



# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS Y LETRAS  
COLEGIO DE BIBLIOTECOLOGIA



FORMACION Y PRACTICAS PROFESIONALES  
DEL BIBLIOTECOLOGO

# T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:  
LICENCIADO EN BIBLIOTECOLOGIA  
P R E S E N T A  
JOSE DE JESUS MURILLO LOPEZ



ASESORA: DRA. JUDITH LICEA DE ARENAS

CIUDAD UNIVERSITARIA,

NOVIEMBRE DE 1994

FALLA DE ORIGEN



## **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 está 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.

*A Jesús Murillo, mi padre,  
maestro de toda la vida, comprometido  
de tiempo completo. Porque a pesar  
de lo que ello implica, tuvo gran paciencia para  
enseñarme las primeras letras.*

*A María Elena López, mi madre,  
por su (tradicional) empeño cotidiano,  
porque sólo con ella entendí  
el valor del esfuerzo y el cariño.*

*Para ambos, por su complicidad y apoyo  
en todo lo que emprendí.*

*A mis hermanos, Miguel, Javier y Héctor,  
compañía permanente  
y ejemplo cuando se pudo.  
Porque me heredaron el gusto por la música  
y la aversión al olor de lo religioso y lo aburrido.*

*A mis hermanas, muchas,  
pero todas concedidas: Rosi, Paty, Nena,  
Mary, Mire y Oli; todas distintas, aunque bien parecidas  
y empeñadas en no quedarse atrás  
si de heredar se trata. Porque me regalaron  
el baile, el aseo del hogar y hasta la costumbre  
de lavarme la cara.*

*A Gilda, sobre todo.  
Por hacerme comprender la amabilidad de lo que vale la pena.  
Por su rechazo natural a las trampas  
del radicalismo inútil.  
Por sus ojos. Amén de su belleza,  
porque ellos fueron estrenando, una a una  
(sin miedo al desvelo ni al desacuerdo),  
cada línea de este trabajo y de todos los demás.  
Por compartir cada momento y cada historia.  
Por su maravillosa presencia.*

## Agradecimientos

Pocas oportunidades hay para agradecer, con amplitud de espacio, las enseñanzas, las experiencias y las convivencias a quienes han sido parte fundamental en nuestra formación y/o deformación (da lo mismo, de todas formas aquí estamos) y de alguna manera contribuyen para que los trabajos que uno realiza tengan determinadas características. Una tesis es de esas escasas ocasiones que se presentan, pues sabemos que nuestros amigos y quienes nos tienen un poco de afecto serán quienes la lean o, al menos, echen un vistazo a los agradecimientos. Ahí va.

Agradezco a la doctora Judith Licea, asesora de esta tesis, en primer lugar, su empeño como maestra, su honestidad en el trabajo y la fuerza que debe imprimir cada día a su ánimo para tratar de sacar adelante a esa gran cantidad de jóvenes que asisten a las aulas de un Colegio que, como verá quien se anime a continuar la lectura, está hecho un llo. En segundo lugar, la terquedad con que ha impulsado a cada uno de los que tuvimos la oportunidad de asistir a su Seminario, para de una vez por todas librarnos de la pesadilla de la titulación. Sinceramente, gracias.

Especialmente a Raúl Trejo Delarbre que, aunque es poco el tiempo andado a la par de sus enseñanzas, tanto ha contribuido en mi formación. Por su insistencia para que concluyera este trabajo y su (atento) apoyo material, también gracias.

A Ivonne Melgar y Martín Beltrán, por todo su apoyo, por todos los desvelos, copas y canciones. A ellos mi franco reconocimiento y amistad sin condiciones.

A mis amigos y compañeros, Celso, Eric y Memo, porque su compañía hizo muy cordial el tránsito por la Facultad. Por las incontables visitas a La Vencedora, y porque las correrías étlicas con ellos me permitieron conocer las patrullas por dentro.

Igualmente agradezco a Pilar Galarza, Rocío Hidalgo, Julia Campos, Martha Palmerín y Verónica Carmona (saludos a Fabián), compañeras del Seminario y de toda la carrera, por su solidaridad y su amistad sostenida.

Marco Levario y Julio Chávez, compañeros del semanario **etcétera**, tuvieron la amabilidad de leer completa, y corregir, la tesis. Pero además les debo estos años en que me han permitido ser parte de una amistad que rebasa todos los ámbitos y todos los estados de ánimo.

A nadie di más lata que a Lucía Saad. A Lucy, además de agradecerle eternamente, mis disculpas. La calidad de las gráficas se la debo a ella. Lo que pueda mostrar cada una, es responsabilidad mía.

Difícil hubiera sido resolver algunos problemas técnicos (como el desconocimiento de la computadora) sin la valiosa ayuda de José Manuel Mateo, poeta y jefe de diseño de mantas durante los años de campañas electorales en Filosofía. Además, no olvido que él me descifró a Sabina y me inició en el difícil arte de la expropiación de la cultura en Gandhi, El Parnaso y anexas.

No puedo dejar de recordar a mis amigos de años, compañeros de la Facultad y amantes del arrabal y el dominó. Mis saludos a los miembros del club de Tobi: Carlos Guevara, Fidel Astorga, Marco Maldonado, Arturo Camilo Ayala, Greco Sotelo, Javier Bañuelos, los Gerardos (López y Gervasio), por las tardes de chismorreo y las noches con Zitarrosa.

Por último, que no al último, una mención para el *Chiquilín*, el *Tetos* y el *Pablo*, por darle a las reuniones de fin de semana ese tinte de desfachatez que siempre hace falta para aguantar toda la noche.

  
Vo. Bo. Dra. Judith Licea de Arenas  
Asesora de la tesis



---

**Vo. Bo. Lic. Hugo A. Figueroa Alcántara**  
Coordinador del Colegio de Bibliotecología

## Índice

	página
<b>Introducción</b>	1
<b>1. La educación superior en México</b>	7
<i>La UNAM</i>	7
<i>El crecimiento de la matrícula universitaria</i>	14
<i>Expansión sin reforma</i>	16
1.1 Planeación de la educación superior	25
<i>Algunos antecedentes de la planeación</i>	27
<i>Evaluación de la educación superior</i>	31
1.2 La crisis de la UNAM	37
Notas	41
<b>2. La carrera de Bibliotecología</b>	46
<i>Los primeros pasos</i>	47
2.1 Las primeras escuelas	53
2.2 El Colegio de Bibliotecología de la UNAM	55
<i>Las posibilidades del Colegio</i>	59
Notas	60
<b>3. El Colegio de Bibliotecología y el mercado de trabajo</b>	64
3.1 El Plan de Estudios	69
3.2 Los maestros	79
3.3 Los alumnos	82

<b>3.4 La escuela y el trabajo</b>	<b>85</b>
<b>Notas</b>	<b>91</b>
<b>4. El empleo de los bibliotecólogos</b>	<b>94</b>
<i>Materiales y métodos</i>	<b>94</b>
<i>Resultados. Dónde trabajan... Qué hacen</i>	<b>96</b>
<b>5. Discusión</b>	<b>103</b>
<b>Conclusiones</b>	<b>108</b>
<b>Cuadros</b>	
<b>Gráficas</b>	
<b>Anexos</b>	



## Introducción

1. En el año de 1956 se formó el Colegio de Biblioteconomía y Archivonomía, dependiente de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. El objetivo que se propusieron los impulsores de aquél, fue el de formar personal que se encargara de organizar, principalmente, las colecciones bibliográficas de la Universidad. A casi 40 años de distancia, el Colegio cambió de nombre, la UNAM creció tanto administrativamente como en su matrícula estudiantil y en su planta docente, los planes de estudios experimentaron también modificaciones, y el mercado de trabajo para los egresados (de la mayoría de las profesiones) se ha diversificado. Sin embargo, lo mismo que las oportunidades de empleo, los problemas en la formación de los alumnos adquirieron nuevos matices.

