuadro 6.22 Universidad Autónoma de Sinaloa  
Subsidio federal. 1994-2000  
(miles de pesos del 2000)**

|                | <b>1994</b>      | <b>2000</b>      |
|----------------|------------------|------------------|
| <b>Federal</b> | 895577.3         | 988862.4         |
| <b>%</b>       | 87.5             | 87.3             |
| <b>Estatal</b> | 127939.6         | 143353.4         |
| <b>%</b>       | 12.5             | 12.7             |
| <b>Total</b>   | <b>1023516.9</b> | <b>1132215.8</b> |
| <b>%</b>       | 100.0            | 100.0            |

Fuente: Secretaría de Educación Pública

**Cuadro 6.23 Universidad Autónoma de Sinaloa.  
Crecimiento porcentual del subsidio. 1994-2000**

|                | <b>UAS</b>  | <b>UPES</b> |
|----------------|-------------|-------------|
| <b>Federal</b> | 10.4        | 16.0        |
| <b>Estatal</b> | 12.0        | 14.1        |
| <b>Total</b>   | <b>10.6</b> | <b>15.4</b> |

Fuente: Secretaría de Educación Pública

Dentro del conjunto de recursos que la UAS tiene, en 1993 los recursos federales ordinarios y extraordinarios representaron el 83.3 por ciento del financiamiento global y en 1998-1999 el 81 por ciento. Como proporción del financiamiento global el subsidio ordinario ha tendido a disminuir y los recursos no regularizables a aumentar. El subsidio

estatal ha disminuido y la participación porcentual de los ingresos propios ha crecido (Cuadro 6.24). A precios constantes entre 1993 y 1997 ha habido un ligero aumento en el financiamiento global del 5.81 por ciento (Cuadro 6.25).

En su conjunto estos recursos se destinan básicamente a gastos de nómina. Alrededor del 85 por ciento se dedica a salarios y prestaciones. El margen para gastos operativos es escaso, del 10 por ciento de los recursos totales. Para gastos de inversión se destina el 4.6 por ciento del presupuesto, una proporción mayor que la destinada a inicios de la década noventa (Cuadro 6.26). En ese contexto, la posibilidad de emplear recursos para políticas de desarrollo estratégico es limitada. Este tipo de desarrollo depende de la participación en programas especiales de financiamiento federal los cuales tienden a ordenar las actividades de las instituciones.

**Cuadro 6.24 Universidad Autónoma de Sinaloa**  
**Financiamiento por Fuente de ingresos. 1993, 1998-1999\***

|                                      | 1993 **               |               | 1998-1999***            |               |
|--------------------------------------|-----------------------|---------------|-------------------------|---------------|
|                                      | Importe               | %             | Importe                 | %             |
| <b>Subsidio federal ordinario</b>    | <b>233,158,000.00</b> | <b>80.77</b>  | <b>782,840,548.00</b>   | <b>77.79</b>  |
| <b>Otras aportaciones federales</b>  | <b>7,211,000.00</b>   | <b>2.50</b>   | <b>32,592,676.95</b>    | <b>3.24</b>   |
| FOMES                                | 5,029,000.00          | 1.74          | 10,536,410.00           | 1.05          |
| PROMEP                               |                       | 0.00          | 15,643,000.00           | 1.55          |
| Otros                                | 2,182,000.00          | 0.76          | 6,413,266.95            | 0.64          |
| <b>Subsidio federal (subtotal 1)</b> | <b>240,369,000.00</b> | <b>83.27</b>  | <b>815,433,224.95</b>   | <b>81.02</b>  |
| <b>Subsidio estatal (subtotal 2)</b> | <b>33,033,000.00</b>  | <b>11.44</b>  | <b>109,396,741.60</b>   | <b>10.87</b>  |
| Colegiaturas                         | 4,262,190.00          | 1.48          | 32,007,231.58           | 3.18          |
| Ingresos por derechos                |                       | 0.00          | 9,161,827.16            | 0.91          |
| Servicios                            | 1,121,740.00          | 0.39          | 5,669,664.48            | 0.56          |
| Donativos                            | 309,630.00            | 0.11          | 1,558,842.84            | 0.15          |
| Intereses                            |                       | 0.00          | 28,251,433.06           | 2.81          |
| Otros                                | 9,580,980.00          | 3.32          | 4,930,355.97            | 0.49          |
| <b>Ingresos propios (subtotal 3)</b> | <b>15,274,540.00</b>  | <b>5.29</b>   | <b>81,579,355.09</b>    | <b>8.11</b>   |
| <b>Total</b>                         | <b>288,676,540.00</b> | <b>100.00</b> | <b>1,006,409,321.64</b> | <b>100.00</b> |

\* Las Fuentes presentan diversas inconsistencias en cada año: los periodos reportados son distintos y hay diferencias significativas entre los reportes de gasto ejercido.

\*\* Para este año los ingresos por cuotas de laboratorio y deportes fueron integrados al apartado de "Otros" y no al de colegiaturas. Los ingresos por derechos también fueron incluidos en "Otros", lo que hace imposible una adecuada comparación en estos renglones.

\*\*\* Mayo de 1998 a abril de 1999

Fuentes: Para 1993 UAS, CGPD, 1995 y para 1998-1999 Guevara, 1999.

**Cuadro 6.25 Universidad Autónoma de Sinaloa. Crecimiento porcentual del financiamiento. Precios constantes de 1993.**

| Concepto         | 1993             | 1997             | Crecimiento % |
|------------------|------------------|------------------|---------------|
| Subsidio federal | 233,988.0        | 242,699.5        | 3.72          |
| Subsidio estatal | 32,702.7         | 34,671.3         | 6.02          |
| Suma             | 266,690.7        | 277,370.8        | 4.00          |
| Ingresos propios | 7,157.6          | 12,399.5         | 73.23         |
| <b>Total</b>     | <b>273,848.3</b> | <b>289,770.3</b> | <b>5.81</b>   |

NOTA: A partir de 1994 se aplicó el porcentaje del deflactor económico acumulado, para comparar con pesos del año base 1993 el ingreso recibido por la UAS para cada año subsiguiente. Índices inflacionarios del Banco de México).

Fuente: UAS-CG-CAR, 1998.

**Cuadro 6.26 Universidad Autónoma de Sinaloa. Presupuesto según objeto del gasto\* (Miles de pesos)**

|                      | 1991          |            | 1998-1999     |            |
|----------------------|---------------|------------|---------------|------------|
|                      | Importe       | %          | Importe       | %          |
| Servicios personales | 181345.8      | 86.392     | 744528        | 84.512     |
| Gasto de operación   | 22375.6       | 10.66      | 95481         | 10.838     |
| Inversión            | 6189.6        | 2.9487     | 40960         | 4.6494     |
| <b>Total</b>         | <b>209911</b> | <b>100</b> | <b>880969</b> | <b>100</b> |

\* Presupuesto ejercido.

Fuentes: Para 1991 UAS, 1993; para 1998-1999 Guevara, 1999.

Visto por funciones, el presupuesto de la UAS se destina principalmente a la docencia (70.4 por ciento). Les siguen los presupuestos destinados al apoyo administrativo (16.7 por ciento), a la extensión y difusión (10.5 por ciento) y, por último, a la investigación (2.4 por ciento). Llama la atención el incremento de las proporciones en docencia y apoyos administrativos, y la disminución en investigación en la presente década (Cuadro 6.27), lo cual se debe al crecimiento de la matrícula y de la oferta educativa.

**Cuadro 6.27 Universidad Autónoma de Sinaloa. Presupuesto por funciones\*. 1991, 1998-1999.**

|               | 1991       |       | 1998-1999      |       |
|---------------|------------|-------|----------------|-------|
|               | Importe    | %     | Importe        | %     |
| Docencia      | 133,742.50 | 63.71 | 593,917,248.12 | 70.41 |
| Investigación | 8,223.80   | 3.918 | 20,114,386.53  | 2.39  |

|                                      |                   |            |                       |            |
|--------------------------------------|-------------------|------------|-----------------------|------------|
| <b>Extensión y difusión cultural</b> | 26,116.60         | 12.44      | 88,684,030.89         | 10.51      |
| <b>Apoyo y gestión</b>               | 41,828.00         | 19.93      | 140,824,048.45        | 16.69      |
| <b>Total</b>                         | <b>209,910.90</b> | <b>100</b> | <b>843,539,713.99</b> | <b>100</b> |

\*Presupuesto ejercido.

Fuentes: Para 1991 y 1992, UAS 1993; 1998-1999 Guevara, 1999.

En resumen, el presupuesto de la UAS tiene una alta dependencia del subsidio federal y ha presentado un crecimiento modesto en términos reales; los recursos se gastan en salarios y prestaciones, principalmente en funciones de docencia. A la investigación le corresponde una porción muy reducida.

## 6.2 Un crecimiento sin dinero

La UAS decidió en la década noventa seguir creciendo a pesar de no contar con recursos para hacerlo. Entre 1990 y 1999 la matrícula creció 40 por ciento y el profesorado un 35 por ciento. Sin embargo, el crecimiento de los recursos en términos reales fue mucho menor. Entre 1992-93 y 1998 los recursos apenas habían crecido en 5.8 por ciento. Según las autoridades de la UAS entre 1991 y 1998 se había generado la necesidad de 3,063 plazas académicas de tiempo completo y de 64,311 horas-semana-mes de asignatura. La SEP sólo autorizó entre 1993 y 1999 210 plazas de tiempo completo y de 1,600 de horas-semana-mes, un crecimiento del 5 por ciento, porcentaje similar al que tuvo el financiamiento de la UAS (en pesos constantes) en ese periodo. El “déficit” de plazas académicas alcanzó la cifra de 523 plazas de tiempo completo y de 23,910 de asignatura. Por su parte, la plantilla administrativa se conservó igual, de manera que la SEP tampoco financió su expansión. En esas circunstancias, la UAS debe pagar con recursos propios el 13.5 por ciento de las 8,649 plazas académicas y administrativas que maneja. Dado el alto volumen de plazas y el bajo crecimiento de sus recursos, para 1999 se calculó que la Universidad destinaría el 93.3 por ciento de su presupuesto global al pago de servicios personal (salarios y prestaciones).

## 6.3 Un contrato oneroso

Además de las prestaciones ligadas al salario (antigüedad, primas vacacionales, aguinaldo, etcétera), la UAS tiene pactado con el sindicato una gran cantidad de prestaciones de muy

diverso tipo y mantiene compromisos financieros directos con la organización sindical. Los pactos han cambiado en la década noventa, pero aún así los gastos de contratación son muy grandes.

En febrero de 1991, la homologación de académicos implicó una importante reducción de privilegios estipulados en contratos colectivos anteriores. Así, se suprimieron el no pago de impuestos por parte de los profesores (que corrían a cargo de la Universidad), el aguinaldo de 70 días (se estableció de 45 días), la jornada de 30 horas, entre otros. En compensación, los académicos recibieron incrementos salariales y becas al desempeño y se abrió la posibilidad de contar con una tabla de puntajes para subir de nivel y acceder a los aumentos decretados por la SEP para las universidades homologadas. Sin embargo, no fue sino hasta 1994 que se firmó un nuevo contrato colectivo. Hasta entonces, seguía vigente el de 1989 y existía una gran cantidad de acuerdos no incorporados al contrato colectivo (Aguilar, Alvarado, 1996)

Una lista de este tipo de prestaciones y acuerdos con el sindicato puede darnos una idea de los grandes y diversos gastos que la UAS tiene con su personal académico y administrativo. En lo que respecta a prestaciones no ligadas al salario se pueden mencionar: gastos de funeral; primas de jubilación; apoyos al pago de lentes, de trabajos dentales y gastos médicos, así como de aparatos ortopédicos; colegiaturas pendientes; fondo revolvente y del fondo alternativo para viviendas y lotes; fondo de seguro de vida; pago del impuesto sobre producto del trabajo (ISPT); estímulo de asistencia para no afectar a los trabajadores por la repercusión en el pago del impuesto sobre la renta (ISR); recategorización y retabulación para el personal administrativo y de intendencia; pago del SAR; cuotas IMSS e INFONAVIT.

Entre los apoyos directos a la organización sindical se cuentan: recursos financieros otorgados a diferentes secretarías sindicales; ayuda a conservación de edificios sindicales; y construcción y acondicionamiento de los centros recreativos de cada una de las secciones sindicales del SUNTUAS.

Como lo expuse en el apartado 5 sobre el profesorado de la UAS, las obligaciones contractuales son benévolas y existen una gran cantidad de días que no se laboran. Si consideramos adicionalmente los bajos índices de eficiencia que tiene la UAS –recordemos

que esta Universidad está situada en el lugar número 30 entre 34 universidades públicas en lo que respecta a eficiencia terminal– tenemos que la planta laboral es cara e ineficiente.

No obstante, el problema más agudo que tiene la UAS en lo que respecta a financiamiento y gastos en personal es el relativo a la “jubilación dinámica”.

La UAS enfrenta una severa crisis que la ha colocado al borde del colapso financiero (UAS-SUNTUAS Académicos-SUNTUAS Administrativos-FEUS, 1999). En palabras de los dirigentes, “en la UAS se ha agotado un modelo de desarrollo operado en las últimas dos décadas”. La jubilación dinámica consiste en el pago íntegro de salarios y prestaciones a los trabajadores que se jubilan. Esto representa un gasto nominal creciente: para fines de 1999, de conservarse esta prestación y el ritmo previsto de crecimiento en el número de jubilados, la UAS habría erogado una cantidad que representa aproximadamente el 10 por ciento de su presupuesto global, escenario que desembocaría en una declaración de insolvencia financiera pues todos los recursos deberían destinarse a pago de nóminas sin poder financiar los gastos operativos (UAS-SUNTUAS Académicos-SUNTUAS Administrativos-FEUS, 1999). Junto con la jubilación dinámica, existe otra prestación que introduce efectos distorsionantes en la plantilla laboral: los jubilados tienen derecho a ser recontratados, lo cual añade a los pagos de su jubilación los del nuevo salario.

#### **6.4 Algunos cambios recientes**

La Ley Orgánica de 1993 y el Estatuto General contienen disposiciones para administrar y vigilar el uso del patrimonio. Estas disposiciones, junto con las líneas de desarrollo establecidas en los planes rectorales, involucran a un mayor número de actores (Consejo Universitario y sus comisiones, la Contraloría Social, los Consejos Académicos Zonales, los directores de escuelas y facultades y los consejeros universitarios), introducen reordenamientos contables y administrativos, permiten la supervisión del patrimonio y modifican en algunos aspectos las reglas para la asignación de los presupuestos.

La Ley Orgánica confiere al Consejo Universitario el papel de depositario y administrador legal del patrimonio y le asigna la tarea de estudiar y aprobar el presupuesto anual de ingresos y egresos que presenta el Rector. La Ley establece una Contraloría Social Universitaria, órgano de consulta de reciente creación con amplia participación de agentes externos a la institución, para vigilar la aplicación de los recursos financieros. Asimismo, el

*Plan de Desarrollo* y las autoevaluaciones señalan la necesidad de incrementar la proporción de recursos propios ante las restricciones financieras y de modernizar el sistema financiero para una correcta gestión que “evite los desperdicios, ineficiencias y los déficit” (UAS, CGPD, 1995).

La atención puesta en la obtención de recursos externos es un cambio importante en la UAS. Hasta hace muy poco predominaba la creencia de que la educación debía ser financiada enteramente por el gobierno. La UAS ponía en práctica una noción de gratuidad entendida como derecho social. Las decisiones sobre el incremento de los ingresos propios, como los cobros de matrícula y administración escolar en bachillerato y licenciatura, pasan por consideraciones políticas. A principios de la década la UAS tomó la decisión de iniciar incrementos a las cuotas estudiantiles hasta llegar a ocho salarios mínimos, debido a que su monto era el mismo que en la década cincuenta. Gradualmente las cuotas comenzaron a elevarse, pero en la rectoría de Rubén Rocha Moya (1993-1997) se suspendió el incremento por razones políticas. En la sucesión de rector de 1997 el candidato que resultó electo prometió no aumentar las cuotas con el fin de obtener apoyo político estudiantil. Pero las apremiantes necesidades presupuestarias del rector hicieron que cayeran en el olvido las promesas del candidato. A mediados de 1998, a propuesta del rector, el Consejo Universitario incrementó las cuotas sin que se hayan producido protestas estudiantiles. Aunque en el bachillerato y la licenciatura esto apenas comenzó a cambiar a mediados de 1998, en lo que respecta al posgrado se observan cambios importantes pues el Consejo Universitario ha establecido que los posgrados sean autosuficientes.

La búsqueda de recursos extraordinarios mediante la presentación de proyectos ante el Fondo para la Modernización de la Educación Superior y la elaboración de los programas de desarrollo académico para tener acceso a los recursos del PROMEP han introducido nuevas dinámicas en el establecimiento en su conjunto y en las unidades académicas. Los informes que tengo, sin embargo, aún no muestran que los esfuerzos de planificación y evaluación hayan modificado las prácticas políticas y académicas predominantes. FOMES se concentró principalmente en infraestructura y PROMEP ha tendido a beneficiar a los cuerpos académicos con cierta trayectoria, pero no al conjunto de los académicos.

## **6.5 Una distribución inercial y política de los recursos.**

En cuanto a la distribución de los recursos, de acuerdo con diversos testimonios, continúan operando las viejas reglas, pero sobre una base presupuestal cada vez menor y más controlada: el rector distribuye los recursos a partir de los presupuestos anteriores y de las negociaciones que establece con los dirigentes de las diversas unidades académicas, y conserva todavía cierto control sobre una porción de las distribuciones. Así, se observan dos pautas, una rutinaria o inercial y otra política. Sin embargo, como anoté en el apartado sobre el sistema político de la UAS, el rector, las pesadas burocracias y los órganos colegiados de representación han perdido poder. Por un lado, el gobierno federal ejerce una fuerte vigilancia sobre la nómina, los fondos etiquetados implican un férreo control sobre los gastos operativos y los ejercicios de auditorías externas limitan la discrecionalidad.

Pese a las restricciones financieras, las unidades y el establecimiento no hacen previsiones que requieran recursos adicionales y sus esfuerzos por obtenerlos parecen modestos a la luz de las necesidades. Las obras de infraestructura y la apertura de programas de posgrado se financian con recursos adicionales, pero son recursos reducidos y localizados en unos pocos programas. En algunos casos, la gestión para conseguir esos recursos no es activamente promovida por la administración central, sino por los grupos académicos que se ven obligados a presionar a las autoridades para formalizar las peticiones.

Las unidades académicas, sin embargo, disponen de recursos frescos que provienen de las cuotas por matrícula y otros servicios estudiantiles, lo cual les ha permitido financiar actividades de diverso tipo. No obstante, vistos en el conjunto de la UAS, no hay recursos estratégicamente orientados hacia la investigación, la docencia, el apoyo a los procesos de enseñanza aprendizaje, el reclutamiento de talentos académicos, etcétera. Asimismo, los elevados costos de la nómina, del contrato colectivo y de muchos acuerdos con el sindicato, así como los gastos de administración y un sinnúmero de gastos superfluos encarecen los presupuestos.

## **6.6 Lo que la UAS ofreció**

La situación financiera de la UAS ha contribuido a que las autoridades adopten progresivamente como discurso propio el que ofrece la política pública federal. No tenían otras salidas más que asumir los lineamientos gubernamentales para tener acceso a los

recursos extraordinarios, un porcentaje nada despreciable en los noventa, y estar en mejores condiciones para negociar posibles mejoras en el subsidio regular. Siguiendo una práctica de acuerdos corporativos, las fuerzas políticas de la UAS emitieron en 1999 un documento titulado *Declaración por el futuro de la Universidad Autónoma de Sinaloa* en el que reconocían los problemas financieros, aunque no dejaban claras las causas ni se dejaba ver un propósito autocrítico. En su declaración de propósitos las fuerzas políticas expresaron que el escenario ideal para solucionar la grave crisis financiera de la UAS sería:

- a) Desarrollar las funciones sustantivas, relacionándolas entre sí.
- b) Operar proyectos estratégicos de vinculación para el beneficio institucional y de la región.
- c) Realizar una efectiva planeación universitaria, con base en las áreas académicas fundamentales.
- d) Impulsar la descentralización para darle a la Universidad un perfil por regiones, acentuando y atendiendo el perfil y las necesidades de cada una de ellas.
- e) Evaluar permanentemente el quehacer administrativo como forma de control de los recursos propios.
- f) Fomentar la competencia por fondos extraordinarios complementarios al subsidio, para desarrollar en forma plena las funciones académicas que le competen.
- g) Instituir Fuentes alternas de financiamiento como rubro significativo.
- h) Lograr un fortalecimiento del patrimonio.
- i) Normalizar la vida académica de la casa de estudios.
- j) Mantener un ejercicio riguroso y transparente de los recursos.
- k) Asignar a la educación continua, abierta y a distancia una alta prioridad, misma que compartimos plenamente con otras instituciones de vanguardia en educación superior
- l) Hacer de la investigación científica y el posgrado la columna vertebral y brújula del desarrollo académico.

Esta *Declaración* es interesante. La propuesta para solucionar los problemas, presentadas como un consenso de las fuerzas políticas para salir de la emergencia, es una lista de propósitos que repiten al pie de la letra los argumentos gubernamentales, pero la adopción de un discurso modernizador no significa que las prácticas internas se modifiquen. El sistema político de la UAS está demasiado atado a una práctica política y

cultural que inhibe los esfuerzos académicos. En ese sistema, el poder no sólo son cargos e influencia sino también recursos. Modificar las formas internas de asignación y someterlas al escrutinio público implicaría romper con cotos de poder de fuerzas y líderes que a través de muchos años han generado intereses no siempre legítimos.

En suma, las viejas reglas aún operantes fundadas en la lealtad, el clientelismo, las presiones y las negociaciones; los estrechos márgenes financieros; los elevados costos del contrato colectivo; los gastos onerosos; así como decisiones presupuestarias sin respaldo financiero, como la contratación de personal académico y administrativo o la ampliación de la matrícula, han impedido ejercer estratégicamente los recursos, ponen en riesgo la viabilidad financiera de la institución y ponen en cuestión el papel del sindicato, las formas de contratación y las condiciones de trabajo.

## **7. Conclusiones del capítulo**

El modelo académico de la UAS está supeditado a las dinámicas de un sistema político vinculado a un sistema político mayor. Las estructuras que lo integran, las formas de relación predominantes y los grupos que le dan vida someten prácticamente a todas las actividades de la Universidad. La vida académica, las decisiones administrativas, el nombramiento de personal, el ingreso de académicos, las políticas de admisión estudiantil, las relaciones laborales, la aplicación de las normas y de las sanciones pasan por negociaciones, presiones y acuerdos de tipo político entre grupos.

Sin embargo, el patrón de legitimación académica que promueven las políticas públicas y las enormes dificultades políticas y financieras internas abrieron en la década noventa un escenario de crisis generalizada en la Universidad, frente al cual la UAS tuvo que ir ajustando sus procedimientos internos y sus discursos a las pautas marcadas por el gobierno federal. Pero los cambios de la UAS son más una medida de supervivencia que una propuesta estratégica de cambio institucional. Hay dos grandes rubros en los que se observan algunos cambios. Por un lado, los grupos dirigentes tuvieron que modificar diversos aspectos de su normatividad institucional como una condición para poder dar

viabilidad a la institución. Por otro lado, frente al crecimiento limitado de los subsidios regulares, la UAS tuvo que buscar mayores recursos federales a través de los subsidios extraordinarios de programas evaluables.

Se percibía ya que la excesiva politización, los conflictos, los acuerdos negociados y la ductilidad en la aplicación de la norma no permitirían que la Universidad siguiese caminando. Para pedir los recursos, era menester poner cierto orden a los excesos políticos. Así, se modificaron la Ley Orgánica y diversos reglamentos, con la intención de regular los procesos de designación de rector, directores y consejeros. Pero las nuevas normas no funcionaron en la práctica. Internamente los políticos saben que no pude continuar así, pero la estructura de relaciones políticas obstaculiza el cambio de las prácticas. Los más propositivos reconocen que la única manera de cambiar las cosas es participando con las mismas prácticas que todos reniegan. Así, el proselitismo político, el clientelismo y los discursos populistas de campaña se mantienen intactos. Por añadidura, el poder de presión del sindicato se conserva, aunque ya no sea viable el pacto sindical pues los recursos son escasos, muchas prestaciones son insostenibles y existe un gran descontrol sobre el cumplimiento del trabajo.

Las políticas públicas han contribuido a la crisis del sistema político de la UAS. Los rectores, las burocracias y los órganos colegiados de gobiernos han perdido poder en asuntos cruciales. A través de diversos instrumentos, el gobierno federal ha aumentado su intervención en el control de la nómina; las decisiones sobre la aplicación de recursos de inversión; los programas de desarrollo institucionales y de unidades académicas; las becas para el profesorado y la profesionalización de las plantas académicas; los gastos operativos con fondos etiquetados. Además, las auditorías externas imponen mayor vigilancia sobre el uso de los recursos. Entonces una parte sustancial de la materia del poder, de los bienes políticos y simbólicos que se intercambian en las transacciones políticas, se ha desvanecido.

La pregunta es ¿cuáles son los bienes políticos que continúan animando la vocación de los políticos universitarios? Hay dos tipos de respuesta. Una es que el prestigio político tienen un gran peso simbólico, continúa siendo una divisa muy valorada en los círculos de las élites políticas locales. La otra es que los políticos universitarios tienen puestos los ojos en carreras que se prolongan más allá de los muros universitarios. De tal manera que su

paso por la administración de la UAS forma parte de los escalones para acceder a otras esferas del poder político. La estructura extra universitaria que soporta este comportamiento son los partidos políticos, especialmente el PRD. En el contexto de Sinaloa, el control político de la Universidad es un activo de suma importancia para las decisiones partidarias.

En un ambiente así, el modelo académico de la docencia difícilmente puede reformarse. A pesar de las severas restricciones financieras, la UAS permitió un crecimiento considerable de la matrícula en la década noventa, lo cual ilustra con claridad una política de puertas abiertas, sustentada en una ideología que combina una vieja pretensión monopólica de la Universidad como centro exclusivo o primordial de la educación superior, con las ideas sobre la apertura indiscriminado de la demanda en aras de la democratización del acceso. Pero también expresa cierta displicencia respecto de los recursos, pues se parte de la suposición de que el gobierno federal debe financiar las decisiones de crecimiento de la Universidad y que, por lo tanto, llegado el caso, éste aportará los recursos necesarios para evitar una crisis mayor. Y si no es así, siempre se puede echar mano del recurso de la movilización política.

Ese crecimiento no siguió las pautas del gobierno federal que aconsejaban prudencia a las universidades públicas estatales respecto del crecimiento, en un contexto de recursos escasos y de retraimiento gubernamental en la atención de la demanda de educación superior. Tampoco siguió una idea más vieja, que provenía no sólo del gobierno federal sino de diversos ámbitos de evitar los desequilibrios de una matrícula propensa a las profesiones de áreas administrativas y jurídicas. Los anunciados programas de reordenamiento de la matrícula no dieron resultados pues una proporción de los estudiantes mayor al 60 por ciento se concentra en unas cuantas carreras sociales y administrativas.

Muchos elementos del modelo educativo tradicional se conservaron intactos: el modelo de escuela y facultad; las clases como unidad pedagógica fundamental; el docente como portador de conocimientos a ser impartidos; el uso y abuso de fotocopias y apuntes. Se dieron esfuerzos por reformar planes de estudio pero no se tiene claridad sobre sus resultados y, a juzgar por la baja eficiencia terminal, no parecen haber impactado el desempeño escolar de los individuos y las unidades académicas.

El posgrado mostró un importante dinamismo. Un factor importante fue que la Universidad alentó que sus profesores estudiaran posgrados, lo cual redundaría,

hipotéticamente, en una mejora del trabajo y, de forma más tangible, de los ingresos económicos del profesorado. Pero el posgrado reprodujo los desequilibrios de la licenciatura: el área de ciencias sociales y administrativas reúne al 45 por ciento de los estudiantes de este nivel. Además, pese a que las autoridades suelen mencionar el crecimiento del posgrado como una muestra del interés de la UAS en la investigación y en la formación de investigadores, la mayor parte de la oferta es profesional y sólo cuatro programas están inscritos en el Padrón de Posgrados de Excelencia del CONACYT.

Las políticas centradas en los criterios de la investigación científica tocaron a la UAS pero sólo tangencialmente. De hecho, la UAS participa en el programa de estímulos al desempeño docente con una interpretación particular de los criterios. Todos los profesores de carrera del bachillerato y de la licenciatura pueden entrar en el programa y se privilegian la docencia y la ocupación de cargos de gobierno y administrativos. La investigación es menos reconocida. Se trata de un programa para docentes y administradores, no para estimular el desempeño de los investigadores. Es verdad que existe un proceso de evaluación y ello en sí mismo representa un avance, pero, como en muchas otras universidades públicas, hay un problema de diseño del sistema de estímulos pues se incorpora a todos los profesores en el mismo cajón, sin diferenciar las actividades que se realizan de acuerdo con ciertas trayectorias típicas de la actividad académica.

La pertenencia al SNI es un gran honor en la UAS, pero son tan pocos los profesores que difícilmente se puede decir que los criterios del SNI ordenan el prestigio interno. Por otro lado, a pesar de ser tan pocos, la adscripción al Sistema ha permitido que algunos investigadores accedan a un mercado de prestigios de mayor alcance.

Una universidad con tantos problemas políticos, dedicada principalmente a la docencia, con un fuerte peso del bachillerato y de las carreras tradicionales de tipo profesional, lógicamente no puede tener una actividad de investigación sólida. Las estructuras, las políticas y los recursos son endeble. Apenas se han hecho esfuerzos por dar cierto orden a la información sobre los proyectos en curso. Las experiencias exitosas de algunos núcleos de investigadores son resultado de esfuerzos aislados pero no se han hecho extensivas, permanecen en el margen de la organización universitaria.

La crítica situación financiera de la UAS tiene varias causas. Hay una de tipo estructural: la alta dependencia de los recursos presupuestarios del gobierno federal y el

bajo volumen de los ingresos propios. Los problemas de una estructura así se acrecientan debido a las decisiones infundadas de crecimiento de la matrícula y del profesorado y a una contratación colectiva onerosa, especialmente por la llamada “jubilación dinámica”.

La crisis financiera de la UAS ha puesto al desnudo una crisis de mayor alcance: la crisis de un modelo de universidad sustentado en la actividad política; de una forma de conducción universitaria que no asume a cabalidad las consecuencias de sus decisiones; y de las ideologías y de las propuestas de una generación de políticos que se iniciaron como activistas estudiantiles y se convirtieron en políticos profesionales de la Universidad. Es una crisis profunda que se imbrica con los fuertes cuestionamientos por los que muchas otras instituciones de educación superior están pasando: sobre la pertinencia de sus ofertas, sobre la calidad de la formación y de los egresados; sobre sus relaciones con los entornos; sobre la transparencia de su administración y empleo de los recursos; y sobre su capacidad para desenvolverse en un ambiente cada vez más competitivo.

## **CAPÍTULO 7**

### **EL INSTITUTO DE INVESTIGACIONES ECONÓMICAS Y SOCIALES DE LA UAS: LA INALCANZADA LEGITIMACIÓN CIENTÍFICA**

#### **1. Introducción**

Este capítulo analiza la manera como el Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales (IIES) de la UAS ha enfrentado los cambios generales en los patrones de legitimación científica ocurridos en México en la década noventa. La idea principal del capítulo es que el IIES como unidad académica ha tenido una respuesta inconsistente, presa de las inercias, intereses de sus académicos y de la notoria pérdida de vitalidad. Sólo algunos investigadores aislados han logrado ajustar sus actividades a la tónica de los tiempos. Remontando un ambiente poco propicio para la creación intelectual, estos investigadores han seguido el guión que los patrones de legitimación académica estipulan para definir a un investigador contemporáneo. Pero la dinámica general del IIES es refractaria a estos esfuerzos

El IIES es una entidad académica formalmente dedicada a la investigación. Carece de programas docentes y depende de la rectoría de la UAS. Como otras unidades, el IIES ha estado inmerso en el vaivén de la política universitaria. No representa un poder importante en términos electorales pues su planta académica es reducida y no tienen estudiantes. Su poder se deriva de la influencia que algunos de sus miembros tienen en la clase política local y del prestigio que unos pocos investigadores han alcanzado. Este Instituto de investigaciones ha sido afectado en escasa medida por los programas de las políticas públicas dirigidos hacia las funciones de docencia en las universidades estatales, entre otras razones porque no tienen posgrados ni licenciaturas. Podría pensarse que por dedicarse a la investigación debería tener una mayor relación con el CONACYT para el financiamiento de proyectos, apoyos a la infraestructura o participación de sus investigadores en el Sistema Nacional de Investigadores. Pero no es así. Las ideas, sin embargo, de mejorar la calidad de la investigación, de evaluar el trabajo, de elevar los niveles formativos, de procurar recursos externos y ampliar la vinculación con los entornos han ganado terreno, al menos en un plano discursivo.

En el siguiente apartado estudiaré algunas marcas que dejó el origen del IIES en su desarrollo y que explican en buena medida su situación actual. En el tercer apartado, expongo brevemente la forma como está constituido el poder académico y político en el IIES. En el cuarto apartado analizo las características del profesorado, sus niveles formativos, su participación en el Sistema Nacional de Investigadores y sus opiniones frente a los criterios de valoración científica imperantes en las políticas públicas y en el medio científico mexicano. En el quinto apartado expongo las concepciones existentes en el IIES respecto de la investigación, la forma cómo se organiza, las concepciones y prácticas sobre la interdisciplina, los productos, la productividad de los investigadores y algunos asuntos relacionados con las ideas de vincular la investigación con la docencia y reproducir investigadores. En el sexto apartado examino las concepciones sobre las disciplinas sociales, los cambios en las agendas de investigación y las concepciones que circulan en el IIES para valorar la actividad científica. El último apartado lo forman las conclusiones del capítulo

## **2. Las marcas de la génesis política en IIES**

En un contexto universitario convulsionado por la disputa del poder entre diversas fuerzas políticas internas y externas, acosada por crecientes demandas de atención educativa y de intervención en la realidad social surgió el Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales en 1974, bajo la denominación de Instituto de Investigación en Ciencias y Humanidades (IICH)<sup>1</sup>. El antecedente del IICH fue el Centro de Investigaciones Económicas de la Escuela de Economía, que había desaparecido entre cenizas, según lo relató un investigador:

Cuando hablo de que el Instituto se formó sobre las cenizas de lo que fue el Centro de Investigaciones Económicas no es una figura literaria. El Centro fue quemado

---

<sup>1</sup> El IIES se creó en el periodo de la “anarquía” institucional (Rosales, 1994). En ese periodo la rectoría cambió siete veces, dos estudiantes fueron asesinados por la policía judicial y un estudiante de Economía murió en un enfrentamiento con *los enfermos*. Varios funcionarios de la administración y decenas de profesores renunciaron. Muchos más fueron expulsados por los grupos estudiantiles y otros salieron a trabajar a las “escuelitas” paralelas a las escuelas politizadas de la Universidad. El rector Arturo Campos Román apoyó a los grupos radicales, toleró el desorden académico y administrativo, y propició situaciones de corrupción económica y académica. Con el surgimiento en 1975 del Sindicato de Profesores e Investigadores de la UAS (SPIUAS) dominado por el Partido Comunista la situación política comenzó a equilibrarse pero se hizo más densa (Lozano, 1988; Rosales, 1994; Casillas, 1986; Carrillo, 1996).

por un grupo político denominado en ese tiempo “los enfermos”. Entonces el rector tomo la decisión de fundar un nuevo instituto de investigaciones.

Como se ve, la creación del IICH fue una iniciativa de la administración central, que no surgió de la maduración previa de unidades o grupos de investigación. Esta decisión de naturaleza política y financiera estuvo sustentada, según algunos documentos, en una recomendación de la ANUIES de 1973 para crear institutos de investigación y divisiones de estudios de posgrado en las universidades (UAS, IIES, 1996). Pese a que la finalidad del IICH era impulsar la investigación en todas las ramas del saber, su estructura organizativa no obedeció a este propósito, pues carecía de investigadores en ciencias naturales y exactas. En esos años, la investigación profesional prácticamente no existía en la UAS y eran inexistentes los proyectos de formación de investigadores y desarrollo de la investigación. La organización del IICH era elemental: una denominación formal de Departamentos Económico y Jurídico, a los que poco tiempo después se le agregó el de Sociología, la cual carecía de definiciones precisas sobre su cometido, medios para conseguirlo, responsabilidades y tareas. En esta estructura separada de las escuelas y facultades, las actividades quedaron aisladas de la docencia en licenciatura.

Pero no sólo se trataba de una recomendación de la ANUIES. La UAS trasladó el modelo de institutos separados de la docencia en licenciatura que la UNAM había adoptado, como lo hizo en su momento la Universidad Autónoma de Puebla que también replicó el modelo con la creación del Instituto de Ciencias de la UAP. El predominio de los economistas, varios de ellos egresados de la UNAM, y la fuerte presencia del Partido Comunista contribuyeron a darle el sello disciplinario y político que predominó durante varios años en el Instituto. Así lo afirmó un investigador del IIES:

El Instituto tiene un origen bastante digamos peculiar. Para empezar es una réplica o una copia mal hecha del Instituto de Investigaciones Económicas de la UNAM. Pero hay una historia ahí paralela. Cuando aquí se da la definición de una universidad alternativa a través de un modelo de universidad democrática, popular, que se conocía como la UDSP, eminentemente comunista, el Instituto surge como un proyecto para estudiar los orígenes y desarrollo del capitalismo en Sinaloa. O sea muy a tono con esa ideología digamos comunista. Cuando se da el foro de transformación y el cambio de proyecto del instituto en 1982, pues la mayoría de los investigadores eran economistas, la mayoría egresados de la Facultad de Economía de la UNAM, la mayoría con proyectos de maestría inconclusos, o sea habían pasado años de que la gente se formó en la UNAM para impulsar este proyecto de instituto pero nunca terminó.

La autoridad dentro del IICH se definía por las consideraciones políticas más que académicas. Los órganos de autoridad fueron la Coordinación –algunos años después llamada dirección– y la Asamblea General. Aunque el coordinador era y es nombrado por el rector, la intervención de la colectividad siempre ha tenido un peso decisivo, no por una práctica colegiada semejante a la de los cuerpos académicos con sólidas tradiciones científicas, sino por el democratismo y la búsqueda de equilibrios políticos con los que tienden a tomarse las decisiones en la UAS. De hecho, el prestigio científico era desdeñado pues la notoriedad provenía del compromiso “con los problemas concretos que aquejan al pueblo”. En 1978, por ejemplo, en un documento elaborado por el coordinador del IICH y posteriormente aprobado por la Asamblea General, se dijo que la notabilidad del investigador no se adquiere por el “rango” de la institución o por su “apellido”, sino por el grado de atención que les proporciona a los problemas de las clases dominadas, a partir de la investigación de su situación social, económica y política. (UAS, IICH, 1978)

El Instituto surgió sin otra reglamentación que el artículo 44 del Estatuto General. Esa ambigüedad tendió a superarse ocho años después con la aprobación del primer *Reglamento Interno del IIES de la UAS*, en el cual se delimitaron las áreas del conocimiento que el Instituto abarcaría y las funciones de sus órganos de dirección. Pero no constituyó una normatividad académica que definiese las obligaciones, características y formas de agrupar el trabajo; el seguimiento, la evaluación y/o dictaminación de proyectos; la entrega de resultados, artículos y publicaciones, etcétera. Como en casi toda la Universidad, las preocupaciones normativas de los dirigentes estuvieron casi siempre dirigidas a garantizar procedimientos que permitieran la ocupación democrática y equilibrada políticamente de los puestos de decisión y la toma de decisiones, pero los asuntos académicos tendieron a ser desplazados de su interés. Esta situación se prolongó hasta 1995, cuando se acordó un nuevo *Reglamento del IIES*. En dicho documento, además de la descripción de las atribuciones de los órganos de autoridad, se definen con las funciones de las nuevas estructuras académicas y por primera vez se da lugar a un capítulo sobre los derechos y obligaciones del personal (UAS, CU, s.f.).

El IIES se fundó con profesores provenientes del Centro de Estudios Económicos de la Escuela de Economía. Ciertos testimonios señalan que este Centro había logrado un buen

nivel en la investigación de temas regionales, pero sus mejores exponentes abandonaron o fueron expulsados de la Universidad a principios de la década. El hecho es que la planta académica inicial tenía bajos niveles formativos, escaso entrenamiento en investigación científica y fuertes intereses políticos dentro y fuera de la institución. En 1974 el Instituto no contaba con investigadores con algún título de posgrado y hacia 1982, de un total de 36 académico, sólo dos tenían maestría. En ese mismo año casi la tercera parte de los académicos del IIES aún no obtenía el título de licenciatura.

