

136891

LA FEMINIZACION DE LA MATRICULA EN LA
UNIVERSIDAD AUTONOMA DE SINALOA: LA
ESCUELA DE PSICOLOGIA COMO UN CASO PARTICULAR



U.N.A.M. CAMPUS
IZTACALA

VICTOR SANTOS HIGUERA CASTRO
TRABAJO DE TESIS, PRESENTADO
PARA OBTENER EL GRADO EN LI-
CENCIATURA EN PSICOLOGIA.

ENEP - IZTACALA
UNAM

JULIO - 1990.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

I N D I C E

IZT

Pág.

INTRODUCCION -----	1
CAPITULO I.- LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA Y SU CONFIGURACION EN LAS ULTIMAS DIEZ DECADAS -----	8
A. UNIVERSIDAD LIBERAL	
B. LA UNIVERSIDAD LIBERAL REFORMADA	
C. LA UNIVERSIDAD MODERNIZADORA	
CAPITULO II.- LA MASIFICACION DE LA MATRICULA EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACION SUPERIOR -----	38
III.- METODO -----	53
FASE I. LA MASIFICACION DE LA EDUCACION SUPERIOR EN LA UAS Y EL PAPEL DE LA MUJER EN ESE PROCESO.	
FASE II. LA POBLACION ESTUDIANTIL DE LAS ESCUELAS DE PSICOLOGIA DE LA UAS Y SU CONFORMACION POR SEXOS.	
FASE III. UNA NECESARIA EVALUACION	
FASE IV. ALGUNAS CARACTERISTICAS DE LA - POBLACION FEMENINA DE LA ESCUE- LA DE PSICOLOGIA DE LA U.A.S.	
IV.- RESULTADOS -----	65
V.- ANALISIS, SUGERENCIAS Y CONCLUSIONES -----	85

Pág.

VI.- ANEXOS, ESQUEMAS Y GRAFICAS ----- 96

VII.- BIBLIOGRAFIA ----- 116

A MI ESPOSA E HIJOS CON LOS
QUE HE COMPARTIDO LOS COSTOS
DE LA PROLONGADA PASANTIA.

A MIS ASESORES POR SU APOYO
Y COMPRENSION.

A TODO EL PERSONAL DE LA U.A.S.
QUE PARTICIPO DE MANERA DIRECTA
O INDIRECTA EN ESTE TRABAJO.

I N T R O D U C C I O N

Originalmente este trabajo surgió de una serie de reflexiones emanadas de nuestra experiencia laboral por más de siete años en la Universidad Autónoma de Sinaloa (U.A.S.), y de manera más concreta, en el ámbito académico de la Escuela de Psicología de dicha Universidad.

En el transcurso de ese tiempo, nos percatamos de que en cada nuevo ciclo escolar nos enfrentamos con la necesidad de implementar una serie de medidas de presión ante los gobiernos Federal y Estatal, para que se nos otorgue el financiamiento para poder desarrollar las actividades propias de toda universidad, aspecto que no es privativo de la U.A.S. (1)

Por otro lado, observamos que cada año tenemos una cantidad mayor de estudiantes, y por lo tanto una necesidad creciente de espacios físicos, así como una demanda constante de personal académico y administrativo. Con ello, una conflictiva político-laboral permanente. Aspecto que finalmente ha venido a impactar las funciones sustantivas para las cuales fue creada la Universidad.

Se podría pensar que por el solo hecho de ser un sujeto actuante de la problemática descrita, se cuenta

(1) Como se plasma en el material de discusión sobre la Modernización -- Educativa del SITUAM. En Boletín Informativo de la Coordinadora Nacional de Sindicatos Universitarios de la Educación; Edit. STUNAM; - México, D.F., octubre de 1989; p. 11.

con los suficientes elementos para poder explicar en su esencia cada uno de los factores que en ocasiones se nos presenta aislado o en conjunto, en otras, como detonantes o como producto de alguna situación compleja de la vida universitaria. Mas por el contrario, esa serie de dinámicas académicas, sindicales, políticas, administrativas, etc., nos creó una diversidad de interrogantes al querer explicarnos cómo se desarrollan e intremezclan en la conformación de lo que podríamos llamar una Institución de Educación Superior (IES).

Si a lo anterior agregamos los planteamientos que van en el sentido de que universidad-sociedad están "relacionadas de maneras variables y complejas, pero que en cualquier caso es posible identificar algunos factores claves que inciden en esa relación ... vistos desde la universidad, ellos pueden ser internos o externos de ella y en cada caso, podrán tener un contenido básicamente económico o político" (Brunner, 1987), se hace por demás evidente que tener una visión concreta de la problemática que vive la universidad actual, es harto difícil.

En la búsqueda de elementos que nos ayudaran a ubicar a la universidad con mayor claridad, nos encontramos que se han desarrollado estudios en América Latina (Brunner, 1987) y de manera más particular en México (Casillas, 1987) en los que se deja entrever que es por demás complejo el hecho de querer integrar un esquema interpretativo-explicati-

vo homogéneo para todas las universidades latinoamericanas. Sin embargo, se puntualiza que el surgimiento de la profesión académica, la politización, la burocratización de la universidad y la masificación de la misma conforman una problemática común que ha caracterizado a las universidades de América Latina en las últimas décadas.

Dicha problemática se inscribe en lo que se ha dado por llamar "política modernizadora"⁽²⁾. La cual no se da de manera espontánea, más bien responde a procesos socio-económicos bien concretos, dependiendo del país del que se trate.

Este último planteamiento, lo retomamos en el primer capítulo de este trabajo, que a manera de contextualización permite ubicar al lector en la forma en que, históricamente se conformó la universidad latinoamericana actual. Se hace especialmente énfasis en los aspectos centrales que estuvieron presentes en la configuración de la "Política Modernizadora", que se intentó imprimir, desde distintos ángulos, a la Universidad en las últimas décadas. Además, se hace una breve descripción de los problemas más significativos a los que se enfrentó la "Modernización de las Universidades", que aún en los últimos tiempos se dejan sentir.

(2) El concepto de Modernización se refiere a la situación por la que atraviesan las Universidades Latinoamericanas a partir de la inserción de estos países en la era monopólica del capitalismo y con ella, en la nueva dependencia. La Política Modernizadora, según Darcy Ribeiro, aspira a reformar la Universidad, pero con el fin de volverla más funcional y eficiente en el desarrollo capitalista dependiente de América Latina. Véase a Darcy Ribeiro; "La Universidad Latinoamericana"; Ed. Universitaria; Chile; 1971; pp. 33-38.

Posteriormente, y tratando de aproximarnos a la delimitación de nuestro objeto de estudio, en el segundo capítulo, retomamos uno de los problemas centrales enmarcados en la política modernizadora de la IES: la masificación de la matrícula (Tedesco, 1986).

Vista ésta en un primer momento como un logro de primer orden dentro de la política social del Estado y en un segundo momento como "la base de la crisis universitaria" (Sacristán 1985), que se manifiesta finalmente como uno de los factores que han incidido (o como una de sus repercusiones) en el deterioro de la calidad académica.⁽³⁾

En ese mismo capítulo, presentamos un breve bosquejo de lo que se ha planteado sobre la incorporación de la mujer a la educación superior, así como la diversificación institucional y la regionalización de la matrícula. Señalando estos tres aspectos como los que han conformado lo que se ha dado por llamar la masificación de las IES (Brunner, 1987).

Como se observa, el pretender hacer un análisis profundo de la universidad es un reto difícil de asumir. Es por ello, y tratando de delimitar al máximo nuestro objeto de estudio, concluimos el segundo capítulo del trabajo concretándonos a incursionar uno de los tres aspectos seña-

(3) Un análisis sobre la calidad de la educación se encuentra en Tanti, Emilio; "Consideraciones Sociológicas sobre la calidad de la educación"; núm. 47; ANUIES, julio-septiembre de 1983.

lados como componentes de la masificación: la feminización de la matrícula.

Es así como nos planteamos el objetivo específico de la presente investigación, que fue: analizar el impacto que tuvo la incorporación de la mujer en la matrícula de Educación Superior en la Universidad Autónoma de Sinaloa y de manera más particular en la Escuela de Psicología de dicha Universidad.

Por ello, se partió de los siguientes postulados: a) una gran parte de las alumnas que ingresan a la Escuela de Psicología, lo hacen con una desinformación -o con una información distorsionada de lo que es la carrera de Psicología en la UAS; y b) de que la matrícula de dicha escuela está compuesta mayoritariamente por alumnos del sexo femenino.

El lector se preguntará ¿por qué se eligió esta temática? La respuesta la encontramos, en un primer momento en los aspectos justificantes del trabajo, que son diversos. Veamos.

Como ya lo señalamos al inicio, nuestra inquietud por desarrollar este estudio surgió de la serie de vivencias acumuladas en la labor diaria en la UAS, la cual nos demanda investigación en todas las áreas.

En la UAS, el proceso de "modernización" se dejó sentir, por lo menos en lo que a masificación se refiere, en niveles por demás acelerados. Esto fue a partir de la década de los setentas. En el momento actual hay una tendencia al estancamiento (de la matrícula), e incluso en algunas carreras el número de alumnos inscritos ha bajado en relación a los años anteriores.⁽⁴⁾

Se hace evidente que quedó instalada una planta de personal administrativo y académico. De igual forma que el incremento de la matrícula implicó, necesariamente, un aumento proporcional en la nómina de personal. Aspecto que por sí solo conllevó a una problemática de administración de recursos de todo tipo, de frente a la demanda educativa, a la restricción presupuestal, a las demandas sindicales, etc.

Así pues, se demandan apremiantemente medidas que posibiliten la optimización de recursos. Pero para ello tenemos, en un primer momento qué conocer objetivamente cada aspecto en lo particular de esa problemática que hoy vive la UAS.

En ese sentido, y en el ánimo de figurar como una aportación mínima, es que se planteó y desarrolló el "método" de esta investigación, por medio del cual se logró evidenciar

(4) Síntesis Estadística 1976-1985; Dirección de Planeación y Estadísticas de la U.A.S.; Edit. UAS, México; 1986.

datos, sobre distribución estudiantil, por año, por áreas académicas de concentración, por sexo, y más en lo concreto (en lo que a la Escuela de Psicología se refiere) se analizaron algunos de los aspectos relevantes de la feminización y de la evolución generacional de la matrícula de la escuela referida.

Los resultados, que se inscriben en la afirmación de los aspectos hipotéticos planteados, marcan pautas para futuros trabajos que intenten proponer iniciativas que podrían ser importantes para toda la UAS y para la Escuela de Psicología en lo particular.

Esto es, se plantean aspectos a ser retomados por el nivel Bachillerato, en la perspectiva de optimizar la Orientación Vocacional que se imparte en los departamentos que existen en cada preparatoria de la UAS para tal fin; y en cuanto a la Escuela de Psicología, se aportan datos que posibilitan tomar en cuenta las expectativas con las que ingresan las alumnas; esto como una forma de retroalimentación para el momento de definir diversas medidas que posibiliten el mejor aprovechamiento académico y de una forma u otra incidir en el decremento del alto nivel de deserción de los alumnos de esta escuela. (5)

(5) Aunque la deserción no es el tema de este trabajo, consideramos prudente, como un elemento de justificación, manejar el grado de deserción. Para ello, y a partir de analizar los archivos de Servicios Escolares de Psicología, nos damos a la tarea de ordenar y computar los porcentajes de deserción de las primeras tres generaciones: en la del 79-84 fue igual a 32.36%; en la generación 80-85, la deserción fue del 25.36% y en la 81-86 fue del 26.40%.

CAPITULO I
LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA Y SU CONFIGURACION
EN LAS ULTIMAS DIEZ DECADAS

No es nada nuevo el planteamiento de que existe una articulación entre estructura social y universidad. Mas no por ello deja de tener importancia señalar algunas investigaciones que puntualizan tal relación.

Si pretendiéramos remontarnos en el tiempo para hablar en el plano más general, sobre esa relación, tendríamos necesariamente que retomar el estudio pionero de Aníbal Ponce (1977) que nos permite ubicar, la forma cómo se ha presentado dicha vinculación a lo largo de la historia de la educación y la sociedad.

Sin embargo, nos circunscribimos al análisis de épocas más recientes. Concretamente haciendo referencia a la Universidad⁽⁶⁾ latinoamericana.

Así tenemos que en la historia de las universidades de América Latina, en el contexto de la historia general de la región, según Vasconi y Recca (1975), podemos distinguir al menos tres grandes etapas, para cada una de las cuales corresponde una determinada universidad: "a) la

(6) Cuando hablamos de Universidad, nos ubicamos en las Universidades Públicas Nacionales (Estatales o provinciales). Teniendo presente, como lo señala Arnaldo Córdova, que éstas son creación de los Estados Nacionales correspondientes, los cuales en muchos de los casos se consolidaron paralelamente al surgimiento del imperialismo. Ver Córdova, Arnaldo, "Los orígenes del Estado en América Latina"; Cuadernos Políticos, No. 14. — México, Edit. Era, Oct.-Dic. de 1977, pp. 23-24.

referida a las economías agrominero exportadoras, que va de fines del siglo XIX a 1930 (Universidad Liberal); b) la que se ubica al inicio de la industrialización, de esta última fecha a fines de los cuarentas (Universidad Liberal Reformada) y; c) la referente a la incorporación de la región a la interacción monopólica mundial, de la 'nueva dependencia' de 1945 a la fecha (Universidad Modernizadora"⁽⁷⁾)

A) UNIVERSIDAD LIBERAL

En esta etapa, como lo señala Dos Santos (1970), "...el sector exportador era la clave del dinamismo económico y, por lo tanto, de los cambios sociopolíticos en América Latina, hasta 1930. La economía exportadora se componía esencialmente de tres sectores: uno exportador agrario, o minero, compuesto en general de grandes latifundios o grandes empresas mineras; otro, complementario (productores agropecuarios, artesanías, obrajes; posteriormente productos industriales y transportes) y dependiente del anterior; y un último de subsistencia".

En esa época, como se observa, el agro era el sector más significativo, en cuanto a producción, en cuanto a población de ingresos. De ahí que el monopolio de la tierra

(7) Es evidente que los "cortes temporales" que se hacen son con fines de análisis, mas sin embargo, es importante señalar que hay diferencias mínimas entre algunos autores, en cuanto a los años en que se inicia o termina cada etapa referida. Por ejemplo, Para Tedesco, la primera la ubica desde "fines del siglo pasado hasta la mitad del presente", el segundo momento lo ubica "entre las décadas de 1950 y 1970", y la tercera, en la última década. Ver Tedesco, J.C., "Tendencias y perspectivas en el Desarrollo de la Educación Superior en América Latina y El Caribe. Revista Foro Universitario, No. 72 Epoca II, editada por el STUNAM, México, noviembre de 1967. pp. 9-10.

y de la mano de obra, fue la forma primordial de organización sintetizándose en lo que hemos conocido como "la propiedad latifundista".

Ante esa situación no es de extrañarnos la puntualización de Kaplan (1969) en cuanto a que "los grupos terratenientes estrechamente enlazados con los sectores altos de las ciudades y con los sectores dominantes del comercio y las finanzas internacionales, se erigen en núcleo decisivo de la economía, la sociedad, la política y la cultura..."

Este mismo autor, deja entrever cómo la ciudad, con sus élites y capas medias letradas "opera como intermediaria entre el país y el mundo metropolitano, y desde antes de la Independencia, pero sobre todo después, se vuelve agente y canal de la penetración extranjera, y contribuye así a romper el relativo aislamiento cultural e ideológico..."

El aspecto educativo no pudo quedar exento de esa situación. Vasconi y Recca (1975), señalan que "la universidad liberal latinoamericana retomó de Francia los modelos institucionales e ideológicos ... se importó como modelo a seguir, la Universidad Napoleónica profesionalizante, presentándonos a la Universidad, en cuanto a su organización académico-administrativa como un 'agregado' de Facultades y Escuelas bajo un rectorado común dependiente de algún

departamento de Gobierno Central".

Los aspectos que caracterizaron la educación encuadrada en el modelo señalado son diversos. Más sin embargo, en este trabajo describimos, de manera muy general, tan sólo aquellos que nos permitieron establecer una relación comparativa con las etapas subsecuentes y con los resultados del presente estudio.

En ese sentido, se ha planteado que el aspecto central de la organización de la enseñanza fue la cátedra. Personificada por sólo un profesor ordinario de carácter definitivo, vitalicio. Por lo que, "el programa se cumplía con cubrir el texto del profesor, que se repetía anualmente; los honorarios que recibían los profesores sólo eran una formalidad". (Sherz G.; 1969).

Es por ello que parece comprensible el hecho de que la investigación científica fuera prácticamente inexistente, además de que "...las necesidades de la ciencia y la tecnología en las sociedades latinoamericanas del siglo XIX y principios del presente siglo se mantuvieron a un nivel muy modesto" (Tunerman C.; 1976).

Más que todo, la universidad de ese entonces, como lo plantea Marcos Kaplan (1969), se especializó casi exclusivamente en la formación de profesionales en las escuelas

o Facultades de Jurisprudencia, Medicina, Ingeniería, Bellas Artes (Arquitectura) y de los altos estudios y preparatoria.

Por el prestigio que se le dio, la Facultad de Derecho destacó socialmente más que las otras. E incluso a la universidad de la época se le llegó a dar el calificativo de "Universidad de Abogados" por ser ésta la profesión por excelencia, aspecto que no es difícil de comprender si consideramos que significaba "... El camino más corto para obtener un título respetable y básico para una carrera política o comercial y con mayores posibilidades económicas..." (Sherz G; 1969).

Desde esa perspectiva se llega a concebir a la educación superior como una "agencia destinada a formar la élite dirigente, fundamentalmente la élite política ... convirtiéndose la Facultad de Derecho en el vivero de la clase dirigente" (Vasconi y Recca; 1975).

Partiendo de lo expuesto se podría llegar a pensar que la Universidad significaba la posibilidad de ascenso para la gran población juvenil, sin embargo es prudente puntualizar que "la mayoría de los alumnos universitarios provenían de los estratos socioeconómicos altos o acomodados" (Sherz G.; 1969).

Se hace evidente en el análisis de este mapa una

relación armoniosa entre Universidad y Sociedad, donde salta a la vista que el vínculo central viene a ser la variable política. Esto puede ser comprendido de mejor manera si recogemos el planteamiento, de Sherz (1969) en cuanto a que la universidad liberal nacional fue creación del Estado oligárquico, y de que su conformación y desarrollo corrió paralelo con éste. En ese contexto carece de sentido hablar de autonomía universitaria, ya que existe una conjunción Estado-Universidad.

Es importante destacar que en ese proceso que podría parecer del todo amorfo, hay aspectos relevantes que merecen ser señalados, ya que en mucho influyeron en la necesidad de búsqueda de reformas de la Universidad Liberal. Nos estamos refiriendo, en lo particular al universitario latinoamericano, que por los aspectos ya descritos, figuró tempranamente como actor político.

B).- LA UNIVERSIDAD LIBERAL REFORMADA

La primera etapa de la reforma universitaria, se inicia a partir del Movimiento de Córdoba, Argentina, en 1918. Vasconi y Recca... (1975) nos dicen, que en la Universidad de Córdoba "...se hallaba refugiada la más tradicional y rancia de las fracciones de la clase dominante. En ella un clero reaccionario y asociaciones civiles como la 'Corda Frates' que coincidían con aquella, mantenía un régimen que unía a la exclusión oligárquica, principios que aun

las fracciones progresistas de la clase dominante estaban dispuestas a liquidar".

Este último aspecto se hizo posible con el ascenso de la clase media al poder político, personificado por Yrigoyen recién electo Presidente de esa República. como nos lo explica Ma. Elena Rodríguez (1972) "La vieja universidad -la de Córdoba- resultaba anacrónica dentro del proceso de cambio que se venía operando en el país con el régimen Yrigoyenista ... para este gobierno la Universidad era y sigue siendo parte de esa estructura -oligárquica- que se intentaba romper..."

Evidentemente que la situación vivida por la sociedad argentina no era privativa a ese país. Más bien, fue un reflejo de una serie de factores más generales, tanto a nivel regional como mundial que tratamos de exponer brevemente a continuación, para posteriormente retornar al análisis del movimiento de Córdoba, tratando de señalar los aspectos que imprimió ese fenómeno a la vida universitaria en el contexto de la Reforma de la Educación Superior en América Latina.

En ese sentido, podemos señalar que en esa época el sector complementario de la economía, ya cada vez más industrial, fue adquiriendo dinamismo propio, mas no por ello el sector exportador perdió su importancia estratégica

como proporcionador de divisas y consumo de los productos industriales (Bambirra; 1971).

Paralelamente a esos acontecimientos se empezó acelerar el crecimiento urbano. Como lo señala Arnaldo Córdova (1977), "La economía urbano-industrial se desarrolla en los estados oligárquicos y propicia la formación y el desenvolvimiento de los sectores sociales urbanos, principalmente los grupos llamados clases medias..."

Como lo puntualiza este mismo autor, el estado oligárquico sufrió grandes transformaciones principalmente en aquellos países en que el sector complementario de la economía exportadora se encontraba muy desarrollado. Se rompió así la "...unidad entre clase dominante y poder político..."

Aspectos que abrieron la posibilidad de ascenso al poder a las capas medias y burguesas. Evidentemente que este proceso implicó grandes conflictos y "equilibrio de fuerzas", expresadas en las dictaduras y en el llamado populismo. (8)

Se hizo patente la necesidad de invertir el sentido de las crisis económicas y de atender las demandas de una población crecientemente urbana (proletariado y capas medias

(8) Sobre ese tema nos ilustra la magistral obra de Octavio Ianni, "La formación del estado populista en América Latina. Edit. Era, México, 1975. p. 51.

o marginales). Es así como el Estado propició el impulso acelerado de la industrialización sustitutiva de importaciones e incrementó grandemente los servicios públicos, y asistenciales (Vasconi y Recca; 1975).