De tales cambios y de la manera como se deforma paulatinamente la relación de los egresados de Bibliotecología y sus posibilidades de acceso al trabajo asalariado, queremos ocuparnos en este trabajo, cuyo propósito es demostrar que existe una interrelación entre el perfil de los titulados en la licenciatura del Colegio de Bibliotecología y el perfil del empleo al que aquéllos tendrán posibilidades de acceder. Es decir, ninguno de los polos de la relación (educación-empleo) puede ser caracterizado por sí mismo, sin tener en cuenta a su contraparte.

Para ello, intentamos delimitar el perfil de los egresados mediante la revisión histórica de la carrera, sin obviar el tipo de relaciones que se establecen entre las profesiones y el Estado en nuestro país. Además, se complementa dicha revisión con la aplicación de un cuestionario a un universo

delimitado de titulados en el Colegio, que nos da la pauta para establecer los tipos de empleos a que tienen acceso, así como determinadas características de su actividad profesional.

2. Además de ser afectada por una política gubernamental errática hacia la educación superior, la falta de reconocimiento por parte de sus posibles fuentes empleadoras no permite el desarrollo de la Bibliotecología como una profesión "socialmente útil".

Lo anterior, aunado a los propios problemas estructurales de la carrera, que en ocasiones pueden ser causa de la ignorancia de actores externos, se traduce en carencia de apoyos para el mejoramiento y actualización de sus actividades docentes.

Partimos del supuesto de que estos factores complican la trayectoria profesional de los egresados del Colegio quienes, sobre todo a partir de la última década, se enfrentan irremediamente al desempleo y subempleo o, en última instancia, a una falsa sobre-oferta de trabajo, que los obliga a aceptar involucrarse en actividades que hace algunos años no requerían, para su efectiva realización, de la presentación de un título de licenciatura.

3. Este trabajo se divide en tres capítulos, además del que se refiere a los resultados obtenidos, y las conclusiones.

En el primer capítulo abordamos el tema de la educación superior en general, desde la creación de la Universidad Nacional en 1910, tomando en cuenta la importancia que ésta adquirió, desde los primeros años de la lucha revolucionaria, en la formación de profesionales en México. La de la UNAM, como se sabe, no ha sido una historia fácil; sobre todo en aquellos primeros

años fue sometida a fuertes luchas intestinas, hasta que en 1929 adquirió su autonomía, con lo que a la vez modificaría sus relaciones con el Estado y la educación superior sufriría un cambio radical. Es decir, puesto que el Estado perdió el control sobre las profesiones liberales impartidas en la UNAM, aquél se vio obligado a re-pensar las modalidades que debería tener la educación superior, lo cual fue definitivo en la modificación tanto del tipo y la calidad de los conocimientos en las escuelas, como de la composición social de los profesionales.

A partir de ese momento se observan distintos periodos en la relación Universidad-Estado, los cuales tienen que ver con la cambiante situación política y económica del país. El crecimiento económico de las décadas 30-40 (que trae consigo la ampliación de los espacios laborales y la creación de numerosos centros educativos) provocó a la larga una inadecuación entre universidad-desarrollo, debido a que la expansión universitaria, ya en los años 60-70, no corresponde con la expansión de empleos que requieren cierto nivel de calificación. El estancamiento económico que inicia en los 60 reduce la demanda de recursos humanos con nivel universitario.

En ese contexto aparece la disidencia universitaria, impulsada por movimientos sociales tanto en el plano nacional (el ferrocarrilero, el del magisterio, el de los médicos) como en el internacional (la revolución cubana, el movimiento antiimperialista). La apertura crítica se enfrentaría al autoritarismo que caracterizó al régimen diazordacista aún antes de la matanza del 2 de octubre del 68.

Después de ese trágico suceso, la Universidad adquiere una dinámica propia en su crecimiento, avalada por los sucesivos gobiernos que a partir de

1970 implementan una nueva política, según la cual las universidades se autorreformularían sin intervenciones externas, mientras el Estado seguiría proporcionándoles apoyos financieros.

Las consecuencias de este abandono (por una parte un Estado benefactor ocupado simplemente en evitarse reclamos, por otra unas comunidades universitarias colocadas más en la exigencia hacia el gobierno que en la autocritica y la evaluación de sus tareas primordiales) son ahora evidentes: excesivo burocratismo en las instituciones, plantas docentes mal preparadas, alumnos poco exigentes recibiendo una educación que poco tiene que ver con el rigor académico, así como inercias que evitan el compromiso con la autoevaluación. De estos aspectos nos ocupamos también en el primer apartado.

En el segundo capítulo entramos de lleno a la carrera de Bibliotecología. En este caso, a la historia de nuestro Colegio, para lo cual nos remitimos al surgimiento de las primeras escuelas de bibliotecarios que, igual a lo ocurrido con la UNAM, estuvo afectado por el acontecer político del país. Aunque a diferencia de otras profesiones, la nuestra no ha alcanzado su completo desarrollo.

Concebidos desde que se instalaron las primeras escuelas como "guardianes" de las colecciones bibliográficas existentes, cuya principal tarea consistía en ordenar éstas, los bibliotecólogos no han recibido el impulso requerido para aspirar a ser considerados como profesionales en toda la amplitud del término. Esto se debe en gran medida a que los estudios que se imparten en la actualidad mantienen el espíritu "tradicional" de la carrera, es decir, el plan de estudios sufre de evidentes retrasos, lo cual no es difícil

argumentar si se observan los primeros planes y se comparan con el que hoy está vigente en el Colegio; lo mismo que si observamos el objetivo original de formar bibliotecarios y el origen de aquellos primeros estudiantes.

El tercer capítulo aborda la relación que en nuestros días guarda el binomio formación-empleo. Si la década del 70 dejó para las escuelas de educación superior una gran preocupación, debida a la desvinculación entre éstas y el mercado de trabajo para sus egresados, hoy la situación no es mejor. Los intentos de reformar la distribución de la matrícula estudiantil o de construir perfiles profesionales nuevos han chocado con el problema de la inexistencia o insuficiencia de opciones de empleo, a lo cual debemos añadir el constante deterioro o devaluación de los títulos universitarios. En este apartado hacemos un "acercamiento a la realidad escolar" del Colegio de Bibliotecología (su plan de estudios, sus maestros, sus alumnos) para, de esta forma, acercamos también al perfil del profesional que sale en busca de opciones de trabajo. Estas, aunque aparentemente se han diversificado, para los egresados del Colegio se mantienen en espacios muy bien identificados dentro del sector público, la fuente tradicional de empleos para los bibliotecólogos.

Esta última afirmación forma parte ya de los resultados del trabajo, a los que llegamos a partir de la aplicación de un cuestionario de 11 preguntas, aplicado a un universo de 47 titulados en el Colegio durante el periodo 1971-1990, en el cual, según los datos obtenidos, se titularon 93 alumnos.

Decidimos enfocar nuestro estudio únicamente a los titulados por ser quienes, en teoría, cuentan con la formación completa requerida para enfrentar la búsqueda de trabajo; y el periodo lo delimitamos así por el hecho de que los

egresados a partir de 1971 (salvo estudiantes rezagados) cursaron la licenciatura a partir de la aprobación del plan de estudios vigente.

Entre los resultados sobresalientes se encuentra el que un alto porcentaje de los titulados empiezan a trabajar en bibliotecas aún antes de ingresar a los estudios de Bibliotecología o durante los primeros semestres de formación en el área.

Ese primer trabajo (excepto dos casos) lo obtuvieron en alguna institución del sector público. Por otra parte, hay casos en que los egresados ya ocupaban, antes de titularse, el puesto en que se desempeñaban al momento de llenar el cuestionario. La mayoría, aunque con título de licenciatura, ocupaba puestos de categorías medias en sus lugares de trabajo.

En cuanto a las actividades que realizaban en tales puestos, los egresados aprendieron en la práctica aquellas que tienen que ver con los procesos automatizados dentro de las bibliotecas. Los que se ocupaban de los procesos técnicos (sin contemplar el uso de la computadora) aprendieron a hacerlo en la escuela.