De acuerdo con el clima ideológico y político de la época, una buena parte de los investigadores en las áreas de ciencias sociales compartían concepciones ideologizadas sobre el papel de la investigación y de la ciencia, a partir de conocimientos por lo general limitados y simplificados del marxismo. La convicción de que un proceso general de ruptura revolucionaria se hallaba cercano y de que era necesario poner las universidades al servicio de las clases desposeídas, alimentó la mitología de la izquierda universitaria de la primera mitad de la década setenta. Este instrumentalismo ideológico de las universidades se expresó en las concepciones sobre la investigación social en la UAS. En 1978 el IICH tenía concepciones más avanzadas que las que circulaban comúnmente en otros sectores universitarios, pero también hacía votos de fe con “la concepción materialista y dialéctica de la sociedad y la naturaleza en cada uno de los planteamientos teóricos e hipotéticos de la investigación que realiza” su colectivo académico (UAS, IICH, 1978).

Muchas de las características actuales del Instituto no podrían ser entendidas sin hacer esta referencia a los rasgos básicos de su fase inicial de desarrollo. En suma, las marcas genéticas del IIES se pueden resumir así:

- a) creación administrativa sin proyecto estratégico de desarrollo de capacidades de investigación a mediano y largo plazo;
- b) establecimiento inicial de tareas para las cuales se carecía de capacidad;
- c) carencia de estructuras académicas que dieran orden y sentido a las actividades de investigación;
- d) predominio de la política en el ejercicio de la autoridad y el desdén hacia las formas de prestigio que convencionalmente se han dado las ciencias modernas;
- e) escasa normatividad del trabajo y las responsabilidades que perduró hasta mediados de la presente década;

- f) debilidad de la planta académica fundadora, cuyo desarrollo, salvo algunas excepciones, no se pautó por criterios de investigación centrados en la excelencia académica;
- g) pautas de carrera influidas por la actividad política;
- h) concepciones ideológicas y políticas de la actividad científica e instrumentalismo de las instituciones académicos para fines revolucionarios;
- i) salida de varios de sus creadores para seguir carreras políticas o administrativas, o para crear nuevos programas o unidades académica; y
- j) dependencia de la rectoría que permite cierta discrecionalidad para conceder o retirar apoyos.

### **3. El poder en el IIES**

A diferencia de las escuelas y facultades, el IIES es una unidad académica que depende de la rectoría. El director es designado por el rector, carece de representación en el Consejo Universitario y no puede establecer políticas de reclutamiento de personal propias. En la práctica, los directores han sido nombrados sobre la base de consensos entre los investigadores. Pero existe la idea de el nombramiento ocurre de acuerdo con los compromisos políticos que el rector celebra cuando es candidato a la rectoría. Es decir, la designación es parte de los intercambios políticos. En situaciones conflictivas, el cargo de secretario académico ha sido ocupado por algún representante del grupo adversario al director. Su designación sigue la costumbre política de designar en un cargo importante a una persona identificada con la segunda fuerza política para ejercer contrapeso político.

Recabé el siguiente testimonio, del cual omito los nombres:

El caso es que (tal profesor) apoyó al anterior rector en su campaña para la rectoría. Y bueno, le ofreció la dirección del Instituto por compromiso político. Entonces no había quién le hiciera segunda o quién fuera secretario de (tal profesor). El rector decía bueno, a mí me interesa que haya un secretario que no sea de (tal profesor) pues,... el rector siempre va cuidando el segundo y ver la manera de que no quede el otro con las manos libres, hay que amarrarlo. Entonces ahí se dio una serie de consideraciones, reuniones y eso y bueno se pensó que yo era la persona indicada, y se me propuso y tal.

El Consejo Académico es la máxima autoridad. Se integra por el director, el secretario académico y los responsables de programas de investigación. La Dirección es la autoridad ejecutiva, y forman parte de ella el Director, el Secretario Académico y el Secretario Administrativo, éstos dos últimos nombrados por el Consejo Académico a propuestas del Director. La Asamblea General es un órgano deliberativo y de consulta, y la componen el personal académico y la Dirección del Instituto.

Esta estructura tienen poco poder. Sus tareas son de índole administrativo. El rector nombra a un director que carece de márgenes de acción para contratar o decidir el uso de recursos. La dispersión de las actividades y la baja capacidad para controlar el desempeño del personal académico hacen que las autoridades tengan límites a su intervención. El igualitarismo entre los académicos contribuye también a restar autoridad a esta estructura.

#### 4. Los profesores, la carrera y los estímulos

La planta académica formalmente adscrita al IIIES es de 33 investigadores. No obstante, sólo se encuentran trabajando ahí 23 debido a que el resto se encuentra disperso en diferentes labores, ajenas en su mayoría a la investigación. La gran mayoría de la planta del Instituto tiene más de 20 años en la UAS. El investigador con menos antigüedad en la Universidad tiene 15 años de vida laboral.

**Cuadro 7.1 Universidad Autónoma de Sinaloa  
Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales  
Profesores en 1999. Ingreso por periodo.**

|          | 1974-1981 | 1982-1992 | Total |
|----------|-----------|-----------|-------|
| Absoluto | 16        | 7         | 23    |
| %        | 69.6      | 30.4      | 100.0 |

Fuente: Datos proporcionados por la dirección del IIES.

Como puede verse, prácticamente todos los investigadores podrán estar jubilados dentro de los próximos cuatro años. Es una planta académica incorporada en su mayoría en la época de la gran politización, carecía del grado de licenciatura y sin experiencia académica. Un profesor dijo:

...cuando yo llegué pues había cuatro investigadores o cinco que se habían improvisado como investigadores porque jamás se había hecho investigación

profesional o sea más allá de la investigación que se hace vinculado a la docencia pero con objetivos eminentemente docentes.

Otro profesor mencionó que:

...cuando yo ingresé al Instituto era pasante de antropólogo social, había concluido mis créditos en la Escuela Nacional de Antropología, pero no había obtenido el grado. Incluso yo hice mi servicio social aquí, en una organización campesina, en la que yo contribuí a su formación. Pero también hice mi servicio social en esa organización. De modo que durante este primer periodo, estoy hablando de 74 hasta el 82, no tenía el grado de licenciatura y en realidad tampoco me había interesado mucho, pues no lo había necesitado para ingresar, para obtener la plaza de investigador de tiempo completo en la Universidad.

Pocos profesores han llegado a ser titulares. En 1996 sólo había tres (Cuadro 7.2). Es posible que conforme adquieran el título de doctor, varios investigadores puedan promoverse a la categoría de titular. Llegado el caso, estarán en mejores condiciones para solicitar su retiro rápidamente.

**Cuadro 7.2 Universidad Autónoma Sinaloa  
Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales  
Profesores por categoría. 1996**

|                 |           |
|-----------------|-----------|
| <b>Asociado</b> | 16        |
| <b>Titular</b>  | 3         |
| <b>Total</b>    | <b>19</b> |

Fuente: UAS, CGIP, 1996

#### **4.1 La ansiada y postergada búsqueda de un título de posgrado**

La mayoría de los investigadores del IIES ha aprovechado las becas que la UAS otorga para realizar estudios de posgrado. Algunos incluso han realizado carreras académicas que sobresalen en el contexto de la UAS. Sin embargo, en el IIES se observa poca vitalidad intelectual, pese a los esfuerzos que sus directores y algunos investigadores han emprendido. Muchos no han concluido sus maestrías y otros no han dado el salto hacia el doctorado.

En 1999, el IIES contaba con tres doctores, seis son maestros titulados y 14 licenciados. Varios investigadores tienen estudios de maestría pero, tras 15 años en promedio, no han obtenido el grado correspondiente. Dos investigadores más han realizado

estudios de doctorado y tienen en promedio seis años de rezago. Sumados los que ya cuentan con el título de maestro y doctor y quienes aún no lo obtienen, el IIES cuenta con 15 investigadores con entrenamiento en posgrado. Los nueve restantes nunca han cursado experiencias semejantes (Cuadro 7.3).

**Cuadro 7.3 Universidad Autónoma de Sinaloa  
Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales  
Nivel formativo de profesores. 1982, 1986, 1988, 1990, 1992 y 1999**

|                         | 1982      | 1986      | 1988      | 1990      | 1992      | 1999      |
|-------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| <b>Sin licenciatura</b> | 11        | 7         | 5         | 2         | 3         |           |
| <b>Licenciatura</b>     |           | 23        | 18        | 18        | 14        | 14        |
| <b>Maestría</b>         |           | 2         | 6         | 8         | 4         | 9         |
| <b>Doctorado</b>        |           |           | 1         | 1         | 1         | 3         |
| <b>Total</b>            | <b>36</b> | <b>32</b> | <b>32</b> | <b>21</b> | <b>25</b> | <b>26</b> |

Fuente: Datos proporcionados por la dirección del IIES

Al comparar estos datos con la antigüedad en la UAS se observan varios problemas: 11 investigadores con licenciatura están muy próximos a la jubilación y otros 3 tienen entre 16 y 20 años de antigüedad. De estos 14 investigadores pocos tienen aliento para iniciar o concluir estudios de maestría y si los concluyen tendrán una vida laboral futura de corta duración. Lo mismo puede decirse de los profesores con maestría y doctorado (Cuadro 7.4). Dentro de muy pronto podrán jubilarse con el esquema actual de la UAS de “jubilación dinámica”. Salvo una nueva incorporación de la que tuvimos noticia en 1999, la planta del IIES no se renueva.

**Cuadro 7.4 Universidad Autónoma de Sinaloa. Instituto de  
Investigaciones Económicas y Sociales. Personal académico por  
rangos de antigüedad en el IIES y grado máximo de estudios. 1999\***

| <b>Grado</b>        | <b>11-15</b> | <b>16-20</b> | <b>21-25</b> | <b>26 años o</b> | <b>Total</b> |
|---------------------|--------------|--------------|--------------|------------------|--------------|
| <b>Antigüedad</b>   | <b>años</b>  | <b>años</b>  | <b>años</b>  | <b>más</b>       |              |
| <b>Doctorado</b>    |              | 2            |              | 1                | 3            |
| <b>Maestría</b>     | 1            | 1            | 4            |                  | 6            |
| <b>Licenciatura</b> |              | 3            | 8            | 3                | 14           |
| <b>Total</b>        | <b>1</b>     | <b>6</b>     | <b>12</b>    | <b>4</b>         | <b>23</b>    |

\* Se excluyen dos investigadores: de uno no se obtuvieron datos y otro falleció en 1998.

Fuente: Datos proporcionados por la Dirección del IIES, UAS, 1999.

En un ambiente poco propicio para la creación intelectual, varios de sus integrantes están a la espera de su retiro sin que el IIES tenga capacidad para contratar investigadores que suplan las futuras ausencias, en un marco general de restricciones a la contratación de personal en la UAS, poco apoyo directo de la administración central a la investigación, escasos recursos y pérdida de prestigio y centralidad el IIES en el panorama de las ciencias sociales de la Universidad. Un investigador adscrito al IIES que ocupaba un alto cargo en la rectoría comentó:

No ha habido renovación del personal, entonces eso se ha convertido en un problema, como yo le digo quizás lacerantemente hay compañeros en el Instituto que ya no tienen proyección no sólo de investigación sino de vida, ¿por qué?, porque están en espera de jubilarse y su trabajo ha declinado de manera muy importante. Entonces ese es un problema para el Instituto.

Algunos de los profesores que han alcanzado el doctorado recientemente, lo han hecho tras una larga y difícil carrera y no les falta mucho tiempo para jubilarse. Sin embargo, la mayoría de los profesores que han estado inscritos en programas de doctorado no lo lograron todavía.

En varios casos, las motivaciones de los investigadores para realizar estudios de posgrado han sido una mezcla de razones políticas y académicas. Así lo expresó un profesor fundador del IIES:

Las razones que tuve para estudiar posgrado, pues eran académicas y eran políticas también. Yo participé en la organización de los trabajadores agrícolas, en las luchas sindicales de fines de los setentas y principios de los ochentas, en la organización de paros, de huelgas, de manifestaciones; de la lucha por el registro sindical; de la formación de un sindicato nacional de obreros agrícolas. Y paralelamente ese era mi proyecto de investigación. Entonces cuando salió la convocatoria de FLACSO y había un área de programas rurales con una planta de profesores en esta área muy atractiva, ...de muy buen nivel, entonces pensé en la necesidad de ir, sentí la necesidad de resolver los problemas teóricos, metodológicos y técnicos que sentía que no podía resolver para llevar a cabo mi investigación.

En otros casos, las motivaciones están relacionadas con tener mejores posibilidades de ascenso en la carrera. Incluso, algunos testimonios señalan que hay investigadores que prefieren la vía de cursar programas “fáciles”. Véase el siguiente extracto:

Algunos no lograron entrar a instituciones serias, de prestigio, pero lograron entrar a la UNAM. Todos se regresaron. Y recuerdo muy bien la expresión de un compañero que me dijo: “no, mira, que sufra la gente que quiera. Tú quédate a sufrir, yo me

regreso y voy a promover la formación de un doctorado allá para poder estudiar”. Esa persona no lo hizo exactamente así, pues no fundó ningún programa, pero bueno, ahora esta persona esta estudiando en ese doctorado....otro amigo comentándome una vez me dijo: “oye sabes que yo no, me interesa mucho estudiar economía, me dijo, pero me queda muy lejos, pero filosofía me queda aquí a la vuelta de mi casa. Prefiero estudiar filosofía. ¡Con esos criterios!

La formación obtenida por estos investigadores es resultado de sus esfuerzos individuales, apoyados por las becas que la Universidad concede a su personal académico para realizar estudios de posgrado. Pero en general la planta académica del IIES tiene un perfil formativo bajo, especialmente si consideramos que se trata de investigadores. Las autoridades del IIES están conscientes de las desventajas que esto implica y, por ello, 10 años después de la implantación del SIN, el Programa General estableció la necesidad de elevar los grados de sus integrantes. Los bajos recursos, las presiones por elevar los grados académicos y la productividad, y por conseguir recursos externos han llevado a los integrantes del IIES a aceptar la necesidad de realizar o concluir estudios de posgrado para estar en mejores condiciones de elevar los ingresos económicos personales y competir por financiamientos.

Sin embargo, no existen políticas estratégicas para formar a los académicos ni mecanismos para obligar a los profesores a concluir sus posgrados. Tampoco hay posibilidades de reproducir investigadores pues hay muy pocas incorporaciones nuevas. Los programas de estímulos podrían ser el único instrumento directo de la institución para alentar estos objetivos, pero son poco atractivos por su bajo monto, por su distribución “democrática”, por su periodicidad incierta y por el privilegio a las actividades docentes y administrativas. Actualmente, las becas PROMEP ofrecen una vía para que los profesores concluyan sus posgrados. Empero, de los seis profesores que han sido apoyados cuatro tienen más de 20 años de antigüedad. Si estos profesores deciden hacer efectiva su jubilación, los esfuerzos para su formación habrán sido poco redituables para la institución.

La urgencia de elevar las calificaciones ha llevado al IIES a adoptar un acuerdo con la Facultad de Economía de la UNAM para agilizar la obtención del título, el cual implica la reducción del nivel de exigencia de las tesis a ser presentadas. Según un informante, se trata de que presenten “... trabajos más o menos accesibles y no los grandes trabajos... no aquellos grandes tratamientos” y de “hacer a un lado los rígidos reglamentos de titulación

de la UNAM”, como eludir el plazo temporal que establece la Universidad Nacional para poder presentar la tesis. La paradoja es que pese a estas facilidades sólo tres de siete investigadores que podían acogerse a esta política decidieron elaborar sus tesis y sólo uno había logrado el grado hacia finales de los años noventa.

Para algunos investigadores la baja formación del personal del IIES es una razón de su “fracaso”. Un profesor lo dijo así: “Mucho de la crítica que el instituto tiene es por la calidad de las personas, por los investigadores que tiene, por sus orígenes y su, digamos, su... fracaso formativo...”.

#### **4.2 La pertenencia al SIN: ese oscuro objeto del deseo**

En el IIES la adscripción al SIN es muy baja. En 2000 el único investigador que era miembro del Sistema salió. Para muchos investigadores las ventajas económicas, los estímulos al trabajo académico, el prestigio y las relaciones que brinda la pertenencia al SNI lo hacen muy atractivo, y, al mismo tiempo, casi inalcanzable. Un profesor comentó:

El director mismo me lo dice, si te metes al Sistema la mayoría de tus problemas económicos se resuelven. Yo no creo que sea el principal objetivo, pero mucha gente lo ve así.

Otro más dijo:

En cuanto a mí, por una parte, me parece positivo el SNI, yo creo que siendo un estímulo también puede influir, y seguramente influye de manera importante, para que el investigador pueda dedicarse en mayor medida a sus tareas como científico en las diferentes áreas. Yo, como no estoy en el SNI, pienso que si estuviera en el SNI, mis graves problemas económicos ...serían más leves y no tendría tantas preocupaciones que me hacen distraer y a veces abandonar mis trabajos de investigación. Pero... además del estímulo económico, pues es también un reconocimiento social, académico que tiene un efecto multiplicador –el estatus–, eso te da una nueva identidad y también te abre muchas puertas, también desde el punto de vista económico. Pues el que es miembro del SNI ya por antonomasia y sin necesidad de evaluación alguna es aceptado en otros programas o se postula para obtener recursos, ...la evaluación ya esta hecha, no hay otra evaluación. Entonces yo por eso tengo también planeado, siento haber perdido tanto tiempo de no titularme y de solicitar mi ingreso al SNI, espero que no sea tarde. Y bueno, por ese lado hay muy buenas razones, estímulos económicos y de reconocimiento social, un nuevo estatus.

Un investigador hizo énfasis en el prestigio da pertenecer al SNI:

Sí, sí, sí, definitivamente la pertenencia al SNI confiere prestigio académico y más acá. ¡Uy, aquí, aquí tienes privilegios! Si tú eres del Sistema, inmediatamente estás en el primer nivel del sistema de becas al desempeño académico. Pero eso lo ha hecho el Sistema y aquí estás hablando de cuatro salarios mínimos. O sea... mira, ya se han hecho cálculos. El caso de los titulares “C”. Ellos están ganando 14 mil pesos más o menos al mes, un poquito menos un poquito más. Haz de cuenta 14 mil pesos. La beca del desempeño son cuatro mil, se supone que son 18, más el Sistema, cinco mil en el nivel I por lo menos. Entonces te estás llevando arriba de 20 mil pesos ¿qué más quieren? en ninguna parte los van a ganar. Y además de eso tienes la posibilidad de que te apoyen proyectos de investigación.

Según otro académico, estar en el SNI proporciona relaciones:

No, no creo que pertenecer al SNI te haga mejor académico. O sea te da relaciones, si te vas por vía de relación, te da relaciones, te da prestigio, y eso te dispara de alguna suerte. Es decir como que ese dinero de CONACYT tienes que agarrarlo para eso, para invertir en tu propia carrera, hacer tu sistema de relaciones, que te sirva para proyectarte, todas las autoridades universitarias que te apoyen, que te impulsen a proyectos. Es un disparador, pero en un nivel de exigencia muy fuerte...

En general los profesores piensan que pertenecer y permanecer en el Sistema es muy complicado:

...sí el Sistema te metes y te plantea un nivel de exigencia yo qué sé, muy aterrador. Yo conozco gente ...andan prácticamente desquiciados. Entonces creo que no es tan complicado llegar sino mantenerse, y la verdad no me quiero morir por eso y por querer mantenerme después. Prefiero desarrollar mi trabajo de investigación, dejarlo a un buen nivel y cuando ya esté a ese nivel que yo pretendo, entonces sí buscar el acceso. Y tener digamos una buena cancha para ir sacando cosas y mantenerme en el Sistema.

A pesar de las ventajas que los investigadores le reconocen, encuentran que el Sistema tiene varios problemas. Algunos mencionaron tráfico de influencia y corrupción, y otros se refirieron a la calidad dudosa del trabajo de varios miembros del Sistema, a la simulación y a la “loca carrera por los puntos”. También algunos profesores externaron su desacuerdo con los criterios y procedimientos de valoración del trabajo. Un profesor del grupo más joven mencionó lo siguiente:

..los mecanismos del SNI eso han pervertido muchas cosas. Por ejemplo, el tiempo que yo estuve, ¡nunca ninguna comisión evaluó mis trabajos desde el punto de vista cualitativo, nunca! Y la mera verdad eso a mí me desconsoló muchísimo. A mí me parece terrible eso ¡terrible! Porque se van solamente a la cantidad y no creo que una institución de esas pueda regular realmente la productividad de calidad. Y yo conozco el caso de un compañero que en un año publicó siete libros, aquí siete

libros, pero de veras tu le echas así, a vuelo de pájaro, un ojo a esos libros y.. y te espantas, te espantas. En primera es increíble que alguien pueda publicar en un año siete libros, ¡es increíble! No, pues en el SNI encantado con los siete libros. Yo diría, señores aquí algo anda mal, no hay seriedad, no se han establecido los criterios de calidad no se han establecido...

Otra cosa que me molestaba mucho era que a ti te mandan a andar a la desafortunada viendo dónde publicas, en revistas de arbitraje internacional para que te cuenten. Quizá no tengan la calidad adecuada, pero nada más porque son con arbitraje internacional, piensan “bueno, serán trabajos de cierta calidad”.

Pero si yo estoy metido en una investigación que voy a terminar en dos años, tengo que publicar al menos tres o cuatro artículos en revistas internacionales y me la llevo a la mejor todo el año, me entiendes, cabildeando para ver dónde puedo publicar. Eso es todo. No me parece que sea lo más serio. Yo creo que desvirtúa la labor del investigador y hace las cosas muy poco serias y sobre todo que se publiquen verdaderos bodrios, de veras...

### 4.3 La formación disciplinaria de los investigadores

La disciplina formativa predominante en el IIES es la economía. Se observa una baja diversificación disciplinaria por el origen de los investigadores. De los 18 economistas, 16 estudiaron en la Escuela de Economía de la UAS y dos en instituciones de otras entidades (IPN y UAP). El resto estudió educación, antropología, trabajo social, ciencia política y agricultura (Cuadro 7.5).

**Cuadro 7.5 Universidad Autónoma de Sinaloa  
Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales  
Profesores por disciplina de estudio. 1999**

| <b>Disciplina</b>       | <b>Núm. de Profesores</b> |
|-------------------------|---------------------------|
| <b>Agronomía</b>        | 1                         |
| <b>Antropología</b>     | 2                         |
| <b>Ciencia Política</b> | 1                         |
| <b>Economía</b>         | 18                        |
| <b>Educación</b>        | 1                         |
| <b>Trabajo Social</b>   | 1                         |
| <b>Total</b>            | <b>24</b>                 |

Fuente: Datos proporcionados por la dirección del IIES

El predominio de la economía se observa también en los estudios de maestría. De los 15 investigadores con estudios de maestría (con y sin título) siete cursaron economía, el resto historia (3), ciencias sociales (2), ciencias políticas (2) y comercio exterior (1). De los seis con estudios de doctorado, dos estudiaron economía y el resto diferentes disciplinas,

como educación (1), ciencia política (1), ciencias sociales (1) e historia (1). De los 17 profesores que han realizado estudios de posgrado, nueve han cambiado hacia disciplinas diferentes a las de licenciatura (Cuadro 7.6).

**Cuadro 7.6 Universidad Autónoma de Sinaloa.  
Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales  
Profesores por disciplina de estudio en posgrado\*. 1999**

| <b>Disciplina</b>        | <b>Maestría</b> | <b>Doctorado</b> |
|--------------------------|-----------------|------------------|
| <b>Ciencia Política</b>  | 2               | 1                |
| <b>Economía</b>          | 7               | 2                |
| <b>Educación</b>         |                 | 1                |
| <b>Historia</b>          | 3               | 1                |
| <b>Ciencias Sociales</b> | 2               | 1                |
| <b>Comercio Exterior</b> | 1               |                  |
| <b>Total</b>             | <b>15</b>       | <b>6</b>         |

\* Con y sin título

Fuente: Datos proporcionados por la dirección del IIES

#### **4.4 Estímulos y salarios**

En el caso del IIES el programa de estímulos a la productividad es tan sólo una pequeña compensación. Dada la estructura y las reglas de este sistema de pagos extrasalariales, nadie en el Instituto cree que puedan servir para mejorar la productividad. Como el sistema está diseñado para premiar principalmente a la docencia los investigadores del IIES tienen pocos incentivos para participar en el programa, pues la docencia no es una actividad que realicen de manera extensa. Debido a que los salarios se consideran bajos, algunos investigadores tienen otro empleo:

...eso es algo muy usual ahora pues es una manera de resolver los problemas económicos que tenemos los investigadores. Es muy normal que el investigador de tiempo completo tenga dos o tres trabajos y por lo tanto tres fuentes distintas de ingreso. Hay compañeros que trabajan en otras universidades o en instituciones públicas.

#### **5. La organización académica para la investigación**

El IIES es una unidad cuya actividad básica es la investigación. En este apartado examinaré brevemente el cambio en las concepciones sobre la investigación y, después, analizaré la

estructura académica, las formas de trabajo, las relaciones entre las disciplinas y los esfuerzos interdisciplinarios y, por último, los productos y la productividad.

### **5.1 Cambios en las concepciones sobre la investigación**

En los albores de la década noventa, los discursos oficiales del IIES respecto de la investigación habían cambiado mucho en relación con los discursos de años anteriores. De una concepción marxista en la que la investigación debía generar la conciencia crítica y la transformación social, se pasó a una idea más aséptica y práctica de la investigación que abandonó las definiciones doctrinarias. Actualmente hay referencias al papel de la investigación en la transformación social, pero no hay un compromiso militante. Mientras que en la década setenta y parte de la ochenta en el IIES se creía que los académicos debían llevar a cabo investigaciones colectivas en torno a un proyecto y a una concepción global regida por la ciencia marxista, en los noventa los ideales colectivos estuvieron relacionados con las necesidades comunicativas del cuerpo académico y con las propuestas de llevar a cabo proyectos conjuntos que superasen el excesivo aislamiento de los investigadores. En los años setenta se proponía que la investigación regionales fuese entendida como el estudio del mosaico de las formaciones sociales de México; en los años noventa se propuso el estudio de la economía, la sociedad, la política y la historia de la región y de Sinaloa en contexto globalizado (UAS, IIES, 1978; Alonso, *et all.* 1993; UAS, IIES, 1996)

### **5.2 La estructura académica de proyectos**

El IIES elaboró su Reglamento en 1995 y en 1996, luego de un sinuoso trayecto, su *Programa de reestructuración*, con el objetivo de enfrentar “inercias perniciosas que han impedido su consolidación como el sector estratégico de la investigación social”. En estos documentos se define la estructura académica y los objetivos del IIES. El Programa contiene los enunciados generales y específicos para ordenar el trabajo de investigación. En lugar de las áreas que agrupaban formalmente el trabajo en años anteriores, se crearon un Programa General y cinco Programas Específicos, en los cuales tienen lugar las líneas y los proyectos de investigación. Esos programas son:

- a) Economía y relaciones internacionales
- b) Desarrollo rural;
- c) Desarrollo educativo;
- d) Cultura política y relaciones de poder;
- e) Cuestiones urbanas; y
- f) Historia y cultura regional.

En cada programa hay cuatro figuras académica. Al frente se encuentra un responsable, quien debe cumplir ciertos requisitos académicos, como tener grado preferente de doctor y contar con obra publicada. Los titulares de proyecto deben tener grado preferente de maestro. Los investigadores asociados grado de licenciatura y los ayudantes de investigación licenciatura o pasantía de licenciatura. El Estatuto estableció que sólo los profesores con grado de maestría o doctorado podían ser titulares de proyecto para evitar que los proyectos de investigación queden inconclusos. Los otros investigadores sólo podían ser asociados y tener “subproyectos”.

De acuerdo con el documento, los proyectos deberán ajustarse a protocolos de investigación para ser evaluados y, en su caso, aprobados y registrados por la Comisión de Proyectos del Consejo Académico; además el *Programa de Reestructuración* determina los criterios para asignar ayudantes; estipula la rendición de informes trimestrales; e indica las responsabilidades de los titulares de programas y proyectos. Este documento señala líneas para la difusión de las investigaciones y da algunas indicaciones generales para desarrollar políticas de publicación.

El Programa de Reestructuración no ha logrado funcionar plenamente pues existe un desfase entre los programas y líneas de investigación aprobadas, y los proyectos que existen en realidad. En muchos casos los títulos de los proyectos no guardan relación con las líneas de investigación, en varios programas existen más líneas que proyectos y un programa tiene seis líneas pero carece de proyectos. Como lo expuso el director, no hay seguimiento cierto de los proyectos:

Quién tiene responsabilidad de darle seguimiento a estos proyectos de investigación es el titular del programa, de ahí el concepto de liderazgo. Lo que pasa es que no se hace, la verdad es que no se hace, hay que reconocer que hemos tenido muchísimas dificultades en esto de liderazgo académico. Lo hemos puntualizado muchas veces: nos parece que es fundamental que los titulares del programa estén permanentemente pidiéndole cuentas del desarrollo de los proyectos a los

investigadores titulares, cosa que no se hace. Un ejemplo: desde la dirección les pedimos regularmente a los titulares de proyectos que nos informen sobre el desarrollo de sus proyectos de investigación, y ellos siempre nos informan de manera particular, de manera arbitraria a veces. Nos dicen un porcentaje, un 20 por ciento un 30 por ciento, en fin, o nos dicen “este año termino”. Y a veces nosotros les preguntamos a los responsables del programa que si esto es verídico y ellos no nos saben decir, porque no están enterados efectivamente del avance efectivo de los proyectos de investigación. No e interiorizan, falta liderazgo académico, esa preocupación por enterarse qué esta haciendo el miembro de su programa.

...pero hay que aceptarlo, aquí hay proyectos que tienen hasta 10 y 12 años y nunca jamás se han preocupado por decir hasta aquí llegaste, termina ese proyecto de investigación, finiquítalo, ciérralo, clausúralo o has lo que quieras con él y tienes que plantear un nuevo proyecto de investigación pero siempre sobre la base de colectivizar tus intereses; esto es de vincularse con otros compañeros que estén trabajando temas similares afines a este dentro o fuera del Instituto, ya no vamos a permitir proyectos individuales, ya no.

Frente a este panorama los objetivos y metas que establecen los Programas son ambiciosos y no se llevan a cabo. Un responsable de Programa me dijo:

...lo que te quiero decir es que el programa tiene objetivos muy amplios, muy ambiciosos, objetos de estudio también, líneas de investigación que incluso ofertamos en el Catálogo, pero en realidad todo se reduce a un proyecto de investigación...

La estructura de programas no ha funcionado como se esperaba. La inexistencia de controles mínimos confiables (registro de actividades, seguimiento de avances) sobre el trabajo de investigación que se realiza dentro de los programas de investigación torna más grave este problema. El Programa General del Instituto establece que los titulares de cada programa deben dar seguimiento a los proyectos y pedir cuentas de los avances a los investigadores. Pero ello no ocurre. El director del IIES y algunos titulares señalaron que los informes sobre el avance de las investigaciones son arbitrarios y que no están en condiciones de garantizar la autenticidad de los reportes que hacen sus investigadores. Las intervenciones administrativas de la dirección y del Consejo no han sido eficaces para clausurar proyectos inconclusos y forzar a los investigadores a presentar nuevos proyectos.

A pesar de los señalamientos generales en el *Reglamento* no hay disposiciones específicas que regulen el cumplimiento del trabajo y sancionen el incumplimiento. Los datos disponibles son elocuentes: entre 1984 y 1994 el IIES registró ante la CGPI 27 proyectos, de los cuales tres fueron suspendidos, 13 tienen la categoría de “sólo

registrados”, que equivale a decir que se ignora su estado, ocho están en proceso y sólo tres se han concluido. En otras palabras, en diez años solamente el 11 por ciento de los proyectos de investigación se han concluido, el 60 por ciento son proyectos que o están suspendidos o se ignora su estado, y 29 por ciento está en proceso.

En resumen, los problemas tienen que ver con una baja actividad de investigación, lo cual está asociado a una débil formación técnica en la investigación y con un *ethos* académico socavado debido al entorno excesivamente politizado que valora poco el esfuerzo académico y que no exige resultados. También su inestable funcionamiento se debe a que las diferencias personales entre los investigadores llegan a paralizar los esfuerzos.

### 5.3 La idealización del colectivismo en un ambiente individualista

Entre los académicos mexicanos es muy común la idea de que el trabajo de investigación es o debe ser colegiado en ciencias sociales. En la década noventa se difundió la creencia de que los programas de estímulos, el SNI y otros instrumentos de política fomentaban el individualismo y la competencia, en detrimento de la colegialidad y de los lazos cooperativos en el trabajo. Esta crítica carece de fundamento pues parte del supuesto de que la investigación antes fue colectiva y que ha dejado de serlo. Además, en el mundo académico en general no hay una idea clara sobre lo que significa la colegialidad; de hecho hay diversas concepciones que se refieren a asuntos de diferente tipo, lo que hace difícil en ocasiones determinar la naturaleza de las formas de trabajo en cada unidad académica<sup>2</sup>.

En realidad, las experiencias de trabajo colectivo en la investigación en ciencias sociales no son la norma, sino más bien experiencias de corta duración, algunas sin duda importantes por los productos logrados. En el IIES, de manera semejante a otras instituciones, hubo algunos periodos en los que se realizaron trabajos colectivos, pero los esfuerzos comenzaron a menguar antes de que se impusiera el nuevo modelo de reconocimientos científicos. Las razones de la pérdida del colectivismo se encuentran en otro lado. Los

---

<sup>2</sup> El concepto de colegialidad involucra, entre otros, los siguientes aspectos: la organización de la investigación, la evaluación de los resultados, la pertenencia a colegios invisibles, la agrupación institucional básica para la investigación, la toma de decisiones, la participación en organismos de representación y decisión académica, los valores ideales de la profesión académica y de los científicos sociales. Bess (1990) hizo un esfuerzo por esclarecer conceptualmente los significados y funciones de esta noción.

esfuerzos colectivos se realizaron durante la época de mayor auge de las perspectivas revolucionarias de cambio social y de militancia política de los académicos. En esa época, además, la participación en la toma de decisiones se realizaba a través de procedimientos colectivos, como las asambleas. Hubo un espíritu de época colectivista en muchos aspectos, pero a partir de la segunda mitad de la década ochenta se vino abajo.

México no se distingue demasiado respecto a lo que ocurre en otros países: el trabajo en ciencias sociales tiende a ser individualista. A diferencia del trabajo en equipos que se observa en las ciencias naturales, las ciencias sociales permiten una gran diversidad para examinar temas semejantes y cada investigador plantea los problemas de forma particular (Becher, 1989). La competencia entre académicos siempre ha existido bajo diversas formas y en sistemas diferentes de recompensas. Y la falta de cooperación no se desprende necesariamente del trabajo individual sino de ambientes enrarecidos por los conflictos.

Las tendencias hacia el trabajo grupal que se derivan de las nuevas formas de producción del conocimiento y los esfuerzos de algunos académicos han permitido en fechas recientes incursionar en modernas formas colectivas de trabajo: grupos *ad hoc*, enfoques multidisciplinarios, colaboración de investigadores de diversas unidades académicas, estudios sobre problemas específicos, y atención a demandas de conocimiento experto<sup>3</sup>.

Pero en el IIES persiste el aislamiento y el individualismo. Como lo reconoció el director del Instituto y otros investigadores entrevistados, muy pocos investigadores colaboran con colegas de otras unidades de la UAS o de otras instituciones. Los resultados de los trabajos no son sometidos al escrutinio de los colegas, salvo los que deben ser dictaminados internamente para su publicación en la revista del Instituto *Ciencia y Universidad*. Todavía muchos investigadores están al margen de los debates y avances contemporáneos de las ciencias sociales. Algunos manifiestan explícitamente dificultades para moverse con naturalidad en un entorno disciplinario cambiante, plural y diversificado. La nota distintiva es el aislamiento de la mayoría de los investigadores. Como lo expresó el director del Instituto, la práctica es “local, muy interna”. Estos fenómenos se ven reforzados por los escasos apoyos institucionales a la infraestructura de investigación, que se traduce en falta de

---

<sup>3</sup> No sólo el interés económico motiva este tipo de investigación, sin duda un factor determinante, sino una forma de trabajo que se extiende cada vez más en el mundo de la producción de conocimientos, en el que los problemas aplicados más que las disciplinas comienzan a imponer desafíos teóricos, metodológicos y tecnológicos al conocimiento (Gibbons, et al.1994).

equipos, bibliotecas y suscripciones a revistas. Un profesor expresó que “el instituto esta muy consumido en sí mismo, los investigadores en lo individual no buscan relacionarse”.

#### 5.4 Escasez de productos y baja productividad

En la vida del IIES los productos propiamente de investigación han sido escasos. El común denominador son los ensayos académicos y periodísticos. Algunas salvedades sobresalen en el contexto del IIES y de la UAS.

Para varios profesores la producción ha comenzado a adquirir un carácter propiamente académico, de investigación, no obstante la escasa actividad. El Instituto publica *Ciencia y Universidad* desde 1974, una revista que suma a la fecha 47 números, incluidos los dobles. La revista manifiesta los problemas del IIES: su periodicidad es irregular, ha modificado su presentación en cinco ocasiones, carece de una línea editorial bien definida, hay cambios en su diseño, se incluyen textos de seminarios, notas de lectura, la calidad de la impresión es baja, y su presencia en el mundo de las ciencias sociales mexicanas es marginal. *Ciencia y Universidad* no tiene un comité de dictaminadores externos y básicamente sirve para publicaciones endógenas. En la revista *Ciencia y Universidad* sólo cuatro investigadores sostienen una elevada producción. El resto de manera esporádica publica ensayos. La investigación empírica, en general, es escasa. Una característica de algunos profesores productivos es su empeño individual y su vinculación con investigadores de la UAS y de otras instituciones nacionales y extranjeras.

La producción del IIES es baja. En cuanto a los proyectos de investigación expuse que en 10 años sólo se concluyó el 11 por ciento de los proyectos de investigación. Con las publicaciones ocurre algo semejante: entre 1974 y 1996 sólo se habían producido 11 libros, ocho publicaciones especiales, 45 boletines, 22 números de la Colección *Rescate*, tres números de la serie *Fuentes documentales*, 13 folletos y siete memorias de congresos. Un total de 109 publicaciones, sin contar con la revista *Ciencia y Universidad*. La época de mayor producción correspondió al lapso que va entre 1980 y 1984 y a partir de ese momento la producción del IIES ha decaído considerablemente (Gráfica 7.1).

#### Gráfica 7.1 Universidad Autónoma de Sinaloa. Instituto de

### Investigaciones Económicas y Sociales. Publicaciones por año 1970-1996



En esas condiciones la productividad promedio de los investigadores es también muy baja, según se puede ver con los datos de publicaciones del IIES. Tomar en cuenta sólo esas publicaciones puede dar lugar a equívocos pues no se incluyen los productos de los investigadores en publicaciones externas. Carezco de estos datos pero, según varias entrevistas, son pocos los investigadores con publicaciones externas, y el número de éstos es bajo, salvo las que aparecen en periódicos locales. Considerando cualquier tipo de producto (libros, artículos especializados, de difusión, de debate o de interpretación, reseñas y ponencias) en los 22 años de existencia del Instituto cada investigador ha producido en promedio 10 productos, cinco de los cuales corresponden a artículos y uno a ponencias en congresos (Cuadro 7.7). Si vemos la productividad por rangos de antigüedad tenemos un panorama más exacto. La productividad más alta la tienen dos profesores: uno con 8 productos en tres años de adscripción al IIES y otro con 46 trabajos en 21 años, lo que representa un promedio anual de 2.7 y 2.2 productos, respectivamente. Los promedios más bajos son los de un profesor con 1 producto en 11 años de trabajo (0.1 productos por año) y el de otro académico con dos productos en 13 años (0.2 productos por año)<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> Promedios obtenidos considerando los años de antigüedad en el IIES de cada investigador hasta 1996.

**Cuadro 7.7 Universidad Autónoma de Sinaloa. Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales. Promedio de publicaciones del profesorado<sup>1/</sup>**

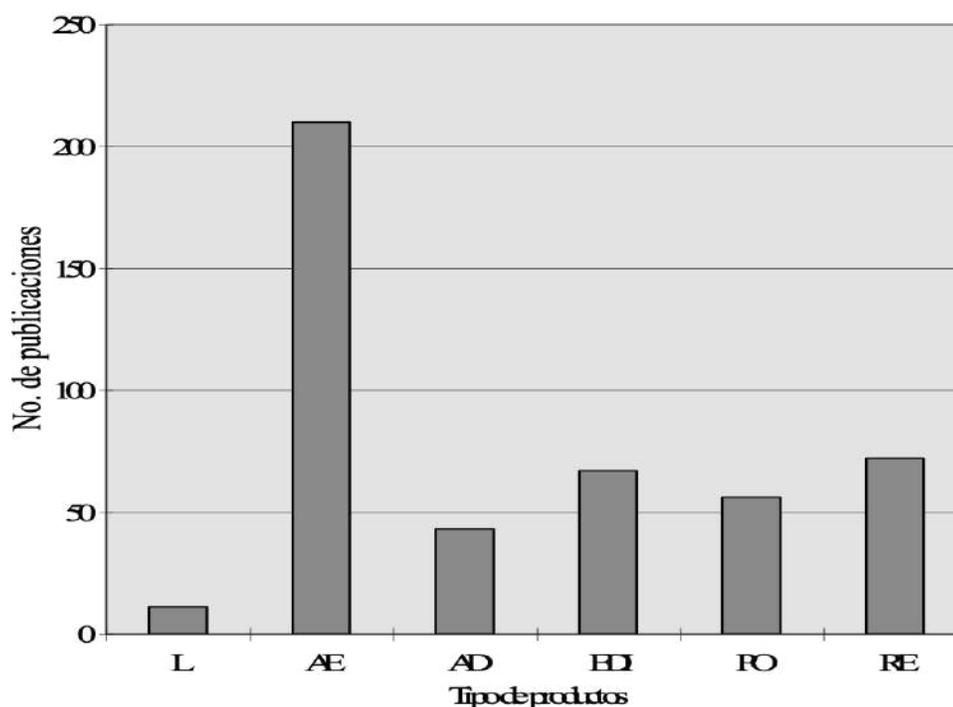
| Libros | Artículos Especializados | Artículos de Difusión | Ensayos de debate e interpretación | Ponencias | Reseñas | Total |
|--------|--------------------------|-----------------------|------------------------------------|-----------|---------|-------|
| 0.2    | 5                        | 1                     | 1                                  | 1         | 2       | 10    |

<sup>1/</sup> Incluye a todos los investigadores que han estado en el IIES y su producción hasta 1996.