Como se puede apreciar en la obra de Octavio Ianni (1975), es en ese momento cuando la educación pasa a ocupar un lugar privilegiado entre lo que se llamó políticas sociales, ejes centrales de los gobiernos populistas.

Consecuentemente, las demandas objetivas del aparato productor plantearon las funciones de la educación, pero tales requerimientos "fueron respondidos sin grandes modificaciones de los sistemas; fueron suficientes sólo algunos 'agregados' a los estudios tradicionales" (Vasconi y Recca; 1975).

Tratando de ubicar al lector en la etapa de referencia se hace necesario recordar que paralelamente al proceso de crisis de los Estados Oligárquicos "América Latina ofrece la temprana emergencia del universitario como actor político. La lucha por la democratización del poder oligárquico mediante la ruptura de los mecanismos particulares de acceso y renovación de las élites de poder tuvo en el estudiante universitario el protagonista fundamental y el movimiento reformista inicial en Córdoba en 1918 fue la expresión más representativa de ese conflicto" (Tedesco; 1986).

Como lo explica Ma. Elena Rodríguez (1972), la reforma universitaria de dicha universidad fue producto evidentemente de los primeros momentos del período referido, en ella se dieron cambios en lo académico, fundamentalmente en la docencia dándose una mayor flexibilidad y ninguno, en esencia, en la organización académico-administrativa, ni en la diversificación de sus carreras, quedando "congelada" la investigación; dio lugar al acceso de profesores y al incremento de estudiantes procedentes de las capas medias de la población. En lo político propició una mayor autonomía de la institución respecto del Estado; así como una mayor participación de los estudiante en los Consejos Universitarios, y con ello un proceso de concientización de los universitarios y un compromiso con el proceso nacional en términos de americanismo, antiimperialismo y anticlericalismo, y un fuerte gremialismo estudiantil.

El Movimiento de Córdoba, tal como lo expresa Silva M. y Sonntag (1970), se "extendió en los años siguientes a las Universidades de Santa Fe y La Plata y se insertó en las masas populares. En los siguientes cinco años se propagó, por lo menos a Perú, Chile, Colombia, Uruguay, México y Cuba. Posteriormente terminó por influir en los demás países del Continente".

Es destacable el hecho, señalado por estos últimos autores, en el sentido de que en las universidades de la

época se observó un incremento en la matrícula, "al principio lento, después continuo y creciente; y se dio la creación de nuevas escuelas y los primeros Institutos y Departamentos, a partir de los cuales empezó a dar impulso a la investigación científica y a la extensión universitaria".

En cuanto a las escuelas y facultades más representativas, se plantea, que continuó siendo la Escuela de Derecho "la más atractiva", siguiéndole en orden de importancia la Escuela de Medicina, Química y Farmacia. Así como la de Ciencias Físicas y Matemáticas representadas por la Escuela de Ingeniería y la de Arquitectura.

La de Filosofía y Educación con Escuelas de distintas menciones donde se formaron generalmente los pedagogos de nivel secundaria. Y finalmente, las facultades de Odontología y Agronomía con las escuelas correspondientes. Posteriormente fueron creadas escuelas correspondientes. Posteriormente fueron creadas escuelas como la de Economía y, a finales de la etapa estudiada, de Sociología (Sherz G.; 1969).

De los aspectos más significativos que sobresalen en esta etapa, en las distintas universidades de la región, se señala (Silva H. y Sonnzag; 1970), que a partir de la conquista de la autonomía, el trabajo académico se empezó a modificar en el sentido de "una mayor flexibilidad en la enseñanza ; una mayor libertad académica, con menos

énfasis en la transmisión de conocimientos en forma acumulativa, aunque siguió prevaleciendo la enseñanza por lecciones-conferencias".

En ese mismo estudio se deja entrever como empiezan a aparecer los profesores de carrera, aunque su presencia en las universidades aún no es muy significativa; de igual manera se observa un incremento en los profesores asistentes y auxiliares, quienes otorgan, ya una mayor importancia a sus bajos honorarios. Pero, en resumen la mayor parte del profesorado continuó siendo profesor de horas, "lo que significó la continuación de la docencia ejercida por los profesionales".

En cuanto a la composición social de los estudiantes, en su mayor parte siguió siendo de sectores socioeconómicos altos de la población, aunque se incrementa grandemente el de las capas medias y, al final del período, apareció un pequeño porcentaje de los trabajadores manuales (Sherz G., 1969).

A manera de conclusión podemos señalar, que las universidades en esta etapa continuaron siendo preponderantemente Universidad Liberal, con la permanencia de su organización académico-administrativa atomizada y con su función profesionalizante, con el predominio de las carreras clásicas; y con el hecho de que las capas populares no tuvieron acceso más que en mínimo porcentaje a la educación superior.

Destacando la forma como las universidades nacionales cobraron gran importancia para el Estado como para las capas medias, significando incluso parte de la cristalización de la institucionalización de la alianza política que se gestó entre esos sectores.

C).- LA UNIVERSIDAD MODERNIZADORA

Como ya lo señalamos, al inicio de este capítulo, la ubicación temporal de esta etapa, la remitimos de 1945 a la fecha.

Mas sin embargo, por ser ésta la etapa en que ubicamos el fenómeno que nos ocupa, tratamos de marcar aquellos aspectos nodales que nos auxilian en la ubicación de la misma. Es así, como planteamos que para su análisis es necesario puntualizar dos momentos genéricos:

El primero, lo remitimos al inicio de la etapa en cuestión, y hace referencia a la modernización de la universidad como un proyecto que se planteó como premisa central, hacerla más funcional, más racional, a los requerimientos de una sociedad moderna (urbano-industrial) capitalista desarrollada. Como diría Tedesco (1986), la Universidad fue "concebida como una agencia fundamentalmente formadora de los recursos humanos capaces de responder a los requerimientos del aparato productivo".

Y un segundo momento, caracterizado por un agotamiento del "Proyecto Modernizador", que se evidenció cuando "la Universidad comenzó a ser considerada como separada del resto de la sociedad porque no formaba el personal que la economía requería" (Dos Santos, 1970). Aspecto que se empezó a hacer más evidente a partir de la década de los sesentas.

Así tenemos, que el proceso de modernización de la Universidad Latinoamericana se dio como respuesta a una serie de demandas objetivas y subjetivas, internas y externas. Veamos:

El proceso de reforma modernizadora coincide, en el primer momento, con el comienzo y, posteriormente, con el desarrollo de una serie de factores a nivel internacional y nacional de los países latinoamericanos más industrializados.

Los primeros quince años del período en cuestión, fueron de bipolaridad del mundo y de la "Guerra Fría". América Latina, como es bien sabido, quedó inserta en la órbita imperial.

Bajo esa situación, se hizo patente el agotamiento del proceso de industrialización por sustitución de importaciones, que los países latinoamericanos habían asumido como alternativa económica.

Sobre este aspecto Dos Santos (1970) nos dice que, "a nivel nacional se agota el proceso de industrialización por sustitución de importaciones de bienes livianos y -en medio de crisis financieras y ciclos económicos propios, derivados del deterioro de las relaciones de intercambio internacional y de la dinámica relativamente autónoma que adquiere el sector secundario de la economía- se requiere, imprescindiblemente, para continuar con el crecimiento económico y afrontar y superar la estagnación, de la industrialización por vías de sustitución de importaciones de bienes intermedios y aun pesados ... Este requerimiento de la economía nacional, aunado al poderío económico de los Estados Unidos, conduce a una profundización de la dependencia".

Es así, como el desarrollo industrial se vio sujeto, además de la fluctuante disponibilidad de divisas provenientes del sector exportador y de su creciente consumo de productos industriales, a las grandes inversiones extranjeras y a la tecnología importada cada vez más sofisticada.

Antes de avanzar en este análisis, se hace necesario puntualizar, cómo los primeros años de esta etapa, se vieron impregnados de la serie de políticas implementadas por los Estados populistas, ya en decadencia. En ese sentido, el Estado, en cumplimiento a la "alianza política" con los estratos medios de la sociedad latinoamericana, "finan-

ciaron el gran crecimiento y la pretendida modernización" (La Barca, 1976).

En ese sentido, recordemos cómo la educación era concebida por la élite dirigente como "una inversión generadora de recursos humanos para el desarrollo". Todo ello a partir de una "planeación adecuada"; dos de los aspectos que pasaron a formar "el entramado intelectual, ideológico y político que habría de sostener la gran empresa de expansión educativa de la región" (Brunner, 1987).

Evidentemente que el financiamiento que posibilitó esa expansión educativa provenía en gran medida de los préstamos extranjeros a los Estados Nacionales Latinoamericanos. Como lo señala Octavio Ianni (1974), el Estado se fue convirtiendo en el único garante de los préstamos extranjeros, asegurando así que "...el Estado del país dependiente pasa a ser un eslabón importante en el funcionamiento global del imperialismo..."

Es así como la política cultural imperial también penetra en las universidades: la ayuda financiera, la asistencia técnica, el impulso a carreras como Administración de Empresas, las relacionadas con la computación electrónica y proyectos de investigación como el conocido "Camelot", así lo muestran (Wschebor, 1973).

En resumen, en el primer momento analítico que hemos

señalado, se observa cómo a partir de una supuesta "planeación" se pretendió adecuar, en la medida de lo posible, la Universidad a los requerimientos, cada día mayores, de los gobiernos imperialistas, concretamente del capitalismo estadounidense, hablando de América Latina.

Esto se haría tangible, por medio del Estado de cada uno de esos países, por ser éste "el administrador" de la política imperial (cristalizada en el aspecto financiero).

Partiendo de las situaciones planteadas, se tiene claro que los gobiernos nacionales apoyaron, principalmente en el aspecto financiero a las universidades, por lo que es de suponer que esperaban que la orientación política de éstas, coincidiera, en todo momento con las emanadas del "grupo de asesores" del presidente en turno, ya fuera en la orientación académica, o mínimamente no creando problemas que regularmente se manifiestan como movimientos estudiantiles.

Mas sin embargo, en la medida que fue más evidente lo inoperante (como alternativa de desarrollo económico de los países latinoamericanos) del proceso de industrialización por sustitución de importaciones de bienes livianos, se hizo patente, día con día, el agotamiento del "proyecto modernizador".

Aunado a lo anterior, se dieron una serie de fenómenos que influyeron de manera determinante en la crisis del "proyecto de modernización de la universidad" como puntualiza Vasconi y Recca (1975), "a partir de mediados de la década de los 60's, la distensión de las relaciones internacionales, la multipolaridad de las mismas, el triunfo y repercusiones de la Revolución Cubana y, a fines de esa década, el ascenso amplio y radical de los movimientos de masas (ya proletarias en los países de mayor desarrollo relativo) y la paulatina proletarización de los estratos medios de la sociedad, entre otros, dieron lugar a los movimientos estudiantiles que cuestionaron tanto la Universidad -y sus reformas exclusivamente modernizantes- como la sociedad en general".

De esos movimientos surgieron proyectos de universidad que rechazaban el tecnocratismo de las reformas implantadas, y que pretendían una mayor vinculación de las instituciones con las clases trabajadoras.⁽⁹⁾ Proyectos dignos de estudio, mas sin embargo en este trabajo no entraremos en mayor profundidad, por no ser, por el momento, lo que nos ocupa.

(9) Como ejemplo ilustrativo podemos señalar, el movimiento de "Los enfermos", en Sinaloa, México, con sus tesis sobre "Universidad-Partido" y de "Universidad-fábrica", que es analizado y criticado fuertemente por Teclá. Estos movimientos fueron duramente golpeados y su impacto en la vida universitaria y de la sociedad se sigue --- cuestionando. Ver Tecla, A., Universidad, Burguesía y Proletariado; Fondo de Cultura Popular, México, 1976.

Para comprender de mejor manera las diversas vicisitudes que ha enfrentado el "fenómeno de modernización" se hace necesario puntualizar tres procesos fundamentales que impactaron dicho modelo. Para ello, y tratando de ser concretos, presentamos textualmente algunos párrafos de la obra de Tedesco (1986), que nos permite describirlos de manera resumida:

1º "La intensidad del proceso de urbanización puede apreciarse a través del hecho de que el porcentaje de habitantes radicados en las ciudades pasó, en sólo 25 años, del 40 al 61%...

2º La industrialización se produjo en un marco caracterizado por la incorporación de tecnología avanzada, que si bien garantizaba altos índices de productividad, no generó empleos en una magnitud proporcional al crecimiento de la demanda de trabajo...

La urbanización con industrialización tardía está en la base del (3º) crecimiento del sector terciario, particularmente el estatal. La ampliación de los servicios de todo tipo aparece así como un producto de determinantes múltiples: requerimientos propios de la urbanización, respuesta política a demandas sociales crecientes, formas de auto empleo de subsistencia, etc...

Esos procesos afectaron profundamente la conformación de los estilos políticos vigentes".

Es precisamente, en este último punto donde ubicamos el crecimiento "agigantado", fuera de todo control y de toda planeación, de las instituciones de educación superior (IES) a fines de los sesentas, pero principalmente, en la década de los setentas.⁽¹⁰⁾

Con palabras de Mendoza Rojas (1981), puntualizamos que en muchos casos, este crecimiento se ha presentado como el principal motivo del proceso de modernización, "ocultando así la principal razón del mismo, que consiste en reorientar la función de la universidad conforme a las exigencias del proyecto de desarrollo capitalista".

Lo cierto es, que ese fenómeno, que se ha desarrollado conjuntamente con otros, en el marco de la modernidad, ha impactado, como se verá más adelante, las actividades sustantivas de las universidades latinoamericanas.

Como respuesta a esa situación, a últimas fechas se han desarrollado estudios tendientes a estructurar un esquema que permita interpretar y explicar una serie de problemas, que al parecer son comunes a todas las universidades latinoamericanas. De dichos estudios destaca el elaborado por Brunner (1987) en el que se señala a la masifica-

(10) Como lo señala Letapí, refiriéndose a México, "los acontecimientos de 1968 condicionaron la política educativa del sexenio 1970-1976." Pablo Letapí, Análisis - de un sexenio de educación en México 1970-1976; Ed. Nueva Imagen, México, 1980, p.54. Planteamos esta nota con el fin de señalar que, aunque no es lo que hoy nos ocupe, - fueron infinidad de factores los que incidieron en los cambios suscitados en esa época en el ámbito educativo. Citamos el caso de México, por ser el caso más ilustrativo para nosotros.

ción de la matrícula, el surgimiento de la profesión académica, el sindicalismo, la politización y la burocratización de la Universidad, como los problemas más significativos a los que la universidad latinoamericana actual, está emplazada a dar respuesta.

A estos señalamientos, y en el caso particular de la universidad mexicana, Miguel Casillas (1987) le agrega, el problema del financiamiento y la expansión institucional.

En lo que resta de este capítulo nos daremos a la tarea de analizar algunos de estos problemas desde el punto de vista de distintos autores. En lo concerniente a la masificación o expansión de la matrícula seremos por demás breves, por ser éste el tema del siguiente capítulo.

En ese sentido diremos que a la expansión de la matrícula se le ha ubicado como central en el análisis de los problemas que a la universidad moderna atañen. Incluso se ha llegado a afirmar que "el aspecto que diferencia" a la universidad actual y que "brinda el marco en el cual deben ser colocados los demás problemas "es la masificación de la enseñanza superior". (Tedesco, 1986).

Interpretando esos señalamientos, diremos que, los problemas de financiamiento, de politización magisterial y estudiantil, la consolidación de la profesión académica, la burocratización de la vida institucional de las universi-

dades, los problemas aparejados al sindicalismo, el crecimiento infraestructural y la diversificación de las carreras de la universidad, etc., los podremos comprender como "resultante lógica" del proceso de masificación de la matrícula en las IES.

A esa conclusión sólo podremos llegar con claridad después de analizar con profundidad la forma en que se han comportado históricamente la gama de problemas señalados. En este trabajo presentamos tan sólo un breve bosquejo de algunos de ellos, esto con la única finalidad de contextualizar nuestro tema particular de estudio.

Lo cierto es que, como ya lo señalamos, esa serie de factores se nos presentan, en ocasiones, de manera aislada o en conjunto, en otras como detonante o como producto de alguna situación compleja de la vida universitaria. Veamos.

En cuanto a masificación de la matrícula, que baste, por el momento señalar que "el crecimiento de la cobertura universitaria ha tenido, en las últimas tres décadas, un ritmo superior al de cualquiera de los otros niveles del sistema educativo". (Tedesco, 1986).

Tratando de ser más concretos, se ha planteado que en América Latina, en 1950, la matrícula universitaria

era tan sólo de 266 mil alumnos, y que ya en 1960 llegaba a los 542 mil, y que en 10 años más tarde se elevó a 1 millón 560 mil, para situarse en 1980 en alrededor de 5 millones 380 mil alumnos "las tasas decenales de crecimiento fueron incrementándose de manera importante; así, durante la década de 1950, la tasa fue de 204%, ascendiendo en las décadas siguientes a 288 y 345% respectivamente". (Brunner, 1987).

Como ya lo señalamos en los primeros años de la "modernización", la expansión de la matrícula fue financiada, principalmente por el Estado, esto en el entendido de que "el gasto educativo era conceptualizado generalmente en términos de inversión y, por lo tanto, tenía un alto grado de legitimidad dentro de las políticas públicas y de las decisiones individuales... Mas sin embargo, a últimas fechas esta legitimidad ha comenzado a ser cuestionada tanto desde algunos enfoques teóricos como desde las realidades impuestas por la crisis financiera internacional". (Tedesco, 1986).

Este último aspecto se ha hecho tangible con una "tendencia a reducir el gasto educativo", incluso desde antes de "la crisis financiera producida a partir de 1980". En algunos casos (Panamá, El Salvador, Costa Rica) esta tendencia continuó después de la crisis en forma menos intensa; en otros, en cambio, la tendencia se invirtió

claramente (Venezuela, Colombia, Guatemala, Honduras, México)". (Tedesco, 1987).

Lo que es evidente es que hay una tendencia a la baja del financiamiento, más-menos, dependiendo del país que se analice.

Tratando de exponer un caso concreto, aunque de manera muy general, retomamos los planteamientos de Olac Fuentes (1989) que nos ilustra sobre lo que ha implicado la reducción presupuestal para la educación superior en México.

"A partir de 1983, la reducción del gasto público obligada por el servicio de la deuda externa y por el intento de controlar el déficit fiscal, produjo un fuerte impacto sobre la educación pública. El gasto federal de este sector, que representaba el 3.8% del PIB, se había reducido a 2.6% en 1987. Aunque el proceso afectó con mayor fuerza a la enseñanza básica, la pérdida de recursos reales de la enseñanza superior había sido del orden de 40% para 1987... La disminución presupuestal, simultánea a un aumento moderado de la población escolar, obligó a las instituciones a operar con un gasto por alumno por abajo de la mitad del disponible en 1982; ello se reflejó en la virtual suspensión de la ampliación... y abatimiento de los salarios, a los que se destina el 85% de los recursos de los centros académicos".

Sin duda el problema del financiamiento constituye uno de los aspectos principales a contemplar al momento de trazar políticas o medidas para la universidad actual. No queremos con este planteamiento ocultar que ese hecho es un problema ya añejo. Pero es prudente destacar que toma dimensiones no vividas con anterioridad.

Por medio del control financiero, el Estado ha logrado tener ingerencia, de manera directa o indirecta en aspectos que deberían ser tratados exclusivamente en el marco de la autonomía universitaria. El Estado, por este medio, "ha regulado la organización y funcionamiento" de las IES (Kaplan, 1990).

Las repercusiones de la disminución del gasto en la educación superior son de distinto orden y magnitud, Javier Mendoza (1987) señala algunos:

-)- Disminución drástica en los salarios del personal académico...
- Dificultades para los alumnos con menores posibilidades económicas que realicen sus estudios en condiciones adecuadas...
- Problemas para el mantenimiento del equipo que requiere el desarrollo de proyectos de investigación...
- Dificultad de expandir los acervos de las bibliotecas y los apoyos didácticos..."

Por las características propias del presente trabajo, y en respeto de sus objetivos, nos es realmente imposible, por el momento, puntualizar toda la serie de repercusiones que se han dejado sentir en las universidades a partir del recorte presupuestal.

Nos concretamos a señalar que "la elevación general de los niveles académicos se ha visto frenada en las universidades públicas, a las que se ha asignado la tarea de atender la masificación otorgándoles un financiamiento que... ha ido disminuyendo en forma alarmante..." (Cázarez, 1984).

La política financiera implementada, ha generado una serie de reacciones al interior de las universidades, principalmente con los sindicatos que a su interior se desarrollan. Este aspecto es un tanto comprensible si recordamos que la mayor parte del financiamiento que se destina al sector educativo es para el pago del sueldo del personal académico y administrativo, que regularmente lo encontramos organizado, como gremio, en los sindicatos universitarios.

Es prudente destacar los comentarios de Olac Fuentes (1989) para México. Ese autor nos dice que la "baja del salario coincidió con una notable ampliación de la planta docente. Entre 1982 y 1987 se incorporan a las instituciones 19 mil nuevos maestros y de ellos 8 mil con plaza de tiempo

completo, lo que incrementó este sector en 55%". Este proceso coincidió con el "aumento notable de la frecuencia de las huelgas locales de trabajadores académicos y administrativos, que en ningún momento han coincidido en un movimiento nacional. Por eso, y porque las autoridades institucionales tienen que ajustarse a los indicados por el gobierno federal, las huelgas han sido invariablemente derrotadas".