Sin embargo, hay poco interés por actualizar formalmente sus conocimientos, pues aunque la mayoría asiste a conferencias, talleres, cursos, entre otros, sólo una persona había concluido estudios de maestría.

Son estos, en síntesis, los contenidos del presente trabajo, que no pretende dar soluciones a los problemas señalados sino, quizás al contrario, identificar algunos que posiblemente no se habían planteado. En torno a ellos queremos abrir la discusión.

## **1. La educación superior en México**

El desarrollo de un tema tan amplio como es el de la educación superior en México, no es tarea que se proponga en este trabajo. No obstante, nuestra intención es la de aportar algunos elementos que permitan ubicar el contexto en que se desenvuelve nuestra profesión para, en capítulos posteriores, comprender el origen de muchos de los problemas característicos de la misma, y que no son privativos de la carrera del bibliotecólogo sino de la educación superior pública en general.

Abordaremos por tanto el tema desde el punto de vista de la Universidad Nacional; entre otros, su surgimiento, sus relaciones cambiantes con el Estado, su autonomía, su crecimiento. Todo esto de manera tan resumida que dejará seguramente bastante lugar para las dudas, pero es posible que nos ayude a resolver otras.

### ***La UNAM.***

El proyecto que Justo Sierra presentó en abril de 1881 ante la Cámara de Diputados para la creación de la Universidad Nacional, cobró forma hasta el 22 de septiembre de 1910, dos meses antes de que la revolución estallara en Puebla. Ese día fue inaugurada la Universidad Nacional de México.<sup>1</sup>

Tal como Sierra la concibió, la Universidad debía tener dos cualidades: una, ser "nacional", lo que le daba legitimidad institucional y le otorgaba un lugar entre los esfuerzos educativos del régimen. La otra, ser "autónoma", lo que le daría viabilidad en un contexto en que dicho régimen estaba muriendo, es

decir, la autonomía, además de garantía de libertad, era una condicionante de su existencia.<sup>2</sup>

Ambas cualidades, aunque en su origen parecían complementarias, hacia los años 30 resultarían contradictorias para muchos. Arce Gurza<sup>3</sup> explica así el fenómeno:

*En esta gran transición política que alcanza hasta los inicios de la década de los cuarenta, se reconocen fundamentalmente dos etapas: la primera en que la Universidad Nacional recibe gran apoyo gubernamental y se convierte por tanto en la pauta académica de toda la educación superior del país y en la fuente indiscutida de profesionistas. En la segunda etapa, se observa una recuperación paulatina del poder gubernamental en materia de educación superior y la apertura de fuentes alternativas para el abastecimiento de profesionistas. Este proceso ilustra no sólo el surgimiento de nuevas especialidades y el auge que comenzaron a tener las carreras técnicas a partir de los años treinta, sino también la multiplicación de instituciones de preparación profesional y su regionalización.*

No obstante, el concepto de autonomía no debía ser confundido con el de independencia, ya que no se trataba de construir un Estado dentro del Estado, sino una institución que proporcionara a éste los recursos humanos necesarios para llevar a cabo el proyecto revolucionario:

*La posibilidad de que el Estado perdiera el control sobre ésta, su principal fuente de personal calificado, de profesionistas, fue una determinante política decisiva del desenvolvimiento de las profesiones en el período que nos ocupa. La política "vis a vis" del Estado hacia la Universidad ayuda a explicar no sólo el desarrollo mismo de los estudios universitarios sino también la creación de nuevos profesionales y de instituciones alternativas de enseñanza superior, es decir, de esta expansión sin precedente del grupo profesional en el siglo XX.<sup>4</sup>*



La importancia que adquiere la Universidad en los primeros años de la lucha revolucionaria, comenta el mismo autor, se debe ante todo a una coyuntura afortunada, ya que los revolucionarios no experimentaban ninguna preocupación por la educación superior. De esta manera, en tanto Vasconcelos se da a la tarea de reorganizar la desaparecida Secretaría de Instrucción, la Universidad lleva a cabo las tareas de aquélla, dándose así la relación más completa entre Universidad y Estado, relación no acontecida antes ni después de esa coyuntura. Una vez creada la Secretaría de Educación Pública, se reducen las atribuciones de la Universidad y concluye la "luna de miel" entre ésta y el Estado.<sup>5</sup>

Así, en un ambiente de rivalidades internas, se gesta el movimiento que en 1929 daría lugar a la autonomía universitaria, por la cual, muy pronto, la Universidad tendría que pagar un alto costo político:

*La Ley Orgánica de 1933 privó a la Universidad de su carácter nacional. Para enfatizar el grado de autonomía que se concedía a la Universidad y su independencia completa con relación al Ejecutivo, señalaba en su Artículo 5o que el rector sería "jefe nato de la institución".*

*Con la Ley Orgánica de 1933 el Estado aparentó otorgar a la Universidad su autonomía económica; pero en realidad trató de vencerla por hambre.<sup>6</sup>*

El nuevo estatus de la Universidad abre la posibilidad de un nuevo periodo en lo que respecta a la acción del Estado frente a la educación superior:

*Aparte de la creciente demanda de técnicos profesionales para satisfacer las necesidades del desarrollo económico, la autonomía universitaria de 1933 creó la posibilidad de establecer nuevos centros de enseñanza profesional que merecieran el título de "nacionales". Puesto que el Estado había perdido control sobre las profesiones liberales impartidas en la Universidad, la crisis*

*universitaria obligó al gobierno a reflexionar detenidamente sobre las modalidades que debería tener la educación superior y la posibilidad de tener mayor ingerencia en la formación de "profesionistas revolucionarios".<sup>7</sup>*

A principios de los años 40 se da un viraje en la política educativa del gobierno, que repercute en la Universidad. Este proceso coincide con el abandono de la política populista del cardenismo y un regreso de la atención gubernamental hacia los problemas de la clase media. La educación se convierte (al menos en el discurso pacifista que sustituye al discurso de lucha revolucionaria de los cardenistas) en la posibilidad individual de la movilidad social. Mendoza Rojas<sup>8</sup> resume así el proceso:

*Dentro del cambio de estrategia educativa, la universidad pasa a jugar un papel de primer orden. La mayor escolarización de los individuos se asocia a las mejores oportunidades de ocupar los más altos puestos en la jerarquía social. El Estado cambia su postura frente a la universidad: de haberla considerado como institución divorciada de los intereses del pueblo y portadora de los principios y dogmas de la tradición y de la "aristocracia del pensamiento" (...) se comienza a brindar un apoyo sin precedentes que tiene su expresión más nítida en la construcción de la Ciudad Universitaria ya en el régimen de Miguel Alemán.*

El crecimiento económico de la época permite la ampliación de los espacios laborales para técnicos y administrativos tanto en la industria como en el sector de los servicios. También permite que la expansión universitaria no se traduzca en una sobreproducción de recursos humanos. Es decir, desde el punto de vista cuantitativo, hay una adecuación entre la oferta y la demanda de personal calificado.

Esta armonía se empieza a agotar, junto con el modelo económico de desarrollo, a principios de los 60. La nueva fase de industrialización del país

requería de nuevas formas de trabajo profesional, específicamente, de trabajo asalariado. Mientras, la Universidad seguía produciendo profesionales liberales. Esta inadecuación universidad-desarrollo propicia, según Mendoza Rojas,<sup>9</sup> una primera contradicción:

*La expansión universitaria no corresponde ya con la expansión de empleos que requieren cierto nivel de calificación. La demanda de recursos humanos con estudios universitarios comienza a reducirse debido al estancamiento económico que se inicia en esa década. El mismo modelo de industrialización seguido durante dos décadas no exige una ampliación permanente de fuerza de trabajo altamente calificada, una vez que ésta ha sido formada en cantidad suficiente.*

La Universidad, entonces, empieza a adquirir una dinámica propia en su crecimiento, la cual no necesariamente es la que se ajusta a las necesidades de calificación laboral. A esa dinámica de crecimiento habría que agregar una creciente demanda de ingreso a la educación superior por parte de sectores que tradicionalmente no habían formado parte de la "clientela" universitaria: nuevos sectores medios y algunos sectores de la clase obrera que, ante el estrechamiento del mercado de trabajo, encuentran en la Universidad la única vía posible de movilidad social.