Fuente: UAS. *Catálogo 96 de Publicaciones del Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales.*

Los datos del conjunto de la planta académica del IIES, incluyendo a los investigadores que ya no laboran ahí, también son poco alentadores. Este conjunto produjo entre 1974 y 1996 un total de 459 publicaciones (libros, artículos especializados, artículos de difusión, ensayos de debate e interpretación, ponencias y reseñas) un promedio de 20 productos por año en todo el Instituto. De ellos 45.7 por ciento son artículos especializados (Gráfica 7. 2).

**Gráfica 7. 2 Universidad Autónoma de Sinaloa. Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales Publicaciones por tipo de producto, 1974-1996**



L: Libro, AE: Artículo Especializado, AD: Artículo de difusión, EDI: Ensayo de debate e interpretación, PO: Ponencia. RE: Reseña.

En suma: existe baja producción de investigación; la mayor parte de las publicaciones son locales; la revista tiene un carácter básicamente endógeno, sin política editorial clara y sin procedimientos de dictaminación estrictos, los ritmos de producción son muy lentos y se aprecia una baja productividad.

### **5.5 La desvinculación entre la investigación y la docencia**

En los documentos oficiales la UAS muestra interés por vincular la docencia con la investigación. Como en otras instituciones de educación superior, lo que suele llamarse vinculación investigación-docencia es cierta práctica educativa destinada a entrenar estudiantes en el levantamiento y procesamiento de información; pero esa práctica no necesariamente produce un vínculo con las actividades generadoras de conocimientos nuevos.

En el IIES no existen programas docentes, de modo que no es posible una vinculación dentro de sus propias estructuras. Varios investigadores son al mismo tiempo docentes de licenciatura y posgrado dentro y fuera de la Universidad. Algunos investigadores señalan que diversas publicaciones del IIES sirven como materiales de texto o fuentes de consulta para estudiantes de la UAS y de otras instituciones. Varios investigadores del IIES han supervisado a estudiantes que ahí realizan su servicio social, aunque esta actividad ha declinado. Pero el IIES carece de políticas para aproximar sistemáticamente su trabajo a la docencia y las escuelas y facultades no demandan investigación. Un profesor comentó: “El IIES nunca ligó a la docencia, en ningún sentido. Es terrible eso, es terrible porque si no tienes esa vinculación, jamás vas a poder desarrollarla, y bueno, y en consecuencia la propia Universidad jamás va a desarrollar una docencia de calidad”.

Los lazos con la docencia que tienen algunos profesores del IIES con otras unidades académicas no se establecen mediante convenios de colaboración. De hecho, los investigadores reciben remuneraciones por las clases que dan en otras unidades de la UAS, es decir, tienen contratos específicos. Esa actividad no es considerada parte de sus obligaciones contractuales como profesores de tiempo completo de la Universidad. Un investigador me comentó lo siguiente:

...he estado dando cursos de maestría en el CISE, pero no hay ningún convenio entre ellos y el IIES, o sea a mí me contratan, me pagan, la propia Universidad. Dar clases no es obligación mía porque no está estipulado, porque todo mundo cobra eso. A mí me contrata el CISE. Yo no voy a dejar de cobrar porque todo mundo cobra, pero he dicho que si hubiera un convenio no cobraría ni por las clases ni por la asesoría, a mí me conviene eso.

Desde hace varios años, el IIES ha debatido la necesidad de contar con programas de posgrado con el doble propósito de ofrecer a sus investigadores la posibilidad de tener un grado y de contribuir a la formación de investigadores para la UAS. Hasta la fecha, sin embargo, el Instituto no han logrado abrir programas docentes. Examinaré rápidamente algunas implicaciones de estos intentos.

#### *El doctorado en ciencias sociales de la UAS: una iniciativa enajenada al IIES*

Los debates que se han dado en la UAS alrededor de la apertura de programas de posgrado ponen en juego diferentes concepciones sobre las necesidades de la Universidad. Se debate si los posgrados deben servir para la formación de profesores, para la formación profesional avanzada o para la formación de investigadores. Quienes piensan en la formación de profesores y de profesionales suelen mezclar la idea de formar para la docencia con la de formar para la investigación. Es decir, parten del modelo de docente que investiga y que enseña, modelo que, como mostré en el capítulo anterior no existe en una universidad dedicada casi en su totalidad a la docencia. Como no existe una distinción clara y aceptada sobre la naturaleza distinta de posgrados para la investigación y posgrados para la docencia y/o el entrenamiento profesional, los posgrados de investigación organizados bajo el patrón del CONACYT son vistos con recelo. El IIES estuvo involucrado en una polémica sobre la apertura de un doctorado en ciencias sociales que ilustra con nitidez estos problemas, como expondré en seguida.

El programa de doctorado en ciencias sociales de la UAS no está adscrito a ninguna unidad académica: depende directamente de rectoría. La propuesta de abrir un doctorado se gestó en el IIES y fue apoyada inicialmente por el rector en turno. Como el IIES se había creado bajo el modelo de los institutos de la UNAM, la polémica sobre la necesidad de articular los trabajos de éstos con la docencia de las escuelas y facultades se trasladó a la

UAS. Unos propusieron desaparecer el instituto y transferir los recursos a centros de investigación y posgrado de las escuelas y facultades. Pero otros propusieron que el IIES se hiciera cargo de un programa de doctorado.

...propusimos un modelo diferente, retomando la experiencia del Colegio de México, del CIDE, de la UAM. En donde estaba vinculado de manera orgánica, al menos hipotéticamente, la investigación con la docencia. Entonces propusimos crear un doctorado en ciencias sociales vinculado orgánicamente al Instituto para que una parte de la planta de investigadores, aquella que reuniera los requisitos académicos como tener grado de doctor, o por lo menos ser candidatos a doctore pudiera impartir clases en el doctorado; aunque el pasante de doctor no pudiera ser director de tesis, pero si docente. Y en el caso de los doctores titulados, que ya tenemos aquí a varios, que pudieran ser ambas cosas: docentes y directores de tesis.

Para la elaboración del proyecto, un grupo de investigadores se dio a la tarea de negociar un convenio con la UAM Xochimilco para abrir un programa conjunto entre ambas instituciones. Las características de ese proyecto inicial eran semejantes a las del programa ahora vigente: tutorial y de ciencias sociales. Durante varios meses se realizaron reuniones entre investigadores de Culiacán y Mazatlán y de la UAM Xochimilco para llegar a una propuesta. El convenio fue elaborado, pero poco antes de su firma el rector anunció la creación del actual programa. Esta decisión, cabalmente dentro de las competencias del rector, fue interpretada por quienes encabezaban la elaboración del primer proyecto como una maniobra poco clara que, a final de cuentas, desestimaba los esfuerzos de los investigadores. En opinión de un exdirector que estuvo directamente involucrado en la propuesta de abrir para el IIES un programa de doctorado, las razones que tuvo el rector para hacer a un lado el proyecto del IIES fueron de tipo político:

...hubo un conflicto ahí con el rector de la Universidad que era evidentemente político. El proyecto había sido aprobado en lo general y yo creo que en lo particular porque no hubo mayores objeciones. Suponía la creación de este nuevo modelo del doctorado como parte del Instituto y apoyos muy fuertes: este edificio, (antes estábamos en un edificio rentado), la actualización y modernización de la biblioteca, la creación de un centro de computo, un vehículo, luego dos vehículos para la administración y para el trabajo de campo, financiamiento a los proyectos de investigación aprobados, no a todos los que solicitaran, sino a los aprobados por un órgano colegiado que la Universidad destinara, una parte de su presupuesto interno a estos proyectos de investigación. Bueno pues era todo un paquete para relanzar al Instituto junto con el doctorado. Pero el rector se molestó mucho porque sentía pues que le exigíamos, y a veces hasta públicamente. Entonces por diferencias políticas el rector, de pronto, decide cortar el proyecto. Pero las diferencias no eran alrededor

del proyecto, eran de orden más general... por las opiniones críticas que yo tenía sobre la UAS...

El hecho de que el rector no comunicara a los investigadores del IIES la existencia de otro proyecto de doctorado, muestra una forma política de actuar centrada en la desconfianza y el secreto común en la UAS. Un profesor señaló: "...eso te habla también de disposición que tiene la autoridad respecto del Instituto. Ha tenido falta de confianza, yo qué sé, o que quiere dejar que el Instituto termine por sí mismo".

La decisión de abrir un programa de doctorado independiente del IIES generó conflictos entre algunos investigadores. Pero no tuvieron consecuencias mayores pues el Consejo Universitario aprobó unánimemente el proyecto. Así, se abrió un programa sin confiar en los investigadores locales, salvo en quien ahora lo coordina. Por ello sólo existe un tutor de la UAS, que pertenece al SNI. El resto son de otras instituciones. La intención de incluir en nuevos programas de doctorado sólo a profesores del SNI implicaba evitar que el IIES tuviera bajo su control un programa de doctorado debido a su bajo número de doctores y de miembros del Sistema Nacional de Investigadores. Esto nos remite al creciente aislamiento del IIES, como veremos adelante.

Un elemento que debe tomarse en cuenta es que se trata del primer programa de doctorado de la UAS. Poco después le siguió el doctorado del CISE. Es sensato suponer que cualquier decisión sobre la apertura de doctorados contó con la mayor atención de las autoridades centrales. Un indicador indirecto de esta atención fue la participación de funcionarios de la Secretaría General de la Universidad y de la Coordinación General de Investigación y Posgrado, los cuales dieron apoyo en asuntos legales y administrativos para la confección del proyecto. El programa tuvo éxito en su apertura pues contó con tutores del SNI, cátedras patrimoniales de CONACYT, recursos de SUPERA y FOMES, atención a la convocatoria, y becas de la SEP y de las instituciones de origen de los alumnos. En ese programa se cifraron muchas expectativas sobre el futuro del posgrado en la UAS. En un contexto proclive al conflicto y ante la declinación del Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales, contar con ciertas garantías para el éxito de la apertura del programa se tornaba un asunto de crucial importancia política-institucional. Esa es una razón para haber creado el programa sin estar adscrito a ninguna unidad académica y hacerlo depender directamente de la rectoría.

El proyecto del programa de doctorado en ciencias sociales fue elaborado por su actual coordinador, un destacado economista adscrito al IIES con apoyo del rector. Se trata de un programa interinstitucional con la Universidad de Sonora, aunque la UAS es la principal institución en todos los aspectos (expedición de documentos, edificio, obtención de profesores, coordinación administrativa y académica, origen de sus alumnos). Es de carácter tutorial con énfasis en la investigación. Las consideraciones para ponerlo a funcionar fueron: a) la necesidad de transitar a una nueva fase de desarrollo de la UAS mediante ofertas de doctorado<sup>5</sup>; b) la existencia de una demanda potencial amplia dentro de la UAS debido al previo desarrollo de programas de maestría en diversas ciencias sociales desde mediados de la década ochenta y de una demanda potencial en la región (Baja California, Sonora, Sinaloa, Nayarit) y otros estados del norte (Chihuahua); c) la necesidad de fortalecer al personal académico de diversas instituciones; y d) tener una oferta flexible, centrada en la investigación y de carácter tutorial.

El CONACYT otorgó cinco cátedras patrimoniales, hecho fuera de lo común. Cuenta con profesores de diversas instituciones del país y uno de EUA. En el caso de los profesores nacionales, salvo uno, todos forman parte del SNI. Aunque no es un criterio absolutamente cerrado, la pertenencia al Sistema Nacional de Investigadores es una condición para formar parte del cuerpo de tutores. En 1997 este doctorado logró el reconocimiento del CONACYT como programa de excelencia.

El programa no surgió con una definición precisa sobre los campos formativos. Al parecer estas definiciones se fueron dando por las características de la planta tutorial. Es decir, los temas que se ofrecen dependen de los temas que investigan los tutores. Hay cierta orientación hacia la economía, la historia política y las ciencias de la educación con temas regionales o locales. La integración de la planta tutorial ha seguido criterios estrictos en cuanto a la producción, calidad y reconocimiento de los profesores. Sin embargo, según el testimonio de una autoridad administrativa del programa, la planta de tutores se constituyó básicamente a partir de las relaciones personales que el coordinador del programa y el rector tenían con investigadores de otras instituciones. No surgió como resultado de la actividad de investigación que se realiza en la UAS ni de un plan estructurado sobre los campos temáticos y/o disciplinarios que interesaba a la institución, a los grupos de

---

<sup>5</sup> La UAS ha abierto recientemente un doctorado en educación en el CISE de Culiacán.

investigadores ya constituidos o a las necesidades de fortalecimiento de determinados campos. Estos factores, junto con la escasa participación de profesores de la UAS como tutores (sólo uno) o como asesores (cuatro) y el funcionamiento del programa al margen de otras unidades académicas, han impedido hasta ahora la formación de vínculos con investigadores de otras unidades. Esto no escapa a las autoridades del programa y al respecto hay dos indicaciones: por un lado, la previsión de incorporar como tutores a los investigadores de la UAS que recientemente han ingresado al SNI y por otro, la idea aún ambigua de organizar una coordinación de la investigación y el posgrado en ciencias sociales que permita conjugar actividades para impulsar el desarrollo de estas áreas<sup>6</sup>. Aunque es muy pronto como para pensar en impactos, las autoridades del programa piensan que la apertura del programa ha contribuido a estimular la conclusión de las maestrías de muchos profesores y la decisión de continuar el doctorado.

El programa de doctorado es una respuesta institucional para acercar su desempeño a patrones definidos externamente (CONACYT, SIN) y obtener financiamientos adicionales. Dentro del mercado de prestigios distribuidos por los organismos gubernamentales, la UAS ha conseguido un mejor lugar que el que tenía antes en el campo de las ciencias sociales. Pero esta respuesta consiste en un cambio incremental y por adición de estructuras; no es un cambio en las estructuras existentes. Asimismo, si bien es cierto que este cambio vincula mejor a algunos investigadores de la UAS con otras instituciones y con las agencias públicas, no ha introducido hasta la fecha mecanismos que estimulen los vínculos internos y que mejoren la producción de los investigadores, especialmente de los del IIES, ni resulta claro si el doctorado puede ser una opción para preparar una parte de la siguiente generación de investigadores de la UAS. Por lo visto hasta ahora, este doctorado, como otros esfuerzos, no parece formar parte de estrategias institucionales de fortalecimiento de la capacidad de investigación ni de formación de los futuros cuadros de investigación.

---

<sup>6</sup> La UAS tiene una amplia experiencia en la apertura de programas de posgrado sin plantas académicas propias. Algunas autoridades de la Universidad consideran que, en general, este tipo de posgrados ha sido sumamente caro y que no ha tenido los resultados esperados. Esto explica en parte la preocupación del coordinador de doctorado por incorporar a profesores de la UAS que sean doctores y miembros del SNI.

La adopción de los criterios del CONACYT para lograr sobrevivir en el Padrón de Excelencia y gozar de otras ventajas ha llegado a prácticas de simulación. Un joven profesor del IIES y del doctorado dijo:

Al programa lo sacaron del Padrón de Excelencia, porque les había faltado no sé que tantos números de gente de titular en un año, y así se los dijeron: “señores: el año anterior titularon a tantos y ahora pues le faltaron dos, entonces los vamos a quitar del Padrón de Excelencia. En tal fecha tienen que haber titulado a tantos”. Entonces cuando una muchacha que estoy asesorando me trae sus trabajos yo les digo: “señores estos no pasan”, “no pero ¿por qué?, nos están exigiendo allá mayor titulación”. Pero ¿por qué yo voy a pasar un trabajo que desde mi punto de vista es un trabajo muy incompleto, con serios problemas en todos los sentidos –desde redacción, conceptuales, el manejo del aparato crítico–. No me quieran hacer cómplice de eso. Y ahí tengo una bronca, porque yo no autorizo esos trabajos y me mandan llamar y me están presionando y dicen “bueno, hay que hacerles el favor, es que necesitamos un número para completar el Padrón”. Eso a mi me trae, realmente muy enojado.

Pese a sus diversos problemas, para las autoridades universitarias, sin embargo, el programa de doctorado es muy sólido. Un alto funcionario de la rectoría comentó:

puedo decir sin temor a equivocarme que el doctorado en ciencias sociales es un doctorado más consolidado de esta generación. Concebido con una estrategia precisa, clara y teniendo detrás toda una masa crítica de investigadores y de maestros formados en distintas partes del país y del mundo, entonces creo que es muy sólido este doctorado.

En conclusión: no estamos ante la presencia de un doctorado cuya denominación en ciencias sociales obedezca a una dinámica propia de las actividades de investigación, de los temas y de las formas de organizar el trabajo disciplinario, como ocurre en instituciones con doctorados que reúnen a profesores que trabajan temas sin fronteras disciplinarias claramente definidas. Su definición como doctorado en ciencias sociales emerge de una lógica institucional antes que disciplinaria, de una necesidad de abrir ofertas acordes a los nuevos vientos antes que de la lógica de la actividad de investigación. Es un programa creado al margen de unidades académicas existentes, carece de plantas académicas propias y no puede establecer vínculos sistemáticos con la práctica de investigación debido a la lejanía física de los tutores, quienes se encuentran en otras instituciones del país.

## 5.6 El financiamiento de la investigación

La idea de que la investigación es una actividad que debe procurar recursos se ha ido extendiendo. Muchos investigadores, bajo la idea de vincular las actividades universitarias con su entorno y generar conocimientos aceptan la necesidad de ofrecer sus servicios educativos y de investigación a diversos sectores sociales y económicos de la región. No obstante, existe la opinión generalizada de que la UAS debería destinar recursos a la investigación y al posgrado para permitir que los profesores se dediquen básicamente a sus actividades de investigación. Dada la escasez de recursos, la administración central le destina financiamientos exiguos. Que no existan estos apoyos es, en opinión de algunos investigadores, un asunto de falta de “voluntad política” debido al uso discrecional de los recursos. Así lo expresó un antiguo investigador:

...hay falta de voluntad política, de voluntad democrática para decidir de manera racional, democrática y justa la distribución del presupuesto. El presupuesto de esta Universidad se maneja como si fuera una partida secreta... el resto operativo lo manejan de manera discrecional el rector y el tesorero de la Universidad. No hay presupuesto asignado a todos y cada uno de los centros de trabajo. Ninguna escuela, ninguna facultad, ningún centro de trabajo, ningún instituto tienen presupuesto aprobado. ¿Qué planes y qué programas se pueden hacer de manera seria, si no sabes con que presupuesto vas a operar? ..la única posibilidad de conseguir recursos depende del rector. Si le caes bien pues a la mejor te da, y si le caes mal lo más probable es que no.

Algunos profesores piensan que la rectoría aprecia la labor de los investigadores que consiguen recursos para financiar su investigación. Un investigador opinó así:

¿Cuál es la orientación básica? Sacar recursos de afuera, concursar. Es decir, la Universidad se desentiende... y eso propicia un fenómeno de simulación muy fuerte. El rector, en alguna reunión que tuvimos con él, decía que la Universidad no tenía dinero para apoyar la investigación, aunque por otro lado decía que la apoyaba. ¿Cómo?, con los sueldos y salarios, el agua, la luz y las instalaciones, no hay más. ¿Qué pedía? Que los investigadores trabajen por lo que les pagan y lo que tienen. Es muy claro para rector que la persona más valiosa o la persona que realmente tiene interés en sobresalir es la que va a sacar recursos de fuera; y a los otros los deja ahí, no los toca porque se generan problemas sindicales.

En la Universidad no hay órganos colegiados que arbitren y aprueben los proyectos de investigación. Tampoco hay recursos que puedan ser asociados a ese tipo de procedimientos. En el IIES existe una comisión, pero ha dejado de reunirse y carece de

recursos para apoyar los proyectos. Adicionalmente, la dictaminación de proyectos acarrear conflictos entre los evaluadores y los investigadores. Un profesor comentó:

Aquí tenemos una comisión de control de proyectos, de la que yo formo parte, pero hace años que nos reunimos a discutir un proyecto de investigación. Porque discutir un proyecto de investigación significa aprobarlo o rechazarlo y ya nos dimos cuenta que rechazar un proyecto de investigación es echarnos encima a su titular. Y que además, finalmente no se consiguen recursos internos..

En ese conflictivo marco, en el IIES no ingresan recursos externos para la investigación desde hace varios años. De 1984 a 1994 sólo 13 proyectos de investigación de un total de 24 registrados han contado con recursos. De esos 13 proyectos, nueve han obtenido recursos externos: cuatro de la SEP, cuatro de PRONAES<sup>7</sup> y uno de CONACYT. En estos diez años nada más dos proyectos concursaron por financiamientos del CONACYT, uno de los cuales no los consiguió (Tabla 7.1).

Estos datos ilustran la baja competitividad del IIES. La urgencia de contar con recursos externos para financiar la investigación no se ha traducido en una práctica sistemática para sumar los recursos intelectuales disponibles y competir en el aún pequeño mercado local de conocimientos o para solicitar financiamientos en las agencias gubernamentales, como el CONACYT o en el Sistema de Investigación Mar de Cortés (SIMAC). No hay venta de conocimientos o servicios, salvo contadas excepciones de carácter individual. Las iniciativas para vincular la investigación con el entorno son débiles y esporádicas. En general, provienen de las autoridades o de investigadores sobresalientes. En la década ochenta algunos investigadores del IIES tuvieron experiencias en la venta de servicios. Recientemente, las acciones se han concentrado en asesorías para la elaboración y posterior evaluación de los Programas de Desarrollo Municipal. De acuerdo con un entrevistado, en el futuro cercano se tiene previsto firmar un convenio de colaboración con la Fundación para el Desarrollo Económico de Sinaloa (FUNDES) para realizar investigaciones específicas. Los excepcionales esfuerzos, no obstante, pueden adquirir importante impulso, como el gran proyecto que encabezan dos investigadores con una trayectoria de pertinaz empeño por trabajar conjuntamente y obtener recursos externos. Este proyecto atraerá un importante volumen de dinero, además de concitar el esfuerzo de 22 investigadores de diversas unidades académicas en igual número de temas. Otro caso

---

<sup>7</sup> Programa Nacional de Educación Superior, vigente de 1983 a 1986.

semejante es un gran proyecto impulsado por un joven investigador que, de ser aprobado, abarcará aspectos propiamente académicos de investigación y difusión, y actividades culturales, industriales, comerciales y turísticas de gran envergadura.

**Tabla 7.1 Universidad Autónoma de Sinaloa. Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales. Proyectos de investigación. Estado y órgano financiero, 1984-1994**

| <b>Año</b>                         | <b>Registrados</b> | <b>Estado</b>  | <b>Financiamiento</b>   |
|------------------------------------|--------------------|--|---|
| <b>1984</b>                        | 2                  | Suspendido<br>Suspendido   | 84 Y 85 SEP<br>84 PRONAES   |
| <b>1985</b>                        | 5                  | Sólo registro<br>Suspendido<br>Sólo registro<br>Sólo registro<br>Sólo registro | No<br>SEP<br>No<br>No<br>No   |
| <b>1986</b>                        | 3                  | En proceso<br>Concluido<br>Concluido   | PRONAES<br>PRONAES<br>PRONAES   |
| <b>1987</b>                        | 2                  | Concluido<br>En proceso  | UAS<br>No   |
| <b>1988</b>                        | 2                  | Sólo registro<br>Sólo registro   | No<br>No  |
| <b>1989</b>                        | 1                  | Sólo registro  | No  |
| <b>1990</b>                        | 5                  | En proceso<br>En proceso<br>En proceso<br>En proceso<br>Sólo registro          | UAS<br>UAS<br>UAS<br>SEP<br>No  |
| <b>1991</b>                        | 4                  | Sólo registro<br>Sólo registro<br>Sólo registro<br>En proceso                  | No<br>No<br>No<br>SEP   |
| <b>1992</b>                        | 1                  | Sólo registro  | No  |
| <b>1993</b>                        | 0                  | 0  | 0   |
| <b>1994</b>                        | 2                  | En proceso<br>Registrado   | CONACYT<br>No   |
| <b>Total proyectos registrados</b> | 27                 | 3 suspendido<br>13 registrados<br>8 en proceso<br>3 concluidos                 | 9 financiamiento externo<br>4 financiamiento interno<br>14 sin financiamiento |

Fuente: UAS, CGPI, 1996

Para el director del IIES el problema de la obtención de financiamientos es de falta de voluntad de los investigadores pues se tiene demanda, prestigio y personal adecuado:

Desde luego que hay demanda, hay demanda de la iniciativa privada, del gobierno del Estado, inclusive de otros sectores educativos que están requiriendo nuestros

cuadros, para cursos, seminarios, conferencias... ¿Por qué? Porque ya se reconoce con el tiempo que tiene el Instituto, la experiencia académica; se reconoce que hay un buen nivel y que se puede acceder a cuadros también de primer nivel para la consulta, para cualquier tipo de trabajo académico ...tenemos cuadros de primer nivel que son reconocidos a nivel regional, inclusive a nivel nacional, que tienen un trabajo bastante importante, con obra publicada que les ha puesto en ese perfil. Estamos en posibilidad de hacerlo, lo que hay que hacer es llevarlo a cabo, procesar todas estas vinculaciones, estos intercambios. Un problema a veces hasta de voluntad si tú quieres ¿no?, más que de programa, de voluntad, de concretizar de alguna manera lo que ya está en el papel, en el programa.

Pero para otros profesores el problema no es voluntad pues conseguir recursos externos es muy difícil:

Sabemos de antemano que es difícilísimo conseguir dinero o, si se consigue, pues se consigue para un porcentaje mínimo. Así, pues cada quien hace como que trabaja, si la Universidad hace como que paga, pues los investigadores hacen como que trabajan y buscan chambas y consultorías por donde puedan, pero no para financiar sus investigaciones.

Para otros el CONACYT, al menos en el caso de la UAS, ha privilegiado áreas tecnológicas pero no de ciencias sociales:

...ahí yo tengo algo contra el CONACYT y muy grueso. De hecho casi no apoyan a las ciencias sociales. De entrada como que ya hay una calificación discriminatoria. Te digo, no sé exactamente cuáles sean los mecanismos pero, por ejemplo, en el caso de aquí de la UAS, se han apoyado los proyectos que tienen que ver con tecnología pero casi no proyectos de ciencias sociales...

En resumen, pese a que se ha extendido el reconocimiento de la importancia de obtener recursos de diversas fuentes, muy pocos investigadores han entrado al mercado de financiamientos externos. Según algunos profesores sólo es cuestión de voluntad, pero según otros, conseguir esos recursos es muy difícil. Para muchos, la Universidad debería dar recursos para la investigación y darlos de manera justa y racional para acabar con los usos discrecionales. La falta de esos apoyos, según esas opiniones, favorece la simulación.

Como puede apreciarse existe una fuerte resistencia a generar capacidades para la gestión de recursos externos. Hay un problema de ideología universitaria, muy común en varios establecimientos de educación superior: los investigadores en ciencias sociales y humanidades suelen argumentar que su trabajo es investigar, no vender proyectos para conseguir dinero. Pero también hay un problema que se desprende de la baja capacidad de

investigación y de la escasa vitalidad académica de una buena parte de los investigadores del IIES. La renuencia a buscar recursos externos apoya perversamente las dinámica inerciales del inmovilismo y contribuye también a preservar el bajo nivel de producción.

## **6. Las ciencias sociales en el IIES**

La práctica de las ciencias sociales en el IIES ha estado atravesada por conflictos: intentos por desaparecer al Instituto o algunas de sus áreas; una visión ideológica de la investigación; falta de capacidad de sus fundadores para llevar a cabo sus propios objetivos científicos, y, más recientemente, pérdida de referentes ante la caída del socialismo y el desuso de las teorías marxistas.

A lo largo de su historia, han existido iniciativas por desaparecer al IIES o limitar sus áreas de investigación. Las disputas teóricas sobre las ciencias sociales y los debates sobre la forma organizacional que deben tener también fueron presa de la sobrepolitización. Según algunos testimonios, por lo menos en dos ocasiones se presentaron iniciativas por desaparecer al IIES, en una ocasión con la propuesta de crear un Centro de Estudios Regionales y en otra con la propuesta de trasladar a los economistas del IIES a la Escuela de Economía, donde existe una Centro de Investigaciones Económicas.

Existen opiniones sobre la necesidad de desincorporar algunas áreas, como historia o educación, pues existen unidades que se dedican a la investigación en esos temas, con mayor desarrollo. En esa líneas, algunos investigadores sugieren que el IIES debería especializarse en asuntos económicos y sociológicos. Pero esto también es percibido como intentos por desaparecer el IIES.

En las consideraciones sobre las ciencias sociales que el IIES practica inevitablemente emergen opiniones sobre los problemas que ha tenido desde su fundación. Para algunos profesores, el IIES ha fracasado en sus propios términos, es decir, no ha logrado hacer lo que se propuso, en buena medida debido a que las líneas de investigación imaginadas estuvieron demasiado sesgadas por una visión ideológica y no tuvieron al personal académico preparado para llevarlas a cabo:

Es que el proyecto del IIES falló, fracasó porque no se pudo sostener por sus propias variables, por sus propias definiciones, marcadas por la política del Partido Comunista. ¿Cómo desarrollabas un proyecto de investigación sobre el origen y

desarrollo del capitalismo en Sinaloa? Esos proyectos estuvieron por encima de las capacidades de nuestros investigadores comunistas.

Este era en realidad un problema general. En el ámbito de la investigación, los problemas de la sobreideologización de las propuestas y los conflictos políticos siempre estuvieron al la orden del día.

...la misma ideología dominante en la universidad se dio en el CISE, se dio en el servicio social, se dio en la editorial. Era un proyecto muy armado, entre comillas, de definición y alternativa. El esquema de investigación no respondió, eso fue muy evidente.

Los cuestionamientos más recientes al IIES vinieron de los investigadores más jóvenes con nuevas ideas, proyectos y mejores resultados

Entonces cuando llega esta gente, por ejemplo, una generación nueva, el referente ya había cambiado, traían una técnica de investigación distinta, empiezan a hacer investigación y a sacar resultados. Creo yo que la sobreideologización, la politización de la universidad, el apego al modelo, la copia mal hecha, pues fue lo que nos hizo perder una cantidad de años ...

## **6.1 Cambio en la agenda de investigación**

La economía y la historia regionales predominan en el IIES. Algunos investigadores incursionan en temas de ciencia y sociología política (movimientos sociales, estudios electorales, cultura política). El enfoque regional es una característica que deliberadamente ha adquirido el IIES desde su creación. Dentro de una concepción marxista que veía en México un “mosaico de formaciones sociales” sobre la base del modo de producción capitalista dominante el Instituto se propuso investigar lo regional con objetivos científicos y de transformación social (UAS, IICH, 1978).

El enfoque regional coincide con una práctica localista. Sin embargo, en fechas recientes el IIES ha buscado actualizar la investigación para realizar estudios regionales desde una perspectiva contemporánea, dentro de los contextos nacional e internacional. Así las líneas formalmente establecidas de los programas de investigación proponen temas de actualidad, por ejemplo: Cuenca del Pacífico, agroindustria y biotecnología, sistema agroalimentario mundial, capacitación para el trabajo y mercado, cambio socio cultural, descentralización política y administrativa, cultura política, flujos migratorios,

maquiladoras (Tabla 7.2). Casi desde su creación, las áreas que trabajan economía, historia y educación son las que tienen más investigadores y productos. Dentro de éstas destaca el área de historia por el número de publicaciones, seguida de economía.

La mayor parte de los investigadores ha cambiado sus líneas de investigación y enfoques teóricos. Algunos de ellos cambian por razones académicas y por sus intereses de desarrollo intelectual. Los más jóvenes, especialmente los que han destacado académicamente, no tuvieron grandes dificultades para romper con la herencia marxista en la que se formaron muchos de los académicos a fines de los años sesenta y en la década setenta. Tienen una actitud crítica ante las ortodoxias. Un joven profesor me dijo que en los inicios de su carrera académica: “empecé a pensar que no había que tener tanto apego al marxismo. Si el referente no me beneficiaba, pues tenía que buscarme otros ¿no? y por esa vía empecé a obtenerlos”.

Los profesores que no tienen definiciones marxistas, generalmente son los que han salido a estudiar posgrados fuera del estado o del país:

...hay investigadores nuevos, sobre todo los que han podido ir a hacer posgrados fuera y entrar en contacto con nuevas corrientes. Es gente que ya piensa de manera diferente. Pero la gente que se quedó, que no ha hecho posgrados, es gente que sigue en el mismo rollo, de manera un poco lamentable. Me refiero a que siguen el mismo rollo no porque sea en sí negativo. A la mejor se le puede sacar todavía mucho jugo, pero me parece que no han renovado el discurso y el tipo de investigación. Pues no, no hay mucho que le puedas sacar ahora, porque no hay planteamientos nuevos dentro de esa metodología marxista.

Por el otro lado, hay gente que sin dejar de tener esa cierta inclinación marxista ha ido matizando mucho sus opiniones, sobre todo esta gente que ha podido estudiar en otros ambientes. Si tuviera que dar mi opinión diría que aquí estamos divididos, casi mitad y mitad de gente que todavía sigue manejando una onda totalmente vieja en cuanto a ese discurso y de gente que ya ha adoptado nuevas concepciones y metodologías.

**Tabla 7.2 Universidad Autónoma de Sinaloa. Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales. Programas, líneas y proyectos**

| <b>Programas</b> | <b>Líneas</b> | <b>Proyectos</b> |
|------------------|---------------|------------------|
|------------------|---------------|------------------|

|  |  |   |
|--|--|---|
| Economía y relaciones internacionales  | Cuenca del Pacífico<br>Relaciones México-Estados Unidos-Canadá<br>Economía sinaloense y Cuenca del Pacífico<br>Efectos de las políticas económicas y el desarrollo económico de Sinaloa  | La inversión pública en Sinaloa, 1970-1994.<br>Manufactura y sus perspectivas ante al TLC<br>Marco macroeconómico de la agricultura en Sinaloa  |
| Desarrollo rural                       | Articulación económica agricultura-industria<br>Relaciones agricultura, agroindustria, biotecnología y tecnología para el desarrollo agropecuario.<br>Sinaloa y sistema agroalimentario mundial.<br>Relaciones comerciales México, Estados Unidos y Canadá en la producción hortícola  | El proceso agroindustrial en Sinaloa<br>Reforma agraria y modernización productiva en Sinaloa<br>Procesos de producción agrícola en zonas de temporal (Los Altos de Sinaloa)<br>El desarrollo pesquero en Sinaloa.<br>Movimientos sociales de trabajadores agrícolas asalariados en el NO de México.  |
| Desarrollo educativo                   | Modelos académicos-administrativos e instruccionales en los diversos niveles educativos de la región.<br>Procesos de capacitación para el trabajo y el mercado de empleo. Modelos estatales y alternativas en México y la región.<br>Educación y desarrollo nacional y regional.<br>Desarrollo científico y tecnológico y su impacto en los procesos educativos<br>Interrelación de la educación con procesos de cambio sociocultural, político y económico.   | Educación superior y desarrollo tecnológico en Sinaloa.<br>Los condicionantes de la intervención pedagógica en el centro educativo. El sistema relacional en las organizaciones pedagógicas.<br>Los conflictos laborales del SUNTUAS, 1980-1990.<br>Crisis de la educación superior en México, 1960-1990.   |
| Cultura política y relaciones de poder | Estructuras de poder a nivel regional y local.<br>Descentralización política y administrativas.<br>Movimientos sociales y sus relaciones con las estructuras de poder.<br>Cultura política, ideología y formas tradicionales de poder.<br>Análisis político de coyunturas específicas.   | La modernización política en Sinaloa.   |
| Cuestiones urbanas                     | Implantación de las maquiladoras e impacto en las expectativas de desarrollo regional.<br>El desarrollo turístico regional.<br>La planeación en la asignación territorial del gasto público.<br>El impacto de los flujos migratorios en la problemática urbana regional.<br>Movimiento urbano popular.<br>Comportamiento de los sindicatos, papel de las paraestatales en la transformación de los sistemas de poder regional y la eclosión de nuevas burguesías locales a raíz de los programas de grandes inversiones. | Ferrocarril Sinaloa-Durango y mercado regional.<br>El caso del Valle de Culiacán, 1882-1910.<br>Historia general de Mocorito.<br>La expulsión de los jesuitas y sus consecuencias en el NO, 1591-1786.<br>Raza y trabajo. Impacto de la población afroestiza en la economía y la sociedad de Sinaloa a fines del periodo colonial, 1770-1810.<br>Evolución de los salarios mínimos en Sinaloa, 1930-1960. |
| Historia y cultura regional            | Historia general del estado de Sinaloa y de sus municipios.<br>Estudios históricos de carácter temático con incidencia en la formación cultural.<br>La historia regional y sus expresiones particulares en el entorno regional.  | Ferrocarril Sinaloa-Durango y mercado regional.<br>El caso del Valle de Culiacán, 1882-1910.<br>Historia general de Mocorito.<br>La expulsión de los jesuitas y sus consecuencias en el NO, 1591-1786.<br>Raza y trabajo. Impacto de la población afroestiza en la economía y la sociedad de Sinaloa a fines del periodo colonial, 1770-1810.<br>Evolución de los salarios mínimos en Sinaloa, 1930-1960. |

Fuente: UAS, IIES. *Programa de reestructuración.*

Algunos profesores manifestaron sentirse aún perplejos ante la declinación del marxismo y la proliferación de enfoques, temas y formas de abordar los objetos y señalaron expresamente dificultades para moverse con naturalidad en un entorno disciplinario cambiante, plural y diversificado. La caída del socialismo y de los referentes teóricos que lo animaban sumió en la perplejidad a una pléyade de académicos cuyas vocaciones se había forjado bajo el marxismo. En buena medida, la perplejidad y la conservación de interpretaciones marxistas están asociada a la falta de actualización respecto a los temas y enfoques que actualmente se debaten y emplean en las ciencias sociales. Para ilustrar el estado de perplejidad, un profesor me comentó:

Hace un par de años, vino un señor que ha sido maestro de generaciones, de todas estas generaciones, José Luis Ceceña y él, con la trayectoria, la figura y el reconocimiento que tiene a nivel nacional estaba perplejo. Él decía, “bueno ¿y ahora qué vamos a hacer?” Y yo recuerdo muy bien que decía “¿yo qué voy a hacer con mis libros? ¿los tiro, los guardo, los quemo o qué?” Era el gran maestro en un auditorio saturado de muchos de sus alumnos... perplejos. Y eso fue hace poco.

Un profesor que ingresó en la primera mitad de los años ochenta dijo:

...hay investigadores muy veteranos que mantienen una línea muy apegada al modelo comunista que prevaleció en la Universidad en los setentas. Esos profesores ...no tienen considerado otro referente. El cambio es bastante conflictivo y hasta traumático para ellos. Estos profesores no tendrían otra manera de hacer las cosas, o tendrían que entrar en un proceso formativo muy fuerte, pero ya a estas alturas no lo podrían hacer. Entonces lo que hacen es mantenerse por ahí...no sé, pero creo que las trayectorias personales quedaron muy configuradas y es difícil cambiarlas

En economía se conserva el núcleo duro de la perspectiva marxista, pero también, junto con la historia, es la disciplina más innovadora:

...donde hay gente todavía con esa mentalidad un poco arcaica es en el área de economía. Pero ahí es donde yo observo los discursos un poco más atrasados. Pero también hay gente que ha podido estudiar fuera el doctorado. Es otra cosa. A mí me ha tocado platicar con gente del área de economía y también es ahí donde se dan discursos más innovadores. En el caso de la historia, donde yo estoy, pues no ha imperado mucho la ideología marxista. Como ha sido historia regional, desde el principio empezamos a manejarla de otra manera. O sea no con un discurso demasiado marxista. Eso hace un poco la diferencia.