Esa práctica repetitiva, ha llevado al sindicalismo universitario a cambiar sus formas de lucha. De la confrontación se ha pasado a la búsqueda de alternativas emanadas de una política de concertación. En ese terreno se encuadran una serie de acciones desarrolladas en las últimas fechas por los sindicatos universitarios de México.

A continuación enumeramos algunas de ellas. (11)

1º El 19 y 20 de enero de 1990, se desarrolló en Morelia, Michoacán, el I Foro en defensa de la Educación Pública, convocada por la Coordinadora Nacional de Sindicatos Universitarios. En este evento el SUNTUAS presentó un documento en el que se puntualiza que "en general los ingresos del personal académico de nivel superior han descendido de ocho salarios mínimos que se ganaban en 1982, a 3.5 salarios mínimos de 1989. El STUNAM ha reportado un

(11) Los documentos a que hacemos referencia fueron tomados del periódico "SUMA". Órgano de análisis político y social del Sindicato de Trabajadores de la UAS-Académicos, año III, No. 15, del 6 de marzo de -- 1990.

descenso del salario del 70.8% de 1976 a enero de 1989 y de 43% respecto a 1982".

2º El 15 de febrero de 1990, más de cuarenta sindicatos universitarios, académicos y administrativos, presentan un documento a la Asamblea Nacional de la ANUIES desarrollada en la ciudad de Cuernavaca Morelos. Y es entregado al Presidente de la República. En ese documento, en esencia se plantea lo mismo que en el documento anteriormente señalado, destacando la "disposición para discutir y rectificar en lo necesario en pro de las universidades públicas y autónomas".

3º El 19 de febrero de 1990, la federación de profesores universitarios, en Guadalajara, Jal., entregan al Presidente de la República un documento en el que se manifiestan por "la defensa de la Educación Pública Superior, y la mejora salarial y laboral del personal académico".

4º El 20 de febrero de 1990 la Coordinadora Nacional de Sindicatos Universitarios y de la Educación envía un documento al Lic. Salinas de Gortari, en el mismo tenor de los anteriores, en cuanto a que "la demanda de incremento global al presupuesto de las universidades y centros de educación superior", así como el señalamiento de que "la consulta a las comunidades de las IES, y su participación en la toma de decisiones, son requisitos indispensables

para que en nuestro país podamos avanzar efectivamente en un camino de auténtica modernización".

5º Las actividades señaladas son valoradas y rediscutidas el 23 y 24 de febrero de 1990 en el "Foro Sindical" convocado por la Federación de Profesores Universitarios, en la ciudad de Chapala, Jalisco.

6º La Confederación de Trabajadores Universitarios envía, el día 27 de febrero de 1990, al Presidente de la República Mexicana un documento en el que se reitera los señalamientos ya hechos.

Lo que se hace evidente es que hay una tendencia a reactivar los planteamientos de la "modernización de la universidad". Mínimamente en cuanto a "racionalidad". Aspecto, conjuntamente con la optimización de la producción, que son fundamentales en la política económica impuesta por los países imperialistas a los que se encuentran "en vías de desarrollo".

Aspecto que por la vía de los hechos ha venido a cuestionar la legislación, las prácticas, los usos y costumbres del Sindicalismo Universitario que a últimas fechas se ha caracterizado por la "inercia, el burocratismo y de otras autolimitaciones que se han constituido en frenos para la renovación y elaboración de iniciativas de largo alcance que contemplan las necesarias transformaciones

de las propias casas de estudio (Terán Olguín, 1990).

Como podemos observar, cada uno de los aspectos que analicemos sobre la problemática que enfrenta la universidad moderna, es un tema apasionante, profundo y de actualidad. Sin embargo, por cuestiones de tiempo, espacio y delimitación temática que reclama un trabajo como el que hoy presentamos concluimos este capítulo retomando los señalamientos de Tedesco (1987) que hace referencia a las universidades públicas latinoamericanas.

Este autor, nos deja entrever que los alcances de la modernización de la universidad han sido limitados. A pesar de la departamentalización, y de los estudios interdisciplinarios, sigue prevaleciendo la universidad como agregado de escuelas y facultades; pese a la diversificación e incremento de las carreras técnicas, siguen prevaleciendo la abogacía, medicina e ingeniería civil. Se ha hecho más evidente la inadecuación entre la oferta y la demanda de profesionales.

En cuanto al trabajo académico, nos dice, que cada día hay una mayor profesionalización, sin embargo, pese a las innovaciones pedagógicas siguen destacando la lección-conferencia como uno de los recursos principales en la enseñanza.

CAPITULO II
LA MASIFICACION DE LA MATRICULA EN LAS
INSTITUCIONES DE EDUCACION SUPERIOR

El análisis de este fenómeno se ha hecho desde distintos ángulos.

Por ejemplo, Tenti (1983) nos dice que hay quienes han visualizado el proceso de masificación de la matrícula de las universidades como un "logro de primer orden" de la política social del Estado.

Existen otros estudios, que por el contrario ven a la masificación de la matrícula como algo problemático para las universidades, "ya que las han puesto en desequilibrio... siendo la falta de coordinación y de planeación sus características más destacables en ese proceso". E incluso se le ha ubicado como "la base de la crisis universitaria" (Sacristán, 1985).

Sin pretender inclinarnos por una postura u otra, a continuación presentamos un breve recorrido teórico que finalmente permita al lector formarse su propio criterio sobre el papel que ha jugado la masificación de la matrícula en la universidad actual.

En ese sentido, recordamos que en el apartado anterior señalamos algunos datos que nos permitieron evidenciar



la vertiginosa expansión cuantitativa de la enseñanza superior, refiriéndonos a las universidades latinoamericanas. Fenómeno que se hace presente y toma gran auge en las últimas tres décadas.

IZT?

Como podemos ver, la ampliación de la matrícula es un fenómeno relativamente nuevo en la educación superior y por ello con mucha frecuencia se le identifica como el responsable principal de la crisis universitaria. Esto como si fuera una expresión particular de los centros educativos y no como el reflejo específico de una crisis más general que lo engloba y lo explica.

Estas apreciaciones se hacen a partir de analizar los diversos planteamientos que se han hecho sobre el tema que nos ocupa.

Así tenemos, por ejemplo, lo expuesto por Tedesco (1986) en cuanto a que la expansión de la educación superior "no fue el producto de una política diseñada específicamente con ese propósito, sino el resultado de un proceso particular, en el cual actúan factores derivados del crecimiento económico por un lado, de la estructura de poder por el otro y de la constelación ideológica vigente de los diferentes estratos sociales involucrados en esos procesos".

Otros autores señalan que la expansión y diversificación de la Educación Superior en América Latina "ha sido --

producto más del crecimiento urbano, de la 'explosión de las capas medias', que de un crecimiento industrial propio". (López, 1972).

Por otro lado Casillas (1987) nos dice que la masificación "es en primer lugar producto de la ampliación de la demanda de educación superior, la cual se explica a partir del proceso de urbanización, la política económica y los efectos que ejerció en la estructura de clases con la ampliación de los viejos sectores medios y el surgimiento de nuevos, la movilidad social y sus efectos ideológicos, la ampliación del flujo de egresados de la educación básica y media, la creciente incorporación de la mujer a los procesos de escolarización y al mercado de trabajo, y la diversificación y expansión de las instituciones de educación superior ampliando la oferta".

En fin, el fenómeno de la masificación de la matrícula aparece como un fenómeno característico de las instituciones de educación superior de América Latina en las últimas décadas, siendo muy diversos los aspectos determinantes del mismo, e incluso presentándose variaciones de un país a otro.

Lo cierto es, como se dejó entrever anteriormente, que aparejado a la expansión de la matrícula, se han dinamizado, en las últimas décadas, una serie de problemas, de índole financiero, laboral, político, etc., que han llegado, incluso,

a poner, por lo menos temporalmente en un segundo momento de la discusión los aspectos sustantivos de la universidad.

En ese sentido es que se ha planteado, que esa serie de problemas que hoy viven las IES, son parte de los "efectos perversos" de la masificación de la matrícula (Bouden, 1986).⁽¹²⁾

Lo referente a los "efectos perversos" de la expansión de la matrícula universitaria pueden ser comprendidos de distintas formas. Veamos.

En un primer momento y recogiendo la idea tradicional, se consideró que por medio de la obtención de títulos profesionales se lograría una fácil movilidad social. Extrapolando esta idea a la sociedad, se vio a la masificación de la matrícula como la vía más factible para mejorar los niveles de vida de amplios sectores de los países latinoamericanos.

En ese sentido es que Brunner (1987) nos dice que la "expansión del mercado ocupacional de posiciones medias-bajas y altas- representó... el principal motor que impulsó la expansión de la matrícula universitaria. Operó sobre las expectativas individuales de los sectores que se veían

(12) Este autor nos dice que "hay un efecto perverso cuando dos (o más) individuos al buscar un objetivo dado, engendran una situación no buscada y que puede ser indeseable para uno de ellos". Nos señala, que se pensó que la masificación de la matrícula no podía implicar sino beneficios. "Aspecto que fue desmentido por los hechos". Bouden Raymond, "La desigualdad de oportunidades"; Edit. LAIA, Colección Sociología; Barcelona, 1986, p. 21.

involucrados en ese proceso de movilidad estructural (ampliación de la demanda por enseñanza superior); sobre las expectativas colectivas de esos grupos (traduciéndose en el nivel de presión política y de la acción legislativa que demanda), y sobre las experiencias de los principales actores políticos y agentes educativos comprometidos en el proceso de negociar y de decidir (en el caso de la oferta) la expansión de la enseñanza superior".

Tratando de obviar datos estadísticos, simplemente diremos que en un corto plazo esa idea sobre la masificación de la matrícula universitaria se fue transformando por diversos factores, entre los que es necesario destacar, el hecho de que "la industrialización se produjo en un marco caracterizado de tecnología avanzada... que no generó empleos en una magnitud proporcional al crecimiento de la demanda de trabajo". (Tedesco, 1986).

Concluimos este aspecto retomando el planteamiento de Olac Fuentes (1990) en el que señala que "acceder a la universidad y tener la posibilidad de recibir un título profesional ya no son un sinónimo de empleo altamente remunerado ni de una movilidad social apreciable".

Por otro lado, y aparejado a la concepción anterior se llegó a concebir la masificación como el camino más viable para la democratización de la enseñanza superior.

Como diría Olac Fuentes (1990), hay quienes suponían "que el simple crecimiento de la población universitaria, combinado con la transmisión de una ideología que se autocalifica como crítica, bastaría para asegurar el carácter democrático de la universidad".

Mas sin embargo, como se explica en ese mismo estudio, se creó un aparato educativo que se masificó, "sin que paralelamente se renovaran las formas y los medios pedagógicos para adecuarse a las exigencias de la educación de masas". En ese sentido, el autor, puntualiza que no es posible hablar de democratización educativa sin considerar la democratización del conocimiento.

Hay quienes llegan a asegurar que "la democratización del acceso estudiantil a la universidad no se ha traducido en una democratización del acceso al saber y que incluso se ha producido un proceso de 'selección por el fracaso' como producto de los altísimos índices de reprobación, deserción e irregularidad en los estudios... ' Que somete a los estudiantess a un proceso de selección clasista en el que sobreviven quienes ya cuentan con un capital cultural adquirido en su familia que los posibilita salir adelante".⁽¹³⁾

Esto se hace evidente cuando revisamos, por ejemplo

(13) Rollin Kent, ¿Qué es la universidad de masas y que queremos hacer con ella? Material sin mayores datos. Mimeo, utilizado en la Unidad I de la materia "Problemas centrales de la Educación Superior en México"; en la Maestría en Educación Superior; CISE, de la Universidad Autónoma de Sinaloa; México.

el caso de México donde "sólo diez de cada cien estudiantes que ingresan al sistema escolar entran a la Universidad, y de éstos, poco más de la mitad terminan la licenciatura" (Fuentes M. 1982).

Si analizáramos el problema de la democratización de la enseñanza, desde otro enfoque metodológico, como el sugerido por Tedesco (1986), en cuanto "el destino ocupacional de los individuos que han cursado años de estudios profesionales", nos percataríamos de que el desempleo es una de las posibilidades más probables del recién egresado. Como lo señala Fuentes Molinar (1990) para el caso de México, "hoy, una de cada nueve personas que buscan su primer empleo tienen estudios universitarios..."

Al parecer, esa línea de investigación abre nuevamente una serie de interrogantes al supuesto papel democratizador que ha jugado la masificación de la matrícula de las IES. Mas sin embargo, por el momento no abundaremos en esa interesante temática.

Un aspecto importante a considerar en el proceso de masificación de las universidades latinoamericanas es aquel que de nuevo puso en tela de juicio la pretendida modernidad. Nos referimos al planteamiento desarrollista que intentó dar mayor impulso a las profesiones relacionadas con la industria, con los servicios productivos y las ciencias y las tecnologías, y que contrariamente, ya en

realidad, se dio un gran crecimiento en las áreas de educación y de las humanidades, de las ciencias sociales y se mantuvo el crecimiento en algunas carreras consideradas como tradicionales como lo son Medicina y Derecho. (Brunner, 1987).

En el pasado inmediato, nos dice Iedesco (1986). Estas dos últimas carreras eran las más solicitadas, mas sin embargo, a últimas fechas ha sido preponderante la elección por las carreras relacionadas con las ciencias sociales, las humanidades y las ciencias de la educación.

A continuación exponemos una serie de datos relacionados con la masificación y la educación superior en el caso concreto de México. Esto con el fin de ser más específicos y poder así aproximarnos con mayor objetividad al tema particular de este trabajo.

En ese sentido, la distribución de la matrícula por carreras en 1987 la podríamos ubicar con un 9% en las ciencias agropecuarias y el 2.8 en las ciencias naturales y exactas, y el 43.8% se concentraba en las ciencias sociales y administrativa, y el 28% en ingeniería y tecnología. Teniendo así, en este país, una "concentración de la matrícula en las áreas de conocimiento y carreras tradicionales" (Mendoza Rojas 1987).

4.

Todo esto en un marco de crecimiento acelerado de la matrícula de educación superior, que "pasó de 63 800 estudiantes en el ciclo 1958-1959 a 918 781 en 1982-83; esto es, se multiplicó por más de catorce veces en veinticuatro años" (Casillas, 1987). Siendo ya para 1989, 1 256 942⁽¹⁴⁾.

Como ya lo señalamos, ese crecimiento acelerado de la matrícula, como fenómeno es generalizable a la mayoría de las universidades públicas latinoamericanas.

Proceso en el que han influido una serie de factores, entre los que se destaca -aspecto en el que coinciden diversos autores- la "intensa incorporación de la mujer" (Vacca, 1985; Kent, 1986; Tedesco, 1986; Brunner, 1987; Casillas, 1987; Fuentes, 1989; Morales, 1989).

En cuanto a este último aspecto, es necesario señalar que, aunque se reconoce el papel que ha jugado la incorporación de la mujer en el fenómeno más general, se plantea que "la investigación empírica es escasa". (Fuentes, 1989).

En ese sentido, se ha dicho (Tedesco, 1986; Casillas, 1987) que uno de los aspectos principales que motivó la ampliación de la demanda de educación superior por la mujer fue el acceso masivo a la educación básica y media, pero principalmente, al mercado de trabajo. Destacando que la mayor parte de las mujeres que se incorporaron a las univer-

(14) "Programa para la modernización educativa"; en la Revista Universidad Futura, editada por la UAM-A, vol. 1, Núm. 3, octubre de 1989.

sidades provenían de estratos medios de la sociedad.

Al revisar la bibliografía existente, nos percatamos que uno de los estudios que analiza el fenómeno en cuestión a nivel de las universidades latinoamericanas, es el desarrollado por Tedesco (1986), en el que nos plantea, que para tener un conocimiento claro del crecimiento cuantitativo de la matrícula de enseñanza superior, tendremos que contemplar el papel que ha jugado la incorporación de la mujer en las últimas tres décadas. En ese sentido nos dice que "mientras en 1950 sólo dos países (Cuba y Panamá) tenían un porcentaje de mujeres superior al 40% de la matrícula de enseñanza superior, en 1980 están en esa categoría Argentina (49.0%), Brasil (48.0%), Costa Rica (45.0%) Chile (44.0%), Panamá (52.0%), Paraguay (41.0%), República Dominicana (47.0%), Uruguay (42.0%) y Venezuela (47.0%); el resto oscilaba en porcentajes ubicados entre el 30% y el 40%".

Este último autor, nos brinda información que nos permite observar que el crecimiento por carreras no ha sido homogéneo, además de que, conjuntamente a la aglutinación por carreras "también tiene lugar una concentración en los establecimientos nuevos instalados en ámbitos regionales provinciales... Las universidades provinciales tienden a registrar una sobrerepresentación femenina en relación a los promedios nacionales".

En el caso concreto de México, Olac Fuentes,⁽¹⁵⁾ nos presenta una serie de datos estadísticos con los que evidencia la "intensa incorporación" de la mujer a la universidad señalando que en 1968, "en el inicio de la fase más intensa del crecimiento, las mujeres representaban el 17% de la población universitaria, con una concentración fuerte en las opciones tradicionalmente femeninas (educación, humanidades, trabajo social). Diez años después su participación se había elevado a 26%, pero es en los años que siguen cuando el proceso de incorporación adquiere mayor velocidad; entre 1977 y 1984 el número de mujeres en la universidad pasa de 142 mil a 317 y llega a representar el 34% de la matrícula. En ese lapso, la población femenina en el nivel superior se multiplicó por 2.2, mientras la masculina lo hizo por 1.5.

Con respecto a la elección por carrera de parte de la mujer, Tedesco (1986) nos explica que hay una inclinación por aquellas profesiones que reforzaran el sector terciario de la economía. Siendo más concreto, nos dice que la mujer universitaria en América Latina se ha inclinado por carreras en el área de la educación, humanidades y ciencias sociales.

Ese señalamiento es compartido por diversos autores

(15) Olac Fuentes; "Crecimiento y diferenciación del sistema universitario en el caso de México"; Pág. 8; material sin mayores datos. Mimeo, utilizado en la Unidad I de la materia "Problemas centrales de la educación superior en México"; en la Maestría en Educación Superior; CISE, U.A.S., México.

en referencia a la universidad mexicana, que de manera más específica señalan a las carreras de Psicología, Trabajo Social (Casillas, 1987; Kent, 1986), Pedagogía y Contaduría (Casillas, 1987) como las escuelas con mayor población femenina.

Olac Fuentes,⁽¹⁶⁾ es más concreto, al puntualizar que la participación de la mujer para 1984 en México era del 57% en Humanidades y Educación, además de que dicho "crecimiento también se canaliza hacia el área formativa del sector terciario", en el que ciertas profesiones de desarrollo reciente adquieren una composición predominantemente femenina (Comunicación 61%, Psicología 71%, Turismo 67%). Hacia el área biomédica se desarrolla un flujo selectivo, pues mientras Medicina se mantiene como opción masculina, otras se feminizan acentuadamente (Odontología 59%, campos químico-biológicos, 66%). Por contraste, en las áreas de formación que corresponden a los sectores primario y secundario, las mujeres conserven una participación notablemente baja (agropecuarias 12%, ingeniería y tecnología 15%)".

Como podemos observar una de las escuelas con mayor población femenina en las universidades de México, es la de Psicología. El estudio de Rollin Kent (1986), nos plantea el caso particular de la UNAM, como ejemplo claro de tal

(16) Olac Fuentes, "Crecimiento y diferenciación..." Op. Cit., pp. 8-9.

situación. En 1974 la población femenina en toda la UNAM era del 26% mientras en Psicología era del 60%, y para 1983, en el plano general, la población femenina era del 40% mientras en las escuelas y facultades de Psicología, de esa institución, era del 71%.

Uno de los estudios que podemos considerar como de los más exhaustivos en este tema es el desarrollado por Liliana Morales (1989) en el que señala que la "incorporación de la mujer a la educación superior en México es un fenómeno tardío si consideramos que su participación se da cuando el grado de avance de la masificación ha modificado en buena parte el valor del título universitario en el mercado de trabajo... Cerrándole la posibilidad de incorporación..." al mismo.

Esta última autora, nos conmina a profundizar en la investigación de esa línea. Esto con la finalidad de que se valore con mayor profundidad la relación que existe entre la mayor incorporación de la mujer a la universidad y las oportunidades de colocación laboral en áreas afines a la profesión para la cual fueron formadas.

Evidentemente que es un reto investigativo interesante, sin embargo, quizá sea en otro momento cuando lo retomemos. Por ahora incursionamos en la búsqueda y análisis de una serie de datos, que a continuación presentamos con

la intención de aportar algunos elementos que contribuyan en la discusión sobre la masificación de la matrícula de educación superior, particularmente, en lo referente al papel que ha jugado la incorporación de la mujer en ese proceso y de manera concreta partiendo del estudio del caso de la Escuela de Psicología de la Universidad Autónoma de Sinaloa.

En ese sentido, es que ya en el desarrollo de la investigación empírica, implementamos una serie de pasos, que en todo momento tuvieron como finalidad ubicar la temática particular en el contexto general.

Así, en un primer momento nos dimos a la tarea de recabar información que nos permitiera tener una idea más clara de la forma como ha evolucionado la matrícula de la educación superior de la UAS.

A la vez, se investigaron una serie de datos, que nos permitieron hacer un breve análisis comparativo en referencia al papel que ha jugado la mujer en la matrícula de esa institución, en dos momentos históricos distintos.

Finalmente, y siguiendo la misma secuencia metodológica, incursionamos en la revisión del proceso de feminización de la Escuela de Psicología de la universidad citada.

Tratando de respetar el esquema que se solicita

en trabajos de este tipo, a continuación presentamos el desglose de las iniciativas señaladas, integrándolas en cuatro fases generales.