En ese contexto surge otro factor que, a la postre, se convertiría en el impulsor de la crisis en el año de 1968. Se trata de la aparición de la disidencia universitaria en un momento en que tanto el contexto nacional (con el surgimiento de movilizaciones sociales debidas a la inconformidad con el orden social: el movimiento ferrocarrilero, el del magisterio, el movimiento de los médicos, la huelga del IPN), como el internacional (la revolución cubana, el movimiento antiimperialista), le son favorables para encabezar la crítica al orden social establecido.

Esta apertura crítica choca contra el autoritarismo que caracterizó al régimen diazordacista desde antes de la matanza del 2 de octubre, acontecimiento a partir del cual las relaciones entre Universidad y Estado darían un nuevo giro:

*1968 marca, así, la ruptura entre Estado y universidad, y constituye el fin de una época y el inicio de otra, fincada en nuevas estrategias por parte del Estado y de las propias instituciones.*<sup>10</sup>

El desarrollo de la Universidad en los 70 se caracteriza por la combinación de dos fenómenos que hasta la fecha han marcado la situación educativa del país. Se trata, en primer lugar, de la ola de agitación política que se adueñó de los centros de enseñanza superior durante los años que precedieron al 68. Sin embargo, dada la represión que le imponía límites, esta agitación fue casi siempre un fenómeno local, desligado de los sectores populares.<sup>11</sup>

Se estaba dando un vuelco histórico con respecto a la imagen de la Universidad ante la sociedad: durante los años 50 ser universitario significaba un prestigio social indiscutible; a mitad de los 70, dado el proceso de deterioro político, ser universitario significaba, al contrario, "pertenecer a un mundo escolar aparentemente corroído por la politiquería, la drogadicción, la holgazanería, el relajamiento espiritual y la rebeldía nihilista".<sup>12</sup>

En segundo lugar, a partir de 1970 el Estado implementa una nueva política ante las universidades. De corte populista, esta política promueve una reforma educativa basada en dos premisas: una, cada universidad se autorreformularía sin la intervención del Estado; dos, las universidades contarían con el apoyo financiero del Estado de acuerdo con las necesidades de las primeras y las

posibilidades del segundo. Las intenciones de dicha política así las explica Guevara Niebla<sup>13</sup>:

*La política educativa de Echeverría se desarrolló sobre dos premisas más o menos claras: una la constituyó el deseo de las autoridades del país de conciliarse con los sectores disidentes del 68 ...; la otra fue la voluntad de modernizar la economía y la política del país.*

Según el mismo autor, el interés del Estado por recuperar el consenso ideológico, explicaría en términos generales:

1. El incremento formidable que experimentó el presupuesto para la enseñanza superior;

2. La tolerancia del Estado hacia iniciativas de reestructuración del orden jurídico legal de ciertas universidades lanzadas por la izquierda y que incluían la implantación en ellas del principio de la autonomía o de sistemas de gobierno escolar;

3. La política de no modificar sustancialmente la tendencia demográfica del sistema de educación superior manteniendo una oferta ampliada para beneficio fundamentalmente de los sectores medios urbanos.<sup>14</sup>

Como era de esperarse, la modernización educativa impulsada por Echeverría no fue al problema de fondo: la universidad seguía sin producir los cuadros técnicos que el desarrollo capitalista del país demandaba: "Se requería una reforma que rompiera esencialmente con las estructuras tradicionales de producción y transmisión del saber para perfilar a las universidades como palancas efectivas para el desarrollo material y cultural del país conforme a las necesidades del momento".<sup>15</sup>

No obstante, dada la radicalización de algunos sectores universitarios, cualquier acto del Estado tendiente a señalar las bases de la modernización, hubiese sido interpretado como una violación a la autonomía, situación que la dirigencia gubernamental no estaba dispuesta a enfrentar, mucho menos en aquel momento caracterizado, decíamos, por la búsqueda de la recuperación del consenso político.

De esta manera, al gobierno echeverrista no le queda más que aceptar el crecimiento de la matrícula de las universidades mientras privilegiaba la creación de nuevas instituciones que de origen fueran concebidas y diseñadas "de acuerdo con los principios tecnocráticos en boga", tales como la UAM, la Autónoma de Aguascalientes, el Colegio de Bachilleres, etcétera.<sup>16</sup>

### ***El crecimiento de la matrícula universitaria.***

El impulso que el Estado dio a la creación de nuevas universidades y centros de enseñanza técnica modificó, además del tipo y la calidad de los conocimientos impartidos, la composición social de la "clientela" universitaria y, por lo tanto, de los profesionales.

La creación del Instituto Politécnico Nacional (IPN) en 1937, cuyo rápido crecimiento hizo temer a muchos que desplazaría a la Universidad Nacional de su lugar privilegiado como formadora de cuadros profesionales, era una muestra clara de la nueva composición social de la matrícula estudiantil, aspecto que, además del estrictamente cuantitativo, nos interesa abordar en esta parte.

La tarea descentralizadora del sistema universitario avanzó lentamente: en 1940 existían sólo 7 universidades en provincia, y es hasta los años 50

cuando el número de éstas empieza a aumentar.<sup>17</sup> En 1959 existían ya 40 instituciones de educación superior (IES). No obstante, hasta la década del 60 se le da el mayor impulso al establecimiento de este tipo de instituciones: para el año de 1970 el total de IES era de 115; en 1982, había 271,<sup>18</sup> con un crecimiento promedio anual cercano al 5%.

Es precisamente esta última década en la que interesa hacer énfasis, por ser el periodo en que más claramente se muestra el carácter populista de la política educativa estatal, y porque paralelamente a dicha política se empiezan a manifestar los primeros signos de la crisis económica que hacia finales de los 70 ocasionaría un nuevo viraje en el trato del gobierno hacia la educación superior.

La UNAM, institución que ocupa el primer lugar en el rubro de absorción de la demanda por estudios superiores, ha disminuído su participación: en 1960 había en todo el país 68 mil alumnos de licenciatura. La UNAM tenía 37 mil (54% del total). Para 1987 había más de un millón 200 mil alumnos. La UNAM tenía aproximadamente 131 mil (10.9% del total).<sup>19</sup> Además de tal expansión, durante el régimen de Echeverría se crearon nuevas instituciones: entre 1973-1976 se fundan la Universidad Autónoma Metropolitana, la Autónoma de Ciudad Juárez, la Autónoma de Chiapas, la Universidad de Baja California Sur y la de Tlaxcala. Se fundan además 30 institutos tecnológicos regionales, 17 tecnológicos agropecuarios y un tecnológico pesquero. Por el lado de las instituciones privadas, se crean entre otras la Universidad Anáhuac, la de Occidente, y proliferan las sedes del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.<sup>20</sup>

Así como la matrícula de las universidades pasó, de alrededor de 250 mil estudiantes en 1970 a un millón al finalizar la década, también creció el número de los egresados en busca de empleo, creció el tamaño de las instituciones que ofrecen empleo académico, y creció el número de docentes contratados. En el lapso de los 11 años de mayor crecimiento del sistema de educación superior, el mercado de trabajo profesional aceptó un total de 500 mil personas. En 1970 había alrededor de 300 mil profesores en todo el país; para 1980 eran aproximadamente 800 mil.<sup>21</sup> La planta docente de licenciatura en la UNAM pasó de 4 mil 409 profesores en 1965, a 23 mil 549 en 1983 (entre 1965-1985, la planta académica nacional pasó de alrededor de 16 mil personas a un poco más de 95 mil). La tasa media anual de crecimiento fue de 9.9%. Entre 1973-1978 se produjo el mayor impulso, con una tasa media anual de 14.5%.<sup>22</sup>

### ***Expansión sin reforma.***

El crecimiento universitario a que hemos hecho referencia tuvo lugar en el marco de amplios debates sociológicos acerca del rumbo que debía seguir la educación superior y del papel que le correspondía asumir a la universidad de cara a la sociedad. Dos posiciones teóricas, encontradas entre sí, son las que han dominado en el ámbito discursivo, aunque no por ello puede decirse que hayan contribuido a dar impulso, en la práctica, a la premisa que ambas tienen como bandera: adecuar la educación a las necesidades sociales del país. Ibarrola<sup>23</sup> describe así dichas posiciones:

1. La primera sería una sociología dominante, vinculada orgánicamente con la cosmovisión de la burguesía. Precisamente por ello, y por la necesidad



de responder a los cambios y adaptaciones que este grupo debe hacer para conservar su hegemonía sobre el resto de la sociedad, es una sociología que no deja de criticarse a sí misma, de revisarse y de superarse.