El cambio de temas en muchos investigadores se ha dado tras largos periodos en los que sus proyectos no fueron concluidos y de los que se obtuvieron escasos productos. En

general se observa cierta especialización temática. La mayor parte de los textos, a juzgar por sus títulos, muestra una tendencia a abordar temas específicos. Sin embargo, una mirada atenta al contenido de los artículos descubre grandes desigualdades: hay una porción de textos que son a todas luces resultados de investigaciones concluidas o en vías de serlo, pero otra parte son resultados iniciales, conjeturas alrededor de un tema particular, ensayos de interpretación o ejercicios temáticos. Al analizar los contenidos de los artículos, con frecuencia surgen dificultades para saber si estamos frente a un trabajo de investigación o uno de difusión o ante un ensayo de debate o de interpretación. Esta ambigüedad es una característica más o menos común en el Instituto que puede ser interpretada como expresión de una práctica de investigación con fuerte tendencia al ensayismo, aislada en general de la producción científica en los distintos campos de estudio social<sup>8</sup>.

En estas condiciones, los propósitos institucionales de realizar estudios multi o interdisciplinarios han sido en general infructuosos. Aunque en los programas de desarrollo rural, desarrollo educativo y cuestiones urbanas se realizan algunas investigaciones con aproximaciones interdisciplinarias, y aunque algunos investigadores cuentan con experiencias de trabajo con colegas de varias disciplinas y unidades académicas, en el IIES no existe una idea precisa sobre la interdisciplina. A diferencia de otras unidades de investigación en ciencias sociales, el IIES no ha desarrollado un debate sobre estos temas. Las ideas que existen son de orden práctico. La interdisciplina es bien vista porque implica reunir diversos académicos, desarrollar actividades colectivas y conseguir financiamientos externos. El director del IIES manifestó

...hemos tenido muchísimas dificultades para poder lograr la interdisciplina, tenemos lo que nosotros llamamos una práctica muy interna. Actualmente podríamos contar con los dedos de las manos los proyectos de investigación que han tratado de vincularse con otras disciplinas, con otras instituciones o con otras áreas académicas de la universidad, a pesar de que en ciencias sociales en términos de temas tenemos más o menos los mismos intereses. Hemos tenido muchísimas dificultades para podernos integrar al trabajo multidisciplinario y aún interinstitucional, ...no hemos podido hacer que los investigadores se vinculen a otros intereses de investigación fuera del instituto. Desde luego ha sido nuestra intención poder vincularnos con otras áreas de la Universidad y fuera de la

---

<sup>8</sup> Asumo el riesgo de la clasificación realizada para conocer el carácter de los productos del IIES. Hay textos que oscilan entre un producto especializado de investigación y uno de difusión, debate o interpretación. La decisión de incluirlo en alguna categoría dependió de: a) uso de fuentes primarias para exponer datos; b) análisis de dichos datos; c) formar parte de proyectos de investigación.

Universidad, porque sabemos que es de la única manera que vamos a poder aplicar a financiamiento externo.

## 6.2 Formas y criterios de validación

En el IIES, la práctica de las disciplinas, salvo en los casos individuales, está lejos de constituir una tradición de trabajo científico ligada al mundo de las disciplinas y reproducible en las unidades básicas de la institución. En el IIES no se ha desarrollado un ambiente de relaciones centrado en los reconocimientos científicos entre los colegas. Sólo uno de ellos, que actualmente tiene una comisión fuera del IIES, es ampliamente reconocido por una larga y sostenida trayectoria de investigación, con publicaciones internas y externas. Hay otros investigadores que gozan de cierto reconocimiento interno por su dedicación; son investigadores cosmopolitas, relacionados con otras universidades nacionales y extranjeras. Pero son muy pocos, a lo sumo tres o cuatro.

La obtención de recursos externos para financiar la investigación y la mejora de los equipos individuales para el trabajo (mobiliario, computadora) no tiende a ser reconocida como un logro por el empeño y la calidad del trabajo, problema que lejos de estimular las empresas académicas eleva los costos de llevarlas a cabo, tal y como lo manifestaron algunos de los investigadores más activos del Instituto.

Entre los investigadores más activos es claro que la valoración del trabajo académico debe estar centrado en la calidad, a pesar de los problemas que implica definir estándares de calidad. Un joven profesor señaló sobre la valoración del trabajo:

Creo que aquí tiene que ser desde luego la producción, en cantidad, pero sobre todo, en calidad. Aunque es un poco escabroso decirlo porque ¿quiénes son los que van a determinar ciertos estándares de calidad? Yo creo que si hay, hay la posibilidad. ...otra cosa creo que debe ser el hecho mismo de que la gente esté dedicada, de lleno a la academia, a la investigación...

Existe entre este tipo de profesores la impresión de que algunos de los académicos que gozan de cierto prestigio en realidad tienen poco sustento académico. Véase este comentario:

...en nuestra institución se ha dado por distinguir como grandes académicos a gente que si tú vez, que si tú nomás levantas *la costra* de encima, vez que nunca ha tenido desempeño académico, que siempre fueron funcionarios. Que porque fue director de

una escuela, que porque fue secretario general de la Universidad. Y aquí los reconocimientos se han hecho con esos criterios, no todos, pero sí muchos.

En el IIES sólo un profesor pertenece al SNI<sup>9</sup>. En general, entre los investigadores del Instituto existe una opinión positiva del SNI por las ventajas y prestigio que tanto a los individuos como a la institución les reporta la pertenencia al Sistema. Sin embargo, muestran un abierto escepticismo sobre la calidad de los juicios del SNI y, sobre todo, de su capacidad para ser un referente que califique de forma adecuada el prestigio de los investigadores. En especial, los profesores que se acercan al tipo “científico” tienen poco aprecio al SNI y al CONACYT como órganos distribuidores de prestigio. En este caso se observa un patrón semejante al que tienen los investigadores mejor calificados y con mayor: estos organismos no representan a la comunidad y no pueden atribuir prestigios que sólo los colegas puedan dar.

El SNI ha servido para otorgar prestigios a académicos que aún no contaban con prestigio disciplinar y para redefinir los referentes a través de los cuales éstos valoraban su actividad. Las políticas están funcionando como una fuente de prestigio que en contextos institucionales de bajo desarrollo disciplinario sería poco probable obtener. Ser parte del SNI proporciona una plataforma de proyección a académicos que difícilmente podrían figurar en el mundo de las ciencias sociales, cuyos prestigios están fuertemente centralizados en algunas instituciones del país. Así, asistiríamos a un efecto de sumo interés: los cuerpos académicos en instituciones con pocas condiciones para el desarrollo disciplinario pueden acceder al mercado de prestigios por una vía externa a la vida colegiada que teóricamente se desarrolla en los ámbitos disciplinarios. El acceso al SNI en instituciones con bajo desarrollo disciplinar implica un doble esfuerzo individual: realizar una carrera académica a contracorriente y disputar el acceso al SNI en contextos cada vez más competidos. En estos casos, el SNI opera como un sistema de recompensas que van más allá de los ingresos económicos adicionales al salario para situarse también como recompensas "intrínsecas", aquellas que se derivan de la satisfacción intelectual.

---

<sup>9</sup> Hay otros dos doctores en el SNI pero actualmente tienen comisión para trabajar en otros programas o unidades. Uno de ellos dirige el doctorado de ciencias sociales y el otro es director del CISE de la UAS.

## 7. Conclusiones del capítulo

El Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales se encuentra sumergido en diversos problemas. El sistema político del establecimiento, cargado de intereses y sin reglas académicas, ejerce gran influencia sobre el profesorado. La planta académica es vieja en términos de su antigüedad laboral y se ha renovado en muy escasa medida; muestra bajos niveles formativos y una mínima adscripción al SNI. La producción del Instituto es muy baja como lo es la productividad de los investigadores. Los esfuerzos de reestructuración interna no han tenido los resultados esperados. Existe bajo nivel de conclusión de los proyectos y no existen mecanismos para controlar que los proyectos concluyan y se publiquen. Eso significa que no existe control sobre el trabajo de los académicos. El surgimiento del doctorado en ciencias sociales se dio en un conflicto de intereses, por ello, al ser creado al margen del IIES no pudo responder al viejo anhelo de dotar al Instituto de un programa académico. El financiamiento externo de la investigación es sumamente bajo. Aunque ha perdido peso, la herencia marxista deja sentir todavía su influencia. Los temas de investigación han cambiado hacia una agenda contemporánea dentro de un esquema más disciplinario que interdisciplinario. Es grande la distancia de la producción del IIES con los circuitos internacionales de producción de conocimientos. En general, existe un ambiente poco propicio para la valoración académica centrada en los principios clásicos del *ethos científico*.

En ese marco, algunos investigadores, particularmente los más jóvenes, realizan esfuerzos que los aproximan a un modelo típico-ideal de investigador contemporáneo en México: buscan elevar sus grados académicos, producir más, vincularse con necesidades del entorno, obtener financiamientos externos, y relacionarse con colegas de otras instituciones nacionales y extranjeras. Pero, a pesar de su importancia, los trabajos reconocidos dentro y fuera de la UAS son excepciones que no han logrado imponer la dinámica general de la marcha del Instituto.

El bajo desarrollo del IIES se explica no sólo por las características de los académicos que ahí han laborado sino también por las características institución. ¿Por qué una organización académica destinada a la investigación ha tenido tantas dificultades para

generar capacidades sustentables de producción de conocimientos? Estas preguntas requieren ponerse en la perspectiva de los cambios recientes.

Existe mayor profesionalización de la investigación y mayor profesionalismo en algunos investigadores, pero las experiencias son muy desiguales. La realización de estudios de posgrado ha dado lugar a académicos entrenados en la investigación, con un abanico más amplio de relaciones y con valores científicos que orientan su actividad. Estos nuevos académicos son actores de importantes cambios individuales que, incluso, llegan a impactar a la institución mediante la reforma o creación de nuevas organizaciones que dan abrigo a la investigación y promueven la formación de nuevos investigadores.

No es claro el saldo global de estos cambios. En algunos casos la adición de estructuras, como los programas de investigación o los programas de posgrado, no resuelve los problemas medulares en la medida que no afectan la estructura de carrera, los estímulos, las asignaciones financieras y el acceso a recursos externos, la elevación sistemática de la producción académica y, en general, el desarrollo de una cultura académica centrada en normas de interés científico.

El modelo de reconocimientos académicos basado en criterios de la investigación avanzada excluye a la mayoría de los profesores e investigadores pero ha abierto incentivos y oportunidades a los académicos más dinámicos. También permite una nueva forma de distribuir prestigios y recursos, sobre todo en instituciones con pocas condiciones materiales, escaso desarrollo disciplinario y ambientes intelectuales empobrecidos en los que los investigadores no confieren autoridad académica a sus colegas. Entre los académicos de la UAS, la pertenencia al SNI es una oportunidad de acceder a mercados de prestigios que debido a las condiciones de aislamiento y a los climas académicos poco propicios estaban reservados a los académicos de los centros más desarrollados del país, especialmente los de la Ciudad de México.

El trabajo tiende a ser individualista, aislado y local. La vida académica transcurre al margen o a la zaga de los debates y avances contemporáneos en ciencias sociales. Los escasos productos se publican internamente en revistas, folletos y, raramente, libros. No se observa un patrón típico cercano a los nuevos modos de producción de conocimiento. Hay algunos de sus elementos basados en los atributos de valor propios de la actividad científica clásica: el rigor y la seriedad, la elegancia y la claridad expresivas, la correcta sustentación

teórica, empírica y metodológica, la exhaustividad y la pertinencia de las revisiones, el anhelo de obtener hallazgos y hacer contribuciones al saber. Una parte de los académicos que cultivan estos principios ha comenzado a tener una práctica semejante a las nuevas formas de producción de conocimientos: trabajo en grupos por proyectos interdisciplinarios, en torno a problemas situados en contextos de aplicación, con financiamientos de agencias o clientes externos.

Entre estos académicos, la obtención de recursos externos es una fuente adicional de prestigio. No descuidan el prestigio que les proporciona la disciplina, pero también han comenzado a obtener reconocimientos que provienen de ámbitos distintos al mundo de las disciplinas o de las universidades.

En la Universidad los ejemplos de cambios académicos individuales e institucionales son reducidos. La nueva reglamentación de la investigación y el posgrado, y los nuevos programas de maestrías y doctorados tienen poco impacto en la vida de la institución. Los cambios recientes son insuficientes para modificar el comportamiento político y académico de los universitarios. Son cambios periféricos que obedecen a necesidades adaptativas, incluso de supervivencia, a las nuevas reglas provistas por el gobierno federal.

Cabe esperar que la adaptación a las reglas del gobierno federal produzca mayores cambios, como ordenar mejor el desarrollo de las unidades académicas y elevar los grados formativos de los profesores a través del PROMEP. Pero este Programa federal tendrá probablemente efectos contraproducentes pues destinará recursos a la formación de académicos que pronto se jubilarán. Esos efectos se anudarán perversamente con las dificultades que tiene la UAS, pues, sin que tenga los recursos, con el grado académico recién estrenado muchos profesores pedirán promociones y muy pronto su jubilación.

En resumidas cuentas: los cambios en la UAS aún no tocan lo medular: las prácticas políticas, la obtención y los usos de los recursos; la carrera académica, la política y la organización para la investigación. En ese marco, el IIES muestra dificultades para ampliar su capacidad de investigación, relacionarse fluidamente con el entorno académico y profesional, e insertarse en circuitos disciplinarios internacionales.

Un profesor resumió las dificultades del Instituto en los siguientes términos:

Yo creo que de manera global ha habido un retroceso. Los investigadores de la actual generación del Instituto o ya se están jubilando o están por jubilarse en uno o

dos años. Yo creo que esta generación perdió definitivamente la posibilidad de dejar un Instituto reformado realmente, sobre la base de un proyecto que fue aprobado pero que fue abandonado. Se pudiera pensar que si esta generación no va a poder eso, pues la que viene si lo va a poder hacer. Aunque esto no significa que quienes tienen derecho a la jubilación se jubilen... se puede decir que la siguiente generación estaría quizás en mejores posibilidades de impulsar este cambio. Pero incluso creo que esa posibilidad corre peligro, creo que al Instituto se le está dejando morir por inanición y por *default*. Simplemente no se están reponiendo la plazas vacantes de investigadores...

Para un alto funcionario el IIES se había hecho inflexible y no se había renovado:

...que al Instituto le ha faltado mayor flexibilidad interna, porque otras escuelas buscan renovar sus cuadros, mandar a sus muchachos a estudiar. Pero el Instituto es una estructura muy cerrada, entonces los investigadores que ahí se quedaron, se quedaron en una torre de marfil. Otros compañeros han abandonado definitivamente el Instituto y yo siento que ahí no ha habido un relevo que dé posibilidades de avizorar un futuro bueno para el Instituto, ¿por qué?, porque el Instituto es quizás un centro en el que dominan los miembros de una misma generación que va a jubilarse al mismo tiempo.

Un destacado dirigente político con ascendencia intelectual en la UAS concluyó:

Se conformó una planta académica con grandes desniveles de formación, con un sector de lo más tradicional, con un comportamiento más político que académico. Tuvo sus momentos así de gloria, como cuando crea la maestría en historia. Pero luego se pasa a una suerte de normalidad entre comillas, que dice abulia, que dice consumirse en la cotidianidad poco productiva. Eso te dice mucho el IIES, que representa mucho a la Universidad. La gente que ve desde afuera el IIES dice: “bueno, es que no podía tener otro destino el IIES cuando finalmente no dejo de ser nunca la olla de grillos” Tuvo buenos momentos, enhorabuena, pero el film que ahora estamos viendo se explica por su propio origen y su composición.

## **CAPÍTULO 8**

### **ANÁLISIS COMPARATIVO Y CONCLUSIONES GENERALES**

#### **1. Introducción**

Hasta aquí he presentado los principales rasgos de los cambios ocurridos en los tres casos de estudio. Corresponde ahora analizar comparativamente sus efectos sobre los modelos académico a la luz de las preguntas fundamentales de esta investigación, a saber: ¿cuál es el alcance y el sentido de los cambios? ¿los modelos académicos se parecen más que antes a los preceptos dictados por el patrón de legitimación? Para responder a esta pregunta conduciré el análisis hacia dos direcciones: la congruencia de los modelos con sus objetivos principales y las relaciones que han establecido con el patrón de legitimidad académica.

Este capítulo está escrito en un tono más general que el de los estudios de cada caso pues el propósito es establecer un terreno de comparación en el que emerjan las semejanzas y las diferencias entre los modelos. El resultado esperado es encontrar formas típicas de cambio y adaptación al entorno de legitimidad dominante. No pretendo extraer conclusiones válidas para todo tipo de organización académica sino analizar diferentes experiencias y argumentar la conveniencia de aplicar el esquema de análisis que propongo para captar las variables cruciales del cambio y la adaptación de los modelos académicos.

El capítulo se compone de cuatro partes. El primero es esta breve introducción. El segundo es una síntesis del marco de análisis utilizado en una perspectiva comparada. El tercero es una conclusión comparativa de los cambios en los casos estudiados y una discusión sobre la congruencia de los modelos académicos y su grado de integración al patrón de legitimación científica. En el cuarto examino las lógicas internas de las organizaciones y los procesos de adaptación de los modelos al nuevo patrón, y esbozo algunas implicaciones para las organizaciones, las políticas públicas y la investigación.

#### **2. El marco de análisis en la perspectiva comparada**

El lector tendrá en mente el esquema de análisis propuesto en el capítulo uno. No conviene, por tanto, reiterar todos sus detalles, sino sólo establecer sus principales supuestos y coordenadas, revisados a la luz de la experiencia adquirida en esta investigación cualitativa.

*Un modelo de análisis: categorías, dimensiones y fuentes el cambio*

En primer lugar, parto de la idea de que el cambio en cualquier organización académica en ciencias sociales puede ser analizado a través de cuatro grandes categorías:

- a) El poder académico
- b) La organización académica: docencia e investigación;
- c) La estructura de la carrera académica y de los sistemas de incentivos;
- d) La estructura del financiamiento, las formas de distribución y uso de los recursos;
- e) Las agendas y formas de trabajo en ciencias sociales.

En cada una de estas dimensiones hay *zonas medulares y periféricas*. Las primeras están relacionadas con los valores, reglas y estructuras que organizan las actividades. Las segundas están relacionados con las innovaciones; con las dinámicas de fragmentación y diversificación de actividades (especialización, creación de nuevas estructuras para nuevas tareas) y tienen diversos grados de formalización y articulación con las zonas medulares.

El cambio se produce en diferentes *niveles*: el establecimiento, las estructuras de coordinación intermedias, las unidades académicas y los individuos, y las disciplinas. El estudio está enfocado principalmente en las unidades académicas y en las disciplinas, en lo que respecta a las formas de trabajo y las agendas, y toma al establecimiento como el marco inmediato que ofrece las condiciones de la investigación, es decir, que constituye el *marco organizativo y normativo general*, en el cual se organizan *sistemas de oportunidades* que definen las posibilidades de la acción de los actores organizacionales.

Típicamente, los procesos de cambio se originan entre dos polos: las *fuentes externas* y las *fuentes internas*. Las fronteras entre las organizaciones y los entornos son permeables; algunos pasos fronterizos son abiertos, pero otros permanecen cerrados. El nuevo patrón de legitimación tiende a abrir las fronteras, pero puede producir respuestas de cierre de fronteras, como defensas contra la intromisión externa en asuntos medulares. Internamente las organizaciones tienen fuentes de cambio y de resistencia a éstos: por un lado, los *liderazgos* pueden dirigir los *esfuerzos racionales* de la organización ante el cambio de condiciones, mediante el cálculo de medios, oportunidades y fines. En este caso las organizaciones eligen qué tomar del entorno. Pero también, por otro lado, las

organizaciones suelen resistirse al cambio dadas las inercias, intereses y aprendizajes previos. Los cambios pueden ocurrir dentro de una ruta preestablecida por su marca genética y sus inercias. Y los resultados suelen ser diferentes a los propuestos debido a los conflictos entre actores y a la multiplicidad de intervenciones en los procesos decisorios.

*El patrón dominante de legitimidad científica*

Pero, ¿qué es el *patrón de legitimación científica* dominante? Es un conjunto de disposiciones valorativas, normas y procedimientos que proporcionan legitimidad a las organizaciones académicas, integrado por dos tipos de elementos básicos:

- a) Componentes propiamente institucionales que reditúan a las organizaciones legitimidad en el orden discursivo y organizativo formal, mas no necesariamente producen eficiencia;
- b) Elementos técnicos cuyo propósito es elevar la eficiencia y la productividad de la organizaciones en ambientes crecientemente competitivos.

De hecho, existen *fusiones* en ambos tipos de entornos, pues ciertas prescripciones de tipo técnico han pasado a formar parte del ámbito valorativo: ser eficiente, productivo y competitivo comienza a ser percibido como un valor en sí mismo.

Este patrón proporciona legitimidad porque lleva implícita la creencia de que al seguir sus valores y procedimientos se cumplirán los objetivos ideales para los que están hechas las organizaciones de investigación. Como el patrón está asociado a recursos y prestigios, existe la suposición de que hay fuertes motivaciones extrínsecas e intrínsecas para seguir sus prescripciones. Así, el patrón preconiza un conjunto de valores y creencias orientados hacia la producción de conocimientos y de investigadores. Hay organizaciones que han sostenido esos valores y algún tipo de procedimiento semejante antes de que el patrón tuviera su vigencia actual. No se adhieren al patrón, ya estaban adheridas a sus valores antes de que éste se expresara como política pública, sólo que lo hacían desde la posición de autoridad que les daba su prestigio y su fortaleza académica. Pero el campo ha cambiado y la autoridad de estas organizaciones debe confrontarse con la de otras organizaciones académicas en un marco de mayor competencia. De hecho, existen concepciones en competencia respecto de cómo un entorno puede ser apropiadamente

estructurado Esto trae consecuencias, pues el entorno es *diverso* y *cambiante*, y representa *un campo de lucha* por la definición de las valoraciones y los prestigios. Las organizaciones rivalizarán entre sí y ante quienes, desde una posición de autoridad científica, definen y operan el nuevo patrón de legitimidad apoyados en la política pública. El nuevo patrón de legitimidad científica en México ha tenido variaciones importantes a lo largo de la década, especialmente en lo que concierne a cómo se concibe el papel del gobierno federal en la conducción de los establecimientos y el peso de la evaluación dirigida hacia la acreditación de programas de docencia.

En una situación contraria, hay organizaciones que no han sostenido esos valores y procedimientos. Adoptarlos confiere legitimidad y recursos antes precarios. Es una forma de obediencia weberiana hacia la autoridad legítima. La política pública no rivaliza con ellas pues son organizaciones que no tienen núcleos de autoridad capaces de conferir prestigios válidos en el campo científico.

En el primer caso los cambios de adaptación a los valores genéricos del patrón son menores. Pero se presentan conflictos sobre los procedimientos ¿cuál es la mejor forma de valorar las actividades? Y, sobre todo, ¿quién tiene la autoridad y la capacidad para realizar dicha valoración?

### *La congruencia de los modelos académicos*

En las distintas dimensiones he propuesto que es posible identificar condiciones valorativas y organizativas cuya articulación define la *congruencia de los modelos académicos*. La introducción de las reglas y el uso que se hace de ellas marcan el cambio; por un lado, pueden dirigir los comportamientos de los actores hacia valores ideales pero, por otro, si el sistema de oportunidades permite otras prácticas, los resultados podrán no parecerse a lo que dichos valores predicen. Pueden existir relaciones armoniosas entre las reglas, los valores y las prácticas organizacionales que se derivan de los sistemas de oportunidades, o por el contrario, relaciones disonantes.

La proximidad con la dimensión valorativa del patrón de legitimación expresa una mayor *congruencia* entre sus fines y su modelo académico. Una organización congruente estaría más cerca del patrón que una incongruente. Sus valores y procedimientos internos

buscarían producir investigación de calidad y formar investigadores de excelencia. Idealmente el patrón de legitimidad implica una serie de prescripciones que de ser seguidas permiten que las organizaciones cumplan sus cometidos, es decir, generan un cambio hacia la congruencia. Pero en muchas organizaciones ésta no es resultado en sí de un buen ajuste con los procedimientos técnicos del patrón de legitimidad sino de la historia previa de los valores organizacionales y de la forma que adquirió la organización. Seguir los procedimientos específicos suele verse como una intromisión innecesaria en asuntos internos de evaluación y distribución de prestigios.

Aunque relacionadas en el plano valorativo y de forma creciente en la confluencia de programas de políticas, el patrón típicamente tiene:

- a) Una *vertiente de la investigación científica*; dirigida a elevar la productividad y a ampliar la reproducción de investigadores;
- b) Una *vertiente de la formación profesional*, destinada a elevar la calidad y la pertinencia mediante la formación y profesionalización de académicos y la planeación central del desarrollo de establecimientos y unidades académicas

*El campo organizacional de la investigación en ciencias sociales. Isomorfismo y diferenciación*

Teóricamente, las organizaciones traban relaciones en determinados *campos organizacionales* en los cuales hay *entornos institucionales*, es decir reglas y valores, y *técnicos*, o sea procedimientos para maximizar eficiencias. No obstante, a lo largo de la investigación se hizo evidente la necesidad de definir el campo organizacional de los casos de estudio. Inicialmente adopté una idea poco precisa de *campo de la investigación científica*. Pero comenzaron a aparecer problemas conforme las evidencias mostraban que dos de las organizaciones elegidas tenían relaciones precarias con este campo.

Definido en forma abstracta, un campo organizacional (o *campo funcional*, según Scott, 1991) es un conjunto de organizaciones que constituyen un área reconocida de la vida institucional; el campo cuenta con productores y distribuidores de bienes, recursos y consumidores, agencias reguladoras, asociaciones profesionales y de negocios, y otras organizaciones que producen servicios o productos similares. En los campos existen

patrones culturales, normativos y cognitivos, muchas veces menos visibles y más sutiles e invasivos que las conexiones estructurales. Los campos existen en la medida en que están institucionalmente definidos. La institucionalización de los campos se da por: a) un incremento de las interacciones entre las organizaciones de un campo; b) la emergencia de estructuras interorganizacionales de dominación y patrones de coalición; c) un incremento de la información con la que las organizaciones deben contender; y c) el desarrollo de una percepción entre los participantes de que ellos están involucrados en una empresa común (DiMaggio y Powell, 1991; Scott, 1991).

El campo científico produce y distribuye conocimientos y prestigios, cuenta con recursos, en gran medida provistos por los gobiernos, y “clientes” y es regulado por ciertas agencias (CONACYT en el caso mexicano). Tiene una existencia institucional definida (marco de reglas y valores científicos); produce interacciones crecientes entre las organizaciones que lo componen; hay estructuras dominantes y coaliciones; fluye información creciente y se comparten creencias sobre la relevancia de las actividades científicas. En este campo existen actores organizacionales propios: el CONACYT y los grupos de investigación que lo dirigen e integran sus comités de evaluación; la SESIC; las academias científicas; y los sectores dirigentes de las organizaciones, especialmente de las poderosas (UNAM, COLMEX, CINVESTAV, UAM), entre otros.

Estas definiciones no resuelven el problema de qué grado de conexión o influencia se requiere para incluir a un actor organizacional en el campo funcional: qué debe entenderse por productos similares; qué ocurre con organizaciones grandes diferenciadas y diversificadas que participan en múltiples campos organizacionales; y cómo se estima circunscriben los patrones culturales. Estas preguntas presentaron un desafío de la investigación y sólo con los materiales empíricos fue posible dar una respuesta. El problema cobró una nueva dimensión pues en lugar de seguir asumiendo que las tres unidades académicas eran parte del mismo campo debí poner a prueba en qué medida eran parte del campo y si, al pertenecer a éste, el nuevo patrón de legitimidad científica, en tanto entorno institucional, producía tendencias hacia el *isomorfismo* o hacia la *diferenciación*.

En cada organización, suelen presentarse tendencias hacia uno y otro polo. Ambos polos producen cierto tipo de cambios en los niveles institucionales o técnicos y en las zonas medulares o periféricas de la organización. Una vez establecido un campo

organizacional, las organizaciones tenderán a parecerse en la esfera simbólica y discursiva, y procurarán darse estructuras semejantes para cumplir con la investigación. Las organizaciones del campo se vuelven más similares que cualquier otra, pueden cambiar sus metas y desarrollar nuevas prácticas. No obstante, las innovaciones organizacionales proporcionan más legitimidad que mejoras en el desempeño.

Al respecto, DiMaggio y Powell (1991) distinguen dos tipos de isomorfismo. El (a) *isomorfismo competitivo* proporciona mejoras en un entorno de mercado, pero las organizaciones no sólo compiten por recursos y clientes sino también por poder político y legitimidad institucional para obtener adaptabilidad social y económica. Por ello, existe el (b) *isomorfismo institucional*, que describe la política y las ceremonias de la moderna vida organizacional. En ese sentido, el entorno del nuevo patrón de legitimación presiona a las organizaciones del campo científico a adoptar principios y normas generales, adecuadas para la investigación científica, como la formación y contratación de doctores, la evaluación por pares y la productividad.

Sin embargo, existe otra cara de la moneda. Los entornos institucionales pueden producir diferenciación entre las formas organizacionales porque el entorno estimula la competencia y los nichos de oportunidad y porque las organizaciones seguirán rutas propias de acuerdo con la capacidad racional de sus actores para dirigir el cambio, las negociaciones y conflictos, y con el grado de coordinación entre sus agentes. Por añadidura, estamos en un entorno con autoridades centralizadas que deciden incrementar la diversidad organizacional. Las políticas públicas subrayan que las organizaciones académicas deben definir sus propias misiones y objetivos, impulsan la diferenciación e implantan un modelo de diversificación de cuerpos académicos y programas (PROMEP, Padrón Nacional de Posgrado). En este sentido, las políticas parecen tener el poder de imponer un arreglo estructural en algunos sectores de la educación superior, como el sistema científico y las universidades públicas estatales. Otro conjunto de razones de la diferenciación, bien conocidas por los enfoques naturales y de las anarquías organizadas, es que los actores emplean diferentes mecanismos de influencia, tienen diferentes metas y formas de racionalidad. Dentro de cada organización, en especial las organizaciones complejas y conflictivas, los cambios ocurren en diferentes niveles y producen consecuencias inesperadas. Las elecciones estratégicas de respuesta a un entorno institucional semejante

pueden generar un cambio en las organizaciones que conduzca más hacia la diferenciación que hacia el isomorfismo (Zucker, 1991). Determinar en qué grado, niveles y aspectos pueden generar colisiones dentro y entre las organizaciones es un asunto empírico.

El punto de partida para considerar como parte del campo científico a organizaciones tan diferentes es que las ciencias sociales deben referirse obligadamente al sistema científico si han de incrementar los recursos y su legitimidad (Kent, *et all.* 2002). En segundo lugar, el campo científico está integrado por organizaciones distintas, por ejemplo, las universidades y los centros de investigación y posgrado. En tercer lugar, las organizaciones seleccionadas se dedican formalmente a la investigación y aspiran, al menos discursivamente, a contribuir en la producción de conocimientos.

En la Tabla 8.1 se pueden ver las semejanzas y las diferencias de los tres casos seleccionados, en un primer nivel de aproximación. En cuanto a las características semejantes, los casos:

- a) se dedican formalmente a la investigación, la cual valoran como la actividad fundamental;
- b) persiguen objetivos semejantes de desarrollo de las ciencias;
- c) enarbolan los valores de la excelencia y reúnen académicos que deben dedicarse principalmente a investigar.
- d) Por lo tanto, genéricamente, las tres tienen referentes en el patrón de legitimación científica que impulsa la política pública.

En lo que respecta a las diferencias, las unidades y sus establecimientos:

- a) tienen entornos inmediatos de políticas propios: el sistema de investigación científica, las universidades federales y las universidades públicas estatales;
- b) tienen formas organizativas y tamaños diferentes: centro de investigación y posgrado (pequeño), universidad con estructuras “modernas” (mediana) y universidad tradicional (grande);
- c) los valores de la investigación aparecen combinados en unos casos con valores sociales.

Teóricamente, como estas tres unidades se dedican a la investigación, el patrón debería orientarlas hacia comportamientos más o menos semejantes. Los objetivos y valores del patrón son los mismos y los procedimientos que impulsa tenderían a hacer parecidos a los cuerpos académicos y a sus formas de trabajo. Sin embargo, las particularidades de cada

unidad y de cada establecimiento, especialmente la forma como se constituyó las planta académica, imponen condiciones a las formas de adaptación al patrón de legitimación y modifican los resultados esperados.

**Tabla 8.1 Características generales de los casos de estudio**

|  | <b>CES COLMEX</b>  | <b>DRS UAM-X</b>   | <b>IIES UAS</b>   |
|--|--|--|---|
| <b>Dedicación formal</b>                         | Investigación y docencia de posgrado                       | Investigación y docencia licenciatura  | Investigación   |
| <b>Actividad más valorada institucionalmente</b> | Investigación  | Investigación  | Investigación   |
| <b>Actividad más realizada</b>                   | Investigación  | Docencia   | Investigación   |
| <b>Valores institucionales</b>                   | Científicos “clásicos”                                     | Establecimiento:<br>Científicos “clásicos”<br>Unidad y departamento:<br>sociales | Sociales, desarrollo regional                                 |
| <b>Figura de académicos</b>                      | Investigador-docente                                       | Investigador-docente   | Investigador  |
| <b>Entornos inmediatos</b>                       | SEP-CONACYT  | SESIK Universidades federales  | SESIK Universidades públicas estatales                        |
| <b>Formas organizativas</b>                      | Centro disciplinario en Centro de investigación y posgrado | Departamento disciplinario en universidad <i>multicampus</i>                     | Instituto de investigación aislado en universidad tradicional |
| <b>Tamaños</b>                                   | Unidad pequeña en establecimiento medio                    | Departamento medio en establecimiento grande                                     | Instituto pequeño en establecimiento masificado               |

En suma, especificar la dirección del cambio en los modelos y sus relaciones con el patrón de legitimación académica implica situar :

- a) La fuente principal del cambio (interna o externa);
- b) La zona en la que éste se produce (medular o periférico);
- c) El ámbito en el que opera (institucional o técnico);
- d) La vertiente del patrón en el que se producen los cambios (investigación científica o formación profesional);
- e) El nivel en el que se produce (establecimiento, niveles intermedios, unidades académicas);
- f) Las dinámicas de cambio y resistencia (liderazgos, conflictos y comportamientos defensivos)

g) La generación de tendencias hacia la homogeneización o hacia la diferenciación

### *Las ciencias sociales en los establecimientos*

Como el trabajo está circunscrito a unidades académicas que realizan investigación en ciencias sociales, la variable disciplinaria debe ponerse en juego, asunto que resulta analíticamente complejo debido a que las disciplinas son un tipo de organización que responde a lógicas generales del campo. En esta investigación he procurado observar *el peso que el establecimiento tiene en dos elementos de la práctica disciplinaria: las formas de trabajo y los temas de investigación*. La organización formal (áreas, programas, individuales, colectivas) generalmente no describe bien las formas de trabajo disciplinar, aunque nominalmente suelen reflejar los cambios temáticos de las disciplinas. En las formas de trabajo disciplinar predomina el individualismo. Los cambios temáticos están *fuertemente relacionados con el comportamiento general de la disciplina*. Al presentarse en todas las organizaciones estudiadas, encontré que estos cambios tienen *gran independencia respecto de las variables organizacionales*.

## **3. El cambio en los casos estudiados**

En este apartado revisaré comparativamente los cambios que han ocurrido en cada una de las dimensiones de los modelos académicos. La idea es abstraer las características fundamentales de cada dimensión y valorarlas con una mirada comparativa. Enseguida, analizaré la congruencia de conjunto que cada modelo tiene y compararé a los modelos entre sí. Por último, con esas ideas, examinaré el tipo de integración al patrón de legitimación de cada modelo, así como sus semejanzas y diferencias.

### **3.1 Los cambios en las dimensiones de los modelos académicos**

#### *Los cambios en las estructuras de poder ante las políticas públicas*

El nuevo entorno de legitimación expresa una modificación del campo de actores

institucionales, que reordenó el peso de los diferentes actores decisionales de las unidades y los establecimientos. Esto generó desplazamientos en el papel las administraciones centrales. Las autoridades centrales han jugado un papel importante en los procesos de adaptación a las políticas. De hecho, son el actor principal de los cambios en las organizaciones. Sin embargo, la situación analizada habla más de la administración central como promotora interna de las políticas públicas que como autoridad autónoma con capacidad de decisión para emprender cambios. De hecho, las autoridades centrales han perdido poder por los controles federales sobre las nóminas, la etiquetación de recursos y las auditorías externas. Al respecto hay diferencias.

En el COLMEX, que pertenece al sector de la investigación, las autoridades centrales pasaron a tener un papel ambivalente: de un lado se convirtieron en los representantes genéricos de la corporación académica frente a los nuevos órganos distribuidores de prestigios y recursos, y del otro, de manera semejante a las autoridades de otros establecimientos, pasaron a ser los intermediarios entre las políticas públicas y los actores organizacionales. En la UAS, ese patrón confió un papel importante a la administración central pues los órganos colegiados quedaron desplazados de decisiones y tareas. La administración central adoptó los discursos de las políticas y promovió su implantación. Es una cuestión de supervivencia de la Universidad y de las élites políticas. Pero las nuevas configuraciones de la política pública han terminado por minar el poder de las autoridades personales y los órganos colegiados pues las decisiones claves se adoptan en las oficinas de la SESIC. En la UAM las autoridades han coincidido genéricamente con el patrón de legitimación, pero aún conservan un gran poder interno y externo.

En las tareas de evaluación del desempeño y de mejora de la gestión, las unidades académicas cumplen funciones de apoyo a las administraciones centrales, quienes tienen en sus manos la información institucional. La reglamentación de la evaluación del desempeño fue la institucionalización interna de una orientación externa de política pública, promovida por las autoridades centrales. Las indicaciones para mejorar la gestión se han traducido en esfuerzos por rendir cuentas y mejorar los sistemas de información. Estas autoridades también han impulsado a las unidades académicas con posgrados a someterse a las evaluaciones del CONACYT. Otras han promovido evaluaciones en las unidades organizativas básicas de la investigación, como las áreas de la UAM. Y otras más han

hecho actividades para socializar los programas de financiamientos adicionales y capacitar a los funcionarios para el complejo llenado de las solicitudes. El FOMES, que se aplica en la UAM y en la UAS pero no en el COLMEX, fortaleció a las administraciones centrales: les pidió que definieran las misiones e identidades institucionales en investigación y docencia e impulsó medidas para el mejoramiento o creación de sistemas de información y la modernización administrativa.

Estos cambios que denotan una mayor actividad de las autoridades centrales, no han traído consigo cambios en las estructuras formales de poder. El COLMEX continúa con una estructura personalista y oligárquica aunque ya se vislumbran movimientos para comenzar a cambiarla, en buena parte por las presiones internas.

La UAM ha mostrado que su forma de gobierno es capaz de procesar los intereses y no ha introducido cambios en las estructuras. Sin embargo, el poder impersonal de las comisiones dictaminadoras ha ganado peso con las políticas de excelencia, convirtiéndose en un actor destacado en la preservación de criterios y procedimientos meritocráticos –una suerte de reserva ética de la profesión académica, del colegio académico “invisible”– que ha tenido impactos en las prácticas departamentales para definir perfiles, abrir convocatorias a concursos de oposición y seleccionar a los mejor candidatos. En el DRS, ante los rezagos en las normas para procesar decisiones y el alto nivel de arbitrariedad del Jefe de Departamento, el cambio fue establecer reglas básicas de relación, más bien sencillas y mínimas, definidas internamente, que permitieron poner en práctica el principio de la rendición de cuentas, pero también el igualitarismo en la distribución de recursos.

La UAS ha introducido cambios normativos sin efectos importantes en la estructura de relaciones políticas. Son cambios por presiones externas contra la excesiva politización y por necesidades internas de supervivencia. En ellos ha existido una alta participación de órganos colegiados. Algo semejante ocurre dentro del IIES, en el que se ha creado una estructura de tipo colegial que, no obstante, tienen poca capacidad para cambiar las prácticas políticas internas. Pero las decisiones cruciales comienzan a pasar al margen del sistema político de la UAS, pues el gobierno federal ha aumentado su intervención en la definición de los planes de desarrollo de cada unidad y del establecimiento, lo cual implica decisiones sobre la formación de académicos, la contratación de nuevos profesores y el uso de los recursos extraordinarios para financiar el desarrollo.

Un efecto de las políticas, especialmente en las universidades estatales, es que las autoridades centrales tienden a perder poder. Con los escasos fondos regulares destinados casi en su totalidad a las nóminas y a los gastos de operación, y con la introducción del FOMES, las autoridades perdieron posibilidad de definir hacia dónde orientar el gasto universitario. Con el PROMEP perdieron posibilidad de establecer autónomamente los programas de desarrollo institucional, situación que se acrecentará con la introducción de los PIFIS. Esta situación es diferente en el COLMEX, en donde la autoridad aún conserva márgenes importantes de autonomía. Esa autoridad está soportada por una comunidad académica consolidada y con influencia en medios externos; las finanzas son más equilibradas que en otras organizaciones académicas pero la reducción de los ingresos provenientes de otras fuentes pueden en un futuro cercano disminuir su margen de acción.