III.- M E T O D O

A. ESCENARIO: Podemos ubicar el escenario de trabajo en dos contextos específicos. En el primero, nos dimos a la tarea de obtener información sobre la población estudiantil, su distribución por carrera, por ciclo escolar y por sexo de toda la U.A.S. Para ello recurrimos a la Dirección de Planeación y Estadística de esa Universidad, ubicada en la calle Platón número 856, fraccionamiento Villa Universidad en Culiacán, Sinaloa.

En un segundo momento, nuestro trabajo lo desarrollamos en el espacio que ocupa la Escuela de Psicología de la U.A.S., ubicada en Ciudad Universitaria, de la entidad municipal citada. Ahí recopilamos los datos sobre la población actual de la Escuela, y aquéllos que nos permitieron hacer el análisis de la feminización de la matrícula de la misma.

B. MATERIALES: Para el desarrollo de la investigación de campo, específicamente se utilizó papel, lápiz, 124 formatos mimeografiados para la encuesta aplicada (ver anexo 1 y 2), y en el ordenamiento de los datos, se usaron dos escuadras, una máquina de escribir y una calculadora.

C. SUJETOS: La población estudiantil de la Escuela de Psicología de la U.A.S. está compuesta por 622 alumnos, distribuidos en cinco grados académicos, en dos turnos

y en 19 grupos académicos: 12 matutinos y 7 vespertinos.

Sin embargo, por las características particulares del presente estudio, se trabajó exclusivamente con la población estudiantil de sexo femenino; específicamente, con 124 alumnas de un total de 469. Para esto, la población la dividimos en dos grupos.

1º Grupo de sondeo. En la conformación de este grupo nos planteamos seleccionar arbitrariamente 30 alumnas de los distintos grados académicos de la Escuela. Después de haber definido la cantidad de alumnas, se procedió a seleccionarlas al azar, tomando como criterio que fueran 15 del turno matutino y 15 del turno vespertino, de tal forma que tres alumnas de cada grado académico y de cada turno pasaron a formar este sector.

2º Grupo de Investigación. Por cuestiones de índole temporal, así como para facilitar el análisis de los datos obtenidos, se consideró prudente trabajar con una muestra del 20% de la población femenina, quedando integrado este grupo por 94 alumnas, que fueron seleccionadas al azar y distribuidas proporcionalmente en los 19 grupos académicos (ver anexo 3).

En cuanto a la edad de la población con la que se trabajó, es importante señalar que fue muy heterogénea, ubicándola en una media entre los 20 y los 21 años de edad.

D. UBICACION TEMPORAL DEL ESTUDIO. El desarrollo del trabajo de campo se hizo de noviembre de 1989 a finales de mayo de 1990.

E. PROCEDIMIENTO. Como ya lo señalamos, la implementación de esta investigación se hizo siguiendo una secuencia de cuatro fases generales, que a continuación describimos.

FASE I.- LA MASIFICACION DE LA EDUCACION SUPERIOR EN LA U.A.S. Y EL PAPEL DE LA MUJER EN ESE PROCESO

Esta fase se desarrolló, centralmente, a partir de la información proporcionada, por medio de documentos y/o entrevistas, con el personal de la Dirección de Planeación y Estadística de la U.A.S.

La información que se recolectó fue la siguiente, y la ubicamos en tres niveles:

1º Aquella que nos permitió datos concretos sobre la cantidad de estudiantes de educación superior en la U.A.S., de 1970 a 1990.

Esta información se buscó con la finalidad de evidenciar el proceso de masificación de la matrícula en esa Universidad.

2º Con la intención de conocer la forma como se

concentra y distribuye, por carreras, la población estudiantil, nos dimos a la tarea de recabar los datos de la matrícula de la U.A.S. en 1990.

3º Posteriormente, y retomando la información del nivel anterior, nos dimos a la tarea de buscar datos de los años 1977 y 1990 en cuanto a la distribución estudiantil, considerando:

- a.- Las áreas del conocimiento en las que se concentra la matrícula.
- b.- La forma cómo se da la distribución del sexo en esas áreas;
- c.- A partir de esos datos, se ubicó la distribución de la matrícula, por sector económico que supuestamente pasarán a reforzar.

Todo esto con la finalidad de hacer un análisis comparativo de la evolución de la matrícula a partir de contemplar los elementos expuestos.

FASE II.- LA POBLACION ESTUDIANTIL DE LA ESCUELA DE PSICOLOGIA DE LA U.A.S. Y SU CONFORMACION POR SEXOS.

Esta fue posible desarrollarla gracias al acceso al departamento de Control Escolar de la Escuela.

En un primer momento se solicitó información, sobre

la cantidad total de alumnos que se han inscrito en la escuela desde su origen (1979), hasta el momento actual contemplando la división por sexos.

Sin embargo, nos percatamos que ese departamento no contaba con la información ordenada que requeríamos. en cuanto la cantidad de alumnos por generación y su distribución por sexos.

Es por ello, que en un segundo momento nos dimos a la tarea de clasificar la información requerida. Esto se logró a partir de la revisión de los kardex de cada alumno. Recabando el nombre de cada uno de ellos y el ciclo escolar en el que estuvieron inscritos.

FASE III.- UNA NECESARIA EVALUACION PREVIA

Esta fase se desarrolló con la finalidad de conocer con certeza, la cantidad de alumnos, de ambos sexos, que forman la población total de la Escuela de Psicología de la U.A.S., así como para afinar una serie de reactivos que se aplicaron en forma de cuestionario (a 30 alumnos) y que posteriormente describimos.

Para el logro de esos objetivos se implementaron una serie de actividades en la secuencia que a continuación exponemos:

- 1.- Obtener la lista oficial de la Escuela con los --

nombres de la totalidad de alumnos inscritos en el momento actual;

2.- Se pasó por todos los grupos académicos de la Escuela para verificar la objetividad de las listas que nos entregó la administración. Para ello, se "tomó lista" en cada grupo, y de encontrarse ausente algún alumno, o de faltar en la lista se preguntó a los presentes sobre su situación, actualizándose así las listas;

3.- Ya contando con el listado confiable de los nombres de todos los alumnos, se procedió a seleccionar exclusivamente a los alumnos de sexo femenino. Teniendo así, el total de alumnas, por grupo académico, por turno y con un "número de lista";

4.- Posteriormente y con la finalidad de hacer un análisis inicial sobre algunas de las características de la matrícula de sexo femenino de la escuela, se pasó a diseñar un "cuestionario de sondeo".

Ese cuestionario quedó integrado por 18 preguntas (ver anexo 1), distribuidas en tres niveles generales:

El primero, sobre datos personales, que nos permitirán ubicar rápidamente a las alumnas, tanto en la Escuela de Psicología como en cuanto a la escuela y lugar de procedencia. Contemplando en este apartado, la posibilidad de conocer la calificación promedio con que egresó la alumna del ni-

vel escolar anterior.

El segundo, sobre datos familiares que nos permitieran, de ser necesario, establecer una relación entre "nivel cultural" de las alumnas con las características familiares de cada caso. Se incluyó en este nivel preguntas sobre ingresos familiares, escolaridad de los padres, cantidad de miembros que componen la familia, y sobre el número de miembros económicamente activos.

El tercero, que fue en el sentido de incursionar en la búsqueda de aquellos aspectos que pudieron haber influido en la decisión de las alumnas por ingresar a la Escuela de Psicología.

5º Cubierto el punto 3 y 4 se pasó a conformar un grupo de 30 alumnas a las que se les aplicó el "cuestionario de sondeo".

La cantidad de alumnas se determinó arbitrariamente, mas no fue así la selección de las mismas: se eligieron al azar tres alumnas por grado académico por cada turno; quedando 15 alumnas por el turno matutino y 15 por el turno vespertino.

La aplicación del cuestionario se hizo de manera individual. Primero se localizó a las alumnas seleccionadas, y una a una, en distintos tiempos, fueron respondiendo el listado de preguntas.

6º Finalmente, procedimos a la revisión y análisis del cuestionario de "sondeo" ya resuelto por las 30 alumnas elegidas previamente.

Es importante señalar, que esta actividad se encaminó a la elaboración de un nuevo cuestionario, que en la próxima fase se aplicó al 20% de las alumnas de la escuela.

Ahora bien, para la construcción del nuevo cuestionario se tuvieron que eliminar algunas preguntas y agregar algunas otras que se consideró se habían omitido en el primero.

Así tenemos que en el apartado, sobre "datos personales", se eliminaron las preguntas:

2. Lugar de nacimiento;
4. Año en el que egresaste del bachillerato;
5. Tu promedio final de bachillerato fue.

Esto se hizo debido a que, en el caso de la pregunta con el número "2", consideramos que carecía de importancia para este estudio, ya que lo que nos interesaba era conocer la escuela de la que se había egresado del nivel inmediato anterior. Aspecto que ya estaba contemplado en otra pregunta.

En el caso de la interrogante con el número "4", se eliminó, ya que su interpretación en muchos de los casos (38%) fue incorrecta: Egresaste se interpretó como ingresaste.

Al revisar la pregunta con el número "5" nos percatamos que el 43% de las alumnas encuestadas no la respondió, - por lo que optamos por eliminarla.

Las preguntas que se agregaron en este apartado (datos personales) fueron en el sentido de conocer, la edad a la que ingresaron las alumnas a la escuela, si trabajan o no, si aportan económicamente para el mantenimiento de sus familias, así como lo referente a su estado civil. Todo esto con la finalidad de hacer un análisis de los posibles factores que pudieran incidir en la permanencia o deserción de las alumnas de la Escuela de Psicología.

Ya en el apartado sobre "datos familiares" se eliminaron aquellas preguntas que incursionaban en lo referente a los ingresos económicos mensuales de la familia. Esto se hizo debido a que un alto porcentaje de alumnas (69%) no respondió a este tipo de cuestionamientos. Además de que se consideró que no era una información muy relevante para el presente estudio.

Finalmente, al analizar las respuestas dadas a las preguntas del apartado "Datos sobre el tema de interés", nos percatamos, que las interrogantes planteadas eran por demás limitadas y algunas de ella demasiado abiertas.

Por ejemplo la pregunta número "1" decía:

1. Qué consideras que influyó, originalmente, para que se despertara tu interés por la Psicología _____

Ya en el "cuestionario de investigación" la desglosamos en cuatro preguntas cerradas (ver anexo 2, pregunta 1, 2, 3 y 5) que intentaron valorar qué tanto influyó o no en la decisión de ingresar a la escuela de Psicología, el haber recibido información previa sobre la carrera, ya fuera por algún curso en el bachillerato, o bien por haber recibido o no "orientación vocacional" previamente, o información de algún amigo, familiar, o algún libro en lo particular o de alguna otra fuente.

O bien si influyeron otros aspectos que pudieran ir más allá del simple hecho de haber recibido información. Como pudieran ser, la curiosidad por saber lo que era la carrera; o los problemas personales y/o familiares; la relación de la carrera con su trabajo; etc. (ver anexo 2, pregunta 5).

En la búsqueda de información que nos permitiera valorar una de nuestras hipótesis, -la referente a que los alumnos ingresan a la Escuela de Psicología con una desinformación de lo que es la carrera, o bien con una información distorsionada de lo que es la misma- es que se agregó dos preguntas (la 4 y 5 de este apartado) sobre cuál era la idea que se tenía de la Psicología antes de

ingresar a la Escuela y si esa concepción que se tenía de la Psicología es igual o distinta hoy que se cursa la carrera.

Por otro lado se agregó una pregunta (la número "7") con la que se intentaría conocer la cantidad de alumnas que han pensado desertar de la Escuela y las posibles causas que, según ellas, las podrían llevar a hacerlo.

Finalmente agregamos, en este apartado, dos preguntas más que nos permitieran conocer la apreciación de las encuestadas, en cuanto, si el hecho de estudiar una carrera de educación superior por parte de las mujeres las hace sentirse más seguras o no y si les da más valor o no para enfrentar al sexo opuesto en situaciones en las que pudieran entrar en contradicción.

Fue así como estructuramos la serie de reactivos que pasaron a formar parte del "cuestionario de investigación", de la siguiente fase.

FASE IV.- ALGUNAS CARACTERISTICAS DE LA POBLACION FEMENINA DE LA ESCUELA DE PSICOLOGIA DE LA U.A.S.

Para el desarrollo de esta etapa, primeramente recurrimos a las "listas" actualizadas previamente, a partir de las cuales se eligió al azar una muestra, representada por el 20% de la población femenina de la escuela. Dicha

selección se hizo de manera proporcional para cada grupo académico (como se puede observar en el anexo 3). Quedando representados así los 14 grupos y los dos turnos. .

Posteriormente, y para culminar de esa forma el procedimiento proyectado para esta investigación, se aplicó el cuestionario, elaborado en la fase anterior, a las 94 alumnas (20%).

Para ello, se localizó una a una a las alumnas y de esa forma fueron dando respuesta al listado de preguntas.

IV.- RESULTADOS

Al observar los datos que se presentan en el cuadro integrativo sobre la población estudiantil de la UAS (anexo 4), nos percatamos que la matrícula de educación superior en esa institución no ha seguido un patrón estable de crecimiento de 1970 a 1990. En dicho cuadro, se manifiesta la matrícula anual y la tasa de crecimiento de un ciclo escolar a otro.

Así tenemos que en el primer ciclo escolar analizado, 1970-1971, se contaba con 4 105 estudiantes, y para el ciclo 71-72 la tasa de crecimiento ya había caído a un -2.21% representado con 4 016 estudiantes inscritos.

Este fenómeno de "decrecimiento", no se volvió a presentar hasta varios ciclos escolares después. Así tenemos que para el ciclo 72-73 la matrícula manifestó un considerable crecimiento representado por 4 849 que implicó una tasa de crecimiento del 20.74% en relación al ciclo anterior.

Esa tendencia de crecimiento, de la población estudiantil, continuó en el ciclo 1973-1974 contando con 6 170 alumnos que representaron una tasa de crecimiento del 27.40%.

En el ciclo 1974-1975, la matrícula casi se había duplicado en relación al primer año analizado. Se contó

con 8 000 estudiantes, siendo el 29.49% la tasa de crecimiento observada.

En 1975-1976 la tasa de crecimiento fue del 29.88% manifiesta con 10 391 alumnos inscritos.

La mayor tasa de crecimiento la observamos en el ciclo 1976-1977 con un 32.48% representada por una matrícula de 13 767 estudiantes.

En el ciclo siguiente tan sólo se dio un crecimiento del 9.44% (15 067 alumnos), incrementándose nuevamente de manera considerable (30.36%) en el ciclo 78-79 con 19642 estudiantes.

Siendo más discreta la tasa de crecimiento en el ciclo 79-80, con tan solo un 9.40%, observándose una matrícula de 21 489 alumnos.

Para el ciclo 80-81 ya se contaba con 24 790 estudiantes, que significaban un incremento del 15.36% en relación al ciclo anterior.

En el 81-82 ya eran 30 523 alumnos de educación superior, representando una tasa de crecimiento del 23.12%.

Ascendiendo a 34 301 estudiantes en el ciclo 82-83 con un incremento del 12.37%.

En el ciclo 1983-1984, cuando se observa la mayor cantidad de alumnos, se contó con una matrícula de 35 877 que implicó un incremento del 4.59% en relación al ciclo anterior y una población estudiantil casi nueve veces mayor que en el ciclo 70-71.

A partir de 1983-1984 la matrícula en las escuelas de Educación Superior fue decayendo.

En el ciclo 84-85 ya eran 35 011 alumnos, manifestando un decremento del -2.47% y en 1985-86, del -5.88% con 33 066 estudiantes; siendo para el ciclo 86-87, 31 385 alumnos, lo que representó una caída de -5.35% en relación al ciclo anterior.

En el ciclo 87-8 se observó una leve recuperación del 1.91% con 31 985 estudiantes; continuando esa tendencia en el ciclo 88-89, con un incremento del 2.99%, que significó una matrícula de 32 943 alumnos.

Ya en el ciclo escolar 1989-1990, se invirtió drásticamente el proceso quedando una población de 27 055 estudiantes, representando un decremento del -21.75 en relación al ciclo anterior. Matrícula muy próxima a la de nueve años escolares atrás.

Tratando de resumir los resultados hasta aquí expuestos, remitimos al lector a la observación gráfica del proceso descrito.

Así, tenemos (en el anexo 5) la gráfica que nos ilustra la forma cómo se presentó la fluctuación de la matrícula. En la que se hace evidente que posteriormente al ciclo escolar 1971-1972 se presentó un crecimiento, aunque no estable sí constante, hasta el ciclo 83-84, a partir del cual la cantidad de estudiantes fue bajando (con leves repuntes), manifestándose la caída más drástica en el último ciclo escolar al que se remitió el presente estudio.

Estos planteamientos se hacen más evidentes cuando observamos la gráfica en la que se representa la tasa de crecimiento anual de la matrícula de educación superior. (anexo 6).

En ella se hace patente una tasa de crecimiento anual del ciclo escolar 72-73 en adelante hasta el ciclo 1976-1977, que representa el más alto en el período estudiado. De ese año escolar en adelante la tasa de crecimiento es menor, llegando incluso a estar bajo cero (como ya se expuso) en varios ciclos escolares.

Pasando a otro aspecto, nos dimos a la tarea de recolectar información que nos permitió conocer la forma como estaban distribuidos por escuela los 27 055 alumnos del ciclo escolar 1989-1990.

Observando el cuadro integrativo presentado en el

anexo 7, nos percatamos que la mayor población estudiantil la encontramos en las Escuelas de Contabilidad y Administración (33.23%) Derecho y Ciencias Sociales (20.12%), e Ingeniería (10.30%) con 8 992, 5 446 y 2 788 alumnos respectivamente.

Posteriormente, y de manera decreciente encontramos la Escuela de Agricultura, con 2 086 alumnos que representaron el 7.71% de la matrícula total de educación superior de la U.A.S.

Siguiéndole la Escuela de Medicina con 1 480 estudiantes que significaron el 5.47%; continuando con la Escuela de Ciencias Químicas con 1 375 alumnos, que contribuyó así a la cantidad global con el 5.08%.

En esa línea, la Escuela de Arquitectura contaba con 945 estudiantes que significaban el 3.44% de la población total; siguiéndole la Escuela de Psicología con 780⁽¹⁷⁾ alumnos representando, esa población el 2.88% de la globalidad estudiantil de Educación Superior de la UAS.

El caso de la Escuela de Veterinaria, con 654 alumnos, figuró con el 2.41% en el plano más amplio, en ese sentido Odontología se inscribió con el 2.31% albergando

(17) Este dato -proporcionado por la Dirección de Planeación y Estadísticas de la UAS- es distinto al que nosotros constatamos (de alumnos) por medio de los kardex, listas y - visita a los grupos para ese fin. En el análisis retomamos brevemente este aspecto en cuanto la relación existente entre matrícula de las IES y el financiamiento a las mismas.

627 estudiantes.

La Escuela de Educación Física la encontramos con 496 estudiantes (1.83%); la de Ciencias del Mar con 481 alumnos (1.77%); la Escuela de Economía con una matrícula de 264 estudiantes (0.97%); la licenciatura en Docencia Universitaria con 255 alumnos (0.94%); la Escuela de Biología con 137 estudiantes (0.50%); la de Físico-Matemáticas con 105 alumnos (0.38%); la Escuela de Filosofía y Letras con 98 estudiantes (0.36%) y finalmente la Escuela de Historia con una matrícula representada por 46 alumnos que significaron en la totalidad de la población estudiantil de nivel superior de la UAS, el 0.17%.

En la perspectiva de conocer las áreas del conocimiento y el sector económico, que se espera refuerzan las distintas carreras de esta Universidad, nos dimos a la tarea de ordenar los datos (ver anexo 8) contemplando esos aspectos, incluyendo la división de la población estudiantil por sexos. Esto se hizo contemplando la información de los años escolares 1977 y 1990. El primero por ser el que mayor tasa de crecimiento registró y el último por ser el que nos facilitó los datos más actuales.

Así tenemos, que las escuelas ubicadas en las Ciencias Agronómicas pasaron a figurar en el sector primario de

la economía; el secundario quedó integrado por aquellas escuelas ubicadas en las ciencias naturales y exactas, así como por aquellas caracterizadas como ingenierías y tecnológicas; el sector terciario, el sector de servicios, lo configuraron las escuelas ubicadas en las ciencias de la salud, las que se encuentran en relación a las ciencias sociales y administración, así como por aquellas que se relacionan con la educación y las humanidades.

Las carreras ubicadas en las ciencias agropecuarias en 1977 contaban con 3 901 estudiantes, de los cuales 3 811 (97.7%) eran hombres, mientras del sexo femenino sólo había 90 (2.3%) alumnos. La matrícula de las carreras ubicadas en este sector representaron el 25.9% de la población total de educación superior de la U.A.S.

Hablando de las mismas carreras ubicadas como ciencias agronómicas, pero ya en 1990, nos encontramos con una matrícula de 2 086 alumnos (una tasa de crecimiento decreciente en un 87.0% en relación a 1977), de los cuales 2 028 (97.2%) eran hombres, y tan sólo 58 (2.8%) eran mujeres. En el caso de las alumnas el decremento global implicó una tasa de crecimiento de -55.17%. La población total de este sector en 1990, en comparación a la totalidad de la matrícula de la U.A.S., significó el 7.7%.

Regresando a 1977, pero ahora en las carreras caracterizadas en las ciencias naturales y exactas, nos percatamos que sólo 533 estudiantes (representando tan sólo el

3.5% de la población total), figuran como la matrícula de esta área del conocimiento. La distribución por sexo estuvo compuesta por 528 alumnos (99.1%) y 5 alumnas (0.9%).

En 1990 se observó un crecimiento del 188.18% en relación a la matrícula de 1977 en el área de las ciencias naturales y exactas, que estuvo representado por 1 536 estudiantes, de los cuales 1 519 fueron hombres, y 17 mujeres, representando un incremento de la población femenina en un 240.0%.