2. En segundo lugar, podría distinguirse una sociología crítica, preocupada por demostrar las falacias teóricas y metodológicas, pero sobre todo la posición de clase, de la sociología dominante.

Los que defienden la primera, sostienen que el bajo nivel de industrialización del país se debe a que no existen los recursos humanos que se requieren para el desarrollo, los cuales se lograrían mediante la educación. Esta sociología es propia de los ejecutores de la planeación educativa, quienes pretenden ajustar el sistema escolar a un sistema laboral que no se cuestiona. La misma autora identifica lo grave que puede ser el que esta sociología se prolongue a la conceptualización que sobre lo educativo tiene el "hombre de la calle", ya que se generaliza la idea de que los problemas sociales del país son causa de la falta de educación, y que en tanto la población se eduque, las desigualdades tenderán a desaparecer; "... esta prolongación de la sociología dominante de la educación a todos los estratos sociales y a los diferentes tipos de intelectuales de la educación constituye la mayor resistencia a los intentos de adecuar la educación a las necesidades sociales del país".<sup>24</sup>

Este discurso sostiene que la problemática de la masificación se deriva de la expansión numérica del sistema educativo, apoyándose "en la noción del sentido común de que al aumento en la cantidad va necesariamente aparejada una disminución en la calidad del servicio educativo".<sup>25</sup>

Sus defensores, al criticar la democratización del acceso y legitimar la idea de restringir éste como condición para recuperar el nivel educativo, pretenden olvidar que dicha masificación tuvo lugar a la vez que se agudizaba la crisis económica del país durante los años 70.

Por otra parte, los sostenedores de la sociología crítica han hecho suya una conceptualización de la educación imprecisa y vinculada al concepto de aparatos ideológicos del Estado. La educación es considerada como "un aparato cuya función es concurrir a la reproducción del sistema de explotación sobre el que esta sociedad se asienta y a la perpetuación de la división de la sociedad en dos clases antagónicas: explotadores y explotados, burgueses y proletarios".<sup>26</sup>

No podemos negar la importancia de la sociología crítica en la elaboración de un diagnóstico que nos permita establecer la relación que existe entre el sistema escolar y el sector dominante de una sociedad, sin embargo su gran pobreza radica en la propuesta de alternativas educativas viables. Es claro que las elaboraciones teóricas de la sociología crítica son retomadas, a nivel de sentido común por algunos intelectuales "sobre todo en proceso de formación: los estudiantes",<sup>27</sup> lo que hace circular la idea de que no es posible transformar la sociedad mediante la educación, ya que ésta cumple solamente el papel de reproductor de la estructura de clase dominante. Esta corriente crítica elabora su estudio de la sociedad a partir no de la educación escolar, sino a partir de aquellos que no han tenido acceso a ella. Es decir, sus elaboraciones sobre la realidad social parte de las condiciones de vida de los oprimidos.

Estas dos formas de concebir el papel de la educación, decíamos, lejos de dar salida a los problemas a que se enfrenta nuestro sistema educativo, han reforzado el inmovilismo de éste y de sus actores. Por un lado, la sociología dominante, en su afán "racionalizador" ha pretendido dejar de lado las características socioeconómicas de los que interactúan en las escuelas para desarrollar sus proyectos eficientistas; por el otro, la sociología crítica, al confundir la democracia en la educación con acceso para todos y permanencia irrestricta, ha coadyuvado a que las buenas intenciones se traduzcan la mayoría de las veces en efectos contrarios a los esperados.

El reto que imponía la democratización del acceso a la universidad era atender a un estudiantado distinto del que hasta entonces había recurrido a los servicios de aquélla. Es decir, a un espectro estudiantil con un capital sociocultural distinto, que requería, por lo mismo, ser atendido con modalidades educativas diversificadas. Al contrario, según Fuentes,<sup>28</sup> "la respuesta consistió en reproducir las formas educativas tal y como existían, sin ningún cambio relevante en la organización del conocimiento y los procedimientos de enseñanza. El reto pedagógico planteado por la masificación no fue resuelto; ni siquiera percibido". Este autor señala que la forma de masificación promovida por la izquierda universitaria produjo resultados ambivalentes, ya que, en su lado positivo, representó para miles de jóvenes su única oportunidad de acceso a formas culturales modernas, es decir, a saberes y estilos de vida que no hubieran podido surgir en su medio social y cultural de origen; sin embargo, no se puede ignorar el saldo negativo: "la permanencia escolar, en sus condiciones típicas, es apenas una posibilidad

incierto —en muchos casos remota— de acceso al saber científico y profesional".<sup>29</sup>

Por el lado de los académicos la situación no fue distinta en lo que respecta a la implementación de políticas para atender su crecimiento. Mencionamos que el tamaño y la composición de la planta docente universitaria son resultado del vertiginoso proceso de masificación que las instituciones experimentaron principalmente durante los años 70.

Esta expansión acelerada no fue acompañada de modificaciones de fondo en la estructura académica ni en las prácticas pedagógicas.<sup>30</sup> Por la forma en que accedieron al mercado ocupacional académico, los profesores no siguieron su formación en el postgrado, lo que habría permitido formar en ellos una vocación académica más precisa. Su inserción en la planta académica partió, la mayoría de las veces, de una mera necesidad laboral, lo cual no fue obstáculo para que en el camino se formara tal vocación.

El mercado académico mexicano, en suma, se ha conformado en medio de una gran contradicción: de un lado, hemos sido testigos de su veloz expansión; de otro, lo hemos sido también de las grandes dificultades para lograr una profesionalización de otro tipo en esos nuevos actores.<sup>31</sup> La mayor parte de los docentes goza de pocas posibilidades de desarrollo profesional. Es revelador, para hacer esta afirmación, el hecho de que la mayoría tiene como máximo grado académico la licenciatura, además, se hizo del oficio académico sin formación previa y generalmente sus contratos son temporales por horas.

Otro factor que influye es el económico: la crisis que llevó al Estado a reducir el financiamiento de las universidades perjudicó tanto a los nuevos

profesores, que se integraron a aquéllas justo cuando la crisis económica dejaba sentir sus más fuertes efectos, como a los que ya formaban parte de la planta docente. Ambos grupos sufrieron, a partir de 1982, la caída espectacular de sus salarios y de sus condiciones de vida.<sup>32</sup>

Si bien es verdad que la sola recuperación de los salarios no garantiza la elevación de la calidad académica, también lo es que la crisis educativa se alimenta por muchas vías, y una de las más poderosas "es el efecto que sobre los ánimos y expectativas de los que asisten y trabajan en la universidad ejerce el futuro más probable de un país envuelto en una larga crisis".<sup>33</sup>

La profesionalización del académico, siguiendo a Kent,<sup>34</sup> "implica una lucha contra el conjunto de tendencias sociales e institucionales (...) que devalúan la imagen social de la enseñanza como actividad, que obstaculizan la apropiación por el docente de su materia de trabajo y que impregnan a la vida académica de un cierto impulso a abandonar el trabajo pedagógico en busca de puestos universitarios que han llegado a tener más prestigio".