El poder de los sindicatos ha cambiado. Es un proceso que se inició a principios de la década ochenta con la exclusión de los sindicatos de la negociación de materias académicas, como la contratación y la promoción de profesores, y que continuó con las políticas de contención salarial y los pactos presidenciales con las cúpulas obreras mexicanas. En el COLMEX el sindicato se ha convertido en un punto de reunión de profesores que se han sentido excluidos por las formas personalistas y oligárquicas del poder académico. Coyunturalmente, catalizó el descontento por los intentos del presidente en turno de reelegirse, promoviendo la candidatura de una figura de tipo oligárquico de generación más reciente. Asimismo, funcionó como una fuerza de contención contra las pretensiones de un funcionario externo de ocupar la presidencia del COLMEX. En la UAM el caso es diferente; el sindicato se ha convertido en una fuerza de presión para negociar salarios y prestaciones y defender un *status quo*, pero carece de influencia en decisiones académicas. En la UAS el sindicato ha perdido menos poder: sigue siendo pieza importante en la contratación (aunque hay evidencias de contrataciones que no pasan por la vía sindical) y forma parte de un sistema político más amplio por el que circulan los políticos universitarios dentro y fuera de la UAS. Aún es temprano para concluir en qué medida el nuevo entorno que producirá la política más reciente (PIFIS) así como la salida que tenga el problema financiero de la UAS disminuirán el poder que goza todavía el sindicato.

Con el nuevo patrón de legitimación académica el papel de los cuerpos académicos ha tendido a ser revalorado especialmente a través del PROMEP. De ahí que, en el campo de

actores de cada organización, los profesores estén llamados incrementar su participación en cuanto a las decisiones académicas de investigación y docencia. Sin embargo, los académicos no son sujetos activos del cambio. En términos generales, en las unidades los profesores tienden a coincidir con buena parte de los postulados de las políticas públicas. Aunque en los criterios específicos se presentan muchas diferencias, en el DRS y en el IIES existe la percepción entre algunos profesores de que las políticas externas abren la posibilidad de hacer los cambios que internamente no se pueden llevar a cabo. Además, en el caso de la UAS, representa para los académicos más destacados la posibilidad de acceder a un mercado de prestigios antes copado por los académicos de las principales organizaciones de ciencias sociales, generalmente situadas en la ciudad de México.

Puesto que durante la década noventa las universidades federales quedaron al margen de los programas de fortalecimiento de cuerpos de profesores y, por lo tanto, en las unidades académicas básicas el gobierno federal tuvo poca intervención, en el caso del DRS –si es que acaso desea participar de los recursos extraordinarios que fluirán a través de los PIFIS– la influencia de las políticas públicas y la reactivación de la participación del profesorado sobre la licenciatura se sentirá en el futuro cercano. En el COLMEX las decisiones sobre la docencia y la investigación pasarán a ser asuntos de políticas de desarrollo que atañen al conjunto del profesorado y no sólo al director o a la junta académica de los centros: los nuevos Programas Integrales de Fortalecimiento del Posgrado (PIFOP) se dirigen a fortalecer cuerpos académicos y a estipular metas para mejorar la calidad y la eficiencia del posgrado. La mayor participación de los profesores en estas materias estará vinculada con los programas de política pública más que con la estructura de poder de El Colegio, un nuevo elemento que probablemente en un futuro contribuirá a restar poder a la autoridad personalista en las unidades académicas y en el establecimiento.

### *La organización académica: la docencia*

En el nuevo patrón de legitimidad académica la docencia que realmente importa es la de posgrado. A través de los criterios establecidos por el Padrón de Excelencia de Posgrado, se ha introducido una evaluación general del desempeño de los programas que incluye a los profesores, a los currículos, a los estudiantes y a la infraestructura. Las pautas de calidad

están definidas con parámetros propios de la investigación científica: elevado nivel formativo del profesorado, inclusión de investigadores en el SNI, productividad académica. Junto a ellos, se introducen pautas para estimar la eficiencia y la pertinencia de las formaciones y la vinculación entre la investigación y la docencia ha adquirido renovada importancia. En el plano de las estructuras curriculares, sin que existan propiamente definiciones oficiales, se manifiesta la tendencia a que los posgrados de investigación se dirijan desde el inicio a la producción de tesis y a que disminuya el peso de la escolarización a favor de mayor tiempo para las investigaciones y mayor vínculo con los directores de tesis.

En los documentos de política pública la docencia de licenciatura tiene una gran cantidad de alusiones que intentan orientar cambios, como equilibrar la oferta, tener formaciones pertinentes, mejorar la eficiencia, flexibilizar currículos o introducir innovaciones pedagógicas, pero no existen programas dirigidos a la enseñanza y a la mejora de sus resultados. Los programas están dirigidos hacia los profesores, se financian insumos y cambios curriculares pero no hay programas para los estudiantes.

En ese marco, los casos de estudio tienen entornos inmediatos diferentes. La docencia en el CES y en el DRS es distinta: en el CES es de posgrado y forma parte organizativa del Centro. En el DRS es de licenciatura y se organiza en estructuras ajenas al Departamento. Sin embargo, en ambos casos, no han ocurrido cambios en las estructuras básicas de la organización: en el CES se ha mantenido un esquema fuertemente escolarizado y en el DRS el sistema modular se mantiene intacto.

El CES del COLMEX durante mucho tiempo produjo cambios curriculares por motivaciones internas, pero en la década noventa comenzaron a poner en práctica algunas modificaciones menores para mejorar la eficiencia, que van desde una mejor selección de estudiantes hasta exigencias sobre la precisión del tema a desarrollar en la tesis y exhortos a los profesores para involucrar en sus temas a los estudiantes. Se ha destinado mayor tiempo curricular a la elaboración de la tesis y materias de apoyo a la investigación, pero el peso de la carga escolarizada es muy grande por la tradición exhaustiva y remedial de base disciplinar que el CES ha desarrollado. En definitiva, el CES se ha acoplado para calificar en el Padrón de Excelencia, pero no se han hecho cambios de tipo estructural.

En la carrera de sociología que guarda nexos con el profesorado del DRS, sólo se han dado cambios ligeros en el currículo y se ha hecho a un lado la idea fundadora de transformar desde el currículo la práctica profesional (formar profesionales “emergentes”), pero no hay mejoras en la eficiencia terminal. El sistema modular, pese a la rigidez que lo caracteriza y a su tradicionalización, permanece inalterado. Para suplir las necesidades que ese sistema no puede atender, se han abierto cursos extracurriculares de apoyo a la formación profesional.

En el IIES la docencia está ausente pues es una unidad que se dedica sólo a la investigación. Los contactos con la enseñanza son individuales, no se realizan dentro de programas o convenios de colaboración y no tienen impacto en la investigación que se realiza en el Instituto.

#### *La organización académica: la investigación*

El patrón de legitimidad está imbuido de los valores de la ciencia clásica y ha incorporado rasgos de las nuevas tendencias en la producción de conocimientos. Orienta a que la investigación eleve su productividad, su calidad, su pertinencia y vinculación, y también induce a que se realice trabajo colectivo, interinstitucional y a través de redes. Bajo este nuevo patrón, los trabajos inter o transdisciplinarios han sido revalorados. ¿Cómo se han relacionado con estas orientaciones los casos estudiados? En general encontré pocos movimientos en esa dirección.

En el CES los valores de la ciencia clásica han estado presentes desde su fundación, de modo que no pueden ser producto de sus interacciones con el nuevo patrón. La productividad ha sido oscilante y presumo que su calidad es alta debido al elevado número de publicaciones con arbitraje que se reportan. La vinculación y la pertenencia a redes de investigadores es un asunto de orden individual no organizacional. Y predomina el trabajo individual. La definición disciplinar del Centro es la sociología, pero hay un movimiento hacia la interdisciplina. Este movimiento no es producto de una definición organizacional, sino de los enfoques introducidos por los profesores tras sus experiencias de posgrado, que, en algunos casos, se realizaron en disciplinas o campos diferentes a los de la sociología.

En el DRS se presenta una situación distinta: los valores de la ciencia clásica no están extendidos, sólo una minoría de investigadores activos los encarnan gracias a que han cursado experiencias de doctorado y de investigaciones en los que socializaron dichos valores. La productividad es muy baja, de hecho es un departamento de docentes más que de investigadores. La vinculación es episódica y surge de iniciativas individuales o colectivas de profesores pero no de decisiones organizacionales. El trabajo individual predomina, pues las áreas son órganos de representación y tramitación de intereses y no propiamente de organización de la investigación. La interdisciplina se ha hecho presente por una vía semejante a la del CES, es decir, por la introducción de temas y enfoques por parte de profesores que han tenido experiencias de posgrado.

La experiencia del IIES está alejada del patrón de legitimidad. Los valores típicos de la ciencia están desigualmente difundidos entre el profesorado. Un núcleo dinámico con estudios de doctorado desarrolla sus actividades de acuerdo con ese patrón, pero la gran mayoría tiene dificultades para producir conocimientos. La productividad es muy baja y sólo unos pocos profesores despliegan actividades de vinculación que, a su vez, les permiten financiar sus trabajos de investigación. El individualismo campea y la nueva estructura de programas no ha reactivado la investigación. En el IIES prevalece la economía y, secundariamente, la historia. Hay algunos esfuerzos de tipo inter o transdisciplinario, pero son aislados.

### *El profesorado y el sistema de carrera*

En las tres unidades estudiadas entraron en operación las políticas de diferenciación a través de los estímulos extrasalariales (becas al desempeño y otros pagos). Como se sabe, fue la manera que el gobierno federal encontró para no tocar el sistema de la definitividad. A través de las políticas de incentivos y, posteriormente, a través de las políticas para la posgraduación de los profesores, se buscó aumentar el número de doctores, profesionalizar plantas académicas y elevar la productividad. Pero sus aplicaciones y sus efectos han sido muy diversos. En el plano organizacional, cada unidad académica desarrolló experiencias particulares, vinculadas a su historia previa y a sus estructuras de poder. Vistos en el plano individual, estas políticas se han sumado al repertorio de oportunidades que los académicos

tienen, de modo que la forma como son utilizadas y el sentido que los individuos les dan, dependen en gran medida de las creencias adquiridas en diversas fases de socialización académica y de las expectativas futuras.

Entre el profesorado se manifiesta una tendencia a concordar con los postulados generales del nuevo patrón de legitimación. Existe la percepción generalizada de que es necesario elevar la calidad, evaluar las instituciones, los programas y los individuos, y acudir a financiamientos externos para la investigación. No obstante, existen diferencias en torno a los criterios específicos y los procedimientos empleados. Fue común encontrar cuestionamientos sobre qué debe entenderse por calidad, quiénes y cómo deben practicar la evaluación y si toda la investigación debe ser financiada externamente.

En el CES del COLMEX se manifestaron muchas diferencias con el CONACYT por sus procedimientos y criterios de evaluación. En el fondo, era una forma de desautorizar al CONACYT como referente de prestigio. En el COLMEX fue más clara la existencia de una comunidad orientada por la colegialidad disciplinaria y con formas corporativas de defensa. En el DRS se dio más aceptación, en buena parte porque el discurso de investigación y la práctica evaluativa de la UAM se ha extendido entre el profesorado. En este departamento los profesores más dinámicos tendieron a coincidir con los criterios generales de las políticas y sus instrumentos porque son vistos como una opción para introducir criterios de calidad y mejoría en el trabajo. En el IIES el acuerdo es pleno, de hecho participar en los programas de las políticas federales, especialmente en el SNI y en el Padrón de Excelencia es visto con beneplácito pues se reconoce que son fuentes de autoridad para otorgar prestigios y recursos.

El COLMEX se anticipó a las políticas de deshomologación pero conservó un sistema cerrado de evaluación y dictaminación para el ingreso y el ascenso en la carrera que carece de mecanismos de apelación, y generó pagos extrasalariales sin ningún reglamento, lo cual fue producto arbitrario de una forma personalista y discrecional de ejercicio del poder. En este caso, los cambios se produjeron mucho después, hacia fines de la década noventa y sólo tocaron a los mecanismos de diferenciación salarial. Las fuentes de este cambio fueron externas, de la Secretaría de Hacienda, más que internas, pues el malestar frente a la arbitrariedad no generó protestas abiertas en el profesorado. El resultado fue un acuerdo de tipo localista: las recompensas se dirigen a las actividades y publicaciones

realizadas dentro de El Colegio, una reacción defensiva ante los criterios de recompensas externas dados por el SNI y ante la propensión de muchos académicos de realizar una intensa vida profesional fuera de los muros del COLMEX.

El CES aplicó sin modificaciones el sistema de carrera y el profesorado no participó ampliamente en los debates sobre el reglamento de los estímulos económicos, a diferencia de otros centros, como el CEE en los que existen procedimientos internos más abiertos para el ingreso del personal académico. En el plano individual, los profesores del CES, como de otros centros, sujetos a un invisible pero férreo control colegial, han hecho uso de las oportunidades de modos diversos, según los intereses personales del momento, en un arco que va desde la dedicación a la docencia y el estudio, que pasa por la investigación al estilo clásico y que puede llegar a las actividades externas de producción y venta de conocimientos. El impacto de conjunto de las políticas de diferenciación de académicos no fue claro: la gran mayoría de la planta académica ya tenía doctorado y estaba profesionalizada antes de que entraran en vigor; la elevada participación en el SNI fue cosa casi natural por el perfil de los profesores; la productividad ha tenido un comportamiento oscilante que, con los datos disponibles, no permite trazar una tendencia; y la obtención de los pagos extrasalariales se pautó por criterios desconocidos.

La UAM-X también se anticipó, gracias a los cambios generales en los reglamentos del personal académico y de becas, los cuales, a diferencia del COLMEX, perfeccionaron un sistema de calificación de profesores sumamente formalizado y detallista, transparente y con mecanismos de apelación, gracias a una estructura de poder constantemente involucrada en negociar intereses y producir reglamentos. Este sistema se volcó a premiar la investigación, en un contexto en el que la mayoría de los profesores sólo era docente, generando reconversiones estratégicas que en algunos casos fue mera simulación. Pero también abrió oportunidades a todo tipo de actividades, de manera que los profesores han logrado escalar en el sistema aunque no se dediquen a la investigación. La novedad, entonces, se produjo por la multiplicación de pagos extrasalariales, de modo que la diferenciación de los académicos ahora ha pasado a depender del número de becas que pueden acumular. El caso de la UAM-X es notable por su capacidad para adaptarse a ese sistema y obtener beneficios. El DRS también se ha adaptado, pero el bajo nivel de investigación perfila un modo de aprovechamiento de tipo docente, centrado en grados

académicos. Tanto en el DRS como en la UAM-X las políticas han tenido efectos, no necesariamente en el sentido de las prácticas y valores ideales que anunciaban. Comparado con otras unidades, el caso de Xochimilco es notable por la adaptabilidad a las becas que premian los grados académicos, la docencia y la permanencia (investigación). En los años noventa se duplicó el número de maestros y de doctores y se elevó el número de profesores en el SNI en proporciones superiores a la División de Ciencias Sociales y a la Unidad. Sin embargo, el nivel de productividad del DRS se mantuvo bajo.

La UAS no sufrió cambios importantes. Conservó un sistema de carrera con fuerte control sindical y los estímulos extrasalariales no han tenido impactos ni en la diferenciación salarial ni en la elevación de los grados académicos ni en la productividad. La fuerte presencia del sindicato, que es parte del sistema político universitario, y la forma como los liderazgos políticos ocupan posiciones de poder en la UAS, se han convertido en factores de perpetuación de estructuras y prácticas que obstaculizan la implantación de cambios en la carrera académica. Dentro del IIES, la tendencia al igualitarismo se opone a la diferenciación e inhibe la generación de ambientes centrados en el reconocimiento de los prestigios académicos. La planta académica no ha crecido y las ventajas que los profesores pueden obtener de los estímulos o de las becas del PROMEP no tienen impacto en la consolidación de cuerpos académicos.

En su conjunto aparecen diferencias respecto de los perfiles académicos deseables que surgen en los sistemas de carreras. En el COLMEX el sistema traza un perfil de investigador-docente, que coincide con las características generales del profesorado del CES. En la UAM el sistema privilegia la investigación y define un tipo ideal de académico como investigador y docente, pero en la práctica la gran mayoría no son investigadores sino sólo profesores de clases. Esto es claro en el DRS, en el que la investigación es sostenida por un conjunto pequeño de profesores. En la UAS, el modelo es básicamente del profesor de licenciatura y sólo en los discursos hay referencias al tipo ideal de investigador-docente. Por ello, el estatuto de los académicos del IIES es incierto, pues deben sujetarse a un sistema de carrera en el que la investigación tiene poca importancia. En los dos últimos casos las evaluaciones sobre los profesores tienen poco que ver con lo que hacen.

La forma como cada caso realiza la evaluación de los académicos es distinta. El COLMEX se distingue de los otros dos casos porque las evaluaciones de los profesores

para los ascensos dependen en primera instancia de una comisión evaluadora de colegas de la misma unidad y, en una segunda instancia, de una comisión dictaminadora general del establecimiento. En el caso de los estímulos, los mecanismos específicos aún no habían sido definidos cuando se concluyó esta investigación, de modo que no tengo información precisa para concluir al respecto. El acento no está puesto en la productividad, hay criterios subjetivos y cualitativos. Adicionalmente, el CES recibe evaluaciones externas para el Padrón de Excelencia y el apoyo a proyectos de investigación, y sus académicos se someten, además, a las evaluaciones para pertenecer o proseguir en el Sistema Nacional de Investigadores. En la UAM la promoción y el otorgamiento de los estímulos dependen de evaluaciones externas a los departamentos a cargo de comisiones dictaminadoras. El acento es la productividad en investigación y hay criterios puntuales. En la UAS, las evaluaciones para los ascensos –cancelados por razones financieras– siguen un procedimiento sindical local y para los estímulos interviene una comisión técnica dictaminadora general, externa a la unidad académica. El énfasis está en la docencia y la administración; en el caso de los ascensos no hay criterios puntuales, están sometidos a lógicas sindicales, como si los hay en el caso de los estímulos al desempeño.

En los casos del CES y del IIES los académicos no han sido sujetos del cambio, pues las políticas de diferenciación y las evaluaciones se impusieron externamente a las unidades. El CES desde la autoridad central y en el IIES desde la política pública, con la intermediación de las autoridades centrales. En el DRS, como en el conjunto de la UAM, los académicos han jugado un papel más activo dada la compleja estructura de representación en los órganos de gobierno.

En los tres casos, el supuesto es que los estímulos impulsan cambios hacia comportamientos productivos, pero sólo en la UAM ha sido alta la participación de los profesores para definir criterios propios de las disciplinas y del tipo de actividades desarrolladas. En el COLMEX ha sido menor en la reciente discusión para reglamentar la distribución de los estímulos al desempeño, y en la UAS ha sido nulo, pues predominan los criterios políticos, sindicales y administrativos y se dio mayor peso a las actividades docentes. En suma, el supuesto de que los estímulos propician mayor productividad, salvo en la UAM, no ha sido correspondido con la intervención de las comunidades disciplinarias

para definir de qué manera se puede ser más productivo en función de las características de la disciplina y de las actividades típicas que se desarrollan.

Uno de los supuestos la productividad se elevaría por el interés de los profesores en obtener ingresos extras. De esta manera, los incentivos configurarían un control indirecto sobre el trabajo. Pero este supuesto no funciona. La capacidad de trabajo en el CES está vinculada directamente con los intereses profesionales de los investigadores y con las posibilidades y constreñimientos que se tienen en ambientes académicos prestigiosos. En el DRS la productividad sigue baja y hay evidencias de incumplimiento en el trabajo (doble empleo, no conclusión de proyectos), sin embargo, los profesores han mostrado ser hábiles para obtener por vías diversas un mayor número de incentivos. En el IIES ocurre algo semejante: la producción es baja y no hay control sobre el cumplimiento del trabajo. Por tanto, las políticas de incentivos no tuvieron impactos significativos.

En resumen: el sistema del COLMEX fomenta la figura del investigador con docencia en posgrado y utiliza la evaluación interna, la evaluación del establecimiento y las evaluaciones externas (Padrón de Excelencia, proyectos y SNI). El de la UAM fomenta la figura del investigador docente pero privilegia la investigación y desata comportamientos de diverso tipo; emplea mecanismos en el nivel de establecimientos y, en menor medida, externas. El de la UAS fomenta la figura tradicional del docente de licenciatura y desestimula la figura del investigador. Utiliza mecanismos sindicales internos, técnicos del establecimiento y, en muy escasa medida, externos.

### *El financiamiento*

En lo que respecta al financiamiento, las respuestas de las tres organizaciones estudiadas fueron diferentes. Es cierto que la política financiera del gobierno federal enunció algunos principios generales, pero fue muy diferente en cada uno de los subsectores. De un lado, en todos los casos, insistió en la diversificación de las fuentes de financiamiento, en la mejora de los mecanismos administrativos para la presupuestación, y en la transparencia en el ejercicio de los recursos. Del otro lado, hacia el subsistema de la investigación científica, los recursos públicos ordinarios crecieron más que para las universidades federales y para

las públicas estatales. Las universidades federales registraron un incremento menor que las estatales.

En lo que respecta a financiamientos extraordinarios, la nota común es que se basan en proyectos, pero la diferencia consiste en que para el sector de la investigación no son tanto para proyectos institucionales sino para proyectos de investigación, para investigadores (SNI, repatriación, cátedras) y para alumnos de posgrados (becas en programas del Padrón de Excelencia), mientras que para las universidades son para proyectos institucionales mediante programas. En este caso, en las universidades federales sólo operó el FOMES y en las estatales funcionaron el FOMES y el PROMEP.

La manera que cada organización debió acoplarse al entorno financiero estuvo condicionada por las características de su estructura financiera. Los actores internos participaron diferenciadamente en el diseño y aplicación del presupuesto fue diferente. En los tres casos, por razones distintas, no se observó un planteamiento estratégico del uso de los recursos.

Una conclusión importante es que para el COLMEX el entorno financiero no fue favorable pues en la década noventa conservó la misma cantidad de presupuesto federal en términos reales y disminuyeron sus ingresos propios, lo cual alteró la composición de su financiamiento, reduciéndose el conjunto de recursos y aumentando la dependencia ante el gobierno federal. A diferencia de muchos otros centros SEP-CONACYT, el COLMEX estuvo en desventaja pues su financiamiento federal se conservó sin aumento alguno, mientras que el promedio de este grupo aumentó cerca del 33 por ciento. Esta situación no pudo ser paliada debido a que en el sector de las organizaciones SEP-CONCYT no existen programas de financiamiento adicional. Esto ha creado condiciones ineludibles para que el COLMEX participe en el nuevo esquema implantado en 2001 de Programas Integrales de Fortalecimiento del Posgrado (PIFOP). Sus márgenes de autonomía financiera y, por tanto, política, han disminuido.

La UAM, por su parte, tiene una alta dependencia del gobierno federal y el conjunto de sus recursos aumentó poco, en una proporción menor que las universidades estatales. La UAM sólo participa en el programa de FOMES pues a través del subsidio regular tiene garantizados los recursos para la formación de profesores y la profesionalización de sus

plantas académicas. En ese sentido, el gobierno federal no aplica hacia la UAM instrumentos de política financiera para intentar orientar su desarrollo.

El caso de la UAS es muy diferente: depende en gran medida de los subsidios federal y estatal pues el volumen de recursos provenientes de otras fuentes es pequeño. Enfrenta una severa crisis financiera por el oneroso contrato sindical, que incluye la “jubilación dinámica”, y las políticas expansivas de los noventa.

En ese contexto, las ideas de transparentar el ejercicio presupuestal tuvieron aplicaciones en los tres casos, a través de informes anuales detallados y auditorías externas. En lo que toca a la participación, hubo diferencias: el COLMEX no dio lugar a una mayor participación de las unidades académicas en la formulación del presupuesto: sólo los directores participan en el proceso pero no el conjunto del profesorado. En la UAM el proceso es más abierto y participativo. El DRS, como todos los departamentos, participó a través de las propuestas de las áreas, aunque predominaron criterios igualitarios para hacer las peticiones y distribuir los recursos. No obstante, en el DRS se introdujeron algunas medidas elementales como la obligación de comprobar los gastos y presentar informes, con el fin de poner un alto a las prácticas poco sanas de uso de los recursos,. El IIES de la UAS también participa en la presentación de sus necesidades presupuestarias, pero tiene escasa incidencia debido a las graves condiciones financieras del establecimiento.

Respeto del empleo de los recursos con un sentido estratégico, no recogimos suficiente evidencia para hacer una conclusión mejor fundamentada. No obstante, no se observa un enfoque estratégico de los recursos para la investigación. En el caso del COLMEX esto puede deberse, en gran medida, porque existe una gran libertad individual y porque el dinero para la investigación, más allá de salarios, viáticos y algunos ayudantes, debe obtenerse en el mercado externo de financiamientos. La UAM-X, al no tomar decisiones respecto de las áreas que no funcionan, excluyó la posibilidad de hacer usos estratégicos de los recursos en función de las potencialidades existentes. En el IIES, por su parte, no hay ningún planteamiento estratégico pues carece de presupuesto propio para la investigación y no hay mecanismos para dictaminar proyectos y asignar recursos institucionales.

A pesar de las incitativas para obtener recursos externos, del relativo acuerdo que existe entre los profesores para ampliar los recursos por esa vía y de las necesidades de aumentar los recursos, en el DRS y el IIES no observé una vigorosa búsqueda de recursos externos.

El CES no ha mostrado dinamismo en los últimos años, salvo el excepcional esfuerzo que realiza el PIEM.

Como se ve, las formas de participación en la elaboración y distribución de los recursos son diferentes. Destaca la UAM por su mayor participación. En los tres establecimientos ha aumentado la transparencia en la información sobre los recursos ejercidos, pero es algo en lo que intervienen poco las unidades académicas. Pese a la fuerte presión del entorno por obtener mayores recursos en el mercado externo, en las tres unidades los esfuerzos son limitados, a pesar de que el CES existe mayor experiencia al respecto que en los otros casos. En ninguno de los tres casos, por diferentes razones, se manifiesta una perspectiva estratégica de uso de recursos: no se usan las evaluaciones sobre los desempeños de las unidades para asignar los recursos, ni se asignan éstos para estimular ciertos desempeños futuros. En el caso de la UAM para el FOMES y de la UAS para el FOMES y el PROMEP, las propuestas específicas se organizan de acuerdo con los rubros de cada programa pero no con los resultados de evaluaciones o autoevaluaciones.

### *Las ciencias sociales*

Teóricamente las formas de organización que adoptan los practicantes de una disciplina están determinadas por el establecimiento. Por el contrario, en los cambios de las agendas de investigación las variables importantes son disciplinarias. Sin embargo, las evidencias dicen algo diferente respecto del primer postulado: el CES del COLMEX no realizó cambios en su estructura de investigación pues ésta es muy simple: depende de cada individuo. Las formas individuales predominan y las experiencias colectivas han sido importantes pero más bien esporádicas. No obstante, los académicos del CES mantienen vínculos, algunos de tipo red, con otros practicantes de disciplinas sociales. El CES es la plataforma desde la cual los académicos proyectan y organizan sus actividades con otros colegas.

En el DRS de la UAM-X se presentaron cambios en la estructura organizativa, pero no en las formas de trabajo. Las áreas son instancias de tramitación de intereses, no de organización de investigaciones. En este caso, también los cambios en las formas de trabajo dependen de los individuos, pero la tendencia continúa siendo al aislamiento individualista.

El caso del IIES de la UAS también presenta características similares: la organización formal no tiene impacto en las formas de trabajo, en las que predomina el individualismo. Tanto en el DRS como en el IIES son aislados los casos de investigadores que desarrollan formas de trabajo interinstitucionales.

En conclusión, en los casos estudiados *las variables organizativas del establecimiento no modifican las formas de trabajo imperantes.*

En lo tocante a las agendas en las tres unidades se percibe una atención a los cambios y novedades en ciencias sociales, una tendencia a agruparse por campos temáticos interdisciplinarios y hacia la especialización. Las denominaciones de las formas de organización (áreas, programas) suelen reflejar estas tendencias. Sin embargo, debemos ser cautos puesto que estas formas de organización suelen ser de tipo formal y administrativo. Suele ocurrir que los nombres que adoptan estas formas organizativas no guardan relación con las prácticas y que éstas no siempre son compatibles con los objetivos de investigación de las unidades. En el DRS y en el IIES las áreas y programas son puntos de reunión de intereses académicos dispersos. En estos dos casos, salvo excepciones, la investigación es reducida y no mantiene vínculos con la ciencia que se produce en otras partes del planeta. El caso del IIES muestra algunas diferencias, pues aunque declarativamente persigue objetivos interdisciplinarios en realidad predomina una especialización por disciplinas, es decir, la economía y la historia, seguidas del campo temático “educación”. Los casos del DRS y del IIES son paradójicos: ambos tienen en sus documentos una larga lista de propósitos y temas de investigación que, no obstante, no tiene relación con la práctica investigativa.

La confluencia de los trabajos con temas contemporáneos de las ciencias sociales en los tres casos no debe ocultar las diferencias: el CES claramente se inserta en circuitos mundiales de producción e intercambio, en tanto que el DRS y el IIES mantienen prácticas de tipo localista con bajo nivel de investigación. En ese sentido, lo que para algunos es una práctica cosmopolita común, para otros es una forma de designar administrativamente un tipo de organización y los proyectos.

Otros factores del establecimiento se revelaron cruciales: la congruencia de la estructura organizativa, el cuidado en el reclutamiento de investigadores, el fomento a que el profesorado obtenga el grado de doctor, la vinculación con la formación de futuros

investigadores y el menos asible pero poderoso *ethos* son factores determinantes para el desarrollo de prácticas científicas modernas, lo cual significa no sólo el apego a los valores de la ciencia clásica sino también la incorporación de ciertas formas de trabajo ligadas a la resolución de problemas, la interdisciplina y la generación de recursos para la investigación.

### **3.2 La congruencia de los modelos y el sentido de los cambios**

Una vez que he analizado comparativamente los cambios en cada una de las categorías que componen los modelos académicos, debo intentar una respuesta sobre la congruencia de éstos y a qué debemos atribuirlos. Y, enseguida, proponer una explicación de cuál es el sentido de los cambios observados

#### *Sobre la congruencia*

Debo recordar brevemente qué entiendo por congruencia y cómo se podría observar en una organización típica. Según lo definí en el primer capítulo, la congruencia es *la funcionalidad que tienen entre sí las categorías que integran cada modelo académico y la medida en que ello les permite conseguir sus postulados ideales*. Típicamente habría dos niveles de congruencia: alta y baja.

El CES del COLMEX presenta mayor congruencia que los otros dos casos estudiados pues sus postulados de investigación y formación avanzada se corresponden con la organización y las actividades que los profesores realizan. Pero no es una congruencia total, el modelo presenta algunos problemas que pueden afectar su funcionalidad. En lo que respecta al poder, el modelo es congruente con dejar en manos de los académicos las decisiones académicas fundamentales: es decir, la docencia y la investigación. Pero mantenerlos al margen de otras decisiones cruciales, como los criterios de ingreso y promoción en la carrera, o eludir sus derechos a apelar decisiones de autoridad, retira autonomía sobre su propia profesión, la cual es retenida por un reducido número de autoridades. Lo mismo puede decirse de los procedimientos para elegir autoridades o la escasa intervención en decisiones institucionales, asuntos que señalan una exclusión de los

principios de la colegialidad. En lo que respecta a la docencia existen desajustes entre los contenidos disciplinarios y temáticos y los contenidos y espacios destinados a la investigación de tesis. También existen problemas de eficiencia y no se ha logrado mayor fluidez en el vínculo entre la docencia y la investigación. En cuanto al sistema de carrera, aunque proporciona una cierta flexibilidad para realizar diversas actividades, la falta de transparencia en los criterios y en los procedimientos oscurece las prioridades del sistema e impide una visión hacia el futuro. Los estímulos premian las actividades locales y no es claro si eso no frenará en el futuro las prácticas cosmopolitas y el intercambio que caracterizan a una buena parte del profesorado. La forma de financiamiento no es óbice para realizar investigaciones, pero es claro que cualquier perspectiva de desarrollo futuro deberá incluir una considerable ampliación de los recursos de otras fuentes, necesidad que se ve incrementada por la disminución que este rubro ha tenido en los últimos años. Los datos no nos permiten afirmar en qué medida estos asuntos han afectado la capacidad de producción del CES, pero en los últimos años señalan se ve una caída en la productividad cuyas causas puntuales no pude determinar. En cualquier caso, sí es posible decir que esos problemas, en un contexto de creciente competencia por prestigios, buenos académicos y estudiantes, y recursos, pueden colocar en desventaja al CES del COLMEX.

El modelo en el DRS de la UAM-X presenta incongruencias. Algunas de ellas provienen del conjunto del establecimiento, como la fuerte orientación a la investigación en una organización cuyos profesores se dedican principalmente a la docencia. Pero también hay razones locales: la conflictividad ha obstaculizado los intentos por introducir una normatividad interna centrada en los méritos académicos. Los logros son la confección de normas elementales para la convivencia política o para la transparencia en el uso de recursos. Las primeras no son el tipo de normas que sirvan para impulsar las actividades de investigación puesto que implican acuerdos de distribución igualitaria de recursos. Por otro lado, los profesores han hecho uso de las oportunidades del sistema de carrera y de estímulos sin que ello corresponda con una mayor actividad de investigación. El modelo de profesor investigador no se verifica en la práctica, salvo en el escaso número de profesores que realizan investigación profesional. La organización de la investigación está por completo desvinculada de la docencia en licenciatura y en posgrado y no representa una estructura para realizar investigación. En este modelo la gestión de recursos de otras fuentes

es una rareza. El efecto sobre la práctica de ciencias sociales es desalentador: aunque se inscriba nominalmente en los temas y debates contemporáneos predomina una práctica localista. Como puede verse, para los fines de la investigación y de su vinculación con la docencia, este modelo resulta desarticulado.

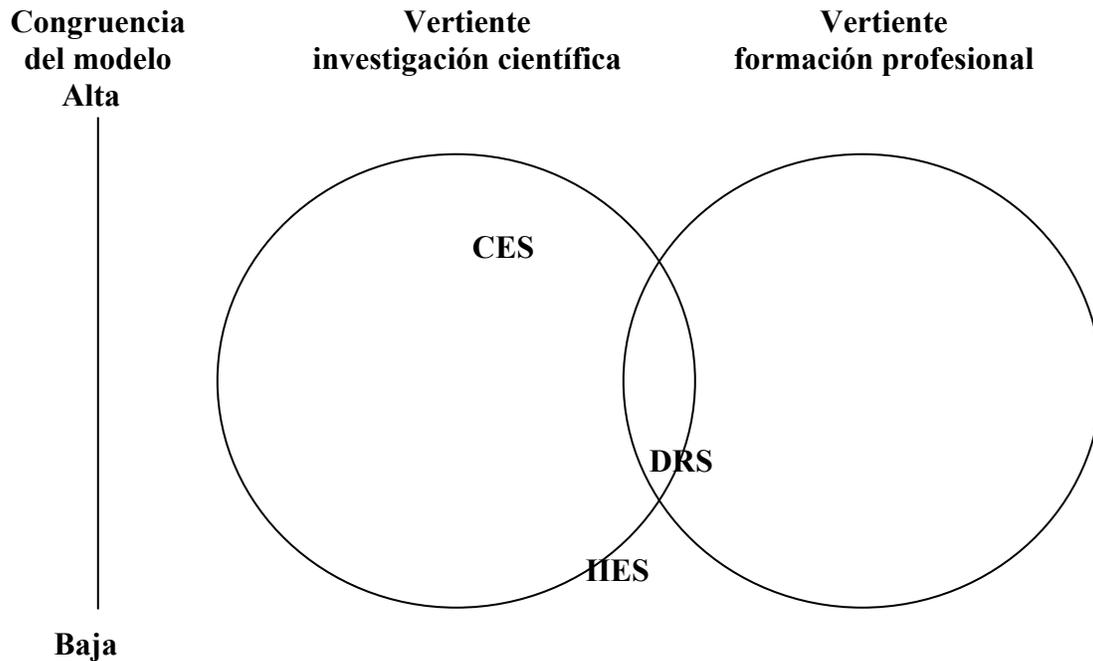
Algo semejante ocurre en el IIES. Su fuerte dependencia del sistema político local, la ausencia de actividades docentes, el bajo nivel de investigación y la carencia de recursos hacen de éste un modelo incongruente con su objetivo de realizar investigación. Esta incongruencia es mayor debido a que es una unidad destinada exclusivamente a la investigación. Sus profesores no tienen carga docente y teóricamente deberían ser investigadores productivos. La única razón de que haya sobrevivido es política y sindical, pero la perspectiva del retiro de una porción importante de su planta académica le impone serios cuestionamientos a su viabilidad futura.

#### *Sobre el acoplamiento al patrón de legitimación académica*

Al recabar información sobre los casos del DRS y del IIES surgió la pregunta de si era pertinente considerarlos como organizaciones del campo de la investigación científica. Dado que formalmente se dedican a la investigación y a que, de hecho, alguna producen, el problema que se presentó entonces fue definir en qué lugar del campo se encontraban. La respuesta fue que estaban en el margen del campo de la investigación científica, algunas de sus fronteras se tocaban, especialmente en las que participan los escasos núcleos académicos activos bien relacionados con el mundo de las ciencias sociales.

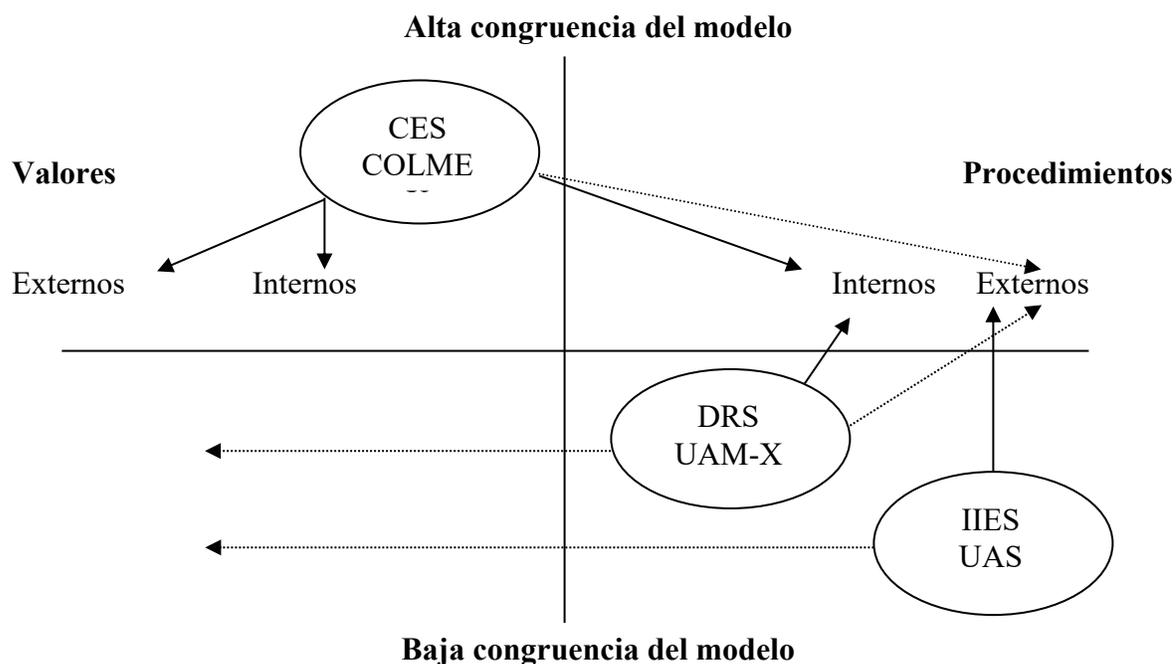
El Diagrama 8.1 permite trazar algunas comparaciones porque sitúa en coordenadas simples dónde se encuentra cada modelo en función de su congruencia y, de acuerdo con las vertientes de investigación o de formación profesional, el grado de adaptación al patrón de legitimación. El CES del COLMEX se ubica en la vertiente científica con un nivel de congruencia de su modelo tendiente a lo alto. El DRS de la UAM-X se ubica la vertiente docente con cierta relación con la investigación científica y presenta una baja integración de su modelo. El IIES de la UAS, con una congruencia de su modelo muy baja se sitúa al margen de la vertiente de la investigación científica.