El área de las ciencias de la salud, en 1977 representó el 15.5% de la matrícula total de la UAS, con 2 336 alumnos, de los cuales 1 388 (59.4%) eran hombres, y 948 (40.6%) mujeres. En 1990, la matrícula de esta área cayó en un 10.86%, manifestándose con una población de 2 107 estudiantes (ocupando el 7.7% de la matrícula total de la UAS). De los cuales 1 538 (73.0%) fueron hombres, y 569 (27.0%) eran mujeres. Haciendo la comparación 1977-1990 la tasa de crecimiento de la población femenina fue de -66.60%.

Las carreras del área de las ciencias sociales y administrativas, en 1977, representaron el 38.5% de la población estudiantil total de la UAS (educación superior), manifestándose con 5 806 alumnos, de los cuales 2 882 (46.2%) eran hombres y 3 124 (53.8%) mujeres. Ya para 1990, las carreras de esta área incrementaron su matrícula en un 148.67%, con una población estudiantil de 14,438 alumnos.

de los cuales 5 544 (38.4%) fueron hombres, y 8 894 (61.6%) mujeres. Observándose una tasa de crecimiento del 184.69% en la matrícula femenina. En este último año, las carreras de esta área del conocimiento representaron el 53.3% de la población total estudiantil de la UAS (de educación superior).

Haciendo referencia a las carreras ubicadas en el área de educación y humanidades, es necesario señalar que en 1977, aún no existía ninguna escuela en esa área; es por eso que en 1990 planteamos que hubo un crecimiento del 100% tanto en los datos globales como en el caso de la incorporación de la mujer a esas áreas del conocimiento. Lo cierto es que ya en 1990, se registró una población de 1 675 alumnos, de los cuales 1613 (96.34%) fueron hombres y 62 (3.7%) mujeres. La matrícula inscrita en esta área pasó a representar el 6.1% de la población total de educación superior en la U.A.S.

En 1977, el 16.5% de la matrícula total la encontramos en el área del conocimiento caracterizada por las carreras de ingenierías y tecnologías, con una población total de 2 491 alumnos, de los cuales 2 431 (97.6%) fueron hombres y tan solo 60 (2.4%) mujeres. Ya para 1990, en esta área eran 5 213 alumnos que representaron el 19.2% de la población total, observándose así un incremento, en relación a 1977 del 109.27%. La población por sexos se conformó

de 5 015 (96.2%) fueron hombres y 198 (3.8%) mujeres. Aunque es poco el número de mujeres representó un incremento del 230% en relación a 1977.

Finalmente, podemos concretar señalando que la población masculina, en 1977, fue de 10 840 (significando el 71.94%) mientras que la femenina se compuso por 4.227 (28.05) estudiantes de un total de 15 067.

En 1990, la población masculina fue de 17 257 (63.7%) alumnos, mientras la femenina se compuso de 9 798 (36.2%), de un total de 27 055 estudiantes.

Los datos anteriormente expuestos, en cuanto la distribución de la matrícula por áreas de conocimiento en los años 1977-1990, se presentan porcentualmente graficadas en el anexo 9.

Con la finalidad de hacer evidente los sectores económicos hacia los cuales se inclina la población estudiantil, es que presentamos primero un cuadro integrativo (anexo 10) que de manera porcentual nos expone el comportamiento que ha tenido la matrícula en ese aspecto en 1977 y 1990.

El sector primario, en 1977 el 3901 representa el 25.8% de la matrícula de la U.A.S., con el 97.7% (3811) de hombres y el 2.3 (90) de mujeres. Para 1990, aunque se da un decremento de la matrícula, no es muy significativo

el cambio porcentual por sexos. Observándose un 97.2% (2028) de estudiantes hombres y 2.8 (58) mujeres, siendo en total 2086 que representó tan sólo el 7.71% de la población total.

El sector secundario, 1977, estuvo representado por 3 024 alumnos, formando el 20.0% de la población total por sectores económicos. Se observa un 97.8% (2 959) de estudiantes hombres y un 2.1% (65) de mujeres. Ya en 1990, la población masculina se incrementa a 6 534 (96.8%) y la de mujeres a 215 (3.1%) conformando una población total de 6 749 estudiantes, significando un 24.9% de la población total para este sector.

En 1977, el sector terciario ya concentraba al 54.0% de la matrícula (8142) que se integraba por 4 070 (49.9%) hombres y 4 072 (50.0%) mujeres. Para 1990 este sector representaba el 67.3% de la población total, con una matrícula de 18 220 estudiantes, de los cuales 8 695 (47.7%) eran hombres y 9 525 (52.2%) mujeres.

Como se observa en la gráfica que se presenta en el anexo 11, los cambios en la matrícula de un sector económico a otro son significativos.

De 1977 a 1990 el sector que pierde, alarmantemente su población, es el primario, del 25.8% pasa al 7.71%, cediendo terreno a las carreras de los otros dos sectores. Así tenemos que el sector secundario pasa de 1977 a 1990.

con un puntaje del 20% al 24.9%.

Mientras la matrícula ubicada en el sector terciario de la economía, pasó de 1977 a 1990, de un 54.0% a un 67.3% en relación a la población englobada por los otros sectores. Haciéndose patente así, la desproporción de la matrícula en cuanto a los sectores, del conocimiento y económicos en los que se ubica.

En este contexto y hablando de los datos recolectados sobre la fluctuación de la matrícula de la Escuela de Psicología, desde su origen (1979) hasta el momento actual (1990), podemos decir, que al igual que en el caso de la totalidad de la matrícula de la U.A.S., se ha dado un crecimiento, por generaciones, poco estable y en ocasiones con decrementos muy marcados.

Esto se hace evidente al observar los anexos 13 y 14. En el primero se presenta un cuadro integrativo del número de alumnos que han dado vida a cada una de las generaciones de la Escuela, contemplando la división por sexos y la tasa de crecimiento de generación a generación y de un sexo a otro. En el segundo, se manifiesta gráficamente la fluctuación porcentual de la población por sexos de una generación a otra.

Así tenemos que en la primera generación (79-84) se registraron 140 alumnos, de los cuales 67 (47.85%) fueron

hombres y 73 (52.4) mujeres. Ya para la generación 80-85 fueron 206 estudiantes, manifestándose un crecimiento del 47.14% en relación a la generación anterior. 85 (41.26%) hombres y 121 (58.75%) mujeres conformaron la población de esta última generación.

Para la generación 81-86 el crecimiento de la matrícula tan sólo fue de un 8.25%, representado por 71 (31.83%) hombres y 152 (68.16%) mujeres que sumaron 223 alumnos. En la generación 82-87 se observó un incremento en la tasa de crecimiento anual en un 11.65% con una población de 249 estudiantes, de los cuales el 41.76%, fueron hombres (104) y el 58.23% fueron mujeres (145).

En la generación 1983-1988 se observó la población más alta (307 estudiantes) que se ha registrado en esa Escuela. con una tasa de crecimiento, en relación a la generación anterior del 23.29%; con 116 (37.78%) alumnos del sexo masculino y 191 (62.21) del sexo femenino.

La siguiente generación, la 84-89, tuvo una caída en la tasa de crecimiento, que fue del -84.93%, que se manifestó con tan sólo 166 estudiantes, de los cuales el 34.9% fueron hombres (58) y el 65.06% fueron mujeres (108).

La tendencia a la baja continuó, aunque no tan aguda, en la generación 85-90. La tasa de crecimiento fue del -62.74%, con una matrícula de 102 estudiantes; de los cuales

el 24.50%, fueron hombres (25) y el 75.49% fueron mujeres (77).

Para la generación 86-91 ya fue menor a la caída de crecimiento, con tan solo un -6.25 con una población de 96 alumnos, de los cuales el 23.95% fueron hombres (23) y el 76.04% (73) fueron mujeres. Esa tendencia continuó en la generación 87-92 con una tasa de crecimiento decreciente del -1.05%. En esta última generación se registró el número más bajo de alumnos que ha tenido la escuela, que fue tan sólo de 95 estudiantes, de los cuales el 28.42% (27) fueron hombres y el 71.57% mujeres (68).

En las dos últimas generaciones se empezó a invertir el proceso anterior. Observándose en la generación 88-93 un crecimiento del 23.15% con 117 alumnos, de los cuales el 25.64% (30) fueron alumnos estudiantes del sexo femenino. En la generación 89-94, ya se contó con 212 alumnos, lo que implicó una tasa de crecimiento, en relación al ciclo anterior, del 81.19%. La población, de esta última generación, se conformó por 43 estudiantes hombres que representaron el 20.28% del alumnado y 169 alumnas que representaron el 79.71 del total de la población.

Las fluctuaciones en la tasa de crecimiento anual (generacional) total y representativo por cada uno de los sexos, la observamos en la gráfica que presentamos como anexo 15.

En dicha gráfica se manifiestan los porcentajes de crecimientos representativos para cada generación, que ya expusimos.

IZT.

Antes de pasar a exponer los resultados, en cuanto al cuestionario aplicado al 20% de las alumnas (fueron 94) de toda la Escuela de Psicología, remitimos al lector para que observe la gráfica presentada en el anexo 16. En la que se evidencia cómo se distribuye la población por cada grupo académico contemplando la división por sexos.

El cuestionario, que se aplicó a las 94 alumnas de los cinco grados académicos, del turno matutino y vespertino, en 19 grupos académicos, fue en busca de elementos que nos permitieran tener una caracterización más clara de la población femenina, que representó el 75.4% (469 alumnas) de la población total. Cantidad muy por arriba, numéricamente hablando, de la población masculina, que fueron 153 alumnos representando tan sólo el 24.6% de la totalidad de estudiantes de la Escuela.

Ya hablando de las preguntas hechas a la muestra del 20% de la población femenina, tenemos que el 59.57% provenían de preparatorias de la U.A.S., y el 38.91% de preparatorias estatales, y el 8.51% de escuelas privadas.

El grueso (77.65%) de la población encuestada, al ingresar a la Escuela de Psicología se encontraban entre



los 17 a los 19 años, el 7.44% entre los 20 a los 22 años, el 10.63% entre los 23 a los 25 años, el 1.06% entre los 26 a los 28 años, el 1.06% entre los 29 a los 31 años y 2.06 se encontraban en una edad de los 32 a los 34 años.

De todas ellas el 92.55% fueron solteras, 6.38% casadas y el 1.06% divorciadas.

El 75.53% no trabajaban, tan sólo el 24.46% lo hacían, como secretarias (34.7%), en guarderías (13.0%), como empleadas de mostrador (13.0%), como trabajadoras domésticas (8.6%), como recepcionistas (4.31%), como enfermeras (8.6%), como educadoras especiales (4.3%), como auxiliares de Psicología (8.6%), y como profesores de idiomas (4.3%).

De las alumnas encuestadas, el 75.53% no aportan económicamente para el sostenimiento de la familia, el 20.21% apoyan el gasto familiar, y la aportación del 4.25% es determinante en ese rubro.

El número de miembros que componen la familia de la que vienen las alumnas es muy variado. El 1.06% son solos, el 2.12% de familias de dos miembros, el 8.51% de cuatro miembros, el 21.27% de cinco miembros, el 12.76% de seis miembros, el 13.82% de siete miembros, el 7.44% de ocho miembros, el 7.44% de familias de nueve miembros, el 12.76% de diez miembros, el 4.25% de once miembros, el 8.51% de familias de doce miembros.

Hablando de la ocupación de los padres, nos encontramos que el 41.48% son ejidatarios y/o agricultores, el 10.63% comerciantes, el 19.14% son obreros y/o empleados, el 21.27% trabajan como técnicos y tan sólo el 7.44% lo hacen como profesionistas.

La ocupación de las madres de las alumnas encuestadas, fue en un 79.78% como ama de casa, 4.25% como comerciante, el 6.38% son obreras y/o empleadas, el 8.51% como técnicas, tan sólo el 1.06% trabajan como profesionistas.

El 3.19% de los padres no tuvieron ninguna escolaridad, el 14.89% no terminaron la primaria, el 9.57% cubrieron la secundaria, el 3.19% hicieron estudios técnicos, el 2.12% cursaron el bachillerato, y el 8.51% terminaron sus estudios de licenciatura.

En el caso de las madres de las alumnas encuestadas el 3.19% no tuvieron ninguna escolaridad, el 26.59% no terminaron la primaria, el 14.89% cursaron la secundaria, el 9.57% hicieron estudios técnicos, el 3.19% cursaron el bachillerato, y ninguna cursó estudios a nivel licenciatura.

Incursionando, ya en lo referente a si se cursó o no la materia de Psicología en el bachillerato, nos encontramos que el 54.25% sí lo hizo y el 45.75% no cursó esa asignatura.

A nivel de orientación vocacional, en el bachillerato al 51.06% se les habló de lo que era la carrera de Psicología, mas no al 48.93%.

Una gran población de alumnas (el 44.68%) recibieron alguna información extra escolar sobre lo que era la psicología de parte de algún amigo, el 12.76% la recibió de algún familiar, el 29.78% la recibió de la lectura de algunos libros o revistas, el 5.31% la recibió en algún curso y el 7.44% nunca recibió información sobre el aspecto planteado.

Tratando de conocer los aspectos, que según las alumnas, influyeron para que se inscribieran en la carrera de Psicología, presentamos siete posibles respuestas cerradas y una abierta, planteándoles que podían elegir más de una opción. En las preguntas cerradas encontramos que las opciones más elegidas fueron aquellas en las que se planteó que lo hicieran por "curiosidad por saber lo que era" la carrera (58.51%), además se inscribieron en este tipos de carrera ya que les permitiría "educar mejor a sus hijos" (58.51%), o simplemente porque creyeron que ingresando a esta escuela podrían "saber cómo piensan los demás" (30.0%), o en búsqueda de respuesta a "los problemas familiares" (24.46%), o por la relación que tiene la carrera "con su trabajo" (8.51%), e incluso algunos (8.51%) señalaron que lo hicieron por "la influencia de otras personas".

Al responder a la pregunta abierta, algunas alumnas (29.78%), agregaron que lo hicieron "para perder la timidez (2 alumnas), para conocerse a sí mismas (4 alumnas), para ayudar a personas con problemas (16 alumnas), para tratar de comprender a los demás (2 alumnas), porque querían conocer los procesos mentales (4 alumnas), una alumna planteó que ingresó a la escuela de Psicología porque no pudo hacerlo en la de Medicina.

Al preguntarles, que si la idea que tenían de Psicología, hoy que cursan la carrera, es distinta o igual a la que tenían antes de ingresar. El 24.46% nos planteó que es poco distinta, el 22.34% respondió diciendo que es totalmente distinta, el 35.10% nos respondió diciendo que es poco similar, el 9.57% nos planteó que es totalmente distinta, y el 8.51% de las alumnas no dio ninguna respuesta.

Incursionando en las posibilidades de deserción de la escuela, interrogamos a las alumnas en el sentido de si en alguna ocasión han pensado desertar, a lo que 30.85% respondió positivamente y el 69.14% dijeron que no.

De las alumnas que han pensado, en alguna ocasión salirse de la escuela, el 34.48% señalaron que debido a que esperaban que el plan de estudios fuera otro. El 17.24% por problemas económicos, el 3.44% por adeudar materias,

el 3.44% plantearon que debido al desorden académico imperante en la Escuela, el 3.44% por no comprender los contenidos que se imparte, 3.44% por la influencia de amigos y familiares, el 20.68% lo harían por la falta de preparación de los maestros, el 3.44% por la insatisfacción académica, y el 10.34% por problemas familiares.

Cambiando de tónica se les preguntó a las alumnas cómo consideran que influya el hecho de que una mujer estudie una carrera de educación superior, a lo que respondieron el 86.17 dijeron que las hace sentirse más seguras, el 10.63% plantearon que no influye y el 3.19% de las estudiantes encuestadas no respondieron.

Finalmente, tratando de valorar la concepción que tienen las alumnas frente al sexo opuesto, se les preguntó que cómo consideraban que influía el hecho de que estudiaran una licenciatura, a lo que el 69.14% dijo que cursar una carrera profesional les daba más valor para enfrentar a los hombres, el 28.72% plantearon que no se influye, y el 2.12% no respondieron.

V.- ANALISIS, SUGERENCIAS Y CONCLUSIONES

Al analizar los resultados más generales, nos percatamos que el crecimiento en la matrícula de la UAS pudo haber respondido a una infinidad de factores, menos a una planeación adecuada.

Esto lo aseveramos al observar que la expansión de la matrícula no ha seguido, por lo menos de 1970 a 1990, un patrón estable de crecimiento.

En algunos ciclos escolares se dio un crecimiento de la matrícula de manera acelerada, pero de igual forma, en otros, se presentó una caída drástica en la cantidad de alumnos.

De igual forma, esto se hace patente cuando analizamos la distribución de la matrícula por áreas del conocimiento. En algunas áreas se concentra más del 53% (Ciencias Sociales y Administrativas), mientras que en otras escasamente encontramos el 5.6% (Ciencias Naturales y exactas) de estudiantes.

Estas apreciaciones coinciden con los señalamientos de Tedesco (1986), cuando plantea que el proceso de masificación "no fue el producto de una política diseñada específicamente con ese propósito..."

En ese sentido, Letapí (1980), puntualiza que el crecimiento "agigantado" de las IES, en México, "se presentó en toda su magnitud en la década de los 70's y se dio fuera de todo control y de toda planeación".

El caso de la U.A.S. es un ejemplo claro de esos planteamientos. Tenemos, que del ciclo escolar 72-73 al 76-77 se dio un crecimiento más o menos permanente de la matrícula, con una caída en el ciclo escolar 77-78, recuperándose el nivel de crecimiento en el ciclo escolar 78-79. Se observó que los más altos niveles de crecimiento se dieron precisamente en el ciclo 76-77 (con una tasa anual de crecimiento del 32.48%) y en 78-79 (con una tasa anual de crecimiento del 30.364).

A partir de la década de los 80's el nivel de tasa de crecimiento anual de la matrícula fue menor, desplomándose en el ciclo escolar 84-85 (-2.47%), en el 85-86 (-5.88%), en el 86-87 (-5.35%) y de manera drástica en el ciclo 89-90 (con un -21.75%).

Estas últimas anotaciones las podríamos relacionar con el comentario de Fuentes Molinar (1989), en el sentido de que "desde el punto de vista social, se ha interrumpido el largo ciclo de democratización de las oportunidades de escolarización superior y que podría haberse iniciado una reversión lenta de ese proceso".

Hablando de la concentración de la matrícula por áreas de conocimiento, Brunner (1987) señala, que los planteamientos desarrollistas intentaron dar impulso a las profesiones relacionadas con la industria, con los servicios productivos y las ciencias y las tecnologías, y que contrariamente, a nivel de América Latina, se ha dado un gran crecimiento en las áreas de educación y de las humanidades, en las ciencias sociales y administrativas y se ha mantenido el nivel de crecimiento de las carreras tradicionales como Medicina y Derecho.

En el caso particular de México, nos dice Mendoza Rojas (1987), que la matrícula se ha "concentrado en las áreas de conocimiento y carreras tradicionales", contando con un 9% en ciencias agropecuarias, un 2.8% en ciencias naturales y exactas, un 43.8% en ciencias sociales y administrativas.

El análisis de los datos obtenidos nos percatamos que, tienen mucha relación con los planteamientos de los dos autores anteriormente señalados. Reforzando el señalamiento de Brunner, diremos que de 1977 a 1990 ese proceso de tercerización de la matrícula (acentuación en las carreras relacionadas con los servicios y no con la producción agrícola, minera ni industrial) de la U.A.S. tiende a incrementarse, y consecuentemente a minimizar, principalmente a las carreras agropecuarias (sector primario), superando

con mucho a las consideradas en las ciencias naturales y exactas, así como a las ingenierías (sector secundario).

Los resultados nos indican que en 1977, las carreras agropecuarias concentraban el 25.9% de la población estudiantil de nivel superior, y para 1990, tan sólo agrupan el 7.7%.

Las carreras ubicadas en las ciencias naturales y exactas, conjuntamente con las ingenierías, tan sólo representaban en 1977, el 20.0% de la población estudiantil. Para 1990 agrupaban el 24.9%.

Esto se dio en esas áreas, mientras en las ciencias de la salud, educación y humanidades, y sociales y administrativas (sector terciario), pasaron del 54.0% en 1977 al 67.3% en 1990.

Es necesario destacar, que en 1990, tan sólo las Escuelas de Contabilidad y Administración y Derecho y Ciencias Sociales, albergaron el 53.3% de la población estudiantil total (nivel superior) de la U.A.S.

Esto coincide, por lo menos con lo que se refiere a la carrera de Derecho, con el planteamiento de Tedesco (1987), de que siguen prevaleciendo las carreras tradicionales.

Diversos autores, (Vacca, 1985; Kent, 1986; Tedesco, 1986; Brunner, 1987; Casillas, 1987; Fuentes M., 1989; Morales, 1989) destacan que el crecimiento acelerado de la matrícula, es un proceso en el que han influido una serie de factores, en el que se destacan la "intensa incorporación de la mujer". Los datos presentados nos permiten asegurar que ese planteamiento es generalizable a la U.A.S. Veamos.

Las ciencias sociales y administrativas representaron en 1977 el 38.5% y en 1990 el 53.3% de la población estudiantil total. Concentrando así, a las carreras con mayor presencia numérica en la UAS. La población femenina en 1977, en esas escuelas fue del 53.8% y en 1990 fue del 61.6%. Además, a nivel global en 1977 se contaba con 15,067 alumnos de los que el 28.05% eran mujeres, ya para 1990 se contó con 27,055 estudiantes en el nivel licenciatura, donde la mujer ya ocupaba, con el 36.2% de la matrícula.