La reputación que alguna vez tuvo el trabajo académico se fue desvaneciendo a medida que la planta docente crecía sin dar oportunidad a la adecuada preparación de los que pasarían a formar parte de ella. Tal premura en la contratación de profesores, cabe recordar, tuvo como condiciones, por un lado, la escasez de empleo en el país, y por otro, el crecimiento de las instituciones educativas. Tales condiciones hicieron de la docencia en la universidad un empleo obligado de los recién egresados.

En muchas ocasiones, la impartición de clases estuvo orientada a satisfacer las necesidades de superación académica del propio docente, dada la deficiente formación que él recibió como estudiante. De esta manera, el joven

profesor sabe que sus conocimientos son obsoletos. "Y lo más dramático es que el alumno también es consciente de esta situación; consecuentemente, no otorga un reconocimiento profundo a la autoridad del maestro en un campo específico del saber".<sup>35</sup>

Existen evidencias y consenso en cuanto a la debilidad de la formación de los docentes en la licenciatura, la escasa experiencia profesional y el alejamiento de la actividad investigadora. Este alejamiento se justificaría si la docencia no se ejerciera en medio de tantas carencias. En términos de Tedesco,<sup>36</sup> estas carencias se refieren a la ausencia de técnicas pedagógicas para la enseñanza en condiciones de masificación y para resolver "los problemas de aprendizaje que plantea una población estudiantil sin los antecedentes culturales de las élites profesionales".

Es precisamente el origen de todos esos nuevos profesores, reclutados de la masa estudiantil y, por lo tanto, necesariamente marcados por las características socioeconómicas de aquélla, lo que obliga a buscar soluciones que no partan de lo que Casillas y colaboradores<sup>37</sup> han denominado "mitos del trabajo académico". Estos mitos tienen principalmente dos tendencias:

1. Considerar al conjunto de profesores universitarios como un sector homogéneo, sin tomar en cuenta que desempeñan su trabajo en instituciones que, tras una masificación sin precedente, debieron crecer y diversificarse en gran medida. Existe pues, una variedad de segmentos de docentes con características muy particulares: profesores contratados por horas en más de una escuela; investigadores de tiempo completo en institutos; profesores que obtuvieron un tiempo completo por su militancia política; jóvenes pasantes que recibieron, durante los 70, la oportunidad de ser profesores de tiempo

completo en instituciones recién fundadas; profesores con 30 horas de clase a la semana; investigadores que ven como un castigo dar clases, etcétera.

Esta percepción de homogeneidad (principalmente compartida por las burocracias y direcciones de organizaciones gremiales), aunada a la crisis de identidad por la que pasan los académicos, puede haber conducido a la actual situación de apatía y degradación en la práctica docente.

2. Creer que la adopción de condiciones formales se traduce de inmediato en el cambio uniforme de las actitudes, conductas y capacidades de la práctica académica. Se ha depositado una desmedida esperanza en los efectos transformadores que puede tener una variación formal en las condiciones del trabajo docente: se ha confundido la estabilidad en el empleo con garantía de calidad en el desempeño del mismo, sin observar los efectos secundarios: "La estabilidad en el empleo trajo consigo un conjunto amplio de beneficios para los académicos: contribuyó al establecimiento de equipos de investigación permanentes, alentó las perspectivas de los universitarios para el trabajo a largo plazo y fomentó la expansión y constitución del mercado académico. Sin embargo, también ha tenido algunos efectos no esperados, particularmente en el plano de la producción. Tal es el caso de profesores que al haber obtenido la definitividad consideran concluida la etapa de esfuerzo, y lo que resta es gozar de una prestación bien ganada: su base laboral y, en casos extremos, una especie de beca indefinida".<sup>38</sup>

Al igual que las teorías sociológicas ya mencionadas en el caso del crecimiento de la matrícula estudiantil, los discursos pedagógicos que circularon durante la década del 70 estuvieron lejos de resolver la problemática planteada alrededor de los maestros.

Tanto las llamadas tendencias pedagógicas "tecnocráticas" como las "democráticas" pusieron especial énfasis en el método, al tiempo que relegaban el contenido, legitimando así, pedagógicamente, el proceso de devaluación de la cultura que ahora se señala como una de las herencias que nos dejó la masificación universitaria. Las características del debate a que nos referimos son analizadas por Kent:<sup>39</sup>

*La ruidosa pero poco eficaz polémica pedagógica de los años setenta se constituyó alrededor de antinomias simplistas: las pedagogías participacionistas contra la tecnología educativa "alienante", el maestro autoritario contra el democrático, la práctica docente concientizadora contra la que "impone" contenidos de la "cultura burguesa", la defensa abstracta de la libertad de cátedra contra las imposiciones de las burocracias universitarias.*

El debate, continúa el autor, no proponía alternativas encaminadas a dar solución al problema central de los docentes: "Su insuficiente apropiación de los contenidos disciplinarios, las múltiples mediaciones que se interponían entre su disposición pedagógica y las necesidades del estudiante, y las condiciones específicas del trabajo docente en el seno de instituciones que se masificaron súbitamente sin cambiar en lo sustancial sus estructuras y sus modos de operación tradicionales".

Así como la izquierda docente se dedicó a defender sus "conquistas" en el terreno laboral, las administraciones centrales, cuidándose de no tener climas políticos adversos, no impulsaron las reformas que se requerían, contentándose con sobrellevar los problemas y "administrar la decadencia".



## 1.1. Planeación de la educación superior

Hasta 1982 el Estado había tenido la habilidad para dar solución a las demandas de las instituciones de educación superior y a las de los aspirantes a ingresar en ellas, gracias a que contaba con un margen de maniobra para enfrentar situaciones no previstas: pudo atender las demandas de la sociedad por educación superior creando nuevas instituciones y aumentando los subsidios a las universidades a partir de 1970.

Sin embargo, la dependencia económica del exterior y los desequilibrios internos acumulados en los años previos a la década del 80, provocaron que las expectativas de desarrollo se redujeran. Las altas tasas de crecimiento del producto interno bruto que había tenido el país fueron posibles gracias a la explotación de grandes yacimientos de petróleo. La capacidad productiva creció y aumentó la demanda agregada; hasta que llegó el momento en que el aparato productivo no pudo dar respuesta al aumento de la demanda, lo que obligó a aumentar las importaciones.

Para mantener el alto crecimiento, el Estado aumentó el gasto público, el cual fue financiado sobre todo por el endeudamiento externo. La situación vino a complicarse cuando las exportaciones no petroleras se estancaron debido a las políticas proteccionistas de los países industrializados. Este desequilibrio se agudizó con la baja de los precios del petróleo en 1981, manifestándose así la crisis económica más aguda en la historia del país.

Las nuevas condiciones de la economía a partir de 1982 repercutieron en el desarrollo de la educación superior. Las expectativas de futuro, diseñadas en un contexto de crecimiento económico, se fueron abajo con la crisis. La política

de educación superior tendría que fortalecer las tendencias que venía observando a partir de 1979 (y que más adelante veremos): limitar el acceso a ese nivel educativo reorientando la demanda a opciones terminales en el nivel medio y estableciendo topes al ingreso a las universidades.

La política de reducción del gasto público puesta en marcha en 1982, y cuya mayor preocupación era el pago de la deuda externa, afectó directamente el financiamiento de las universidades públicas. Los lineamientos de política educativa presentados en el Plan Nacional de Desarrollo 1983-1991 "parten del marco formado por la estrategia de desarrollo de reordenación económica y cambios estructurales...".<sup>40</sup> La estrategia para el desarrollo de la educación superior señalada en el PND<sup>41</sup> establecía, entre otros, los siguientes lineamientos:

- Vincular más estrechamente los planes y programas de la educación superior con las necesidades del desarrollo de la sociedad;

- Mejorar la formación profesional y pedagógica del docente;

- Vincularse a los requerimientos del sistema productivo, logrando el equilibrio entre la atención a las cuestiones universales del saber y los problemas particulares del momento;

- Orientar las especializaciones, maestrías y doctorados hacia los campos científicos y tecnológicos prioritarios y hacia aquellas áreas en las que el país pueda aportar soluciones a problemas en el ámbito internacional;

- Establecer criterios de asignación de recursos financieros que tomen en cuenta no sólo la dimensión de la población escolar, sino los esfuerzos realizados en favor de la calidad y de la eficiencia.