**Diagrama 8.1 Congruencia de los modelos y adaptación al patrón de legitimidad en cada vertiente**



Desde el punto de vista del acoplamiento a los entornos institucionales y técnicos, emerge una imagen como la del Diagrama 8.2, donde el CES del COLMEX presenta una propensión a coincidir con los valores genéricos del patrón de legitimación pero una baja relación con los procedimientos externos. Es un acoplamiento desde los valores internos hacia los valores externos. El acoplamiento a los procedimientos es utilitario (SNI, Padrón de Excelencia). El DRS de la UAM-X, con una baja congruencia de su modelo tiende a acoplarse a la dimensión técnica y hacerlo con cierta suficiencia. Pero el acoplamiento es interno, es decir, con los procedimientos del establecimiento, teóricamente semejantes a los que proporciona el entorno de la política pública. El acoplamiento a procedimientos externos es muy limitado (SNI). El caso del IIES de la UAS es parecido. Presenta una baja integración de su modelo y una tendencia a adaptarse a los procedimientos del patrón, pero, en este caso, a los externos, definidos por la políticas públicas para el profesorado (PROMEP). En los casos del DRS y del IIES el acoplamiento a los valores del patrón de legitimación es principalmente discursivo.

**Diagrama 8.2 Congruencia de los modelos y adaptación al patrón de legitimidad según entorno institucional o técnico**



#### **4. Conclusiones e implicaciones: relaciones entre nuevos entornos y dinámicas internas**

Para concluir este trabajo considero necesario responder a la pregunta del sentido de los cambios analizados. ¿Qué tanto y en qué sentido las respuestas de las organizaciones estudiadas corresponden a los propósitos que se siguen con el nuevo entorno de legitimación? Responder a esta pregunta puede ayudarnos a entender en qué medida el nuevo patrón está impulsando la consolidación del campo científico y qué diferencias dentro de éste se observan. Me detendré en una discusión sobre las adaptaciones de los casos ante los entornos y después, a modo de conclusión, intentaré dar respuesta a la pregunta de si estos procesos de isomorfismo y diferenciación lograron colocar mejor a los casos analizados en el campo científico.

#### 4.1 Las adaptaciones de los casos ante los entornos

El Colegio de México no ha precisado introducir fuertes modificaciones internas ante el nuevo entorno institucional pues pertenece a un tipo de organización académica que ya había hecho extensivos cambios de los elementos principales del nuevo patrón de legitimidad, incluso mucho antes del viraje de las políticas públicas en los iniciales años noventa. El COLMEX fue durante muchos años un referente normativo de primer orden y un modelo a seguir para las organizaciones de ciencias sociales interesadas en alcanzar la excelencia académica. De hecho, durante muchos años el COLMEX participó activamente en la definición de los entornos institucionales para la valoración de las ciencias sociales. El COLMEX fue proveedor de valores y estructuras de ese contexto. Muchas organizaciones de ciencias sociales emergieron bajo la fuerte influencia del COLMEX y otras se desarrollaron en los estados bajo su manto, adoptando incluso estructuras muy semejantes. Gracias a la influencia de sus egresados, varias organizaciones fueron incorporándose al campo científico, adoptando elementos del “estilo COLMEX” de hacer ciencia social.

En ese sentido, el COLMEX marcaba pautas para la configuración del marco institucional. Esa posición privilegiada, respaldada por una intensa actividad académica celosa del rigor, dotó a El Colegio de un gran prestigio en el campo de las ciencias sociales mexicanas y de reconocimientos internacionales. Las fuentes de su isomorfismo con el campo científico descansan en la legitimación de una base cognitiva producida por sus especialistas y en las redes científicas en las que participa. Su pertenencia a un campo científico, previa a las de muchas otras organizaciones de ciencias sociales, permitió al COLMEX gozar de una posición jerárquica elevada, en tanto organización central reconocida cuyo personal gozaba de “posiciones de sustantiva o ceremonial influencia” (DiMaggio y Powell, 1991). En ese sentido, el isomorfismo del COLMEX con el campo científico ocurrió a través de un mecanismo de cambio institucional denominado por DiMaggio y Powell (1991) como *presión normativa*, la cual desciende primariamente de procesos de profesionalización. El COLMEX todavía goza de una elevada autonomía sectorial, pero ha debido adoptar orientaciones de las políticas federales, ha participado en algunos programas como el Padrón de Excelencia del CONACYT y ha perdido la posición de prestigio ante un campo cada vez más diversificado y competido. En el caso del

COLMEX las presiones competitivas parecen ser más fuertes pues su privilegiado lugar en la distribución de prestigios comienza a cambiar. En este sentido, más que el entorno institucional (valores y normas) el COLMEX parece resentir las presiones que provienen del entorno “técnico” que evalúa a las organizaciones por sus productos, esto es, el mercado. No obstante, en el medio científico los valores de eficiencia y productividad se han incorporado al marco institucional como valores. Las resistencias de ciertas organizaciones y comunidades como el COLMEX a las nuevas formas de tecnificar las normas puede ser interpretado en la actualidad como un conflicto cultural en el que se debaten diferentes enfoques valorativos y normativos sobre la legitimidad científica. Es un conflicto inherente al proceso de construcción del nuevo entorno institucional.

Como puede verse, no se trata de un proceso de *isomorfismo* por la vía *coercitiva* como el que se presenta en las universidades estatales por la intervención directa del gobierno federal, sino de un *isomorfismo normativo* ante una parte del entorno institucional y de uno competitivo. Como hay escasos cambios en el COLMEX, su sentido no es claro del todo, pero se puede observar un propósito de mejorar la competitividad mediante el acceso a financiamientos (CONACYT), mejorar la eficiencia y la imagen institucional. Internamente, el sentido de los cambios es ordenar la distribución de recursos a los profesores mediante mecanismo más transparentes.

El proceso seguido por la UAM tiene muchos elementos de isomorfismo por la vía de las presiones normativas del campo científico. Desde los años ochenta definió discursivamente una vocación por la investigación y modificó muchos de sus instrumentos normativos internos para orientar hacia la producción de conocimientos y saberes sus actividades. El liderazgo científico en la UAM jugó un papel determinante en las nuevas orientaciones, como también el hecho de que, desde su origen, la UAM definió que los profesores eran también investigadores. Pero al observar el caso de la Unidad Xochimilco se constata que las grandes organizaciones, pese a que sus componentes comparten un paraguas normativo y valorativo común, generan respuestas diferenciadas. La Unidad Xochimilco se ha ajustado a la normativa común de la UAM con fuertes resistencias. El resultado de las negociaciones entre los diferentes cuerpos disciplinarios y profesionales y entre los docentes e investigadores de la UAM es un sistema de oportunidades en el que tiene hegemonía el sector de la investigación pero en las que existen anchas avenidas para

otro tipo de actividades y prácticas académicas. En la Unidad Xochimilco las autoridades han adoptado las orientaciones generales de la UAM pero han evitado tomar decisiones que afecten los arreglos políticos y académicos internos. Un caso que ejemplifica esto, es el proceso de evaluación de áreas que no tuvo consecuencias prácticas importantes, a diferencia de lo ocurrido en Iztapalapa y Azcapotzalco. Asimismo, los académicos de Xochimilco han sido los que recientemente aprovecharon mejor las oportunidades abiertas por el sistema de carrera de la UAM sin que se haya registrado un incremento considerable en sus capacidades de investigación. Este caso no responde principalmente a necesidades competitivas: salvo algunos núcleos importantes, el conjunto de la Unidad muestra bajo interés práctico para aumentar su competitividad en el campo de la investigación científica. Como el mercado de prestigios científicos no es su entorno principal, su supervivencia no depende de mejoras técnicas en el desempeño. Como el entorno de políticas no tiene implicaciones *coercitivas* (como si las tiene para las universidades estatales) la Unidad Xochimilco no tienen presiones directas para cambiar sustantivamente. Entonces, se trata de un caso de *reconversión de las estrategias organizacionales e individuales* ante las políticas del establecimiento y el sistemas de oportunidades. Se ha producido internamente un proceso de *difusión parcial* del modelo de investigación y de los valores dominantes en la UAM y, por lo tanto, se ha dado un proceso de *institucionalización incompleta* debido a la falta de poder para que se adopte en la práctica a la investigación como la actividad principal y que los procesos de evaluación de las áreas de investigación conduzcan a reestructuraciones importantes. El sentido de los cambios es la adaptación a la estructura de oportunidades, no hay cambios profundos en la estructura y las prácticas

El caso de la UAS relata un proceso diferente. Sus cambios tienen orígenes externos e internos, pero no alcanzan a tocar el núcleo de la organización. Se trata de una organización que ha realizado algunos cambios en el orden formal (cambios en la legislación para integrar órganos de gobierno y regular la política) y en la organización del trabajo (programas de desarrollo de unidades, vía PROMEP) fuertemente presionada por la necesidad de cambiar las estructuras de relación política y resolver su crisis financiera para tener viabilidad institucional. Pero las presiones fundamentales provienen del exterior: la única posibilidad de contar con recursos extraordinarios y adquirir legitimidad para negociar recursos que permitan salvarla de la catástrofe financiera es mediante la adhesión

a las políticas del gobierno federal, claramente intervencionista en las universidades públicas estatales. Los intentos de la UAS por adaptarse al entorno de políticas y con ello incorporarse un campo organizacional con los valores que ésta política proclama, ocurren por los mecanismos *coercitivos* de la política pública, pero también tienen componentes *miméticos*. Los dirigentes de la UAS saben que internamente las posibilidades de cambios sustantivos son escasas, pero, en cambio, externamente se pueden introducir pautas de comportamiento organizacional a partir de la adopción de las formas y tareas que la política pública estipula con precisión intervencionista: planes de desarrollo en cada unidad académica y planes del establecimientos negociados directamente con los representantes del gobierno federal. Aceptar las políticas públicas no es, entonces, sólo un recuso propagandístico para ganar legitimidad sino también un recurso para propiciar ciertos cambios. Pero ese impulso se topa con que los efectos de las políticas son diferentes a sus fines. En un contexto en el que la planta académica envejece y en la que los profesores con “perfil PROMEP” son a menudo los más antiguos, los recursos de este programa están financiando mejoras individuales que pueden servir para un mejor retiro o, en el mejor de los casos, para aplazar la decisión de jubilarse. En cualquier caso, no es claro que sirvan plenamente para fortalecer cuerpos académicos. El sentido de los cambios, débiles y de poco alcance, es la supervivencia del establecimiento. Internamente, es la supervivencia de las élites políticas.

En resumen: el COLMEX ha producido pocos cambios debido en parte a que se anticipó al patrón de valoración impulsado por la política pública. Pero también a que es una corporación académica con alta autonomía, que resiste a los intentos externos por definir el lugar en el que se encuentran sus prestigios. No obstante, su pertenencia al sistema SEP-CONACYT lo ha orillado a adoptar algunos componentes técnicos y simbólicos del patrón de legitimación. El CES ha tenido que adaptarse a esa nueva realidad.

El DRS también se incorporó a un proceso previo de nuevas reglas institucionales, impulsadas por toda la UAM, sin embargo, los cambios que se han producido son pequeños: no han logrado redireccionar el trabajo del DRS hacia los objetivos y valores sustentados en la investigación. Persiste una resistencia defensiva no de los prestigios sino de un *status quo* y de intereses particulares.

El IIES no ha vivido en un entorno organizativo en el que nuevas reglas normen con razonable eficacia las practicas organizacionales. No hay cambios sustantivos, sólo nominales. Los cambios más sistemáticos son individuales y no impactan al conjunto del Instituto.

Con todas la información reunida y con las ideas aquí expuestas ¿cuál es el saldo neto de estas organizaciones de investigación en ciencias sociales?

El DRS y el IIES intentan incluirse en el campo científico pero *apenas logran incursiones marginales*. Sólo algunos de sus integrantes, destacados académicos en sus respectivas áreas temáticas, realizan actividades compatibles con una noción moderna de investigación. Pero sus esfuerzos están aislados de la dinámica general de sus unidades. El gran esfuerzo emprendido en la UAM por impulsar la investigación como actividad dominante cuyos criterios pautan la distribución de prestigios y recompensas no ha logrado penetrar en el tejido del DRS. Por el contrario, los integrantes de este departamento han sabido aprovechar los resquicios del sistema para avanzar en sus trayectorias individuales sin que se perciban cambios en las actividades y en las capacidades para generar conocimientos.

Algo similar ocurre en el IIES, una organización cuyos miembros tienen el privilegio de no dar clases, de dedicarse exclusivamente a la investigación y que, sin embargo, muestran un nivel de productividad sumamente bajo. El entorno del establecimiento no contribuye, pues el peso de la política y la práctica de tomar la norma como artículo de negociación genera un clima poco favorable al trabajo académico.

De los casos seleccionados sólo el COLMEX está plenamente incorporado al campo científico.

#### **4.2 Conclusiones finales: ¿por qué perduran organizaciones con bajos niveles de legitimidad y eficiencia?**

Antes de terminar debo responder a una pregunta importante: Si el DRS y el IIES no logran ser organizaciones legítimas y eficientes de acuerdo con el nuevo patrón ¿cómo es entonces que pueden sobrevivir con tan bajo nivel de institucionalidad?

Esta respuesta sólo puede darse si se considera que el nuevo patrón de legitimidad académica no ha logrado resolver el problema del “*déficit de institucionalidad*” que se presenta en la educación superior. Hay amplias zonas que funcionan en un marco de reglas maleables en el que las relaciones personales y los intereses particulares de los grupos son la clave del intercambio político. Estos modos de intercambio son resultado de un arreglo político gestado en la década setenta que, para solucionar situaciones de agudo conflicto, optó por conservar el equilibrio de diversos intereses. Es decir, es una estructura que produce cierto tipo de estabilidad, un bien apreciado por todos los agentes que participan en cualquier relación de intercambio. Pero la estabilidad no es la única condición para la existencia de organizaciones eficientes. La eficiencia no depende sólo de la estabilidad institucional sino principalmente de la *calidad* de las instituciones, es decir, para emplear un lenguaje del neoinstitucionalismo económico, de un sistema de incentivos (reglas y jerarquías normativas) que reduce los costos de transacción: no es necesario detenerse a negociar las reglas en todo momento para realizar los intercambios. Aunque ya se asoman novedades, pues los actores relevantes han percibido los beneficios (y los costos) del cambio propuesto en el patrón de legitimación académica, la vieja estructura de relaciones políticas aún perdura y condiciona una forma particularista de percibir los intereses inmediatos y de corto plazo. En esa estructura, los actores universitarios pueden emplear diversos recursos políticos para defender dichos intereses, como la movilización y los bloqueos, y cuentan a su favor con el sindicato.

En el caso del IIES de la UAS, a mediano plazo no se ve que la situación pueda continuar, pues las presiones hacia una mayor legitimidad y eficiencia crecen día a día. La única razón que explica su supervivencia es política: la UAS forma parte de un sistema político que se entrecruza con el campo de la educación superior. Ese sistema se basó originalmente en la fuerza de las movilizaciones sociales y se desarrolló como una estructura que dio cabida a grupos, procesos electorales y carreras políticas. Conservar el sistema fue necesario para la tranquilidad política. Es más apreciado el equilibrio de intereses que la norma o la eficiencia. Son intereses particularistas, alejados de procesos de institucionalización social más general, que hacen uso instrumental de la Universidad. Para todos los actores –políticos universitarios y gobiernos estatal y federal– es menos costoso políticamente conservar un acuerdo de equilibrio, que exigir el acatamiento de las normas,

el cumplimiento de las responsabilidades. La política (y los políticos) apuntan al corto plazo, y la debilidad institucional impide que se desplieguen comportamientos basados en el acatamiento de la norma y el cumplimiento de las obligaciones.

En la medida en que la UAS evite incorporar los elementos racionalizados y legitimados socialmente en sus estructuras formales y en sus procedimientos, minimizará la legitimidad que en apariencia gana mediante su adhesión discursiva al marco institucional y disminuirá sus recursos y capacidad de supervivencia. Resta ver si la intervención directa del gobierno en el diseño y control de los programas de desarrollo en el nivel de las unidades académicas (PROMEP y PIFI's) es capaz de sustituir la inercia estructural interna y generar nuevos valores, estructuras y formas de trabajo. Esto no es claro, sobre todo por los problemas de diseño y concepción de los programas de política pública, que favorecen a cuerpos académicos próximos a jubilarse. Una inversión alta, que, posiblemente, tenga réditos bajos.

El caso del DRS de la UAM es diferente. El entorno inmediato, el establecimiento, con gran detalle ha incorporado en sus estructuras las pautas del entorno científico general. Los profesores del DRS deben, por tanto, pautar sus actividades bajo esas reglas. Sin embargo, una buena parte de ellos puede adaptarse al sistema desarrollando actividades que se hacen pasar por investigación aunque no lo sean, otros pueden incumplir con sus obligaciones o tener otros empleos. Aunque formalmente existen instrumentos coercitivos, el sistema tolera esos comportamientos desviados de la norma. En este punto hay una semejanza con la UAS: esa tolerancia responde a lógicas de relación política que, en nombre de la paz, valoran altamente el equilibrio de intereses aunque no sean legítimos. Pero este equilibrio sólo puede plantearse como una posibilidad por la existencia de poderes constituidos en diversos niveles de la organización, señaladamente el sindicato y grupos de interés en escalas diversas.

Este tipo de soluciones muestra que en las organizaciones académicas conviven tendencias modernizadoras y tendencias particularistas, debido a que el entorno no está aún suficientemente institucionalizado y a que varias organizaciones del campo han incorporado parcial o deficientemente en sus estructuras los componentes normativos y técnicos del nuevo patrón. De acuerdo con Meyer y Rowan (1991), la modernización de las sociedades es el grado en el que se han extendido las reglas institucionales y la medida en

que las organizaciones se forman y expanden mediante la incorporación de esas reglas en sus estructuras. La modernización, en esta idea, es la difusión de las estructuras normativas. Cuanto más moderna es una sociedad, más se extienden las estructuras institucionales racionalizadas en determinados dominios, y es mayor el número de dominios que contienen ese tipo de instituciones. Reflejar en las estructuras internas la institucionalidad del entorno no hace más eficientes a las organizaciones pero les proporciona socialmente una imagen de confiabilidad, racionalidad y modernidad que de otro modo no tendrían. Por lo tanto, las organizaciones que incorporan en sus estructuras formales elementos racionales socialmente legitimados maximizan su legitimidad e incrementan sus recursos y capacidades de supervivencia.

### **4.3 Implicaciones para las políticas y para la investigación educativa**

Estas conclusiones representan fuertes desafíos para la política pública y la investigación. ¿Qué lecciones se pueden extraer?

#### *Implicaciones para la política pública*

- En primer lugar, se demuestra que las políticas no producen en sí mismas los efectos que suponen. La organización del trabajo conforme a un *ethos* científico, la elevación de la calidad y de la productividad son resultado de procesos en los que intervienen variables internas y formas de relación entre las organizaciones y sus entornos (científicos y de política).
- En segundo lugar, existen problemas de concepción y de diseño en algunos programas. El caso más evidente es el de los programas relacionados con el profesorado: algunos, a pesar de estar dirigidos a formar profesores para mejorar la docencia, producen conversiones hacia la investigación debido a que se organizan con criterios que valoran más esta actividad; algunos programas compiten entre sí, como el SNI y el PROMEP, pues si se pide a los cuerpos académicos aumentar su participación en el Sistema Nacional de Investigadores las actividades de enseñanza en licenciatura no se fortalecen; al estar dirigidos a la planta actual, compuesta en una gran proporción por

profesores que pronto podrán retirarse, pueden ser adicionalmente onerosos si es que los profesores logran ascensos y con ello, mejores condiciones de jubilación;

- En tercer lugar, las políticas producen efectos no deseados o, por lo menos, no explícitos en las estructuras de poder de las organizaciones. La autonomía de las organizaciones académicas en varios frentes ha disminuido (contrataciones, financiamientos, auditorías, funcionamiento de programas docentes); el poder de las autoridades centrales y de los órganos colegiados de gobierno en algunas organizaciones se reduce, señaladamente las universidades estatales; las autoridades centrales pasan a ser intermediarias entre las políticas federales y las comunidades académicas internas, pero los órganos colegiados no tienen un lugar bien definido en ese nuevo orden; surgen nuevas estructuras centrales para gestionar las políticas, de tipo técnico; y, en algunas instituciones estatales, las políticas reemplazan viejas ideologías universitarias para convertirse en el discurso modernizante de los rectores; las comunidades locales de las unidades académicas tienen escasa incidencia en la aplicación de las políticas públicas, salvo en el caso de la UAM que tiene una importante tradición colegiada.

Pero también han tenido efectos positivos:

- Introducen ciertos parámetros para que las organizaciones se vean a sí mismas y salgan de la autocontemplación y autocomplacencia.
- Algunos programas, especialmente del tipo PROMEP y, ahora, del tipo PIFI's, son muy intervencionistas, pero le dan a las unidades y establecimientos estructuras y objetivos que pueden llegar a generar cambios que internamente no se producirían.
- En las organizaciones con mayores problemas, las políticas pueden servir a núcleos activos de profesores como oportunidades valiosas para desarrollar su actividad, entrar a un mercado de prestigio del que anteriormente estaban excluidos.
- Las políticas de transparencia e información van poniendo diques a los márgenes de discrecionalidad que las autoridades personales tienen, induciendo cambios hacia formas menos cerradas de conducción organizacional

En cualquier caso, el patrón de legitimación se ha instalado y no hay nada que señale que eso habrá de cambiar en el futuro próximo. Sin embargo, es deseable que los tomadores de decisiones sean sensibles a lo siguiente:

- A la necesidad de separar esferas de intervención en las áreas científicas y de la docencia en licenciatura. Si los criterios de la investigación se trasladan a la vertiente de la docencia se estimulan comportamientos adaptativos en las estructuras y los individuos, y se borran las particularidades del trabajo docente.
- Las políticas hacia los académicos deberían distinguir entre carreras académicas típicas de investigación y típicas de docencia, para evitar que la docencia quede devaluada y que se induzcan comportamiento simulados.
- Las políticas deberían dejar de prestar tanto interés en la formación de los actuales académicos, muchos de los cuales, pronto se retirarán o entrarán en una edad de menor productividad y concentrarse en políticas de reemplazo de académicos, sobre la base de contratar sólo maestros y doctores mediante procedimientos competitivos y meritocráticos.
- En un futuro cercano, las políticas tendrían que elaborar propuestas para establecer nuevos sistemas de carreras académicas, dejando que los sistemas anteriores sean sólo vigentes para los profesores que fueron contratados bajo esas reglas pero no para los nuevos académicos.
- Los sindicatos deberían quedar por completo excluidos de los procesos para el ingreso y la promoción de académicos, y los contratos colectivos deberían cambiar de carácter y ser menos onerosos.
- Las políticas podrían promover que las unidades académicas participen más en la definición de los parámetros de los sistemas de incentivos para valorar las actividades de acuerdo con los proyectos de desarrollo.
- Las políticas podrían promover que los cambios legislativos nacionales y de cada universidad reflejen algunas ideas claves del actual patrón: desarrollo de programas de fortalecimiento y financiamiento competitivo de acuerdo con propósitos y resultados.

### *Implicaciones para la investigación*

Para la investigación educativa se abren también retos:

- Es necesario introducir nuevos argumentos para explicar la persistencia de organizaciones ineficaces y poco legítimas. Unos están referidos a las estructuras

políticas y a la cristalización de intereses internos y externos, y otros a las culturas políticas del consenso, que implican eludir la norma o darle una flexibilidad que termina por hacerla inútil.

- Se requiere mejorar los instrumentos teóricos para definir el campo de la investigación científica y las formas como se adhieren a él diversas organizaciones;
- No ha quedado suficientemente resuelta una explicación que articule las dimensiones del establecimiento con las de la disciplina. Una vía es producir estudios comparados de las formas como diversas disciplinas se relacionan con el nuevo patrón de legitimación.
- La vía de los estudios de casos es alentadora. Creo que deberían extenderse para generar conocimientos sobre las formas que adoptan las relaciones de las organizaciones con los nuevos entornos. Esto será útil para las organizaciones y para los diseñadores de políticas: las primeras podrán tener elementos de comparación y los segundos podrán percibir los problemas que las políticas públicas no resuelven y los problemas nuevos que genera.

## Bibliografía

- Acosta, Silva, Adrián. 2000a. *Conflicto, poder y trabajo académico en la universidad pública en México: una perspectiva desde el punto de vista de la gobernabilidad institucional*. Ponencia presentada en el Foro “¿A dónde va la universidad pública”, Mesa 2 "Formas de organización de la Universidad y trabajo académico", UAM-X, 26 y 27 de enero.
- Acosta, Silva, Adrián. 1997. *Estado, políticas y universidades en un periodo de transición (1982-1994). Análisis de tres experiencias institucionales en México*. Tesis Doctoral. FLACSO-México, agosto.
- Acosta, Silva, Adrián. 2000b. *Gobierno y gobernabilidad universitaria: ejes para una discusión*. Ponencia presentada en el "Encuentro de especialistas en educación superior. Re-conociendo a la universidad, sus transformaciones y su porvenir". México, CEIICH-UNAM, México, 10-21 de julio.
- Aguayo, Quezada, Sergio. 2000. "Construyendo democracia. Lorenzo Meyer". *Reforma*, Diario, México, D.F., 13 de septiembre.
- Aguayo, Quezada, Sergio. 2001. "El Colegio de México. Elogio de la razón". *Reforma*, Diario, México, D.F., 30 de mayo.
- Aguilar, Alvarado, Modesto (1996). "El comienzo del Comité Ejecutivo actual". En Carrillo, Arturo, Wilfrido Ibarra y Alonso Martínez (coord.), *20 años de sindicalismo universitario: el Suntuas-académicos*. Culiacán, Sin., Facultad de Historia-UAS, pp. 333-372.
- Aguilar, Luis, F. 1995. "El estado actual de la investigación sociológica en México", en *Estudios de teoría e historia de la sociología en México*, México, UNAM, UAM-A, pp. 205-214.
- Aguilar, Villanueva, Luis F. 1987. "Recepción de la sociología en México (una aproximación)". *La sociología dominante*. México, UNAM-UAZ.
- Arguedas, Leda; Loyo, Aurora (1978). "La Sociología". *Las humanidades en México 1950-1975*. UNAM.
- Albatch, Philip G. y Chait, Richard (editores invitados). 2001. *Higher Education*, vol. 41, núms. 1-2, enero-marzo.
- Alonso, Bajo, Rosario; Burgos, Mejía, Rubén; Trujillo, Félix, Juan de Dios; Huerta, Sandoval, Armando; Meza, Campusano, Heriberto; Terán, Olguín, Liberato. 1993. "IIES: realidad y perspectiva". *Ciencia y Universidad*, núm. 1, Nueva Época, Cukiacan, UAS, IIES, pp. 7-32.
- Álvarez, Mendiola, Germán. 2000. "Cambios en las prácticas disciplinarias en unidades académicas de ciencias sociales". *Colección Pedagógica Universitaria*, núm. 32-33, pp. 87-112, Xalapa, Instituto de Investigaciones Educativas-Universidad Veracruzana.
- Álvarez, Mendiola, Germán. 1999. "Tradiciones científicas y cambio organizacional en las ciencias sociales". *Sociológica*, año 14, núm. 41, pp. 81-101, México, UAM-A, septiembre-diciembre.
- Álvarez, Mendiola, Germán y De Vries, Wietse. 2002. "Los asuntos claves para la educación superior en el Programa Nacional de Educación 2001-2006". *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXI, núm. 121, México, ANUIES, enero-marzo, pp. 65-79.

- Álvarez Mendiola, Germán y González Rubí, Mario. 1998. "Las políticas de educación superior y el cambio institucional". *Sociológica*, año 13, núm. 36, pp. 55-87, México, UAM-A, enero-abril.
- Álvarez, Mendiola, Germán y Kent, Rollin. 1995. "Políticas de educación superior y la investigación en el DIE". Memorias del Simposio *Caminos de la investigación educativa. 25 años del DIE-CINVESTAV*, México, DIE-CINVESTAV, mimeo.
- Andrade, Careño, 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*, México, UNAM, UAM-A, 141-173.
- Andrade, Carreño, Alfredo. 1997. *Teoría sociológica en México: temas, campos científicos y tradición disciplinaria*. México, UAM-X, Tesis para optar por el grado de Doctor en Ciencias Sociales, 319 pp.
- Arechavala, Ricardo. 1997. "Toma de decisiones y desarrollo institucional en las universidades públicas", en *La investigación educativa en México, 1996-97*. Antología de ponencias del IV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Mérida, Yuc., octubre, COMIE, DEP, UADY, PIIES-UAA. pp. 273-275.
- Asamblea del Departamento de Política y Cultura, 1999. *Al Consejo Académico de la Unidad Xochimilco. A la Comunidad universitaria*. México, UAM-X, 22 de mayo. (Consultado en noviembre, 2000, <http://www.uam.mx/docencia/docdiv/xochi/csh/9.html> ).
- Becher, Tony. 1989. *Academic Tribes and Territories. Intellectual Enquiry and the Cultures of Disciplines*. Gran Bretaña. The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Becher, Tony. 1987. "The Disciplinary Shaping of the Profession", en Clark, Burton (coord.). *The Academic Profession. National Disciplinary and Institutional Settings*. Berkeley, University of California Press.
- Beltrán, Antonio. 2000. "Reeligen a Lira en El Colegio de México. Reglamentarán voto de los académicos". *Reforma*, Diario, México, 19 de septiembre, 2000.
- Bendix, Reinhard. 1960. *Max Weber: an intellectual portrait*. London, Heinemann. 423 pp.
- Benítez, Zenteno, Raúl (1988). *Las Ciencias Sociales en México*. México, IIS-UNAM
- Berruecos, Villalobos, Luis (coord. y ed.) 1997. *La construcción permanente del sistema modular*. México, 1997, UAM-X, 528 pp.
- Berruecos, Villalobos, Luis (coord. y ed.) 1998. *La evaluación en el sistema modular*. México, UAM-X, 521 pp.
- Berruecos, Villalobos, Luis y Arbesú, Isabel (coord. y ed.) 1996. *El sistema modular de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco*. México, UAM-X, 353 pp.
- Bess, James L. 1990. "Collegiality: Toward a clarification of meaning and function". *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, núm. 8, pp. 1-36.
- Bourdieu, Pierre. 2000. *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires, Nueva Visión, 142 pp.
- Brennan, John. 1997. "Authority, Legitimacy and Change: the Rise of Quality Assessment in Higher Education". *Higher Education Management*, vol. 9, n.1, marzo, 1997.
- Bruner, José Joaquín. 1988a. *El caso de la sociología en Chile. Formación de una disciplina*. Santiago de Chile, FLACSO.

- Brunner, José Joaquín. 1988b. *Notas para una Teoría del Cambio en los Sistemas de Educación Superior*. Santiago de Chile, Documento de trabajo FLACSO-Chile, n.381, septiembre.
- Brunner, José Joaquín *et al.* 1995. *Educación superior en América Latina: una agenda de problemas, políticas y debates en el umbral del año 2000*. Mimeo.
- Canales, Sánchez, Alejandro. 2001. *La experiencia institucional con los programas de estímulo. La UNAM en el periodo 1990-1996*. México, DIE-CINVESTAV, Serie DIE Tesis 32, 208 pp.
- Capano, Gilberto (1996). "Political science and the comparative study of the policy change in higher education: theoretico-methodological notes from a policy perspective". *Higher Education*, vol 31, núm. 3, pp. 270-271.
- Casanova, Hugo y Rodríguez, Roberto. 1999. *Universidad Contemporánea, Política y Gobierno*, Tomo II, Miguel Ángel Porrúa, CESU, UNAM.
- Casillas, Alvarado, Miguel Ángel. 1997. "Las políticas de diferenciación en la universidad mexicana". *Estudios Sociales*, Revista de Investigación del Noroeste, núm. 13, CIAD-UNISON-Colegio de Sonora, enero-junio, pp. 11-54.
- Casillas, Alvarado, Miguel, Ángel. 2001. *La recomposition du champ universitaire au Mexique*. París, Tesis de Doctorado. Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales,
- Casillas, Alvarado, Miguel, Ángel. 1986. *Proyectos alternativos de la universidad mexicana. El surgimiento del proyecto de universidad democrática, crítica y popular en la Universidad Autónoma de Sinaloa, 1986-1977*. México, Tesis de Licenciatura, Facultad de ciencias Políticas y sociales, UNAM, 162 pp.
- Castañeda, Fernando. 1990. "La constitución de la sociología en México", en Paoli, Bolio, Francisco José (coord.). *Desarrollo y organización de las ciencias sociales en México*. México, CIIH-UNAM, pp.397-430
- Castañeda, Fernando. 1994. "La sociología mexicana: la constitución de su discurso", en Leal, Juan Felipe *et al.* (coords.). *La sociología contemporánea en México. Perspectivas disciplinarias y nuevos desafíos*. México, UNAM, pp.13-32.
- Castro, Claudio, de Moura y Levy, Daniel. 1997. *Higher Education in Latin America: A strategy paper*. Washington, Banco Interamericano de Desarrollo, diciembre, 1997, 53 pp.
- Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios (CELL). 2000. *El Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios en el comienzo del nuevo siglo*. México, El Colegio de México. (Consultado en noviembre, 2000, <http://www.colmex.mx/sesenta/index.htm>).
- Centro de Estudios Demográficos y de Desarrollo Urbano (CEDDU). 2000. *Programa de posgrado en población*. México, El Colegio de México. (Consultado en noviembre, 2000, [http://www.colmex.mx/informacion\\_academica/centros/ceddu/index.htm](http://www.colmex.mx/informacion_academica/centros/ceddu/index.htm)).
- Centro de Estudios Sociológicos (CES). 2000. *Doctorado en Ciencia social, con especialidad en sociología 2000-2003*. México, El Colegio de México, folleto informativo, s.p.i.
- Centro de Estudios Sociológicos (CES). 1989. "Informe de actividades del Centro de Estudios Sociológicos correspondiente a 1988". *Estudios Sociológicos*, vol. 7, núm. 19, pp. 181-214.
- Centro de Estudios Sociológicos (CES). 1990. "Informe de actividades del Centro de Estudios Sociológicos correspondiente a 1989". *Estudios Sociológicos*, vol. 8, núm. 23, pp. 437-445.

- Centro de Estudios Sociológicos (CES). 1991. "Informe de actividades del Centro de Estudios Sociológicos correspondiente a 1990". *Estudios Sociológicos*, vol. 9, núm. 25, pp. 211-219.
- Centro de Estudios Sociológicos (CES). 1994. *Informe de actividades del Centro de Estudios Sociológicos correspondiente a enero-diciembre de 1993*. México, El Colegio de México (información proporcionada en disquete por el CES).
- Centro de Estudios Sociológicos (CES). 1995. *Informe de actividades del Centro de Estudios Sociológicos correspondiente a enero-diciembre de 1994*. México, El Colegio de México (información proporcionada en disquete por el CES).
- Centro de Estudios Sociológicos (CES). 1996. *Informe de actividades del Centro de Estudios Sociológicos correspondiente a enero-diciembre de 1995*. México, El Colegio de México (información proporcionada en disquete por el CES).
- Centro de Estudios Sociológicos (CES). 1997. *Informe de actividades del Centro de Estudios Sociológicos correspondiente a enero-diciembre de 1996*. México, El Colegio de México (información proporcionada en disquete por el CES).
- Centro de Estudios Sociológicos (CES). 1998. *Informe de actividades del Centro de Estudios Sociológicos correspondiente a enero-diciembre de 1997*. México, El Colegio de México (información proporcionada en disquete por el CES).
- Centro de Estudios Sociológicos (CES). 1999. *Informe de actividades del Centro de Estudios Sociológicos correspondiente a enero-diciembre de 1998*. México, El Colegio de México (información proporcionada en disquete por el CES).
- Centro de Estudios Sociológicos (CES). 2000. *Informe de actividades del Centro de Estudios Sociológicos correspondiente a enero-diciembre de 1999*. México, El Colegio de México (información proporcionada en disquete por el CES).
- Clark, Burton. 1972. "The organizational saga in Higher Education". *Administrative Science Quarterly*, vol. 17, núm. 2, junio. Reproducido en Brown II, M. Christopher (Ed.). 2000. *Organization & Governance in Higher Education*. ASHE Reader Series, Peason Custom Pub., 5a. ed.
- Clark, Burton. 1995. *Places of Inquiry. Research and Advanced Education in Modern Universities*. Berkley, University of California Press.
- Clark, Burton. 2000. *Creando universidades innovadoras: estrategias institucionales para la transformación*. México, Miguel Ángel Porrúa, UNAM, 278 pp.
- Clark, Burton. 1991. *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México, Nueva Imagen, Universidad futura, UAM-A.
- Clark Shirley and Lewis, Darrell R. 1988. "Faculty vitality: Context, concerns, and prospects" en C. Smart, John (ed.). *Higher Education: Handbook of Theory and Research*. Vol. IV, N.Y., pp. 282-318,
- Comboni, Salinas, Sonia. 1984. "Introducción editorial". *Anales*, año 1, tomo 1, núm. 1, DRS, UAM-X.
- Comboni, Salinas, Sonia. 1985. "Presentación". *Anales*, año 2, tomo II, núm. 4, DRS, UAM-X.
- Comboni, Salinas, Sonia. 1988. "Introducción". *Anales*, año 4, tomo III, núm. 7, DRS, UAM-X.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). 1997. *PACIME*. México, CONACYT.

- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). 2001. *Apoyos a la investigación científica*. México, CONACYT. (Consultado en marzo, 2001 <http://www.conacyt.mx/daic/index.html>).
- Coronilla, Raúl y Del Castillo Arturo. 2000. "El cambio organizacional: enfoques, conceptos y controversias", en Arellando, David; Cabrero, Enrique y Del Castillo, Arturo (coords.). *Reformando al gobierno., Una visión organizacional del cambio gubernamental.* México, CIDE-Miguel Ángel Porrúa, pp. 77-136
- Cortez, Ruiz, Carlos. 1997. "Las ciencias sociales, entre la teoría de la complejidad y Chiapas", en Salazar, Martínez, María Eugenia (coord.). *Sociología y ciencias sociales en el umbral del siglo XXI*. México, UAM-X, DCSH, DRS, pp. 59-65.
- Courard, Hernán, (ed.). 1993. *Políticas comparadas de educación superior en América Latina*. Santiago de Chile, FLACSO, 396 pp.
- Cox, Cristian (1993). "Políticas de educación superior: categorías para su análisis" en Hernan Courard (ed.). *Políticas comparadas de educación superior en América Latina*, Santiago de Chile, FLACSO, pp. 87-127.
- CRIIM. 1994. *Aspectos Institucionales de la Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades en México*. UNAM.
- Crozier, Michel y Friedberg, Erhard. 1977. *El actor y el sistema. Las restricciones de la acción colectiva*, México, Alianza Editorial Mexicana.
- De Garay, Sánchez, Adrián. 1998a. "El proceso de evaluación de las áreas de investigación en la Universidad autónoma Metropolitana. Unidad Azcapotzalco". *Sociológica*, año 13, núm. 36. México, UAM-A, pp. 141-164.
- De Garay, Sánchez, Adrián. 1998b. "Evaluación y reforma de la universidad". *Sociológica*, año 13, núm. 36. México, UAM-A, pp. 5-10.
- De la Vega, Shiota, Gustavo. 1994. "Sobre la profesionalización de la sociología en México", en Leal, Juan Felipe *et al.* (coords.). *La sociología contemporánea en México. Perspectivas disciplinarias y nuevos desafíos*. México, UNAM, pp.253-261.
- De Vries, Wietse. 2000a. "Buscando la brújula: las políticas para la educación superior en los 90". Ponencia presentada en el "Encuentro de especialistas en educación superior. Re-conociendo a la universidad, sus transformaciones y su porvenir". México, CEIICH-UNAM, México, 10-21 de julio.
- De Vries, Wietse. 1998. *El exorcismo de diablos y ángeles. Los efectos de política públicas sobre el trabajo académico*. Tesis de doctorado. Universidad Autónoma de Aguascalientes, Centro de Ciencias Sociales y Humanidades, Doctorado Interintitucional en Educación, Aguascalientes, marzo.
- De Vries, Wietse. 2001. "Gobernabilidad, cambio organizacional y políticas". *Revista de la Educación Superior*, núm. 118, vol. XXX (2), México, ANUIES. (Consultado en septiembre de 2001 de <http://web.anuies.mx/anuies/revsup/res118/art8.html>).
- De Vries, Wietse. 1997. "Respuestas académicas a políticas públicas". *La Investigación Educativa en México, 1996-1997. IV Congreso Nacional de Investigación Educativa, 1997*. México, COMIE, Universidad Autónoma de Yucatán, Facultad de Educación, pp. 457-461.
- De Vries, Wietse. 2000b. "Silencios y ruidos: las políticas para la educación superior en México". *Revista de la Educación Superior*. México, ANUIES, vol. XXIX, núm. 114, abril-junio.