Estas notas reafirman el planteamiento de Tedesco (1986), en cuanto a que "hay una inclinación de parte de las mujeres" por aquellas profesiones que reforzaran el sector terciario de la economía. Como se vio, la matrícula femenina se concentró mayoritariamente en las ciencias sociales y administrativas y en las ciencias de la salud.

Este último autor, plantea (con lo cual relacionamos los resultados) que "el crecimiento de las carreras no ha

sido homogéneo, conjuntamente con la aglutinación por carreras también tiene lugar una concentración en los establecimientos nuevos instalados en ámbitos regionales provinciales ... Las universidades provinciales tienden a registrar una sobrepoblación femenina en relación a los promedios nacionales".

Este último aspecto, no lo podemos comprobar a nivel de toda la U.A.S., pero sí a nivel de Escuela de Psicología. Rollin Kent (1986) plateó que en las escuelas de Psicología de la UNAM, el 71% de la población estudiantil era del sexo femenino. En ese mismo año la Escuela de Psicología de la UAS, registró un 73% de mujeres como parte de su matrícula, siendo ya en 1990 el 75.4%.

Otra cita, que consideramos importante rescatar es la de Tedesco (1986) y Miguel Casillas (1987) en la que se señala que la mayor parte de las mujeres que se incorporan a las universidades públicas provienen de estratos medios de la sociedad. En el caso concreto de la Escuela de Psicología podemos decir que tan sólo el 19.14% de los padres de las alumnas son obreros o empleados, la mayor parte de ellos (41.48%) son ejidatarios o agricultores, o comerciantes (10.63%) o trabajan como técnicos (21.27%), y el 75.53% de las alumnas encuestadas, no trabajan, y de las que lo hacen (24.46%) sólo la aportación del 4.25% de ellas es determinante en el sostenimiento económico

de la familia. De lo que podemos deducir que la mayoría la podemos ubicar como clase media.

Al revisar las respuestas de las alumnas de la Escuela de Psicología, nos encontramos que el 58.51% se inscribieron en esta Escuela por curiosidad por saber lo que era la carrera, así como para educar mejor a sus hijos, otras lo hicieron (31.91%) con la idea de que por medio de esta carrera podrían saber cómo piensan los demás. Casi un 10% de las alumnas respondieron esta pregunta relacionándola con los problemas familiares, personales o con la ayuda de otras personas.

Esos datos requieren un análisis profundo, si contemplamos que el 54.25% de las alumnas ya habían cursado la "materia de psicología" en el bachillerato, y de que al 51.06% se les habló, a nivel de orientación vocacional lo que era esta carrera. Es comprensible si consideramos que en un 44.68% recibieron información de lo que era la Psicología, de parte de un amigo.

Esto nos hace pensar tres cosas:

- 1.- Que los cursos de Psicología que se imparten en el bachillerato contribuyen pobremente en el esclarecimiento de lo que es la Psicología como ciencia y como profesión;
- 2.- Que los departamentos de Orientación Vocacional en

las preparatorias no cumplen ni medianamente su función; y

- 3.- Que tiene mayor penetración en el alumno la idea "popular" de la psicología (la del amigo, la de la "parapsicología" "la del adivinador de mentes") y que no se le informa adecuadamente, por lo que se da ese tipo de respuestas.

Finalmente, estos planteamientos carecen de sustentación empírica, por lo que se plantean como posibles líneas a incursionar en futuros trabajos.

Al revisar, la pregunta en la que se interroga a la alumna sobre la idea que tenía sobre el quehacer del psicólogo, la mayoría (58.51%) planteó que el psicólogo ayuda a quienes sufren stress, desajustes emocionales y de personalidad. Otras (13.82%) dijeron que el psicólogo se dedica a atender problemas familiares, el 26.59% respondieron señalando que el psicólogo es el que estudia la mente y conoce a las personas por medio de la charla. El 1.06% planteó que el psicólogo estudia la conducta humana.

Es importante señalar que la Escuela de Psicología de la U.A.S., plantea dos áreas terminales, optativas, que son el área educativa y el área social. El caso de la psicología clínica, tan sólo se trata como asignatura en un semestre de todo el plan curricular.

Esto lo señalamos ya que las expectativas de las alumnas, como se observa, van encaminadas a un área de la Psicología que no figura como tal en el plan de estudios de la escuela: el área clínica.

Es por eso que no es de espantarnos cuando observamos que el 30.85% de las alumnas han pensado en salirse de la carrera. Y de esa cantidad de alumnas (29) han pensado en desertar el 34.48% (10 alumnas) porque esperaban que el plan de estudios de la escuela fuera otro. Otras seis (20.68%) lo han pensado por la falta de preparación de los maestros. Y el 17.24% lo han pensado por problemas económicos.

A nivel de sugerencias creemos que es importante desarrollar iniciativas que permitan, en un primer momento, el conocimiento real de este problema y en segundo momento implementar medidas que nos permitan disminuir la probabilidad de deserción. Recordemos que presentamos datos de deserción de las tres primeras generaciones, que son muy próximos (los porcentajes) a los que en este trabajo se manejaron como "posibles desertores".

En el terreno más general y parafraseando la palabra de Tedesco (1986), decimos que si la masificación "brinda el marco en el cual deben ser colocados los demás problemas", se requiere investigar de que forma ésta ha incidido en los problemas derivados de la "burocratización", "del gre-

mialismo sindical", del "financiamiento", etc., que de una forma u otra han trastocado la docencia, la investigación y el servicio y extensión de la cultura que la comunidad demanda a la Universidad.

En un segundo momento, este estudio nos empuja para que en un mediano plazo asumamos responsabilidades en el terreno de la investigación y de la práctica cotidiana, que permitan plantear alternativas posibles para el avance de la Universidad y de la Escuela de Psicología en lo particular.

Esas nuevas líneas de investigación podrían ir desde la búsqueda de aspectos que permitan sugerir en el bachillerato, en cuanto orientación vocacional, un servicio que permitía a los alumnos tener una visión por lo menos próxima a lo que son las distintas alternativas profesionales que la Universidad les brinda, explicándoles de manera concreta los planes de estudio de las escuelas por las que se pudieran inclinar.

O bien en la instrumentación de formas de evaluación que permitan conocer con objetividad en qué medida la U.A.S. está produciendo el tipo y calidad de profesionistas que la sociedad demanda. Para posteriormente, abrir la discusión, en los distintos contextos universitarios, y poder así replantear las áreas y sectores en los que hay que priorizar el desarrollo profesional en los niveles que se reclama.

En el caso particular de la Escuela de Psicología, y partiendo del análisis de la cantidad de alumnos que han pensado desertar y de las causas más significativas por las que han planteado que lo harían, urge instrumentar medidas que nos permitan hacer una evaluación curricular y de la planta docente, contemplando los diversos factores necesarios en esos procesos, para operar los cambios y medidas que se tengan que dar, partiendo de las posibilidades existentes.

A manera de conclusión podemos decir que las dos hipótesis planteadas fueron acertadas. La primera, en cuanto que las alumnas que ingresan a la escuela de Psicología, lo hacen con una desinformación -o con una información distorsionada de lo que es la carrera de Psicología en la U.A.S., y la segunda, que planteó que la matrícula de dicha escuela está compuesta mayoritariamente por alumnos del sexo femenino.

Como es evidente, el desarrollo del presente trabajo respondió, más que al simple cumplimiento de un trámite necesario, a un compromiso muy particular en el terreno de lo académico con la Escuela de Psicología de la U.A.S., con la que estamos emplazados a operativizar las medidas necesarias para desarrollar las posibles alternativas a las problemáticas descritas.

VI.- ANEXOS: ESQUEMAS Y GRAFICAS

ANEXO I

CUESTIONARIO DE SONDEO APLICADO A 30 ALUMNAS

Núm. de encuesta _____ Fecha _____

INSTRUCCIONES: La información solicitada es para desarrollar un trabajo de investigación académica, por lo que es estrictamente confidencial. En ese sentido te pedimos de la manera más atenta que respondas con la mayor honestidad.

I. DATOS PERSONALES:

1.- Grado escolar _____ Grupo _____ Turno _____

2.- Lugar de nacimiento _____

3.- Escuela preparatoria de procedencia _____

4.- Año en el que egresaste del bachillerato: _____

5.- Tu promedio final de bachillerato fue _____

II.- DATOS FAMILIARES:

1.- Número de miembros que componen tu familia

PADRE		MADRE		HIJOS		TOTAL	
-------	--	-------	--	-------	--	-------	--

2.- Tomando en cuenta el orden de nacimiento, qué lugar ocupas entre tus hermanos _____

3.- Ocupación de:

PADRE _____ MADRE _____

4.- Escolaridad de:

PADRE _____ MADRE _____

5.- Los ingresos económicos familiares, mensualmente son de: \$ _____

6.- Quién aporta el gasto familiar

PADRE		MADRE		HIJOS	
-------	--	-------	--	-------	--

III.- DATOS SOBRE EL TEMA DE INTERES:

- 1.- Qué cosnideras que influyó, originalmente, para -- que se despertara tu interés por la Psicología. ___

- 2.- Antes de ingresar a esta carrera leías con regularidad:
 Revistas ___ Periódicos ___ Temas científicos ___ ---
 Novelas ___ Otros ___ ¿de qué tipo? _____

- 3.- Algún familiar () o amigo () cuyo estudio psicología antes que usted? SI ___ NO ___
- 4.- Cursaste la materia de psicología en la preparatoria?
 SI ___ NO ___
- 5.- En el bachillerato a nivel de Orientación Vocacional se te habló, en alguna ocasión de lo que era la carrera de Psicología en la UAS.
 SI ___ NO ___
- 6.- Hoy que estudias Psicología, consideras que la información que se te impartió en la preparatoria sobre esta carrera fue:
 ADECUADA ___ INADECUADA ___ POR QUE? _____

- 7.- Qué beneficios consideras que obtendrás, aparte del laboral, al titularse como psicólogo? _____

A N E X O 2

CUESTIONARIO DE INVESTIGACION APLICADO AL 20% DE LA
MATRICULA FEMENINA DE LA ESC. DE PSICOLOGIA (UAS)

Núm. de encuesta _____ Fecha _____

INSTRUCCIONES: La información solicitada es para desarrollar un trabajo de investigación académica, por lo que es estrictamente confidencial. En ese sentido te pedimos, primero, -- que leas cuidadosamente cada pregunta y que al responder lo hagas apegándole lo más que te sea posible a la realidad. Mil gracias.

I.- DATOS PERSONALES

a) Grado escolar ___ Grupo ___ Turno _____

b) Escuela Preparatoria de procedencia _____

c) Edad a la que ingresaste a la escuela de Psicología - _____

d) Estado civil: Soltera ___ Casada ___ Divorciada ___

e) Trabajas: No ___ Sí ___ ¿en qué? _____

f) Tu aportación económica qué papel juega en el sostenimiento de la familia:

Ninguno ___ De apoyo ___ Es determinante _____

II.- DATOS FAMILIARES:

a) Número de miembros que componen la familia:

PADRE ___ MADRE ___ HIJOS ___ TOTAL ___

b) Ocupación de:

PADRE _____ MADRE _____

c) Escolaridad de:

PADRE _____ MADRE _____

III.- DATOS SOBRE EL TEMA DE INTERES:

1.- ¿Cursaste la materia de psicología en la preparatoria?

Sí ___ No ___

2.- ¿En el bachillerato, en cuanto a orientación vocacional, se te habló de lo que era la carrera de Psicología?

Sí _____ No _____

3.- Antes de ingresar a esta escuela recibiste información sobre lo que era la psicología de parte de:

Un amigo _____ Algún familiar: _____ Alguna revista o libro _____
 _____ Alguna otra fuente, ¿cuál? _____ Nadie _____

4.- Antes de ingresar a la carrera, cuál era tu idea más general de la psicología o del psicólogo _____

5.- ¿Qué consideras que influyó para que te inscribieras en esta carrera? (puedes marcar más de una si lo deseas).

- a) La curiosidad por saber lo que era..... _____
 b) La influencia de otras personas..... _____
 c) Los problemas familiares _____
 d) Los problemas personales _____
 e) Para educar mejor a tus hijos..... _____
 f) La relación que tiene con tu trabajo..... _____
 g) Para saber cómo piensan los demás..... _____
 h) Otras causas _____ ¿cuáles? _____

6.- Hoy que estudias psicología, consideras que la IDEA que tenías antes de ingresar a esta escuela era:

Poco distinta _____ Totalmente distinta _____
 Poco similar _____ Totalmente similar _____

7.- En alguna ocasión has pensado salirte de la carrera?

Sí _____ No _____ ¿Por qué? _____

8.- El hecho de que una mujer estudie una carrera de --
educación superior, según tu criterio la hace:

Más segura _____ Más Insegura _____ No influye _____

9.- Cómo crees que influya el hecho de que la mujer es-
tudie una licenciatura frente al sexo opuesto:

a) Dándole más valor para enfrentarlo _____

b) Dándole menos valor para enfrentarlo _____

c) No influye _____

P.D. Al responder este cuestionario y regresarlo estás con--
tribuyendo a esta iniciativa de hacer investigación de
la problemática que hoy vive nuestra escuela. Y con ello
estás aportando elementos para poder incidir en su mejo-
ramiento. Te agradezco profundamente el tiempo y tu ho-
nestidad al responder.

ANEXO 3

CUADRO REPRESENTATIVO DE LA POBLACION
ESTUDIANTIL ACTUAL DE LA ESCUELA DE PSICOLOGIA
DE LA U.A.S. (DE LA GENERACION 1985-1990 A LA
1989-1994).

GRUPO	TURNO	HOMBRES		MUJERES		TOTAL	ALUMNAS CON LA QUE	
		#	%	#	%		S.R.	A.E.I. 20%
201	M	3	6.5	43	93.4	46	3	9
202	M	5	10.4	43	89.5	48	0	9
203	M	10	17.5	47	82.4	57	0	9
204	V	25	40.9	36	59.0	61	3	7
401	M	8	22.8	27	77.1	35	0	5
402	M	9	22.5	31	77.5	40	3	6
403	V	5	23.8	16	76.1	21	0	3
404	V	13	61.9	8	38.0	21	3	2
601	M	4	17.3	19	82.6	23	0	4
602	M	7	22.5	24	77.4	31	3	5
603	V	6	31.5	13	68.4	19	3	3
604	V	10	45.4	12	54.5	22	0	2
801	M	4	12.5	28	87.5	32	3	6
802	M	5	20.0	20	80.0	25	0	4
803	M	5	29.4	12	70.5	17	0	2
804	V	9	40.9	13	59.0	22	3	3
1001	M	7	14.0	43	86.0	50	0	9
1002	M	8	40	12	60.0	20	3	2
1003	V	10	31.2	22	68.7	32	3	4
TOTAL		153	24.6	469	75.4	622*	30	94

S.R.= Sondeó
reactivos

A.E.I.= Aplicó encues-
ta de investi-
gación.

* Comparar este dato con el proporcionado por la Dirección de Planeación y Estadística (Anexo 7). Este es el dato real.

A N E X O 4

TABLA REPRESENTATIVA DE LA POBLACION ESTUDIANTIL
DE LA U.A.S., DEL CICLO ESCOLAR 1970-1971 A ---
1989-1990. EDUCACION SUPERIOR

Año 1970-71	1971-72	1972-73	1973-74	1974-75	1975-76	1976-77	1977-78	1978-79	1979-80
Población 4105	4016	4849	6178	8000	10 391	13 767	15 067	19 642	21 489
TCA	-2.21	20.74	27.40	29.49	29.88	32.48	9.44	30.36	9.40

Año 1980-81	1981-82	1982-83	1983-84	1984-85	1985-86	1986-87	1987-88	1988-89	1989-90
Población 24 790	30 523	34 301	35 877	35 011	33 066	31 385	31 985	32 943	27 056
TCA 15.36	23.12	12.37	4.59	-2.47	-5.88	-5.35	1.91	2.99	-21.75

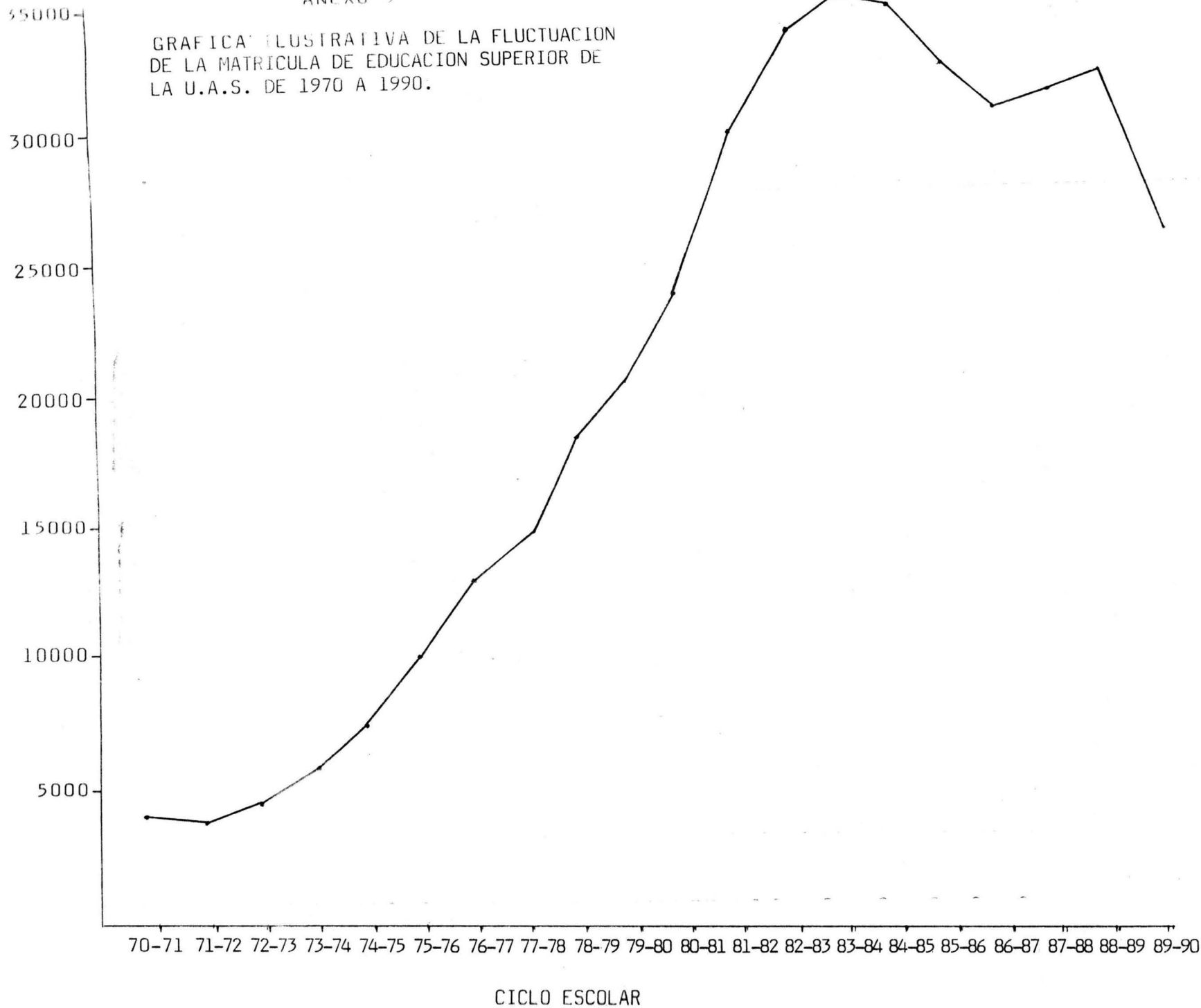
TCA = Tasa de crecimiento anual

FUENTE: Síntesis estadística, anual, de la Dirección de Planeación y Estadística de la U.A.S.

GRAFICA ILUSTRATIVA DE LA FLUCTUACION DE LA MATRICULA DE EDUCACION SUPERIOR DE LA U.A.S. DE 1970 A 1990.