Con esta estrategia se pretendía corregir errores del pasado a través del financiamiento. Escudado en el interés por la calidad y la eficiencia, el Plan mostraba escaso interés en proyectos académicos que no fuesen concretos y evaluables en el corto plazo. En busca de la calidad académica, el Estado reducía el financiamiento a las IES. Mientras, no sólo este Plan, sino todos los que presentaron antes y después las instancias gubernamentales y la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES), fueron rechazados sistemáticamente por las comunidades de las escuelas. No sería aventurado decir que, en muchos casos, dichos planes y programas ni siquiera se llegaron a conocer. Sin embargo, ese rechazo por parte de las instituciones educativas no se acompañó de propuestas elaboradas de mejoramiento académico, que buscaran dar solución a los rezagos de las casas de estudio.

### ***Algunos antecedentes de la planeación.***

Frente a la expansión del sistema de educación superior, la planeación es considerada por el Estado como un instrumento de reordenación y racionalización. Con este punto de vista se impulsa la planeación de la enseñanza superior.

En este proceso podemos distinguir dos etapas: una, que va desde la creación de la ANUIES en 1950, hasta 1986, cuando se elabora el Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES); la otra la ubicaremos de 1989, cuando se pone en boga el discurso modernizador y la idea de evaluar las IES, hasta la fecha, en que dicha evaluación es ya una realidad.

La primera etapa, en la que los discursos planificadores no hacen eco por ningún lado, tiene sus primeros esfuerzos reales de planeación cuando en 1977 la ANUIES inicia la preparación del Plan Nacional de Educación Superior (PNES, aprobado en la XVIII Reunión Ordinaria de la Asamblea General de la ANUIES, en Puebla, noviembre de 1978). Este documento sienta las bases para que, a partir de entonces, se lleven a cabo en forma permanente una serie de trabajos que han pretendido establecer en los hechos un proceso de planeación en las escuelas de educación superior.

En los objetivos generales del PNES<sup>42</sup> se observan las tendencias, que ya no desaparecerían de las políticas estatales hacia las IES, a la racionalización en la distribución de los recursos financieros y a la adecuación de aquéllas a las necesidades del "desarrollo nacional":

1. Consolidar un sistema de educación superior capaz de contribuir al progreso económico, social y cultural, científico y tecnológico del país, a través de la superación académica, del uso eficiente de los recursos y de la vinculación de sus programas con los problemas nacionales.

2. Elaborar planes y programas institucionales, estatales, regionales y nacionales a fin de promover el mejoramiento de la educación superior y contribuir a la adecuación de este nivel educativo a los requerimientos del desarrollo del país.

Fuentes<sup>43</sup> identifica los principios básicos de la nueva política estatal, contenidos en el PNES:

-Educar y producir. Al plantear la vinculación entre las instituciones con el aparato productivo para dar respuesta a las necesidades del desarrollo nacional, se entienden éstas como requerimientos de crecimiento en el sector

productivo (moderno). El Plan no hace referencia alguna a las necesidades de los grupos sociales mayoritarios.

-Descongestionar las universidades. La propuesta es establecer normas selectivas que permitan, mediante la observación de capacidades o competencias académicas, una selección racional de los estudiantes. Sabemos lo que significa, en una sociedad como la nuestra, esta objetividad. Por otra parte, se recomienda regular la matrícula mediante la canalización de la demanda hacia las opciones terminales del nivel medio.

-Tecnificar los errores. El impulso a programas de formación y actualización de profesores, de producción de materiales didácticos y de fortalecimiento a bibliotecas, puede convertirse en un impulso a la tecnificación de los errores si no hay una reforma en los métodos de trabajo y en los contenidos informativos.

Decíamos que el PNES, al igual que otros planes y programas (como el PND, PROIDES, los PRONAES, etcétera) no obtuvo respuesta, ni de las instancias gubernamentales ni de las instituciones educativas. No obstante, en 1984 la ANUIES propone un modelo general de educación superior, en el cual se presentan criterios definidos para la autoevaluación de este nivel.

En el documento La Evaluación de la Educación Superior en México se recomendaba un listado de indicadores para evaluar tanto a las instituciones como al sistema de educación superior en su conjunto.<sup>44</sup> Es a partir de esta experiencia que se desarrolla una aproximación alternativa en los procesos de evaluación institucional, la cual sería incorporada en 1986 a las proposiciones operativas del PROIDES.<sup>45</sup>

El contenido de los objetivos de la estrategia para el desarrollo de la educación superior que presentaba el PROIDES es aproximadamente el que sigue <sup>46</sup>:

a) En relación con el contexto socioeconómico, se establece que las IES tendrán que generar suficientes conocimientos y recursos humanos para apoyar las metas del desarrollo nacional.

b) En relación con la demanda de ingreso a la educación superior, se determina que será conveniente orientar a la población estudiantil hacia otras opciones de formación, principalmente la educación media terminal y el bachillerato tecnológico.

c) En lo que se refiere a la distribución de la matrícula escolar en cada institución, se precisa que será importante reducir la proporción en ellas de estudiantes de bachillerato, a fin de canalizar mayores recursos a la licenciatura y el postgrado; impulsar las áreas de ciencias naturales y exactas, y las de humanidades e ingeniería y tecnología, reduciendo la proporción en ciencias sociales y administrativas.

d) En cuanto a los recursos humanos para la educación superior se indica que será fundamental mejorar el salario y las demás condiciones de trabajo personal; fortalecer su formación y actualización; lograr una mayor normatividad de sus atribuciones y obligaciones, así como mejorar los procedimientos para su ingreso, promoción y permanencia.

e) En lo económico, se determina que habrá que mejorar los procedimientos de gestión, asignación y ministración, así como perfeccionar la disciplina financiera de las instituciones mediante una planeación, programación, presupuestación, evaluación, ejercicio y control más adecuados.

f) En lo referente a la planeación se indica que será necesario lograr una mayor congruencia entre los objetivos institucionales, los del sector educativo y los formulados en los planes y programas de desarrollo.

La evaluación a que hace referencia el inciso "e", y la participación que se menciona en el "f", debieron seguir esperando, aunque la primera respuesta que recibió el PROIDES no sería justamente la que hubieran deseado los impulsores de la planeación (ver apartado 1.2. La crisis en la UNAM).

La segunda etapa de la planeación, como ya se dijo, la ubicaremos a partir de 1989, cuando se da a conocer el Programa para la Modernización Educativa, y cuando se le da un verdadero impulso al esfuerzo "evaluador" en las IES.

### ***Evaluación de la educación superior.***

Este proceso dio inicio a partir de la publicación del Programa para la Modernización Educativa 1989-1994 (PME) y terminó en su primera fase a finales de 1990. Nuestro interés radica en el hecho de que, a pesar de tratarse de un asunto que en muchas instituciones aún se discute (y generalmente se ataca), la evaluación, con o sin el consenso de las comunidades, se está llevando a cabo bajo la dirección de burocracias gubernamentales y administraciones centrales de las IES.

Es inaplazable pues, la discusión encaminada a proponer formas particulares de trabajo y de evaluación del mismo en cada institución, si no se quiere dejar las decisiones importantes en manos de funcionarios e instancias que pueden no tener conocimiento de los procesos que cotidianamente se establecen en los ámbitos académicos.