- De Vries, Wietse y Álvarez, Mendiola, Germán. 1998. "El PROMEP: ¿Posible, razonable y deseable?". *Sociológica*, núm. 36, enero-abril, pp.165-186.
- Díaz, Barriga, Ángel; Martínez, Domínguez, Dolores; Reygadas, Rafael; Villaseñor, Guillermo. 1989. *Práctica docente y diseño modular (un estudio exploratorio de la UAM Xochimilco)*. México, UAM-X, CESU-UNAM, 231pp.
- Díaz, Barriga, Ángel; Martínez, Domínguez, Dolores; Reygadas, Rafael; Villaseñor, Guillermo. 1996. "Sistema modular y currículum: ayer, hoy y mañana". *Revista Cubana de Educación Superior*, núm. 1, CEPES, Universidad de la Habana, pp. 5-23.
- Díaz, Cossío, Roger; Matamoros, Luz María; Cerón, Roa, Armando. 2000. *Eficiencia de las instituciones mexicanas de educación superior 2000*. México, Instituto de Ingeniería, Julio. (Consultado en marzo, 2001 en <http://168.255.115.5/eimes2000/index.htm>).
- Didou, Aupetit, Sylvie. 1995. "Políticas de incentivos y de sueldos para los académicos de la UAM". *Escenarios para la universidad contemporánea*, en *Pensamiento Universitario*, núm. 83, Tercera Época. México, CESU, UNAM.
- DiMaggio, Paul y Powell, Walter. 1991. "The Iron Cage revisited: institutional isomorphism and collective rationality", En DiMaggio, Paul y Powell, Walter. *The new institutionalism in organizational analysis*. The University of Chicago Press, pp. 63-82.
- DiMaggio, Paul y Powell, Walter. 1991. "Introduction". En DiMaggio, Paul y Powell, Walter. *The new institutionalism in organizational analysis*. The University of Chicago Press, pp. 1-38.
- El Colegio de México (COLMEX). 1998a. *Anuario 1998*, en SEP-CONACYT. 1999. *Centros Públicos de Investigación SEP-CONACYT. Anuario 1998-1999*. México, CONACYT. (Consultado en septiembre de 2000 en: <http://www.conacyt.mx/dacssc/anuario/anuario98.html>).
- El Colegio de México (COLMEX). 1999. *Catálogo de publicaciones 1999*. México, El Colegio de México.
- El Colegio de México (COLMEX). 1988. *Estatuto del personal académico y procedimientos para evaluación y clasificación del personal académico de El Colegio de México*. México, COLMEX, 37 pp.
- El Colegio de México (COLMEX). 2001a. "El Centro de Estudios Internacionales". *60 Años El Colegio de México, A.C.* México, COLMEX (Consultado en febrero, 2001, <http://www.colmex.mx/sesenta/index.htm>)
- El Colegio de México (COLMEX). 2001. *Informe Anual 2000*. México, COLMEX, 17 pp.
- El Colegio de México (COLMEX). 1998b. *Informe Anual 1997*. México, COLMEX, 119 pp.
- El Colegio de México (COLMEX). 1993. *Informe de actividades académicas del primer semestre de 1993*. México. El Colegio de México.
- El Colegio de México. 1989. *Investigaciones y publicaciones del Centro de Estudios Sociológicos 1973-1988*. México, El Colegio de México.
- Friederichs, Robert (1977). *Sociología de la sociología*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Fuentes, Molinar, Olac. 1989. "La educación superior en México y los escenarios de su desarrollo futuro", en *Universidad Futura*. vol. I, núm. 3, México, UAM-A, octubre.

- Galaviz, José, Paz *et al.* (1997). "La ECEA, una experiencia de innovación curricular en las Ciencias Económicas y Administrativas". En *Innovación curricular en las instituciones de educación superior*. México: ANUIES/UAS, pp. 215-221.
- García de Fanelli, Ana; Kent, Rollin; Álvarez, Germán; Ramírez, Rosalba; Trombetta, Augusto. 2002. *Entre la academia y el mercado: posgrados en ciencias sociales y políticas públicas en Argentina y México*. México, ANUIES, 379 pp.
- Gibbons, Michael; Limoges, Camille; Nowotny, Helga; Schwartzman, Simon; Scott, Peter; Trow, Martin. 1994. *The New Production of Knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies*. London, Sage Publications.
- Gil, Antón, Manuel, *et al.*, 1992. *Académicos: un botón de muestra*. México, UAM Azcapotzalco.
- Gil, Antón, Manuel. 1986. *La composición del sector dirigente de la Universidad Autónoma Metropolitana (1974-1985)*. México, Tesis de maestría en ciencias sociales, FLACSO, Sede México, julio, 70 pp.
- Gil, Antón, Manuel. 1998. "Observaciones sobre el caso de la UAM. Una apreciación interna", en Malo, Salvador y Velázquez, Jiménez, Arturo (coords.). *La calidad de la educación superior en México. Una comparación internacional*. México, Miguel Ángel Porrúa, UNAM, pp. 387-393.
- Gil, García, José Ramón. 1999. *Los sistemas de planeación y evaluación de la Universidad Autónoma del Estado de México y del Centro de Investigación y Docencia Económicas*. Tesis para obtener el grado de Maestro en Administración y Políticas Públicas. México Centro de Investigación y Docencia Económicas, 96 pp.
- Giménez, Gilberto. 1992. "En torno a la crisis de la sociología" *Sociológica*, núm. 20, México, UAM-A.
- Girola, Lidia. 1986. "Nuevos enfoques teóricos en la investigación social: hacia el pluralismo". *Sociológica*. Año 1, n. 1, México, UAM-Azcapotzalco, primavera.
- Girola, Lidia. 1992. "Desafíos teóricos después de la crisis", en *Sociológica* n. 20, año 7, septiembre-diciembre, México, UAM-A.
- Girola, Lidia y Olvera, Margarita (1994). "Comunidad disciplinaria: etapas de desarrollo y cambios en la sociología mexicana de los años setenta y ochenta", en Leal, Juan Felipe *et al.* (coords.). *La sociología contemporánea en México. Perspectivas disciplinarias y nuevos desafíos*. México, UNAM, pp.175-193.
- Girola, Lidia y Zabludovsky, Gina. 1991. "La teoría sociológica en México en la década de los ochenta". *Sociológica*, n. 15, año 6, México, UAM-A, enero-abril, pp. 11-63.
- González Casanova, Pablo. 1979) "La nueva sociología y la crisis de América Latina", en Boils, Morales, Guillermo y Murga, Frassinetti, Antonio. *Las ciencias sociales en América Latina*. México, UNAM.
- González y González, Luis. 1982. "El estilo COLMEX de estudios superiores". *Pensamiento Universitario*, núm. 57, México, CESU-UNAM, pp.3-15.
- González, Rubí, Mario. 1997. *Anteproyecto de investigación de doctorado*. México, DIE-CINVESTAV-IPN.
- Gouldner, Alvin. 1973. *La crisis de la sociología occidental*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Granados, Chapa, Miguel Ángel. 2000. "El Colegio de México" en "Plaza Pública". *Reforma*, Diario México, D.F., 4 de septiembre.
- Grediaga, Kuri, Rocío. 1997. "Límites de la política de evaluación sobre los académicos". *La Investigación Educativa en México, 1996-1997. IV Congreso Nacional de*

- Investigación Educativa*, 1997. México, COMIE, Universidad Autónoma de Yucatán, Facultad de Educación, pp. 452-457.
- Grediaga, Kuri, Rocío. 2000. *Profesión académica, disciplinas y organizaciones. Procesos de socialización académica, y sus efectos en las actividades y resultados de los académicos mexicanos*. México, ANUIES, Colección Biblioteca de la Educación Superior. 1ª ed. 662 pp.
- Grindle, Merille. 1995. *Transforming the state*. Cambridge University Press.
- Guevara, Reynaga, Jorge, Luis. 1999. Segundo Informe 1998-1999. Culiacán. UAS.
- Hernández, Ernesto. 1999. "¿Vuelta a la tuerca?". *Noroeste*, Mazatlán, Sin., Partes I y II, 10 y 11 de enero.
- Henkel, Mary. 1997. "Academic Values and the University as Corporate Enterprise". *Higher Education Quarterly*.
- Herrejón, Peredo, Carlos. 1998. "Presentación" del libro *Historia de las Instituciones del Sistema SEP-CONACYT*. México, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología 1998. Coordinación de Carlos O'farrill Santibáñez. 622 pp. (Tomado en junio de 2001 de [http://www.conacyt.mx/dacssc/libro/carlos\\_herrejon.html](http://www.conacyt.mx/dacssc/libro/carlos_herrejon.html))
- Ibarra, Colado, Eduardo. 1993. "La Universidad Autónoma Metropolitana y los límites de la modernización". En Ibarra, Colado, Eduardo (coord.). 1993. *La Universidad ante el espejo de la excelencia. Enjueros organizacionales*. México, UAM Iztapalapa, pp. 243-348.
- Ibarra Colado, Eduardo. 1999. *La Universidad en México Hoy: Gubernamentalidad y Modernización*, Tesis doctoral, México, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM.
- Ibarra, Colado, Eduardo y Rondero, López, Norma. 2001. "La gobernabilidad universitaria entra en escena: elementos para un debate en torno a la nueva universidad". *Revista de la Educación Superior*, núm. 118, vol. XXX (2), México, ANUIES. (Consultado en septiembre de 2001 de <http://web.anuies.mx/anuies/revsup/res118/art6.html>).
- Jepperson, Ronald. 1991. "Institutions, institutional effects, and institutionalism". En: DiMaggio, Paul y Powell, Walter. *The new institutionalism in organizational analysis*. The University of Chicago Press, pp. 143-182.
- Kaplan, Marcos (1973). *La Investigación Latinoamericana en Ciencias Sociales*. Jornadas 74, Colegio de México.
- Kent, Rollin. 1993. "El desarrollo de las políticas de educación superior en México, 1960 a 1990", en Courard, Hernán (ed.). *Políticas comparadas de educación superior en América Latina*. Santiago de Chile, FLACSO.
- Kent, Rollin y Richardson, Richard. 2002. *Federal Policies in Mexican Higher Education*. New York, Organizational Performance and Policy Decisions in the U.S. and Mexico: Alliance for International Higher Education Policy Studies, New York University and the Centro de Investigación y Estudios Avanzados (CINVESTAV), January, 47 pp. (Tomado en mayo de 2002 de: <http://www.nyu.edu/iesp/aiheps/downloads/finalreports/fedmex.pdf>).
- Kent, Rollin. 1996. *Institutional Reform in Mexican Higher Education: Conflict and Renewal in Three Public Universities*. Informe preparado para el Banco Interamericano de Desarrollo, DIE, CINVESTAV, mimeo. 50 pp.
- Kent, Rollin. 1998. "Observaciones sobre el caso de la UAM. Una apreciación externa". En Malo, Salvador y Velázquez, Arturo (Coords.). *La calidad en la educación superior*

- en México. Una comparación internacional.* México, CH/UNAM y Miguel Ángel Porrúa, pp. 395-404.
- Kent, Rollin; Alvarez, Germán; De Vries, Wieste; González, Mario; Ramírez, Rosalba. 2002. *Cambio organizacional y disciplinario en unidades de ciencias sociales en México.* DIE-CINVESTAV-IPN, Plaza y Valdés (en proceso de edición).
- Kent, Rollin; De Vries, Wietse; Didou Sylvie y Ramírez, Rosalba. 1998. "El financiamiento público de la educación superior en México: la evolución de los modelos de asignación financiera en una generación", en: *Tres décadas de políticas del estado en la educación superior*, ANUIES, México.
- Kent, Rollin y De Vries, Wietse. 1994. "Evaluación y financiamiento de la educación superior en México" *Universidad Futura*, vol. 5, núm. 15
- Knight, Alan. 1998. "Latinoamérica un Balance Historiográfico". *Historia y grafía*, núm. 10, Año 5, 1998. México, Universidad Iberoamericana. (Consultado en julio, 2001 [http://www.hemerodigital.unam.mx/anuies/ibero/historia/historia10/sec\\_8.html](http://www.hemerodigital.unam.mx/anuies/ibero/historia/historia10/sec_8.html)).
- Kogan, Murice. 1996. "Comparing Higher Education Systems", en *Higher Education*, núm. 32, Kluwer Academic Publishers, Netherlands, pp.395-402.
- Krauze, Enrique. 1998. "Los intelectuales y el Estado". *La historia cuenta.* México, Tusquets Editores, pp. 220-236.
- Kravsov, Jaime. 1996. "Presentación". *Plan de Desarrollo Institucional 1996-2001.* México, UAM-X. (Consultado en noviembre de 2000 de <http://cueyatl.uam.mx/uam/identidad/identif.html>).
- Larios, Cristina. 1998. "La evaluación en cinco universidades públicas". *Sociológica*, año 13, núm. 36, México, UAM-A, enero-abril, pp. 115-139.
- Lida, Clara y Matesanz, José, A. 1990. *El Colegio de México: Una hazaña cultural, 1940-1962.* Jornadas 117, México, El Colegio de México, 395 pp.
- Lipset, Seymour. 1960. *Political Man.* New York, Doubleday.
- López, Zárate, Romualdo. 1996. *El financiamiento de la educación superior. 1982-1994.* México, ANUIES, Colección Biblioteca de la Educación Superior, 296 pp.
- López, Zárate, Romualdo. 2001a. *Formas de gobierno y gobernabilidad institucional. análisis comparativo de seis instituciones de educación superior.* México, Tesis para obtener el grado de Doctor en Educación, Centro de Ciencias Sociales y Humanidades, Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Autónoma de Aguascalientes, octubre, 323 pp.
- López, Zárate, Romualdo. 2001b. "Las formas de gobierno en las IES mexicanas". *Revista de la Educación Superior.* vol. XXX (2), núm. 118, México, ANUIES, Abril-junio (Consultado en noviembre de 2001 en: <http://www.anuies.mx/anuies/revsup/res118/info118.htm>).
- López, Zárate, Romualdo; González, Cuevas, Oscar; Casillas, Alvarado, Miguel Ángel. 2000. *Una historia de la UAM sus primeros 25 años.* México, UAM, 2 vol.
- López, Zavala, Rodrigo. 1995. *Utopía y universidad.* Culiacán, Universidad Autónoma de Sinaloa, 202 pp.
- Levy, Daniel C. 1997. "El liderazgo institucional y su papel en la reforma de la educación superior" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa.* Vol. II, No. 4. México, COMIE, pp. 205-222.
- Lozano, Velázquez, Gustavo. 1988. *Entre la claridad y la bruma de la educación superior en Sinaloa.* Culiacán, UAS, 120 pp.

- McInnis. 1997. "Change and diversity in the work patterns of Australian academics". *Higher Education Management*, vol. 8, n.2, Julio, 1996
- Malo, Salvador y Velázquez, Arturo (Coords.). *La calidad en la educación superior en México. Una comparación internacional*. México, CH/UNAM y Miguel Ángel Porrúa, 526 pp.
- March, James y Olsen, Johan. 1976. "Organizational change under ambiguity", en March, James y Olsen, Johan (comps.). *Ambiguity and choice in organizations*. Bergen, Norway, Universitetsforlaget, pp. 10-23
- March, James y Olsen, Johan. 1997. *El redescubrimiento de las instituciones. La base organizativa de la política*. México, Fondo de Cultura Económica, 330pp.
- March, James y Simon, Hebert 1977. *Teoría de la organización*. Barcelona, Ariel.
- Martínez, Báez, Antonio. 1980. "El Colegio de México, su calidad de institución universitaria y su consiguiente autonomía". Reproducido en *Boletín Editorial*, núm. 90. México, El Colegio de México, marzo-abril, 2001, pp. 25-28.
- Merriam, Sharan B. 1998. *Qualitative research and case study. Applications in education*. San Francisco, Jossey-Bass Pub., 2a ed., 275 pp.
- Metzger, Walter. 1987. "The academic profession in the United States" en Clark, Burton (ed.) *The Academic Profession: National, Disciplinary and Institutional Settings*. California, University California Press, pp. 123-208.
- Merton, Robert. 1985. "La estructura normativa de la ciencia", en *La sociología de la ciencia 2*. Madrid, Alianza Editorial, pp. 355-368.
- Meyer, John y Rowan, Brian. 1991. "Institutionalized organizations: formal structure as myth and ceremony". En: DiMaggio, Paul y Powell, Walter. *The new institutionalism in organizational analysis*. The University of Chicago Press, pp. 41-62.
- Miles, Matthew y Huberman, Michel. 1994. *Qualitative data analysis: A sourcebook*, Beverly Hills, CA, Sage.
- Minello, Nelson, 1993. "Entrevistas a Rodolfo Stavenhagen, José Luis Reyna y Claudio Stern". *Estudios Sociológicos*, Vol. XI, núm. 31, México, El Colegio de México, enero-abril, pp. 19-31
- Minello, Nelson, 1993. "Presentación". *Estudios Sociológicos*, Vol. XI, núm. 31, México, El Colegio de México, enero-abril, pp. 3-17.
- Murayama Rendón, Ciro. 1997. *El financiamiento público a la educación superior de México*. México, ANUIES, Colección Temas de Hoy en la Educación Superior, núm. 18, 189 pp.
- Naím, Moisés. 1994. "Instituciones: el eslabón perdido en las reformas económicas de América Latina". *Este País*, 45/XII, México, diciembre, pp. 1-23.
- Naím Moisés y Tulchin, Joseph (eds.) 1999. *Competition policy, deregulation, and modernization in Latin America*. Boulder, Colo, Lynne Rienner Pub. 293 pp.
- Nee, Victor e Ingram, Paul. 1998. "Embeddedness and beyond: institutions, exchange, and social structure", en: Brinton, Mary y Nee, Victor (eds.). *The new institutionalism in sociology*. New York, Rousell Sage Foundation. 332 pp.
- North, Douglas. 1995. *Instituciones, cambio institucional y desempeño económico*. México, Fondo de Cultura Económica, 190 pp.
- Nun, José. 1979. "Los paradigmas de la ciencia política en América Latina: del formalismo al marxismo crítico" en Boils, Morales Guillermo y Murga Frassinetti, Antonio. *Las ciencias sociales en América Latina*. México, FCPyS, UNAM, pp. 121-166.

- O'farril, Santibañez, Carlos (coord.). 1998. *Historia de las Instituciones del Sistema SEP-CONACYT*. México, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, 622 pp.
- Ornelas, Carlos (s.f.) *La reflexión sobre la docencia busca poner en práctica el derecho a una buena educación*. México, UAM-X, (Consultado en julio, 2001, en <http://www.uam.mx/docencia/sup6/7.html>).
- Ortega, Olivares, Mario. 1997. "La investigación-acción", en Salazar, Martínez, María Eugenia (coord.). *Sociología y ciencias sociales en el umbral del siglo XXI*. México, UAM-X, DCSH, DRS, pp. 29-30.
- Osorio, Jaime. 1997a. "La sociología ante los retos de un mundo nuevo", en Salazar, Martínez, María Eugenia (coord.). *Sociología y ciencias sociales en el umbral del siglo XXI*. México, UAM-X, DCSH, DRS, pp. 57-58.
- Osorio, Jaime. 1997b. "Sociología y sociedad en tiempos de crisis", en Salazar, Martínez, María Eugenia (coord.). *Sociología y ciencias sociales en el umbral del siglo XXI*. México, UAM-X, DCSH, DRS, pp. 27-28.
- Pacheco, Reyes, Celia. 1996. "Editorial". *Relaciones*, núm. 13-14, DRS, UAM-X.
- Padilla, Arias, Alberto. 1995. *Departamento de Relaciones Sociales; Gestión 1995-1999*. Proyecto. México, UAM-X, mimeo.
- Padilla, Arias, Alberto. 1996. "El sistema modular. El caso de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco". *Relaciones*, núm. 13-14, México, DRS, UAM-X, pp. 71-89.
- Padilla, Alberto. 1998. "El discurso pedagógico de Paulo Freire en el proyecto de la UAM-Xochimilco". *Reencuentro*, núm. 22, México, UAM-X, septiembre de 1998, pp. 38-48.
- Paris, Pombo, María Dolores. 1999. *Propuesta de programa para el Departamento de Relaciones Sociales en el periodo 1999-2003*. México, UAM-X, mimeo.
- Pérez, Rocha, Manuel. 1996. "Evaluación, acreditación y calidad de la educación superior". *Revista de la Educación Superior*. México, abril-julio, ANUIES.
- Perló, Cohen Manuel (coord.). 1994. *Las Ciencias Sociales en México: Análisis y perspectivas*. México, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM.
- Peterson, Marvin y Spencer, Melinda. 1993. "Qualitative and Quantitative Approaches to academic culture: Do they tell us the same thing?", en Smart, John (ed.) *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, vol. IX, N.Y, pp. 344-388.
- Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer (PIEM). 2000a. "El Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer". *Sesenta Años, El Colegio de México A.C.* México, 2000, COLMEX. (Consultado en noviembre de 2000 de <http://www.colmex.mx/sesenta/PIEM.htm>).
- Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer (PIEM). 2000a. "Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer". *Centro de Estudios Sociológicos*. México, COLMEX, 2000. (Consultado en noviembre de 2000 de [http://www.colmex.mx/informacion\\_academica/centros/ces/piem/index.htm](http://www.colmex.mx/informacion_academica/centros/ces/piem/index.htm)).
- Quijano, Aníbal (1979). "Alternativas de las ciencias sociales en América Latina", en Boils, Morales, Guillermo y Murga, Frassinetti, Antonio (1979). *Las ciencias sociales en América Latina*. México, UNAM, pp. 87-93
- Quijas, Corzo, Manuel. 1997. "El sociólogo: la propuesta curricular de la UAM-Xochimilco". Salazar, Martínez, María Eugenia (coord.). *Sociología y ciencias sociales en el umbral del siglo XXI*. México, UAM-X, DCSH, DRS, pp. 23-25.

- Ramírez, Rosalba. 1997. *La institucionalización fracturada de una disciplina: la sociología en la UNAM*. Tesis de Maestría, México, DIE-CINVESTAV.
- Reforma/Investigación, 2001. "Entre reputación y mérito académico". *Reforma*. México, D.F., 29 de julio.
- Reséndiz, Núñez, Daniel. 2000. *Futuros de la educación superior en México*. México, Siglo XXI, 141 pp.
- Rodríguez, Jiménez, José Raúl. 2000. *Mercado y profesión académica en Sonora*. México, ANUIES, 233 pp.
- Rosales, Medrano, Miguel, Ángel. 1994. *Altibajos. La UAS: vicisitudes de su desarrollo*. Culiacán, UAS, 197 pp.
- Rosique, Cañas, José Antonio. 1997. "Formación y campo de trabajo del sociólogo", en Salazar, Martínez, María Eugenia (coord.). *Sociología y ciencias sociales en el umbral del siglo XXI*. México, UAM-X, DCSH, DRS, pp. 21-22.
- Rosique, Cañas, José Antonio. 1999. *Comunicado al Dr. Guillermo Villaseñor García, Presidente de la Comisión del Consejo Académico para la División de Ciencias Sociales y Humanidades, de parte del Mtro. José Antonio Rosique Cañas, Consejero Académico*. México, UAM-X, 31 de mayo (Consultado en noviembre de 2000 en: <http://www.uam.mx/docencia/docdiv/xochi/csh/6.html>).
- Ruiz, Bolívar, Carlos. 2001. "Transición y transformación universitaria". *Compendium*, Revista de Investigación Científica, Año 4, núm. 7, diciembre. Barquisimeto, Venezuela, Centro de Investigación, Decanato de Administración y Contaduría, Universidad Centroccidental "Lisandro Alvarado". (Consultado en febrero de 2002 en <http://www.ucla.edu.ve/dac/investigaci%F3n/compendium7/Epoca%20de%20Transicion.htm>).
- Ruz, Omar (coord.). 1992. *La plantilla de la UAS: una evaluación 1986-1989*. Culiacán, Ediciones CISE-UAS, 227 pp.
- s.a. 1999. *Diálogo y participación. Interés por reflexionar sobre la docencia. (IV) Unidad Xochimilco*. México, UAM-X, (Reseña de las reuniones de las Divisiones de la UAM-X con el Rector General, doctor José Luis Gázquez Mateos, entre el 28 de junio y el 6 de julio. (Consultado en julio de 2001 en <http://www.uam.mx/docencia/index.html>).
- s.a. 1983. "Informaciones. *El programa de investigación del Centro de Estudios Sociológicos*". *Estudios Sociológicos*, vol. 1, núm. 1, México, El Colegio de México, pp. 181-184.
- Sáez, Arreceygor, Hugo Enrique. 1997. "La profesión del sociólogo", en Salazar, Martínez, María Eugenia (coord.). *Sociología y ciencias sociales en el umbral del siglo XXI*. México, UAM-X, DCSH, DRS, pp. 17-19.
- Salazar, Luis. 1986. "Marxismo y sociología (notas para una discusión)", en *Sociológica* n. 1, año 1, México, UAM-A, primavera, pp. 11-25.
- Salazar, Luis. 1991. "Marxismo, socialismo y revolución (reflexiones ante el derrumbre del socialismo real)", en *Sociológica*, n. 15, año 6, México, UAM-A, enero-abril, pp. 107-122.
- Salazar, Reyes, María Eugenia. 1999. *Informe de labores de la Coordinación de Sociología 1995-1999*. México, UAM-X (Consultado en noviembre en 2000 <http://cueyatl.uam.mx/~sociolog/index.html>).

- Sánchez, Peralta, Filigonio. 1997. *Universidad de masas e incesto académico: el caso de la Universidad Autónoma de Sinaloa*. Culiacán, UAS-CISE, 208 pp.
- Schoijet, Mauricio. 1997. "Revisitando al sistema modular: las contradicciones de la UAM-Xochimilco". En Berruecos, Villalobos, Luis (coord. y ed.). 1997. *La construcción permanente del sistema modular*. México, UAM-X, pp. 173-191.
- Schwartzman, Simon. 1991. "O lugar das ciências sociais no Brasil dos anos 90", en Birman, Patricia y Bomeny, Helena (orgs.) *As Assim Chamadas Ciências Sociais*. Rio de Janeiro, UERJ/Relume Dumará, pp.79-100.
- Scott, John. 1995. *Institutions and Organizations*. Nueva York, Sage.
- Scott, John. 1994. "Institutions and Organizations: Toward a Theoretical Synthesis" en Scott, Richard, W. y Meyer, John. *Institutional Environments and Organizations. Structural Complexity and Individualism*. Nueva York, Sage, pp. 55-80.
- Scott, Richard. 1992. *Organizations: Rational, Natural, Open Systems*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 3a ed., 414 pp.
- Scott, Richard. 1991. "Unpacking institutional arguments". En: DiMaggio, Paul y Powell, Walter. *The new institutionalism in organizational analysis*. The University of Chicago Press, pp. 164-182.
- Scott, W. Richard, Meyer, John W. 1994. *Institutional Environments and Organizations. Structural Complexity and Individualism*. Nueva York, Sage, 328 pp.
- Scott, W. Richard, Meyer, John W. 1991. "The organization of societal sectors: propositions and early evidence". En: DiMaggio, Paul y Powell, Walter. *The new institutionalism in organizational analysis*. The University of Chicago Press, pp. 108-140.
- Secretaría de Educación Pública. 2000. *Gasto federal en educación superior e investigación 1994-2000*. México, SEP. (Consultado en septiembre de 2000 en <http://www.sep.gob.mx/estadisticas2/>).
- Secretaría de Educación Pública-Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (SEP-CONACYT). 1999. *Centros Públicos de Investigación SEP-CONACYT. Anuario 1998-1999*. México, CONACYT. (Consultado en septiembre de 2000 en: <http://www.conacyt.mx/dacssc/anuario/anuario99.html>).
- Serrano, Migallón, Fernando. 1998. "Rafael Segovia. Una presentación innecesaria". *Homenaje a Rafael Segovia*. México, COLMEX, FCE, CONACYT.
- Short, J.F. 1992. "Sociology". en Clark, Burton y Neave Guy (eds.) *The Encyclopedia of Higher Education*. vol. 4, Academic Disciplines and Indexes. Pergamon Press.
- Soto, Reyes, Garmendia, Ernesto. 1998. *La productividad, ¿nuevo paradigma del salario universitario?: el caso de la UAM*. México, UAM-X, marzo. (Consultado en noviembre de 2000 en <http://cueyatl.uam.mx/~srge9846/errorsal.htm>).
- Stern, Claudio. 1984. "Presentación. La investigación y la docencia en el Centro de Estudios Sociológicos, 1973-1983". *Estudios Sociológicos*. Vol. II: 1, México, Centro de Estudios Sociológicos, COLMEX, pp. 5-15.
- Stern, Claudio. 1983. "Presentación". *Estudios Sociológicos*. Vol. I: 1, México, Centro de Estudios Sociológicos, COLMEX, pp. 5-7.
- Teichler, Ulrich. 1996. "Comparative Higher Education: Potentials and Limits", en *Higher Education* 32, Kluwer Academic Publishers, Netherlands, pp.431-465.
- Terán, Olguín, Liberato (comp.). 1981. *La Universidad Amenazada*. Culiacán, Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Terán, Olguín, Liberato. 1984. *Nueva universidad*. Culiacán, Universidad Autónoma de Sinaloa. 135 pp.

- Terán, Lorenzo. 2001. "Indígenas". *Noroeste*. Culiacán, Sin., 2 de mayo.
- Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS). 2000. *Resultados de la convocatoria para solicitar el Apoyo a profesores con perfil (PROMEP) deseable 1999*. (Consultado en noviembre de 2000 en: [http://www.uasnet.mx/centro/deptos/promep/resultados\\_APPD99.html](http://www.uasnet.mx/centro/deptos/promep/resultados_APPD99.html))
- Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS). 2002. *PROMEP Información general*. (Consultado en abril 2002 en <http://www.uasnet.mx/promep/informacion%20gral.htm>).
- Universidad Autónoma de Sinaloa. Comisión Responsable de la Elaboración de Lineamientos Generales del Programa Académico de Fortalecimiento a la Investigación. (UAS, CRELGPAFI). 2002. *Lineamientos Generales del Programa Académico de Fortalecimiento a la Investigación (Pafi-Uas/2002)*. Culiacán, UAS, marzo. (Consultado en abril de 2002 en [http://www.uasnet.mx/cgip/lineamientos\\_generales\\_pafi.doc](http://www.uasnet.mx/cgip/lineamientos_generales_pafi.doc)).
- Universidad Autónoma de Sinaloa. Consejo Universitario, Sindicato Único de Trabajadores de la UAS, Sección Académicos, Sindicato Único de Trabajadores de la UAS Sección Administrativos, Federación de Estudiantes de la Universidad (UAS-SUNTUAS Académicos-SUNTUAS Administrativos-FEUS). 1999. *Declaración por el futuro de la Universidad Autónoma de Sinaloa*. Culiacán, UAS, febrero.
- Universidad Autónoma de Sinaloa. Contraloría General y Coordinación de Asesores de Rectoría. (UAS-CG-CAR). 1998. *La UAS en cifras. Análisis comparativo de información institucional*. Culiacán, UAS, Rectoría. Documento. (Consultado en noviembre de 2000 en: <http://www.uasnet.mx/servicios/videoconf/uascifras/>).
- Universidad Autónoma de Sinaloa. Coordinación General de Investigación y Posgrado. (UAS, CGIP). 1996. *Catálogo de Investigadores*. Culiacán, Sin., UAS, 195 pp.
- Universidad Autónoma de Sinaloa. Coordinación General de Investigación y Posgrado. (UAS, CGIP), 2001. *Situación actual*. (Consultado en noviembre, 2001 en: <http://www.uasnet.mx/centro/deptos/cgip/>).
- Universidad Autónoma de Sinaloa. Coordinación General de Planeación y Desarrollo. (UAS, CGPD). 1994. *Evaluación institucional, 1993. Reporte*. Culiacán, Sin., UAS-CGPD, 124 pp.
- Universidad Autónoma de Sinaloa. Coordinación General de Planeación y Desarrollo. (UAS, CGPD). 1995. *Evaluación institucional, 1994. Reporte*. Culiacán, Sin., UAS-CGPD.
- Universidad Autónoma de Sinaloa. Coordinación General de Planeación y Desarrollo. (UAS, CGPD). 1996. *Evaluación institucional, 1995-1996. Reporte*. Culiacán, Sin., UAS-CGPD.
- Universidad Autónoma de Sinaloa, Dirección de Planeación y Estadística (UAS-DPE). 1985. *Síntesis estadística 1976-1985*. Culiacán, UAS.
- Universidad Autónoma de Sinaloa, Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales. (UAS-IIES). 1996. *Programa de reestructuración*. Culiacán, septiembre, mimeo.
- Universidad Autónoma de Sinaloa, Instituto de Investigaciones de Ciencias y Humanidades (UAS, IIES). 1978. "El proyecto IICH de investigación", *Ciencia y Universidad*, Año 2, núm. 6, pp. 87-103.

- Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). 1985. "Exposición de motivos del Tabulador para el ingreso y promoción del personal académico" *Tabulador*. México, UAM.
- Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). 1991. "Reformas al Tabulador para el ingreso y promoción del personal académico. Exposición de motivos" *Tabulador*. México, UAM.
- Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). 1992. *Legislación*. México, UAM.
- Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). 1992. *Reglamento Orgánico*. México, 1992, UAM.
- Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). 1995a. *Políticas generales de la Universidad Autónoma Metropolitana*. México, UAM.
- Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). 1995b. *Políticas Operacionales para determinar mecanismos de evaluación y fomento de las áreas de investigación*. México, UAM.
- Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). 2001. *Estados financieros por los años que terminaron el 31 de diciembre de 2000 y 1999. Aprobados por el Colegio Académico en la sesión 223, 22 de marzo, 2001*. México, UAM. (Publicado en La Jornada 2 de abril, 2001).
- Universidad Autónoma Metropolitana. Comisión de Políticas Generales de Docencia (UAM, CPGD). 2001. *Dictamen que presenta la Comisión encargada de revisar, y si es necesario modifique y adiciones a las Políticas Generales en Materia de Docencia y elabore Políticas Operacionales para esta función*. México, UAM, marzo.
- Universidad Autónoma Metropolitana. Comisión Dictaminadora de Ciencias Básicas (UAM, CDCB). 2001. *Criterios de dictaminación*. México, UAM, <http://www.uam.mx/>, consultada en enero de 2001.
- Universidad Autónoma Metropolitana. Comisión Dictaminadora de Ciencias Económicas y Administrativas (UAM, CDCEA). 2001. *Criterios de dictaminación*. México, UAM, <http://www.uam.mx/>, consultada en enero de 2001.
- Universidad Autónoma Metropolitana. Comisión Dictaminadora de Ciencias Sociales y Humanidades, (UAM, CDCSH). 2001. "Criterios de dictaminación". *Semanario de la UAM*, 22 de enero México, UAM.
- Universidad Autónoma Metropolitana. División de Ciencias Sociales y Humanidades (UAM-DCSH). 1985. *Rediseño de la carrera de Sociología*. México, UAM-X (citado por Díaz, Barriga, et al., 1989).
- Universidad Autónoma Metropolitana. División de Ciencias Sociales y Humanidades (UAM-DCSH). 1998. *Licenciatura en Sociología. Informe de actividades 1995-1999*. México, UAM-X. (Consultado en noviembre de 2000 en <http://cueyatl.uam.mx/~sociolog/index.html>).
- Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. División de Ciencias Sociales y Humanidades. Coordinación de Economía (UAM-X, DCSH, CE). 1999. *Consulta divisional acerca de la iniciativa del Rector General para reflexionar acerca de las características de la docencia. Resultados de la consulta realizada en la Licenciatura en Economía*. México, UAM-X,
- Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco (UAM-X). 1982. *El proyecto académico de la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco*. México, UAM-X. 111 pp.

- Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco (UAM-X). 1991. *Bases conceptuales de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco*. México, UAM-X, 31 pp.
- Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco (UAM-X). 1996. *Plan de Desarrollo Institucional 1996-2001*. México, UAM-X, Consultado en noviembre de 2000 de <http://cueyatl.uam.mx/uam/identidad/identif.html>.
- Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco (UAM-X). 1999. *Resultados y propuestas derivadas de consulta organizada por el consejo académico de la unidad Xochimilco en torno a la iniciativa presentada por el rector general con respecto a la docencia*. México, UAM-X, Comisión encargada de organizar la agenda de discusión y recoger la opinión de las divisiones en torno a la iniciativa presentada por el rector general con respecto a la docencia, y presentar al consejo académico una propuesta de resolución, (Consultado de <http://www.uam.mx/docencia/index.html> en julio 2001)
- Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. Coordinación de Planeación y Desarrollo Académico (UAM-X, COPLADA). 2000. *Catálogo de Investigaciones 1999-2000*. México, UAM-X, 121 pp.
- Urquidí, Víctor. 1973. "Carta al ingeniero Víctor Bravo Ahuja, Secretario de Educación Pública, 28 de febrero".
- Valdéz, Aguilar, Rafael. 2000. "Política en la UAS" (Editorial). Diario *Noroeste*. Mazatlán, Sinaloa, 28 de noviembre. (Consultado en enero de 2001 en <http://mazatlan.noroeste.com.mx/20001128/Editoriales/Editoriales8.php3>).
- Valenti, Nigrini, Giovanna (1990). "Tendencias de la institucionalización y la profesionalización de las ciencias sociales en México", en Paoli, Bolio, Francisco José (coord.). *Desarrollo y organización de las ciencias sociales en México*. México, CIIH-UNAM, pp. 431-470.
- Valenti, Nigrini, Giovanna et al. 1997. *Los egresados de la UAM en el mercado de trabajo. Investigación evaluativa sobre la calidad de la oferta de los servicios educativos*. México, UAM (citado por López, et al. 2000).
- Valenti, Nigrini, Giovanna y Varela, Petito, Gonzalo. 1998. "La experiencia de la Universidad Autónoma Metropolitana", en Malo, Salvador y Velázquez, Arturo (Coords.). *La calidad en la educación superior en México. Una comparación internacional*. México, CH/UNAM y Miguel Ángel Porrúa, pp. 367-393.
- Valle, Rogelio y Colectivo Académico de la DGEP (1997). "La reforma curricular del bachillerato de la Universidad Autónoma de Sinaloa". En *Innovación curricular en las instituciones de educación superior*. México: ANUIES/UAS, pp. 261-268.
- Varela, María Magdalena y León, José Manuel (1997). "La evaluación curricular de la licenciatura en Trabajo Social y el proceso de enseñanza aprendizaje". En *Innovación curricular en las instituciones de educación superior*. México: ANUIES/UAS, pp. 239-248.
- Varela, Petito, Gonzalo. 1995. "La política de evaluación de la educación superior". En. Muñoz, García, Humberto y Rodríguez, Gómez, Roberto (coords.). *Escenarios para la universidad contemporánea*. México, CESU, UNAM, Colección Pensamiento Universitario, pp. 79-101.
- Villarreal, Ramón; Ferreira, José Roberto; García, Juan César. 1974. "Anteproyecto para establecer la Unidad Universitaria del Sur de la Universidad Autónoma Metropolitana".

- Vázquez, Josefina Zoraida. 1990. *El Colegio de México, años de expansión e institucionalización, 1961-1990*. México. El Colegio de México., Col. Jornadas, 118, 401 pp.
- Weber, Max. 1981. *Economía y sociedad*. México, FCE.
- Yin, Robert K. 1994. *Case study research*. Thousand Oaks, Cal., Sage Pub.,, 2a ed. 171 pp.
- Zabludovsky, Gina. 1994. "Reflexiones en torno a la teoría sociológica en México: los nuevos retos", en Leal, Juan Felipe et all (coords.). *La sociología contemporánea en México. Perspectivas disciplinarias y nuevos desafíos*. México, UNAM, pp. 33-54.
- Zedillo, Ponce de León, Ernesto. 1998. "Decreto por el que se reforma el diverso por el que se reconoce como escuela de tipo universitario a El Colegio de México". Diario Oficial de la Federación, 20 de agosto, 1998.
- Zucker, Lynne. 1991. "The role of institutionalization in cultural persistence". En: DiMaggio, Paul y Powell, Walter. *The new institutionalism in organizational analysis*. The University of Chigago Press, pp. 83-107.

## **ANEXOS**

## 1. CUADROS Y TABLAS

**Tabla 1. Centros de Estudios del COLMEX y programas docentes en vigor**

|   | <b>Año de creación</b> | <b>Antecedentes</b>   | <b>Programas docentes (fecha de inicio)</b>   |
|---|------------------------|---|---|
| <b>Históricos</b>   | 1941                   | Iniciativa de Silvio Zavala, inspirado en el Centro de Estudios Históricos de Madrid  | 1967 (¿1969?): Doctorado en Historia.<br>1997: Otorga maestría al finalizar el sexto semestre del doctorado   |
| <b>Estudios Internacionales<sup>1</sup></b>                     | 1961                   | Iniciativa de Cosío al inicio de su gestión   | 1961: Licenciatura en Relaciones Internacionales<br>1982 Licenciatura en Administración Pública   |
| <b>Estudios Lingüísticos y Literarios<sup>2</sup></b>           | 1963                   | Impulsado por Reyes<br>1948: Centro de Estudios Filológicos y Literarios  | 1972 Doctorado en Literatura Hispánica<br>1987 Doctorado en Lingüística   |
| <b>Estudios Sociológicos</b>                                    | 1973                   | 1943-1946: Centro de Estudios Sociales, impulsado por Cosío y Medina Chavarría  | 1973 Doctorado en Ciencias Sociales con Especialidad en Sociología  |
| <b>Estudios de Asia y África<sup>3</sup></b>                    | 1981                   | Impulsada por Cosío y Zavala:<br>1964 Sección de Estudios Orientales adscrita al CEI.<br>Impulsados por Urquidí:<br>1968: Centro de Estudios Orientales<br>1975: Centro de Estudios de Asia y África del Norte. | 1985 Maestría de Estudios en Asia y África<br>1998 Doctorado de Estudios en Asia y África   |
| <b>Estudios Económicos<sup>4</sup></b>                          | 1981                   | Impulsado por Cosío<br>1962: Centro de Estudios Económicos y Demográficos.<br>1981: se dividió en dos centros (Economía y Demografía y Desarrollo Urbano)   | 1981 Maestría en Economía   |
| <b>Estudios Demográficos y de Desarrollo Urbano<sup>5</sup></b> | 1981                   | Ídem  | 1981 Maestría en Demografía<br>1983 Maestría en Desarrollo Urbano<br>1985 Doctorado en Ciencias Sociales, con Especialidad en Estudios de Población |

<sup>1</sup> El CEI tuvo una Maestría en Relaciones Internacionales en 1964-1971 (3 promociones), un Doctorado en Relaciones Internacionales en 1964-1966 (1 promoción) y una Maestría en Ciencias Políticas 1973-1981 (4 promociones).