104

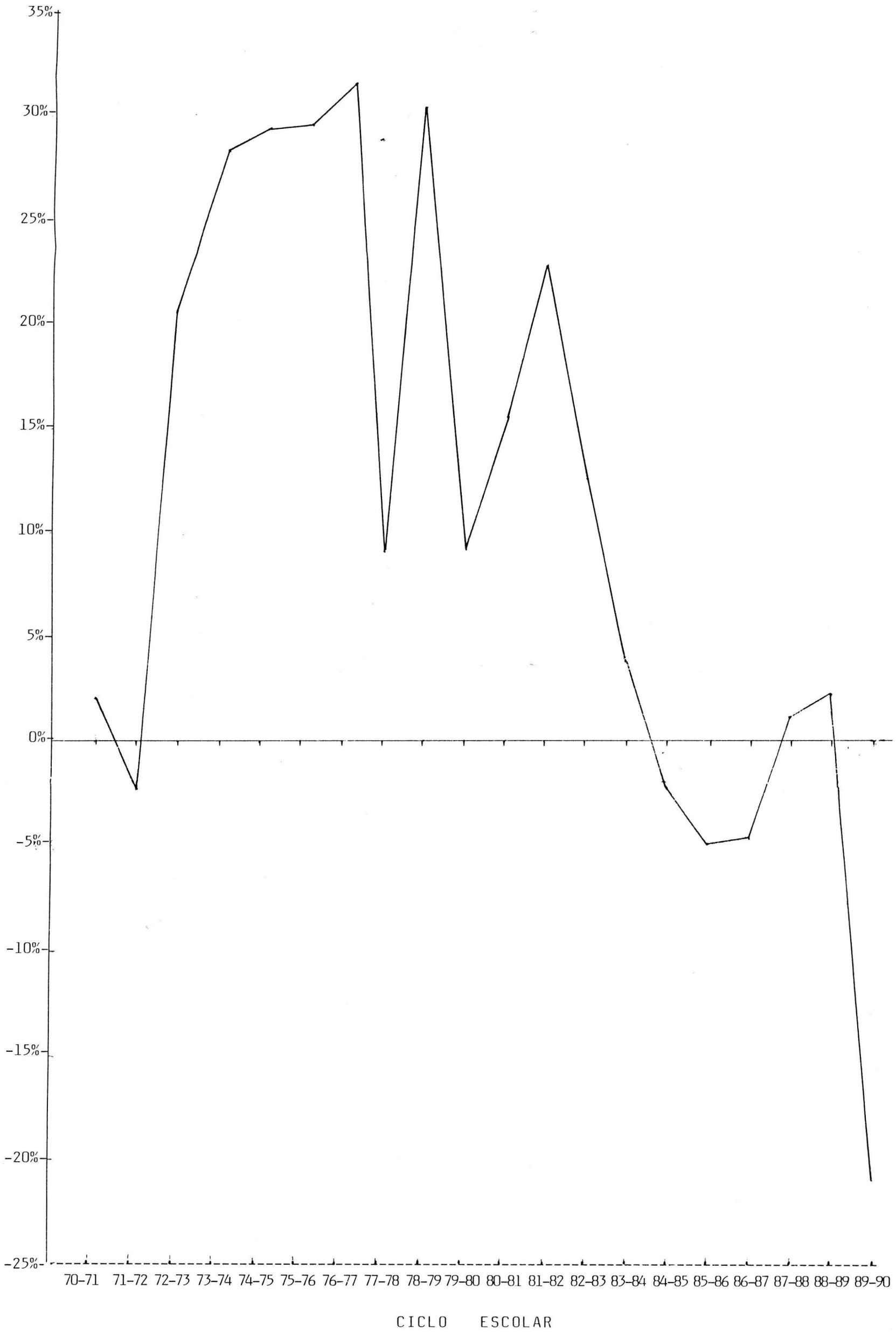
A
L
U
M
N
O
S



GRAFICA REPRESENTATIVA DE LA TASA DE CRECIMIENTO DE LA MATRICULA DE EDUCACION SUPERIOR DE LA UAS 1970 A 1990.

105

TASA DE CRECIMIENTO



CICLO ESCOLAR

A N E X O 7

ESCUELAS DE NIVEL SUPERIOR DE LA U.A.S.
Y LA MATRICULA QUE ALBERGAN EN 1990

ESCUELA	ALUMNOS	%
Contabilidad y Administración	8 992	33.23
Derecho y Ciencias Sociales	5 446	20.12
Ingeniería	2 788	10.30
Superior de Agricultura	2 086	7.71
Medicina	1 480	5.47
Ciencias Químicas	1 375	5.08
Arquitectura	945	3.49
Psicología	780*	2.88
Veterinaria	654	2.41
Odontología	627	2.31
Escuela de Educación Física	496	1.83
Ciencias del Mar	481	1.77
Economía	264	0.97
Docencia Universitaria	255	0.94
Biología	137	0.50
Físico Matemáticas	105	0.38
Filosofía y Letras	98	0.36
Historia	46	0.17
T O T A L	27 055	99.9

* Observar este dato en Anexo 3. El dato real es menor, esta situación es un indicador de que la matrícula general está inflada.

FUENTE: Síntesis estadística de 1990; Dirección de Planeación y Estadística de la U.A.S.

A N E X O 8

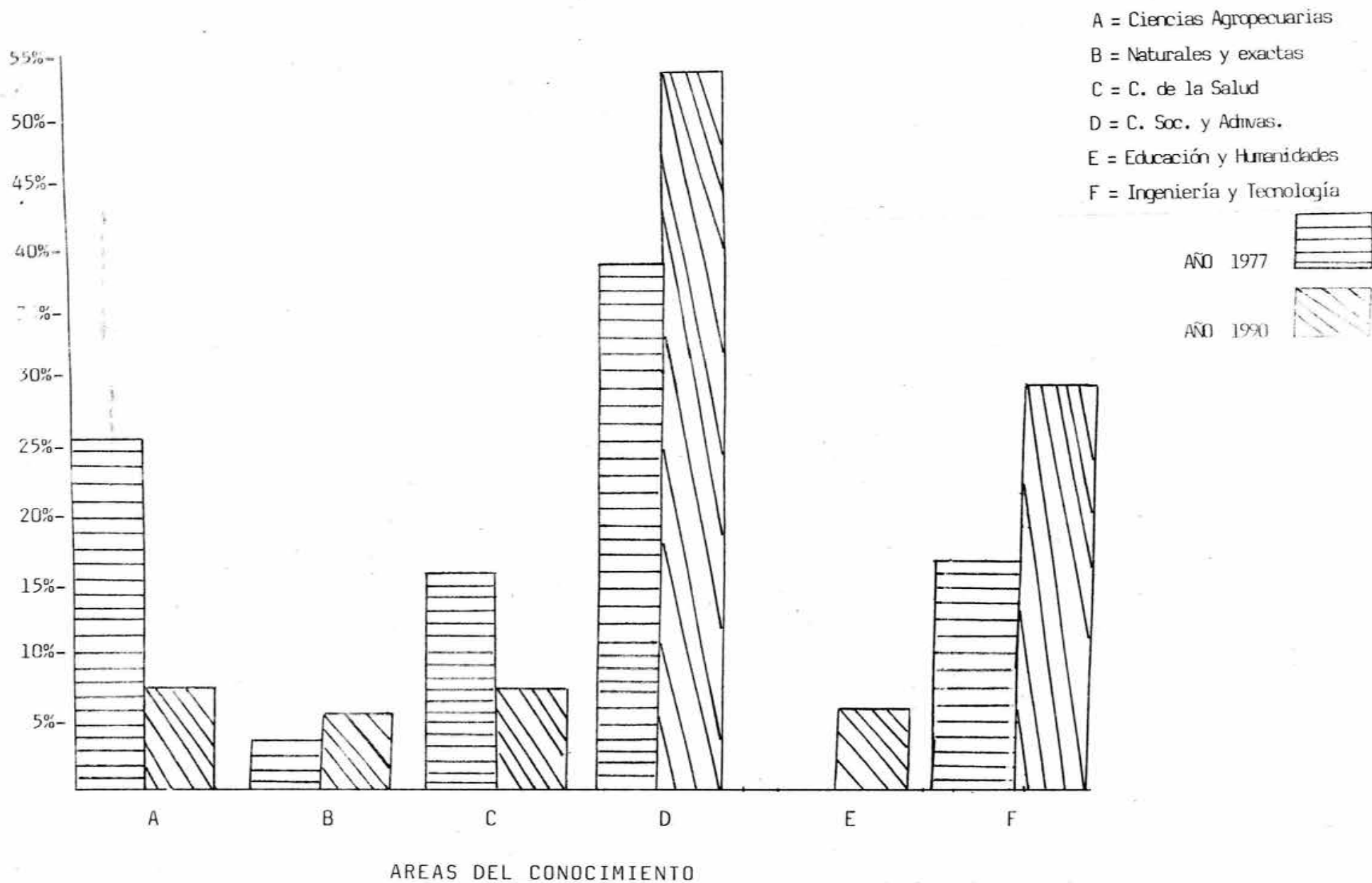
CUADRO REPRESENTATIVO DE LA MATRICULA DE EDUCACION SUPERIOR DE LA U.A.S., DISTRIBUIDA POR AREAS DE CONOCIMIENTO, POR DIFERENCIACION DE SEXOS Y POR SECTOR ECONOMICO EN EL - QUE SE UBICAN DATOS DE 1977 Y 1990.

SECTOR ECONOMICO	AREAS DE CONOCIMIENTO	1 9 7 7						1 9 9 0						TASA DE CRECIMIENTO 1977-1990	
		H	%	M	%	TOTAL	%	H	%	M	%	TOTAL	%	% GLOBAL	% MUJERES
PRIMARIO	Ciencias Agropecuarias	3811	97.7	90	2.3	3901	25.9	2028	97.2	58	2.8	2086	7.7	- 87.00	- 55.17
SECUNDARIO	Ciencias Naturales y exactas	528	99.1	5	0.9	533	3.5	1519	98.9	17	1.1	1536	5.6	188.18	240.00
TERCIARIO	Ciencias de la Salud	1388	59.4	948	40.6	2336	15.5	1538	73.0	569	27.0	2107	7.7	- 10.86	- 66.60
TERCIARIO	C. Sociales y Administrativas	2682	46.2	3124	53.8	5806	38.5	5544	38.4	8894	61.6	14438	53.3	148.67	184.69
TERCIARIO	Educ. y Humanidades	0	0	0	0	0	0	1613	96.3	62	3.7	1675	6.1	100.00	100.00
SECUNDARIO	Ing. y Tecnología.	2431	97.6	60	2.4	2491	16.5	5015	96.2	198	3.8	5213	19.2	109.27	230.00
TOTAL		10840	71.94	42.27	28.05	15067	99.99	17257	63.7	9798	36.2	27055	99.6	79.56	131.79

FUENTE: Síntesis estadística 1977-1990; Dirección de Planeación y Estadística de la U.A.S.

ANEXO 9
 GRAFICA ILUSTRATIVA DE LA MATRICULA DE EDUCACION SUPERIOR
 DE LA U.A.S., CONSIDERANDO SU DISTRIBUCION PORCENTUAL POR
 AREAS DE CONOCIMIENTO EN LOS AÑOS 1977-1990.

108
 P
O
R
C
I
E
N
T
O

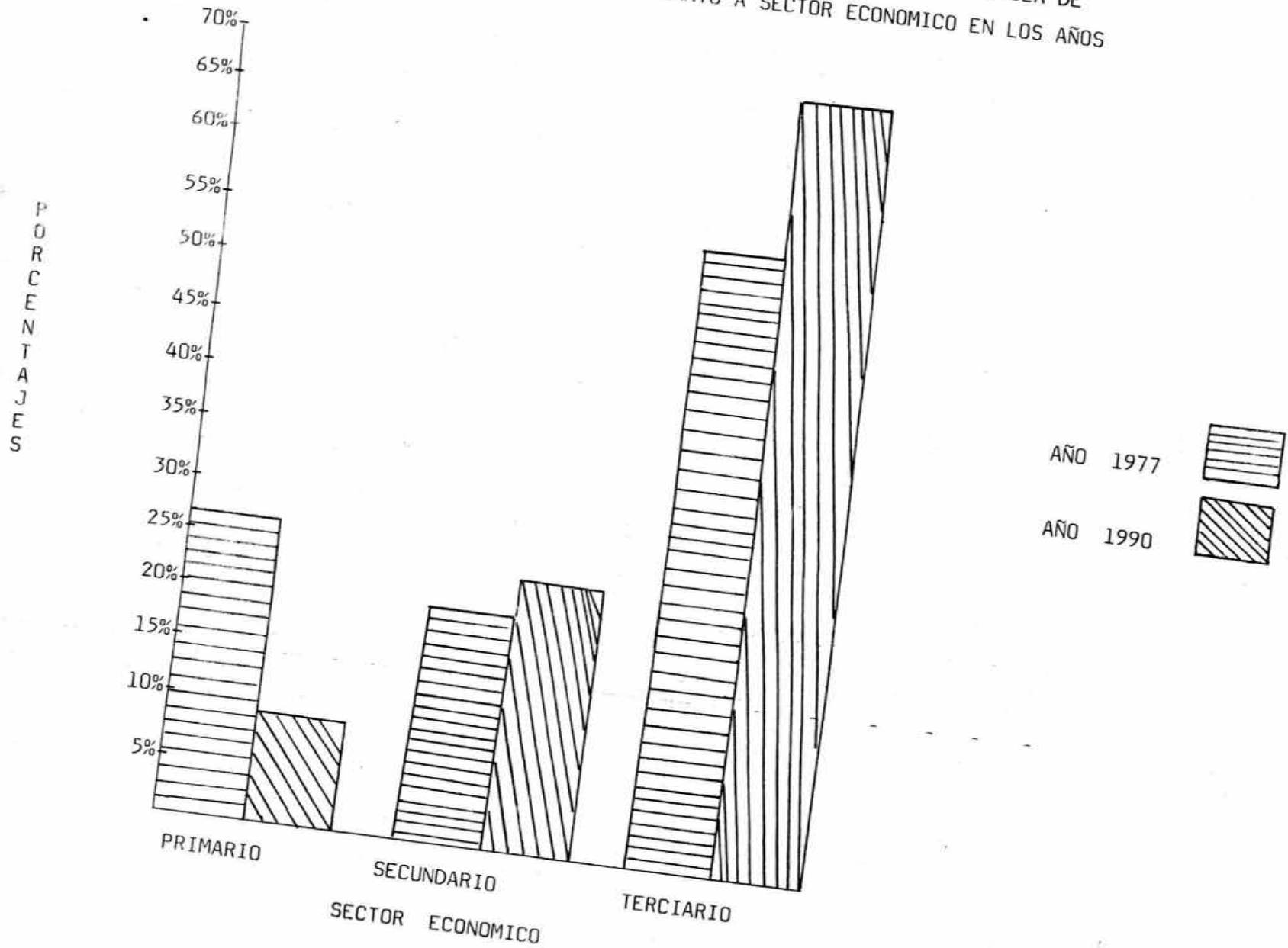


A N E X O 10

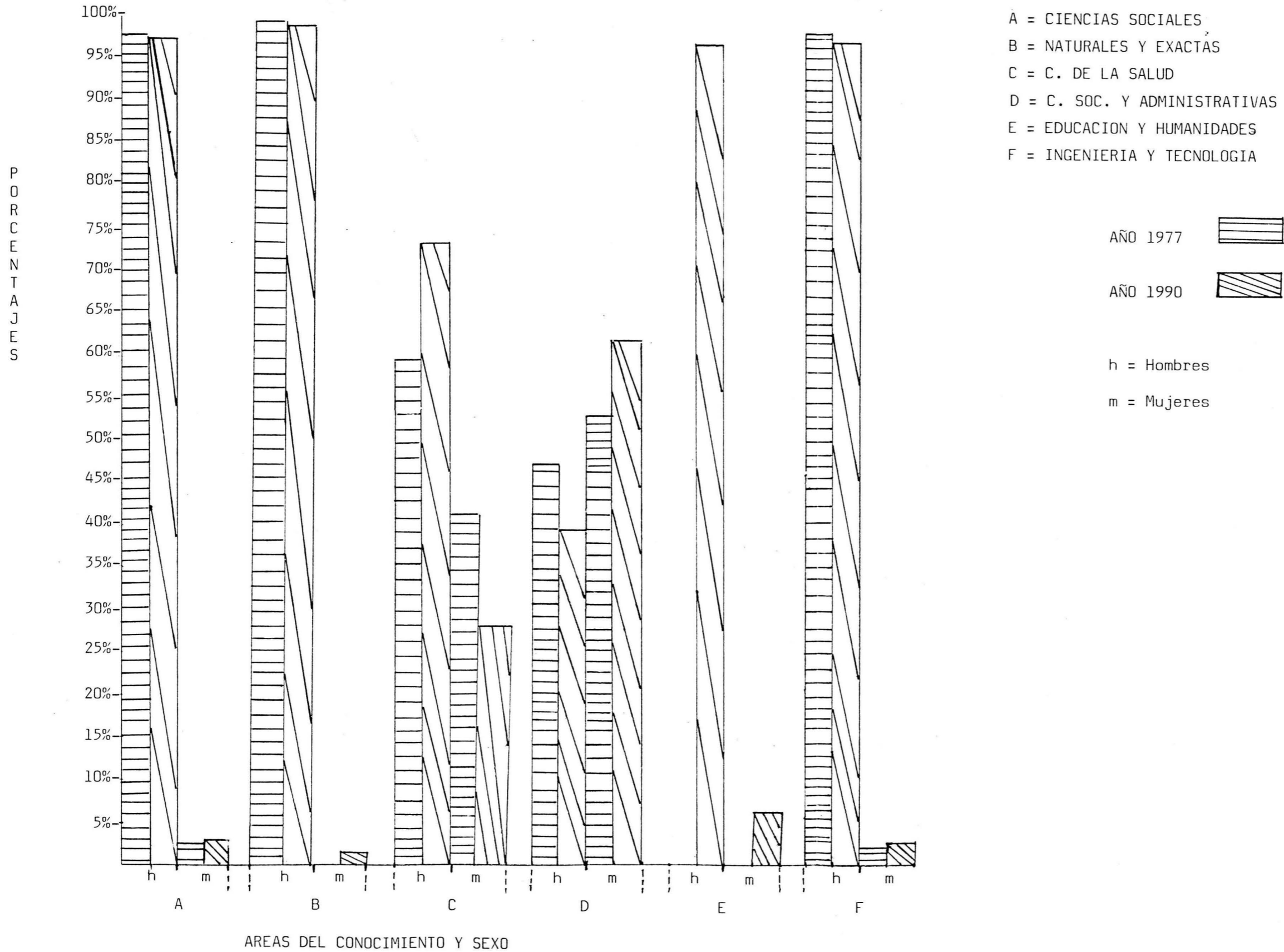
CUADRO INTEGRATIVO DE LA MATRICULA DE EDUCACION SUPERIOR DE LA U.A.S., POR SECTOR ECONOMICO EN EL QUE SE UBICAN Y DISTRIBUYEN LAS DISTINTAS AREAS DEL CONOCIMIENTO QUE EN ELLA SE IMPARTEN.

SECTOR ECONOMICO	1 9 7 7						1 9 9 0					
	H	%	M	%	TOTAL	%	H	%	M	%	TOTAL	%
PRIMARIO	3811	97.7	90	2.3	3991	25.8	2028	97.2	58	2.8	2086	7.71
SECUNDARIO	2959	97.8	65	2.1	3024	20.0	6534	96.8	215	3.1	6749	24.9
TERCIARIO	4070	49.9	4072	50.0	8142	54.0	8695	47.7	9525	52.2	18220	67.3
T O T A L	10840	71.94	4227	28.05	15067	99.99	17257	63.85	9798	36.21	27055	99.9

A N E X O 11
 GRAFICA ILUSTRATIVA DE LA FORMA COMO SE HA DISTRIBUIDO LA MATRICULA DE
 EDUCACION SUPERIOR DE LA U.A.S. EN CUANTO A SECTOR ECONOMICO EN LOS AÑOS
 1977-1990.



GRAFICA ILUSTRATIVA DE LA DISTRIBUCION PORCENTUAL DE LA MATRICULA DE EDUCACION SUPERIOR DE LA U.A.S., CONSIDERANDO LAS DIFERENCIAS DE SEXO EN LOS AÑOS 1977-1990.