<sup>2</sup> Estos doctorado tienen antecedentes en el Doctorado en Lingüística y Literaturas Hispánicas de 1963, que después se dividió en dos doctorados, el de Lingüística Hispánica (1972-1987) y el de Literatura Hispánica 1972, aún vigente.

<sup>3</sup> Estos posgrados tuvieron antecedentes en diversas maestrías abiertas desde 1964, inicialmente a cargo de la Sección de Estudios Orientales del CEI (1964 y 1965) y del Centro de Estudios Orientales (1968 y 1974) y posteriormente a cargo del CEEA a partir de 1973.

<sup>4</sup> Esta maestría surgió de la Maestría en Economía que tuvo entre 1964 y 1981 en el anterior Centro de Estudios Económicos y Demográficos (CEED)

<sup>5</sup> Es la reapertura de la maestría en Desarrollo urbano que tuvo vigencia entre 1976 y 1981.

Fuentes: Zoraida (1990); COLMEX (1997); [www.colmex.mx](http://www.colmex.mx) (septiembre, 2000).

**Tabla 2 El Colegio de México. Programas especiales.**

| <b>Programa</b>  | <b>Año de creación</b> | <b>Centro</b> | <b>Características generales</b>  | <b>Actividades</b>   |
|--|------------------------|---------------|---|--|
| <b>Interdisciplinario de Estudios de la Mujer.</b>                                 | 1983                   | CES           | Trabajo colectivo Interdisciplinario, Temático, Financiamientos externos  | Investigación<br>Docencia (especialización)<br>Difusión            |
| <b>Diccionario del Español Usual en México</b>                                     | ¿?                     | CELL          | Trabajo colectivo con liderazgo académico.  | Investigación<br>Difusión<br>Servicios de consulta en la Web       |
| <b>Formación de Traductores</b>  | 1974                   | CELL          | Formación de traductores.   | Investigación<br>Docencia (especialización)<br>Documentación       |
| <b>Interinstitucional de Estudios sobre la Región de América del Norte</b>         | 1983                   | CEI           | Participan COLMEX, UNAM, COLEF, CIDE, ITESM, FUAP<br>Financia proyectos de investigación                        | Docencia (cursos de verano)<br>Documentación                       |
| <b>Ciencia, Tecnología y Desarrollo</b>  | 1980                   | CEE           | Interdisciplinario<br>Trabajo colectivo e individual  | Investigación<br>Documentación                                     |
| <b>Estudios del Cambio Económico y la Sustentabilidad en el Agro Mexicano</b>      | 1999 (?)               | CEE           | Equipos transnacionales (Canadá, EUA y México)<br>Intercambio internacional                                     | Investigación<br>Docencia (Talleres)<br>Difusión                   |
| <b>Estudios Avanzados en Desarrollo Sustentable y Medio Ambiente (LEAD-México)</b> | 1991                   | CEDDU         | Programa internacional<br>Recursos Rockefeller<br>Formación de liderazgos                                       | Docencia (curso de verano)<br>Colaboración interinstitucional      |
| <b>Salud Reproductiva y Sociedad</b>   | 1993                   | CEDDU         | Trabajo colectivo<br>Interdisciplinario<br>Financiamiento Ford  | Investigación<br>Docencia (talleres, cursos de verano)<br>Difusión |
| <b>Estudios sobre la Cooperación Económica Asia-Pacífico (APEC)</b>                | 1996                   | CEAA          | Surge a solicitud del gobierno federal para cumplir acuerdo foro Asia Pacífico de Cooperación Económica (APEC). | Difusión académica y general                                       |
| <b>Centro de Inf. y Documentación sobre Japón (Plan Maestro CIDOJ)</b>             | 1989                   | CEAA          | Centro de documentación e información. Apoyo a la Colección Japonesa de la Biblioteca del COLMEX                | Documentación  |
| <b>Asociación Latinoamericana de Estudios de Asia y África</b>                     | 1976                   | CEAA          | Creada en el XXX Congreso Internacional de Ciencias Humanas de Asia y África del Norte                          | Intercambio<br>Colaboración<br>Difusión                            |

Fuente: COLMEX ([www.COLMEX.mx](http://www.COLMEX.mx), consultada en septiembre, 2000)

**Cuadro 1. El Colegio de México. Total de publicaciones  
(libros, capítulos, artículos y reseñas) 1997-2000.**

|              | 1997       | 1998       | 1999       | 2000       |
|--------------|------------|------------|------------|------------|
| <b>CELL</b>  | 192        | 118        | 110        | 162        |
| <b>CES</b>   | 121        | 99         | 100        | 83         |
| <b>CEI</b>   | 108        | 90         | 53         | 75         |
| <b>CEDDU</b> | 118        | 142        | 126        | 113        |
| <b>CEH</b>   | 84         | 89         | 139        | 89         |
| <b>CEAA</b>  | 65         | 66         | 72         | 51         |
| <b>CEE</b>   | 27         | 51         | 30         | 26         |
| <b>Total</b> | <b>715</b> | <b>655</b> | <b>630</b> | <b>599</b> |

Fuente: COLMEX, 1998, 2001.

**Cuadro 2. El Colegio de México  
Estudiantes por centros y programas docentes. 1997-98**

|   |            |
|---|------------|
| <b>Centro de Estudios Internacionales</b>                     | <b>63</b>  |
| Licenciaturas Relaciones Internacionales                      | 47         |
| Administración Pública  | 16         |
| <b>Centro de Estudios Económicos</b>                          | <b>45</b>  |
| Maestría Economía   | 45         |
| <b>Centro de Estudios de Asia y África</b>                    | <b>42</b>  |
| Maestría Asia y África  | 32         |
| Doctorados Estudios de Asia y África                          | 10         |
| <b>Centro de Estudios Demográficos y de Desarrollo Urbano</b> | <b>76</b>  |
| Especialización Desarrollo Sustentable y Medio Ambiente       | 28         |
| Maestría Demografía   | 17         |
| Doctorados Estudios Urbanos                                   | 20         |
| Estudios de Población   | 11         |
| <b>Centro de Estudios Históricos</b>                          | <b>49</b>  |
| Doctorado Historia  | 49         |
| <b>Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios</b>           | <b>38</b>  |
| Especialización Formación Traductores                         | 19         |
| Doctorados Lingüística  | 6          |
| Literatura  | 13         |
| <b>Centro de Estudios Sociológicos</b>                        | <b>36</b>  |
| Doctorado Sociología  | 28         |
| Especialización Estudios de la Mujer                          | 8          |
| <b>Total</b>  | <b>349</b> |

Fuente: COLMEX, 1998

**Cuadro 3 El Colegio de México. Investigaciones individuales y colectivas concluidas. 1998-2000**

|              | Individuales |            |            |            | Colectivas |           |           |           | Total      |            |            |            |
|--------------|--------------|------------|------------|------------|------------|-----------|-----------|-----------|------------|------------|------------|------------|
|              | 1997         | 1998       | 1999       | 2000       | 1997       | 1998      | 1999      | 2000      | 1997       | 1998       | 1999       | 2000       |
| <b>CEH</b>   | 100          | 30         | 23         | 30         | 15         | 5         | 9         | 7         | 115        | 35         | 32         | 37         |
| <b>CELL</b>  | 116          | 39         | 21         | 23         | 53         | 16        | 11        | 6         | 169        | 55         | 32         | 29         |
| <b>CEI</b>   | 38           | 16         | 7          | 7          | 5          | 2         | 1         | 1         | 44         | 18         | 8          | 8          |
| <b>CEAA</b>  | 79           | 17         | 9          | 15         | 24         | 2         | 4         | 6         | 103        | 19         | 13         | 21         |
| <b>CEE</b>   | 27           | 11         | 17         | 8          | 11         | 0         | 6         | 7         | 38         | 11         | 23         | 15         |
| <b>CEDU</b>  | 45           | 11         | 19         | 11         | 34         | 10        | 11        | 18        | 79         | 21         | 30         | 29         |
| <b>CES</b>   | 36           | 10         | 7          | 20         | 22         | 6         | 3         | 5         | 58         | 16         | 10         | 25         |
| <b>Total</b> | <b>442</b>   | <b>134</b> | <b>103</b> | <b>114</b> | <b>164</b> | <b>41</b> | <b>45</b> | <b>50</b> | <b>606</b> | <b>175</b> | <b>148</b> | <b>164</b> |

Nota. Los datos de 1997 se calcularon considerando investigaciones en proceso y concluidas. En los otros años siguientes sólo investigaciones concluidas.

Fuente: COLMEX (1998)

**Cuadro 4. Nivel formativo investigadores instituciones de ciencias sociales del Sistema SEP-CONACYT y participación SNI. 1998**

|                | Grado     |          |              |       | Porcentaje en SNI |
|----------------|-----------|----------|--------------|-------|-------------------|
|                | Doctorado | Maestría | Licenciatura | Total |                   |
| <b>COLMEX</b>  | 67.25     | 24.56    | 8.19         | 100   | 41.70             |
| <b>COLEF</b>   | 36.36     | 63.64    | 0            | 100   | 28.18             |
| <b>CIDE</b>    | 37.50     | 37.50    | 8.65         | 100   | 48.00             |
| <b>CIASAS</b>  | 61.24     | 29.46    | 9.30         | 100   | 56.59             |
| <b>ECOSUR</b>  | 37.50     | 59.62    | 2.88         | 100   | 25.96             |
| <b>MORA</b>    | 52.50     | 45.00    | 2.5          | 100   | 62.50             |
| <b>COLMICH</b> | 55.00     | 45.00    | 0            | 100   | 75.00             |
| <b>FLACSO</b>  | nd        | Nd       | nd           | nd    | 23.91             |
| <b>CIGGET</b>  | 33.33     | 44.44    | 22.22        | 100   | 0                 |
| <b>COLSAN</b>  | 5.88      | 76.47    | 17.65        | 100   | 0                 |

Nota: Las instituciones presentan la información con ciertas diferencias. Por ello este cuadro debe tomarse sólo de manera indicativa. CIDE: en formación considera todo personal académico, no se incluye un 16.35% de pasantes de licenciatura, en SNI sólo se considera a los investigadores; COLMEX: en formación considera sólo profesores definitivos, SNI todo el personal de investigación. FLACSO: no reportó niveles formativos.

Fuentes: Centros Públicos de Investigación Sistema SEP – CONACYT, *Anuarios 1998*.

**Tabla 3. El Colegio de México. Factores y criterios de evaluación**

---

|  |   |
|--|---|
| <b>I. Investigación concluida</b>  |   |
| <b>a) Publicaciones</b>  | Impresas o en proceso de impresión<br>Reseñas publicados por académicos reconocidos sobre las obras<br>Calidad de la editorial o de la revista<br>Sistema de selección y dictaminación  |
| <b>b) Investigación inédita</b>  | No publicadas por confidencialidad o porque otra institución la publicará<br>Evaluadas positivamente para publicarse<br>Coordinación de investigación colectiva: grado de responsabilidad y nivel de participación en investigación y elaboración de resultados |
| <hr/>  |   |
| <b>II. Docencia</b>  |   |
| <b>c) Enseñanza</b>  | Cursos semestrales sin distinción de nivel<br>Programas de materia: claridad objetivos y organización, actualidad, calidad material educativo, sistema de evaluación a los alumnos, superación académica del profesor   |
| <b>d) Dirección de tesis</b>   | Tesis terminadas, aprobadas o defendidas  |
| <hr/>  |   |
| <b>III. Estudios y distinciones académicas</b>   |   |
| <b>e) Estudios realizados</b>  | Licenciatura y/o maestría y/o doctorado con título.<br>De doctorado: nivel de exigencia del programa, calificaciones obtenidas, tesis presentada, resultado examen de grado   |
| <b>f) Distinciones académicas</b>  | Premios, nombramientos (Investigador Nacional), reconocimientos, distinciones académicas<br>Prestigio de instituciones otorgantes   |
| <hr/>  |   |
| <b>IV. Desempeño profesional (sólo para biblioteca y Unidad de Cómputo)</b>  |   |
| <b>V. Administración y Organización académicas en El Colegio de México</b>   |   |
| <b>a) Dirección académica de centro o unidad de apoyo</b>  | Por periodos oficiales<br>Importancia labor académica o de apoyo<br>Prestigio y proyección obtenidos por el centro o unidad e innovación y calidad académicas (eventos)   |
| <b>b) Coordinación académica de un centro o unidad de apoyo</b>  | Trabajo y grado de responsabilidad<br>Opinión de director de centro<br>Calidad de publicaciones realizadas<br>Puntualidad de entrega de la Revista al Dpto. Publicaciones y prestigio en el campo   |
| <b>c) Organización de reuniones académicas</b>   | Seminarios internos, reuniones, congresos nacionales o internacionales.<br>Nivel de responsabilidad   |
| <hr/>  |   |
| <b>VI. Otros elementos académicos de juicio</b>  |   |
| Invitaciones como profesor visitante a instituciones de prestigio<br>Membresía y participación por invitación a reuniones académicas, colegios o asociaciones académicas nacionales e internacionales<br>Comisiones académicas internas<br>Comisiones académicas externas (eventos nacionales e internacionales, comités de becas y premios)<br>Asesorías académicas de investigación y docencia a otras instituciones<br>Participación como sinodales en exámenes de tesis y concursos de oposición<br>Actividades de extensión (programas de divulgación científica en radio y TV, artículos de difusión en periódicos y revistas)<br>Administración y organización académica en otras instituciones |   |

---

Fuente: COLMEX. 1988

**Cuadro 5. Tasa de crecimiento acumulado de los recursos destinados  
a instituciones de educación superior e investigación, 1994-2000  
(Miles de pesos del 2000)**

|   |              |
|---|--------------|
| Centro de Investigación en Geografía y Geomática, "Ing. Jorge L. Tamayo", A.C.          | 204.39       |
| El Colegio de la Frontera Sur   | 142.95       |
| Centro de Investigación en Matemáticas, A.C.  | 124.52       |
| Instituto Nacional de Astrofísica, Óptica y Electrónica                                 | 120.35       |
| Centro de Investigación y Asistencia en Tecnología y Diseño del Estado de Jalisco, A.C. | 98.97        |
| CIATEQ, A.C., Centro de Tecnología Avanzada   | 83.59        |
| Centro de Ingeniería y Desarrollo Industrial  | 79.81        |
| Centro de Investigación y Desarrollo Tecnológico en Electroquímica, S.C.                | 79.11        |
| Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales   | 65.28        |
| Centro de Investigación y Asesoría Tecnológica en Cuero y Calzado, A.C.                 | 53.40        |
| Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social                  | 50.67        |
| El Colegio de San Luis, A.C.  | 42.33        |
| Centro de Investigación Científica de Yucatán, A.C.                                     | 41.35        |
| Centro de Investigaciones en Óptica, A.C.   | 35.66        |
| Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN                                 | 34.75        |
| Centro de Investigación en Materiales Avanzados, S.C. <sup>2/</sup>                     | 32.98        |
| Centro de Enseñanza Técnica Industrial  | 31.82        |
| Centro de Investigaciones Biológicas del Noroeste, S.C.                                 | 26.62        |
| El Colegio de Michoacán, A.C.   | 24.11        |
| Instituto de Investigaciones "Dr. José Ma. Luis Mora"                                   | 20.99        |
| Centro de Investigación en Química Aplicada   | 20.82        |
| Instituto de Ecología, A.C.   | 13.36        |
| Centro de Investigación y Docencia Económicas, A.C.                                     | 11.63        |
| Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A.C.                              | 9.86         |
| Centro de Investigación Científica y de Educación Superior de Ensenada, B.C.            | 7.50         |
| Corporación Mexicana de Investigación en Materiales, S.A. de C.V. <sup>3/</sup>         | 0.00         |
| El Colegio de México, A.C.  | -0.01        |
| El Colegio de la Frontera Norte, A.C.   | -7.16        |
| Fondo para el Desarrollo de Recursos Humanos  | -27.37       |
| Fondo de Información y Documentación para la Industria <sup>4/</sup>                    | -100.00      |
| <b>Centros de Investigación <sup>1</sup></b>  | <b>33.32</b> |

1/ Se incluye el total de recursos ejercidos por los principales centros de investigación educativos (CINVESTAV y los Centros SEP-CONACYT). Algunos institutos ofrecen licenciatura y posgrado.

2/ El Centro de Investigación en Materiales Avanzados, S.C. empieza a ejercer recursos presupuestales a partir de 1995.

3/ A partir de 1999, la Corporación Mexicana de Investigación en Materiales, S.A. de C.V. opera con recursos propios.

4/ A partir del 2000, el Fondo de Información y Documentación para la Industria opera con recursos propios.

Fuente: SEP, <http://www.sep.gob.mx/estadisticas2/> (Tomado en septiembre de 2000).

**Cuadro 6. Centros SEP-CONACYT  
Número y monto de proyectos de investigación apoyados por el CONACYT. 2000**

|  | <b>A</b>         | <b>B</b>        | <b>C</b>          | <b>B/C</b>      |
|--|------------------|-----------------|-------------------|-----------------|
|  | <b>Proyectos</b> | <b>Monto</b>    | <b>Profesores</b> |                 |
| Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social | 4                | 11129025        | 140               | 79493.04        |
| El Colegio de la Frontera Norte  | 5                | 6767908         | 106               | 63848.19        |
| El Colegio de México   | 8                | 10105362        | 331               | 30529.79        |
| Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales                          | 2                | 1197918         | 44                | 27225.41        |
| El Colegio de la Frontera Sur  | 6                | 3487554         | 239               | 14592.28        |
| Instituto de Investigaciones Dr. José Ma. Luis Mora                    | 1                | 385196          | 42                | 9171.33         |
| Centro de Investigación en Geografía y Geomática, Ing. Jorge L. Tamayo | 0                | 0               | 4                 | 0.00            |
| Centro de Investigación y Docencia Económica                           | 0                | 0               | 103               | 0.00            |
| El Colegio de San Luis   | 0                | 0               | 22                | 0.00            |
| El Colegio de Michoacán  | 0                | 0               | 80                | 0.00            |
| <b>Totales</b>   | <b>26</b>        | <b>33072963</b> | <b>1111</b>       | <b>29768.64</b> |

Fuentes: CONACYT, 2001 (Datos tomados de <http://www.conacyt.mx/daic/index.html> en marzo, 2001).

**Tabla 4. Universidad Autónoma Metropolitana. Periodos de desarrollo. 1973-1998**

| <b>Periodo</b>  | <b>Características</b>  |
|---|---|
| <b>1973-1982:<br/>Fundacional</b>   | Se funda la UAM y concluye su institucionalización con la aprobación del <i>Reglamento Orgánico</i> y el <i>Reglamento de Ingreso, Promoción y Permanencia del Personal Académico</i> . Hay dos formas de reclutamiento académico: el individualizado que se prolonga hasta 1977 y el “bilateral”, (sindicato y autoridades) a través de las Comisiones Mixtas. Concluye con la eliminación de la bilateralidad. Hay crecimiento. Existen recursos para la educación superior. Los instrumentos de política pública se concentran en la planeación.   |
| <b>1983-1989:<br/>Institucionalización plena y predominio de la investigación</b> | Se aprueba el Tabulador. Se elaboran las <i>Políticas Generales</i> y la investigación se considera la actividad preponderante. Se da paso a la organización por Áreas de Investigación en los Departamentos y se impulsa la formación de los académicos. Las Comisiones Dictaminadoras se convierten en instancias cruciales del sistema de carrera y del poder académicos. La crisis económica y la restricción de recursos agobian menos a la UAM que a otras IES. Surge el SNI y, con éste, se inicia una nueva forma de valorar el trabajo académico.  |
| <b>1990-1999:<br/>Evaluación y diferenciación</b>                                 | Para mejorar la calidad se desarrolla una política de diferenciación con un sistema de becas y estímulos extrasalariales sustentado en la evaluación. Continúa el énfasis en la investigación y se impulsa el posgrado. Una gran parte del profesorado llega a ser Titular y las categorías establecidas comienzan a ser insuficientes ante la rapidez de los ascensos estimulada por el sistema de carrera. Se da un intenso debate sobre la carrera que no llega a cambiar la estructura de la carrera y los estímulos. Hacia fines del periodo comienza a percibirse que la docencia presenta problemas y se inicia la promoción de cambios en las <i>Políticas Generales</i> para dar mayor atención a la docencia. |

Fuente: López *et al.* 2000 y Gil *et al.* 1992

**Tabla 5. Universidad Autónoma Metropolitana**  
**Principales cambios reglamentarios. Fines de la década ochenta y década noventa**

| <b>Ámbito</b>                    | <b>Instrumento</b>   | <b>Año y tema relevante</b>   |
|----------------------------------|--|---|
| <b>Organización académica</b>    | <i>Políticas Generales y Reglamento Orgánico</i>                             | 1990 Reformas. Definición de las funciones de las áreas de investigación  |
| <b>Licenciatura</b>              | <i>Reglamento de Estudios Superiores a Nivel de Licenciatura</i>             | 1979 Creación. 1990 Reformas. 1996 Unificación de reglamentos de posgrado y especialización   |
| <b>Posgrado</b>                  | <i>Reglamento de Estudios Superiores a Nivel de Posgrado</i>                 | 1979 Creación. 1990 Reformas, 1996 Unificación con Reglamento de licenciatura y especialización   |
| <b>Investigación</b>             | <i>Políticas Generales</i>   | 1990 Se definieron funciones de áreas<br>1995 Adiciones para evaluar y fomentar áreas<br>1995 Criterios para abrir Programas de Investigación |
|                                  | <i>Lineamientos de División</i>  | Precisión de criterios de creación y supresión de áreas (1989 en Azcapotzalco; 1991 en Izta-palapa y Xochimilco)                              |
| <b>Profesores</b>                | <i>Estímulo a la docencia y a la investigación</i>                           | 1989 Creación   |
|                                  | <i>Becas para el Personal Académico para estudios de posgrado</i>            | 1989 Creación   |
|                                  | <i>Beca de Apoyo a la Permanencia del Personal Académico</i>                 | 1990 Creación   |
|                                  | <i>Estímulos a la Trayectoria Académica sobresaliente</i>                    | 1991 Creación   |
|                                  | <i>Tabulador</i>   | 1991 Reformas para incorporar y calificar diversos productos académicos   |
|                                  | <i>Beca al Reconocimiento de la Carrera Docente</i>                          | 1992 Creación   |
|                                  | <i>Estímulo a Grados Académicos</i>  | 1993 Creación   |
| <b>Comisiones Dictaminadoras</b> | <i>Reglamento de Ingreso, Promoción y Permanencia del Personal Académico</i> | 1991 Reformas sobre la integración de las Comisiones Dictaminadoras   |
| <b>Política de gestión</b>       | <i>Reglamento de Presupuesto</i>   | 1990 Creación   |
|                                  | <i>Reglamento de Planeación</i>  | 1990 Creación   |

Fuente: UAM (1992) y López *et al.* (2000).

**Cuadro 7. Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Xochimilco**  
**Matrícula total de licenciatura. 1994-1998\***

|                                   | 94           | 95           | 96           | 97           | 98           | Crec %<br>94-98 |
|-----------------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|-----------------|
| <b>División C S H</b>             | <b>4019</b>  | <b>4209</b>  | <b>4141</b>  | <b>4324</b>  | <b>4535</b>  | <b>12.84</b>    |
| Administración                    | 907          | 903          | 821          | 774          | 778          | -14.22          |
| Comunicación Social               | 815          | 827          | 815          | 843          | 897          | 10.06           |
| Economía                          | 593          | 633          | 616          | 583          | 574          | -3.20           |
| Psicología                        | 1228         | 1298         | 1323         | 1449         | 1521         | 23.86           |
| Sociología                        | 476          | 548          | 566          | 644          | 677          | 42.23           |
| Política y Gestión Social         |              |              |              | 31           | 88           |                 |
| <b>División CBS</b>               | <b>5557</b>  | <b>5850</b>  | <b>5889</b>  | <b>6192</b>  | <b>6246</b>  | <b>12.40</b>    |
| Agronomía                         | 352          | 408          | 416          | 390          | 431          | 22.44           |
| Biología                          | 593          | 683          | 712          | 801          | 822          | 38.62           |
| Enfermería                        | 316          | 366          | 406          | 443          | 459          | 45.25           |
| Estomatología                     | 1147         | 1166         | 1133         | 1098         | 1065         | -7.15           |
| Medicina                          | 1017         | 980          | 958          | 986          | 924          | -9.14           |
| Medicina Veterinaria y Zootecnia  | 750          | 830          | 846          | 957          | 1017         | 35.60           |
| Nutrición                         | 393          | 373          | 409          | 443          | 477          | 21.37           |
| Química Farmacéutica Biológica    | 989          | 1044         | 1009         | 1074         | 1051         | 6.27            |
| <b>División CAD</b>               | <b>2122</b>  | <b>2098</b>  | <b>2058</b>  | <b>2044</b>  | <b>2173</b>  | <b>2.40</b>     |
| Arquitectura                      | 1028         | 966          | 862          | 782          | 784          | -23.74          |
| Planeación Territorial**          | 222          | 284          | 279          | 249          | 250          | 12.61           |
| Diseño de la Comunicación Gráfica | 427          | 456          | 478          | 535          | 572          | 33.96           |
| Diseño Industrial                 | 445          | 392          | 439          | 478          | 567          | 27.42           |
| <b>Total UAM-X</b>                | <b>11698</b> | <b>12157</b> | <b>12088</b> | <b>12560</b> | <b>12954</b> | <b>10.74</b>    |

\*Trimestre de otoño; \*\* Antes de julio de 1998 se denominaba Diseño de los Asentamientos Humanos.

Fuente: UAM-X. Coordinación de Servicios Escolares. Sección de Estadística Escolar. Tomado de <http://cueyatl.UAM.mx/uam/cse-ee/> en noviembre, 2000.

**Cuadro 8. Universidad Autónoma Metropolitana  
Programas de Posgrado en el Padrón de Excelencia del CONACYT. 2000  
Absolutos y porcentajes respecto del total de programas**

|  | Maestría  | %            | Doctorado | %            | Total de programas | %           |
|--|-----------|--------------|-----------|--------------|--------------------|-------------|
| <b>Azcapotzalco</b>                          | <b>3</b>  | <b>42.9</b>  | <b>1</b>  | <b>50</b>    | <b>4</b>           | <b>44.4</b> |
| CBI  | 1         | 50           | 1         | 100          | 2                  | 66.7        |
| CSH  | 2         | 50           | 0         |              | 2                  | 50          |
| CAD  | 0         |              | 0         |              | 0                  |             |
| <b>Iztapalapa</b>                            | <b>11</b> | <b>91.7</b>  | <b>10</b> | <b>100</b>   | <b>21</b>          | <b>95.5</b> |
| CBI  | 5         | 100          | 5         | 100          | 10                 | 100         |
| CBS  | 2         | 66.7         | 1         | 100          | 3                  | 75          |
| CSH  | 4         | 100          | 4         | 100          | 8                  | 100         |
| <b>Xochimilco</b>                            | <b>7</b>  | <b>50</b>    | <b>1</b>  | <b>100</b>   | <b>8</b>           | <b>50</b>   |
| CBS  | 1         | 20           | 0         |              | 1                  | 20          |
| CSH  | 6         | 75           | 1         | 100          | 7                  | 77.9        |
| CAD  | 0         |              | 0         |              | 0                  |             |
| Programas conjuntos                          |           |              |           |              | 0                  |             |
| <b>Azcapotzalco, Xochimilco e Iztapalapa</b> | <b>1</b>  | <b>100</b>   | <b>0</b>  | <b>0</b>     | <b>1</b>           | <b>50</b>   |
| CSH  | 1         | 100          | 0         |              | 1                  | 50          |
| <b>Iztapalapa y Xochimilco</b>               |           |              | <b>1</b>  | <b>100</b>   | <b>1</b>           | <b>100</b>  |
| CBS  |           |              | 1         | 100          | 1                  | 100         |
| <b>Total UAM</b>                             | <b>22</b> | <b>64.71</b> | <b>14</b> | <b>87.50</b> | <b>36</b>          | <b>72</b>   |

Fuente: UAM, <http://www.uam.mx/>, datos tomados en octubre de 2000; CONACYT, <http://www.conacyt.mx/daic/padron-excel/instituciones/uam.html>, datos tomados en septiembre de 2000.

**Tabla 6. Universidad Autónoma Metropolitana. Comisiones Dictaminadoras y disciplinas**

|   |   |
|---|---|
| <b>C. Básicas</b>                       | Física, Matemáticas, Química  |
| <b>Ingeniería</b>                       | Ingeniería, Computación   |
| <b>C. Biológicas</b>                    | Biología, Ingeniería Agroquímica, Ingeniería de los Alimentos, Ingeniería Bioquímica Industrial, Medicina Veterinaria y Zootecnia, Química Farmacéutica Biológica |
| <b>C. de la Salud</b>                   | Ciencias Biomédicas, Enfermería, Estomatología, Medicina  |
| <b>C. Sociales</b>                      | Antropología, Política, Psicología Social, Sociología   |
| <b>C. Económico Admvas.</b>             | Administración, Economía  |
| <b>Humanidades</b>                      | Ciencias de la Comunicación, Derecho, Filosofía, Geografía, Historia, Lenguas Extranjeras, Literatura, Psicología   |
| <b>Análisis y Métodos del Diseño</b>    | (a)   |
| <b>Producción y Contexto del Diseño</b> | (a)   |

(a) No hay disciplinas adscritas a estas Comisiones. Los profesores de los diversos departamentos de Diseño y Artes se evalúan en estas Comisiones

Fuente: UAM. *Reglamento de Ingreso, Promoción y Permanencia del Personal Académico*

**Tabla 7. Universidad Autónoma Metropolitana.  
Programas de posgrado por Unidad y División. 2000**

|  |     | <b>Maestrías</b>  | <b>Doctorado</b>   |
|--|-----|---|--|
| <b>Azcapotzalco</b>                                  | CBI | Ciencias de la Computación<br>Ciencias e Ingeniería   | Ciencias e Ingeniería  |
|  | CSH | Planeación y Políticas Metropolitanas<br>Economía<br>Historiografía de México<br>Economía   |  |
|  | CAD | Diseño  | Diseño   |
| <b>Iztapalapa</b>                                    | CBI | Física<br>Química<br>Matemáticas<br>Ingeniería Química<br>Ingeniería Biomédica  | Física<br>Química<br>Matemáticas<br>Ingeniería Química<br>Ingeniería Biomédica           |
|  | CBS | Biología Experimental<br>Biología de la Reproducción Animal<br>Biotecnología  | Biotecnología  |
|  | CSH | Ciencias Antropológicas<br>Estudios Organizacionales<br>Humanidades<br>Estudios Sociales  | Ciencias Antropológicas<br>Estudios Organizacionales<br>Humanidades<br>Estudios Sociales |
| <b>Xochimilco</b>                                    | CBS | Medicina Social<br>Rehabilitación Neurológica<br>Ciencias en Salud en el Trabajo<br>Población y Salud<br>Ciencias Farmacéuticas   |  |
|  | CSH | Derecho Económico<br>Desarrollo Rural<br>Desarrollo Educativo y Planeación de la Educación<br>Economía y Gestión del Cambio Tecnológico<br>Psicología Social de Grupos e Instituciones<br>Políticas Públicas<br>Comunicación y Política<br>Estudios de la Mujer | Ciencias Sociales  |
|  | CAD | Ciencias y Artes para el Diseño   | Ciencias y Artes para el Diseño  |
| <b>Azcapotzalco,<br/>Xochimilco e<br/>Iztapalapa</b> | CSH | Ciencias Económicas   | Ciencias Económicas  |
| <b>Iztapalapa y<br/>Xochimilco</b>                   | CBS |   | Ciencias Biológicas  |

Fuente: UAM, datos tomados en octubre de 2000 de <http://www.uam.mx/>

**Cuadro 9. Subsidio público ordinario a universidades públicas** (Millones de pesos de 2000)

| Institución            | 1995           | 1996           | 1997           | 1998           | 1999           | 2000           | Crec. %<br>95-00 |
|------------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|------------------|
| UNAM                   | 9007.7         | 9321.0         | 9680.1         | 9994.3         | 9902.1         | 10494.6        | 16.51            |
| UAM                    | 1824.0         | 1940.3         | 2028.3         | 2066.1         | 2011.4         | 2106.4         | 15.48            |
| UPN                    | 331.4          | 282.6          | 420.5          | 283.6          | 306.0          | 329.7          | -0.53            |
| <b>Federales</b>       | 11163.1        | 11543.9        | 12129.0        | 12344.0        | 12219.5        | 12930.7        | 15.83            |
| <b>Estatales</b>       | 15935.7        | 15049.1        | 16561.6        | 18558.5        | 19338.6        | 19944.8        | 25.16            |
| <b>Apoyo Solidario</b> | 162.2          | 185.8          | 199.0          | 233.9          | 265.8          | 261.8          | 61.36            |
| <b>Tecnológicas</b>    | 202.3          | 256.4          | 406.2          | 624.4          | 736.1          | 855.8          | 322.97           |
| <b>Otras</b>           | 125.9          | 72.1           | 72.7           | 111.6          | 136.9          | 186.1          | 47.81            |
| <b>Total</b>           | <b>27794.8</b> | <b>27317.8</b> | <b>29368.4</b> | <b>31872.4</b> | <b>32696.9</b> | <b>34179.2</b> | <b>22.97</b>     |

Fuente: SEP / DGES, SEP/CGUT y SEP/DGPPyP.

Deflactor del PIB, INEGI 94-99 y 2000 Fuente: Criterios de Política Económica, diciembre de 1999

**Cuadro 10. Tasas de egreso y titulación UAM-X, 1974-1998**

| <b>CAD</b>                        | <b>E/I</b>  | <b>T/E</b>  | <b>T/I</b>  |
|-----------------------------------|-------------|-------------|-------------|
| Arquitectura                      | 39.4        | 69.5        | 27.4        |
| Planeación Territorial            | 37.2        | 73.6        | 27.4        |
| Diseño de la Comunicación Gráfica | 63.8        | 72.8        | 46.4        |
| Diseño Industrial                 | 49.0        | 68.8        | 33.7        |
| <b>Total CAD</b>                  | <b>46.4</b> | <b>70.8</b> | <b>32.8</b> |
| <b>CBS</b>                        |             |             |             |
| Agronomía                         | 49.7        | 76.3        | 37.9        |
| Biología                          | 42.0        | 71.5        | 30.0        |
| Enfermería                        | 42.3        | 65.6        | 27.8        |
| Estomatología                     | 57.7        | 78.6        | 45.4        |
| Medicina                          | 57.7        | 88.3        | 50.9        |
| Medicina Veterinaria Y Zootecnia  | 49.4        | 74.5        | 36.8        |
| Nutrición                         | 65.9        | 68.1        | 44.9        |
| Química Farmacéutica Biológica    | 38.5        | 69.2        | 26.7        |
| <b>Total CBS</b>                  | <b>49.8</b> | <b>76.2</b> | <b>37.9</b> |
| <b>CSH</b>                        |             |             |             |
| Administración                    | 42.4        | 31.1        | 73.4        |
| Comunicación Social               | 68.4        | 53.1        | 77.6        |
| Economía                          | 36.9        | 30.4        | 82.3        |
| Psicología                        | 57.7        | 46.3        | 80.3        |
| Sociología                        | 34.6        | 25.9        | 74.8        |
| <b>Total CSH</b>                  | <b>50.0</b> | <b>39.0</b> | <b>78.0</b> |
| <b>Total UAM-X</b>                | <b>48.7</b> | <b>62.0</b> | <b>49.6</b> |

T / E = Titulados/egreso; T / I = Titulados/ingreso; E / I = Egreso/ingreso.

Nota: Actualizado al mes de febrero de 1999.

Fuente: Archivos Coordinación de Sistemas Escolares UAM-X, Sección de Estadística Escolar. (Tomado de <http://cueyatl.uam.mx/uam/cse-ee/cse.html>, en agosto de 2000)

## 2. GUIÓN DE ENTREVISTAS

*Proyecto Patrones de legitimación académica en instituciones de ciencias sociales en México. Tres estudios de caso*

### 1. La incorporación al establecimiento.

- a) El inicio: ¿cómo llegó, quién o quiénes lo invitaron, qué tipo de nexos existían con ellos y con el establecimiento?
- b) El o los proyectos iniciales: temas, enfoques, formas de trabajo
- c) Título con el que llegó y lugar donde se obtuvo.

### 2. Cambios en las ciencias sociales que usted practica y que se practican en la unidad académica.

- a) Cambios teóricos, temáticos, metodológicos.
- b) Sociología y ciencias sociales. La interdisciplina en la unidad académica desde la investigación
- c) Formas de trabajo: individuales o grupales. Colaboración interna y externa. Los temas de investigación y la estructura de investigación en la unidad académica (¿líneas, programas, áreas?).
- d) La investigación y la vinculación con los entornos. Nexos con otras instituciones, contribuciones expertas para solución de problemas, etcétera.
- e) La investigación y la obtención de recursos externos: financiamiento de proyectos y venta de conocimientos y otros servicios.

### 3. Cambios en los criterios internos para valorar el trabajo y la carrera académica.

- a) Su opinión sobre los instrumentos internos para regular la carrera: claridad y transparencia de criterios e instrumentos. La regulación del funcionamiento de los órganos de dictaminación. ¿cómo se sabe si ya es el momento de obtener una promoción? ¿instancias de apelación?
- b) Publicaciones. Revistas o libros internos vs. externos. Libros vs. revistas. Español vs. inglés o francés.
- c) La importancia del grado y del lugar donde se obtuvo
- d) Las becas al desempeño. Criterios de asignación.

### 4. Los criterios de la excelencia: el SNI y el CONACYT.

- a) Participación en el SNI (como investigador nacional, como miembro de comisiones de evaluación). Opiniones sobre este sistema y sus criterios: Las ciencias sociales en el conjunto del SNI.
- b) Opinión sobre el Padrón de Excelencia.
- c) Proyectos financiados por el CONACYT (opinión sobre facilidad o dificultad de obtener financiamiento).

### 5. El científico social como intelectual público y como experto. Su caso y el de la unidad académica

- a) Opinión del peso intelectual y político del establecimiento y de sus integrantes.
- b) Criterios de prestigio político e intelectual.

### 6. La vinculación entre la investigación y la docencia.

- a) Su experiencia en el establecimiento. Cambios relevantes en el nexo.
- b) Relaciones entre los proyectos de investigación de los profesores y los de los alumnos.

- 7. Percepciones sobre el lugar actual del establecimiento y en particular de la unidad académica en las ciencias sociales mexicanas y de otras partes del mundo.**
  - a) Relaciones de colaboración e intercambio con otras instituciones, grupos e individuos en docencia e investigación.
  - b) Prestigio alcanzado, novedad temática, calidad de trabajos, formación de egresados.

**3. PERSONAS ENTREVISTADAS O ENCUESTADAS**

Adela Bejarano  
Adriana García  
Alberto Arnaut  
Alberto Padilla  
Alfredo Boni  
Alvaro López  
Arturo Alvarado  
Arturo Retamoza  
Benito Ramírez  
Carlos Echarri  
Carlos Maya  
Celia Pacheco  
Cristina Pizzonia  
Dolores Paris  
Eladio Calderon  
Fernando Escalante  
Florencio Posadas  
Francisco Zapata  
Gerardo López  
Graciela Bensusan  
Guillermo Ibarra  
Gustavo Verduzco  
Hilario Anguiano  
Hugo Sáez  
Jaime Osorio  
Javier Jiménez

Jorge Brenna  
Jorge Delgado  
Jorge Guillermo Cano  
José Antonio Rosique  
José Bastidas  
José Luis Cisneros  
José Luis Reyna  
José Luis Rius  
Juan de Dios Trujillo  
Laura Díaz  
Liberato Terán  
Manuel Quijas  
Marco Gómez  
Margarita Castellanos  
Mario Lamas  
Mario Ortega  
Martha Eugenia Salazar  
Miguel Verdugo  
Rafael Valdéz  
Rhina Roux  
Rodolfo Stavenhagen  
Rogelio Hernández  
Rubelia Alzate  
Rubén Burgos  
Sergio Aguayo  
Yolanda Ponce