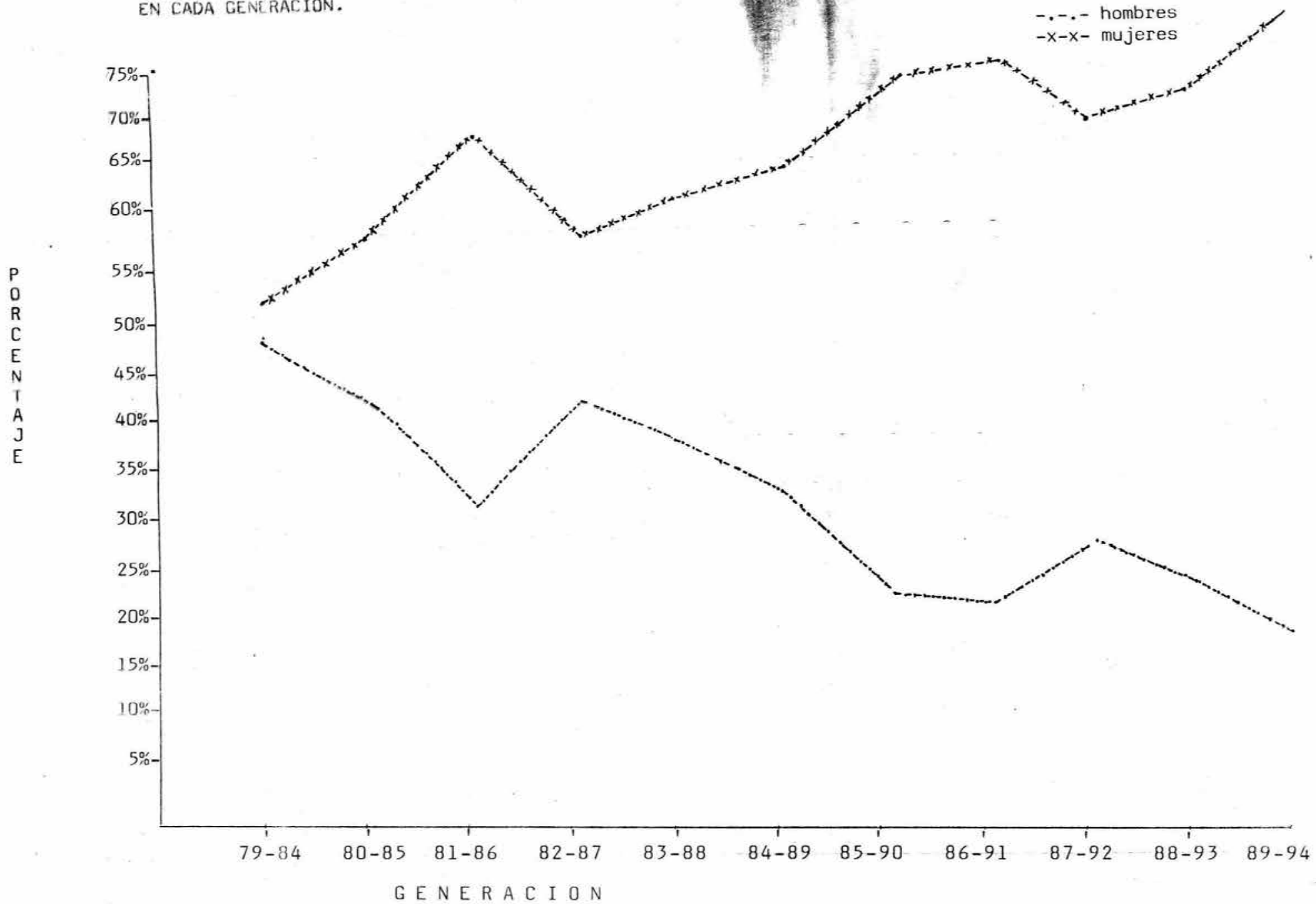
A N E X O 13

CUADRO REPRESENTATIVO DE LA EVOLUCION DE LA MATRICULA DE LA ESCUELA DE PSICOLOGIA DE LA U.A.S. EVIDENCIANDO LA TASA DE CRECIMIENTO ANUAL DE MANERA GLOBAL Y POR SEXOS

GENERACION	A L U M N O S					TASA DE CRECIMIENTO ANUAL		
	H	%	M	%	TOTAL	%H	%M	%TOTAL
1979-1984	67	47.85	73	52.4	140	-	-	-
1980-1985	85	41.26	121	58.73	206	26.86	65.75	47.14
1981-1986	71	31.83	152	68.16	223	-19.71	25.61	8.25
1982-1987	104	41.76	145	58.23	249	46.47	4.82	11.65
1983-1988	116	37.78	191	62.21	307	11.53	31.72	23.29
1984-1989	58	34.93	108	65.06	166	-100	-76.85	-84.93
1985-1990	25	24.50	77	75.49	102	-132	-40.25	-62.74
1986-1991	23	23.95	73	76.04	96	-8.69	-5.47	-6.25
1987-1992	27	28.42	68	71.57	95	17.39	-7.35	-1.05
1988-1993	30	25.64	87	74.35	117	11.11	27.94	23.15
1989-1994	43	20.28	169	79.71	212	43.33	94.25	81.19

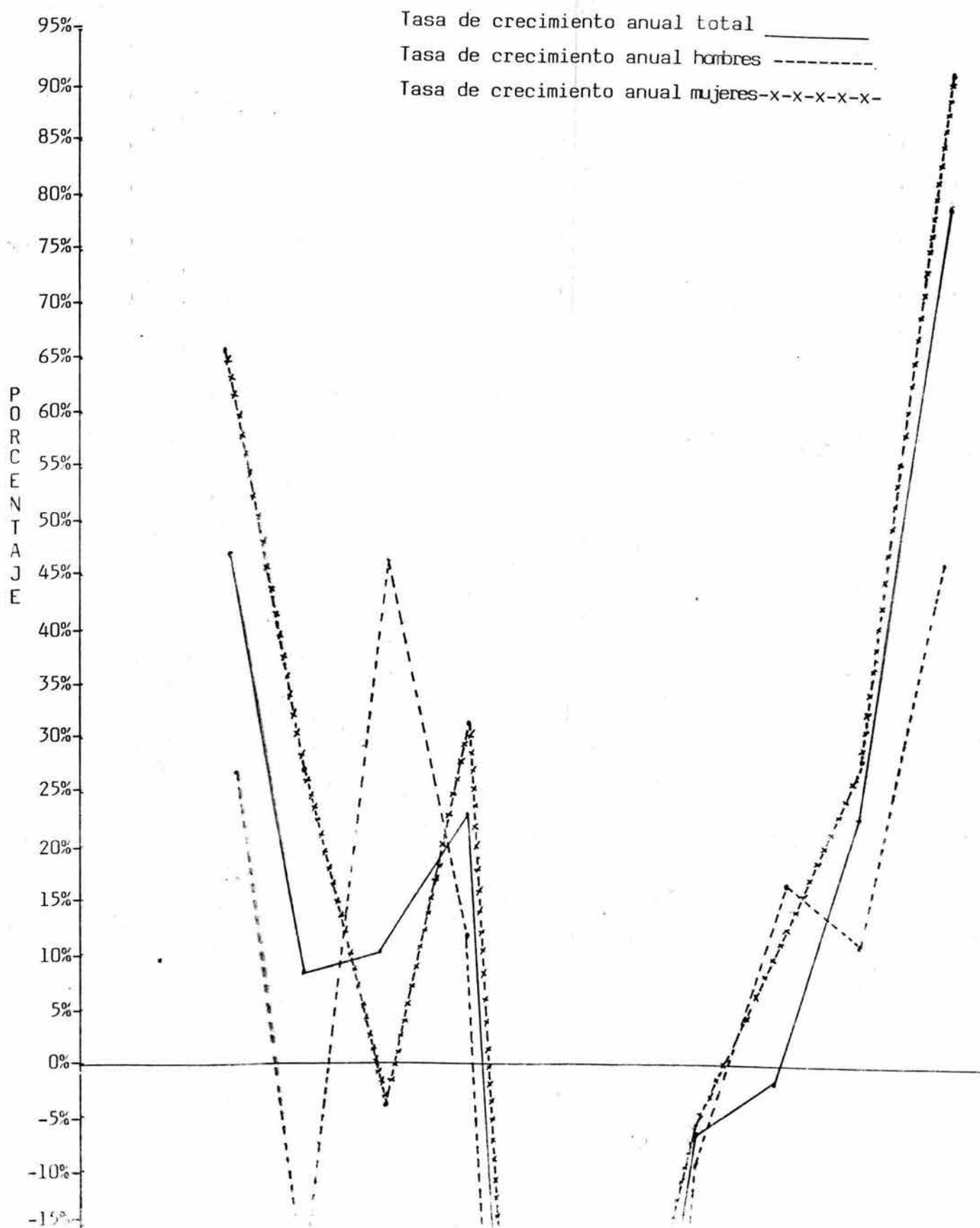
ANEXO 14

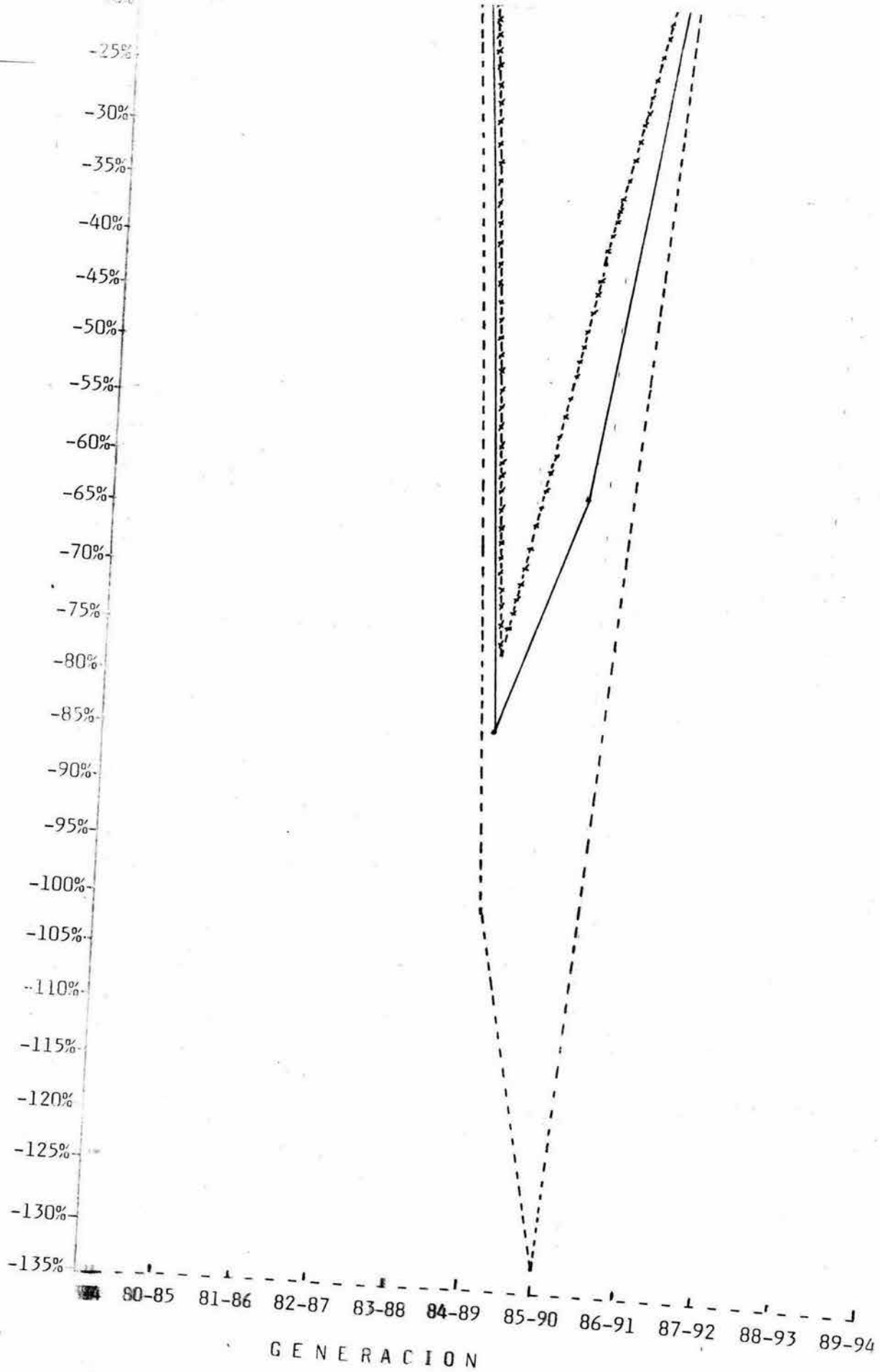
GRAFICA ILUSTRATIVA DE LA DISTRIBUCION PORCENTUAL DE LA MATRICULA DE LA ESCUELA DE PSICOLOGIA CONTEMPLANDO LA INCORPORACION POR SEXO EN CADA GENERACION.



A N E X O 15

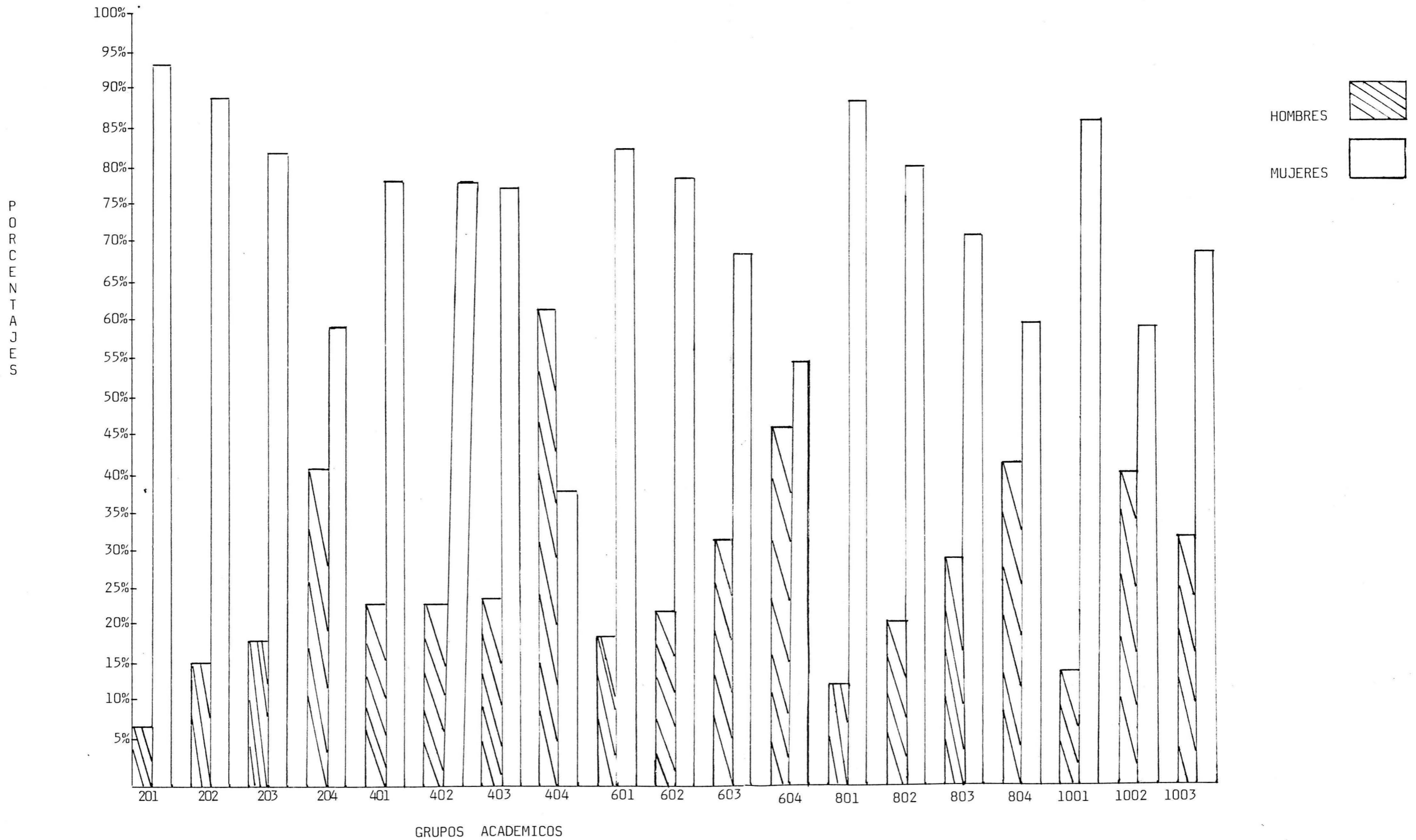
GRAFICA ILUSTRATIVA DE LA TASA TOTAL DE CRECIMIENTO ANUAL (POR GENERACION) DE LA ESCUELA DE PSICOLOGIA DE LA U.A.S., CONTEMPLANDO LA TASA DE CRECIMIENTO ANUAL POR SEXOS.





GENERACION

GRAFICA ILUSTRATIVA DE LA DISTRIBUCION PORCENTUAL DE LA MATRICULA ACTUAL DE LA ESCUELA DE PSICOLOGIA, CONTEMPLANDO LA DISTRIBUCION POR SEXOS EN CADA GRUPO ACADEMICO



VII.- BIBLIOGRAFIA

- Bambirra, Vania; "El capitalismo dependiente latinoamericano", Ed. Siglo XXI; México, 1974. P. 41.
- Bauden, Raymond; "La desigualdad de oportunidades"; Ed. LAIA, Colección Sociológica; Barcelona, 1986. P. 21.
- Brunner, José; "Universidad y sociedad en América Latina"; - UAM-Azcapotzalco; México, 1987. Pp. 17, 75, 30, 72-76.
- Casillas, Miguel; "Notas sobre el proceso de transición de la Universidad tradicional a la moderna. Los casos de la expansión institucional y la masificación". En Rev. Sociológica, Año 2, Núm. 5; UAM-Azcapotzalco, México, 1987, p.p. 129, 133-134 y 138.
- Cazarez, Daniel; "Estado, crisis, educación superior y futuro de la Universidad pública en México"; en Rev. Foro Universitario, No. 40; STUNAM; México, marzo de 1984. p. 33.
- Coordinadora Nacional de Sindicatos Universitarios de la -- Educación; "La modernización educativa"; Boletín informativo del STUNAM; México, octubre de 1989, p. 11.
- Córdova, Arnaldo; "Los orígenes del Estado en América Latina"; en Cuadernos Políticos; Ed. ERA; México, oct.-dic., de 1977, pp. 23-24 y 43-44.
- Dirección de Planeación y Estadística de la U.A.S.; Síntesis Estadística anual de 1970 a 1990", UAS. Culiacán, Sin.

- Dos Santos, T.; "La crisis norteamericana y América Latina"; Ed. Periferia; Buenos Aires, 1972, pp. 56-58, 60-61.
- Fuentes, Molinar; "Educación pública y sociedad en México - hoy"; Ed. Siglo XXI, Sexta edición, México, 1982., p.234.
- Fuentes Molinar; "Crecimiento y diferenciación del sistema universitario en el caso de México"; material sin mayores datos; Mimeo, utilizado en la Unidad I de la materia "Problemas centrales de la educación superior en México", de la maestría en Educación Superior; --- CISE-UAS, México 1988.
- Fuentes Molinar; "La educación superior en México y los escenarios de su desarrollo futuro; en Rev. Universidad futura, vol. I, núm. 3, UAM-Azcapotzalco; México, octubre de 1989, p. 7.
- Fuentes Molinar; "Democratización y calidad de la educación", en Rev. Universidad futura, vol. 2, núm.,4, UAM-Azcapotzalco; México, febrero de 1990, p. 27.
- Ianni, Octavio; "Sociología del imperialismo"; SEP-SETENTAS; México, 1974, p. 157.
- Ianni, Octavio, "La formación del estado populista en América Latina"; Ed. ERA, México, 1975, p. 51.
- Kaplán, Marcos; "Formación del Estado Nacional en América - Latina"; Ed. Universitaria; Santiago, 1969, pp. 19 y 179.

- Kaplán, Marcos; "Gobierno, administración, presupuesto y --
financiamiento en la UNAM"; en Rev. U 2000, Crónica
de la educación superior, Año I, Núm.10; UNAM; México,
abril de 1990, p. 14.
- Kent, Rollin; "Los profesores y la crisis universitaria";
cuadernos políticos, No. 46; México, abril-junio de
1986, p. 48-49.
- Kent, Rollin; "¿Qué es la universidad de masas y qué quere-
mos hacer con ella?"; material sin mayores datos; mi-
meo, utilizado en la Unidad I de la materia "Problemas
centrales de la Educación Superior en México", de la
Maestría en Educación Superior; CISE-UAS, México, 1988.
- Letapi, Pablo; "Análisis de un sexenio de educación en Méxi-
co 1970-1976; Ed. Nueva Imagen; México, 1980, p. 54.
- López, Armando; "El proceso de masificación en las Universi-
dades de México"; Perfiles Educativos, CISE-UNAM; Mé-
xico, abril-mayo-junio, 1972, p. 22.
- Mendoza, Javier; "El proyecto ideológico modernizador de las
políticas universitarias en México (1965-1980); perfi-
les educativos; CISE-UNAM; México, 1981, p. 7.
- Mendoza, Javier; "Los retos actuales de la Educación Supe--
rior en México", Perfiles Educativos, núm. 36, CISE-
UNAM; abril-mayo-junio, 1987, pp. 38- 40.

- Morales, Lilibiana; "La mujer en la Educación Superior en México"; en Revista Universidad Futura, Núm. 1; UAN-Azcapotzalco; México, 1989, pp. 14 y 18.
- Ponce, Aníbal; "Educación y lucha de clases"; Ed. Publicaciones didácticas y culturales; México, 1977.
- "Programa para la modernización Educativa"; Cap. 7, publicado en Rev. Universidad Futura, Vol., 1 Núm. 3; UAN-Azcapotzalco; México, octubre de 1989, pp. 52-66.
- Ribeiro, Parcy; "La Universidad Latinoamericana". Ed. Universitaria, Santiago, 1971, pp. 33-38.
- Rodríguez, Ma. E. "La reforma universitaria en Córdoba en 1918"; Deslinde No. 23; UNAM; México, 1972, pp. 2 y 5.
- Sacristán, M.; "Tres lecciones sobre la Universidad y la División de trabajo". UAS, México, 1985, p. 18-19.
- Sherz, Luis; "Una nueva universidad para América Latina"; Ed. Guajardo; México, 1969, pp. 68, 71, 72, 74 y 82.
- Silva Michelena y Sonntag; "Universidad, dependencia y revolución"; Ed. Siglo XXI; México, 1970, pp. 27-28 y 28-29.
- "SUMA"; Exposición de diversos documentos sobre las implicaciones de la reducción presupuestal a las IES; órgano de análisis político y social del SUNTUAS, Año III, núm. 15, Culiacán, Sin., 6 de marzo de 1990.

- Tecla, Alfredo; "Universidad, Burguesía y Proletariado"; --
Edit. Fondo de Cultura Popular; México, 1976.
- Tedesco, Juan; "Tendencias y perspectivas en el desarrollo
de la educación superior en América Latina y El Caribe";
en Rev. Foro Universitario, núm. 72, Epoca II; --
STUNAM, México, 1986, pp. 9-12 y 14-20.
- Tedesco, Juan; "El Desafío educativo: Calidad y democracia";
Ed. GEL; Buenos Aires, Argentina, 1987, pp. 126-127.
- Tenti, Emilio; "Consideraciones sociológicas sobre la cali-
dad de la Educación Superior". En Revista de la Edu-
cación Superior, Núm. 47, ANUIES; México, julio-sep-
tiembre de 1983, p. 15.
- Terán O. Rito; "Sindicalismo y reforma universitaria"; con-
ferencia expuesta los días 23-36 de abril de 1990 en
la UAS, dentro del ciclo "Conferencias Magistrales" -
promovida por la Comisión Preparatoria del Congreso
Universitario, Culiacán, Sin.
- Tunerman, Carlos; "La investigación en las Universidades
Latinoamericanas". Deslinde, No. 75; UNAM; México, --
1976, p. 12.
- Vacca, G.; "El futuro de la Universidad en el mediodía ita-
liano; en Rev. Crítica, Núm. 29, U.A.P., México, 1985.
p. 13.

- Vascom, T. y Recca, I.; "Modernización y crisis en la Universidad latinoamericana". En: "La educación burguesa". -- Edit. Nueva Imagen; México, 1975, 3a. edición, pp. 12, 173, 175, 134, 31, 36-37, 64-65.
- Wschebor, Mario; "Imperialismo y Universidad en América Latina"; Ed. Diógenes; México, 1973, pp. 10-15.