El PME asumió las recomendaciones del PROIDES y de la Declaración y Aportaciones de la ANUIES para la Modernización de la Educación Superior. A partir de estos dos documentos el gobierno elaboró sus líneas de modernización. Es decir, antes de ser dado a conocer, el PME contaba ya con partidarios e impugnadores. La Declaración de la ANUIES<sup>47</sup> comenzó a circular en abril de 1989. Tres de las recomendaciones que en ese documento se planteaban fueron muy discutidas y rechazadas por muchos sectores. Algunos de los principales rasgos de dichas recomendaciones son:

1. Vinculación de la Educación Superior y el Sector Productivo. De manera particular, habrá que ampliar la relación entre las instituciones y el sector productivo de bienes y servicios –público, social y privado– explorando nuevos mecanismos y formas de vinculación. Para ello, habrá que precisar las distintas opciones y modalidades de colaboración, junto con los requerimientos del caso, para hacerlos operativos en el futuro inmediato.

2. Evaluación de la Educación Superior. Dado que la evaluación tiene como propósito la toma de decisiones y que éstas sólo pueden hacerse efectivas realmente en la medida en que quienes realizan las actividades específicas las asuman, es importante que sean los propios actores institucionales quienes lleven a cabo el proceso de evaluación, ya que les concierne y afecta en su ámbito propio de actividades, y dado que son ellos quienes efectivamente pueden hacer mayores esfuerzos para efectuar cambios cualitativos.

3. Financiamiento. Que el gobierno asigne una mayor prioridad a la educación superior, tomando en cuenta su papel estratégico en el desarrollo nacional, y particularmente en la contribución que puede hacer a la solución de la crisis. Por otra parte, es necesario que los beneficiarios de la



educación superior (estudiantes, egresados, sectores productivos y de servicios, etcétera) retribuyan en una mayor proporción los servicios que reciben.

No obstante el rechazo a estos lineamientos, el PME retoma las recomendaciones y les da un mayor impulso, sobre todo en lo que se refiere a la evaluación. Esta nos interesa en particular por ser, de llevarse a cabo bajo la dirección de las propias instituciones y sus actores principales, la manera más segura para que aquéllas empiecen a conocerse a sí mismas.

En el PME se plantea la necesidad de formar una comisión nacional de evaluación de la educación superior (CONAEVA), para que se encargue de conducir "un proceso nacional de evaluación del sistema de educación superior para determinar sus actuales niveles de rendimiento, productividad, eficiencia y calidad".<sup>48</sup> La CONAEVA fue instalada formalmente en noviembre de 1989. En los primeros meses de 1990, la Comisión presentó el documento *Lineamientos Generales para Evaluar la Educación Superior*,<sup>49</sup> que orientaría la evaluación del sistema de educación en ese nivel a partir de las cinco líneas de evaluación señaladas en PME: desempeño escolar, proceso educativo, administración educativa, política educativa, e impacto social. En el documento se indicaba que los resultados de la evaluación servirían como referente para evaluar a cada institución desde las perspectivas diacrónica y situacional, lo que facilitaría el tránsito hacia un modelo alternativo de recursos públicos.

En julio de ese mismo año, la ANUIES publica su "respuesta" al documento de la CONAEVA. La Propuesta de Lineamientos para la Evaluación de la Educación Superior<sup>50</sup> asumía casi por completo la iniciativa de la Comisión, pero existía un desacuerdo marcado en cuanto a la asignación del

financiamiento: la ANUIES proponía que las acciones evaluativas tuviesen un impacto a corto plazo en la asignación de recursos adicionales. Es decir, la sola evaluación, sin importar los resultados, debía hacer a las instituciones acreedoras de un financiamiento extra, además del presupuesto que anualmente les otorga el gobierno. Las instituciones a su vez se comprometían a plantear, partiendo de los resultados de sus evaluaciones, acciones para dar solución a los problemas detectados y a definir prioridades institucionales.

Finalmente así ocurrió. Las instituciones tendrían financiamiento adicional al presentar los resultados de sus trabajos de evaluación. En el documento final (existe solamente la versión multigráfica) se agrega un compromiso que tendrían que asumir las IES: el de proponer, entre sus acciones de desarrollo, diversas alternativas de financiamiento, así como la proporción en que participarían cada una de ellas.

En abril de 1991 nos enteramos, tras la publicación de las Prioridades y Compromisos para la Educación Superior en México, 1991-1994<sup>51</sup> que la evaluación de las IES se había llevado a cabo. De los resultados sólo se decía que "se detectaron problemas relativos a deficiencias o a situaciones adversas para el funcionamiento particular de cada una de las instituciones de educación superior".<sup>52</sup>

Dice el documento que los problemas detectados son los que ya se habían planteado en el diagnóstico del PROIDES en 1986. En los últimos cinco años, dice también, no ocurrieron avances relacionados con la superación o erradicación de esos problemas. Los compromisos y prioridades de las IES a que hace referencia el título del documento, y que es importante señalar

porque constituyen el futuro más próximo en el que deberán desarrollarse los procesos evaluativos, son:

- La actualización curricular y el mejoramiento de la calidad en la formación de profesionales.

- La formación de profesores.

- La formación de investigadores.

- La definición de una identidad institucional en materia de investigación y postgrado.

- La actualización de la infraestructura académica.

- La reordenación de la administración y la normatividad.

- El impulso a sistemas institucionales de información.

- La diversificación de las fuentes de financiamiento.

- El impulso a la participación de los sectores social y productivo en las áreas de la educación superior.

- El impulso a programas interinstitucionales de alcance nacional.

- Mejorar la infraestructura académica e impulsar una Red Nacional de Bibliotecas.

- La diversificación de políticas salariales.

- Mejorar los procedimientos para otorgar subsidios y para otras gestiones ante dependencias del gobierno.

- Impulso a programas interinstitucionales de investigación.

Después de la publicación de numerosos planes para la educación superior y, sobre todo, después de realizada la primera fase de la evaluación, quedan más o menos claras dos cosas: a) Los problemas de las IES no sólo son los mismos que se planteaban en el PROIDES, sino que son los mismos a

los que pretendía dar solución el PNES de 1978. Además, las soluciones a los problemas descritos se han venido señalando, en esencia, mucho tiempo antes de que se evaluara a las IES, y b) mientras no seamos capaces de "convencer" a las comunidades de las dependencias universitarias de que la evaluación, efectuada con intenciones reconstructivas, es una actividad que se puede orientar hacia el conocimiento de los problemas para superarlos,<sup>53</sup> de muy poco servirán los esfuerzos que se han realizado para mejorar la situación educativa del país.

La desconfianza hacia la evaluación quedó manifiesta en esta primera etapa, en la cual, según Fuentes,<sup>54</sup> "la respuesta generalizada que se obtuvo en informes y planes fue la de acentuar todas las carencias que argumentaran en favor de la necesidad de financiamiento y, a la inversa, maquillar o esconder bajo la alfombra lo que pudiera indicar derroche o improductividad de los recursos".

El gran reto para los universitarios es el de proponer formas de evaluación que tomen en cuenta la diversidad de funciones, estilos disciplinarios y grupales que pueden estar presentes en cada nivel institucional. Criterios que sean válidos, por ejemplo, para evaluar a buenos maestros que sólo quieren ser maestros, sin pasar por la investigación, etcétera.<sup>55</sup>

Una verdadera reforma académica sólo será posible en la medida que funcionarios, investigadores, profesores y estudiantes, sean capaces de coincidir, al margen de radicalismos de cualquier signo, en que la universidad tiene grandes problemas, que sólo podrán ser resueltos en el marco de los acuerdos y el trabajo.

## 1.2. La crisis de la UNAM

La pertinencia de los consensos que eviten el inmovilismo quedó manifiesta, precisamente porque no se alcanzaron, en un momento muy particular de la UNAM que veremos a continuación.

El 16 de abril de 1986, el entonces rector de la Universidad (Jorge Carpizo) presentó a la comunidad un diagnóstico de esa casa de estudios. Se trata del famoso documento *Fortaleza y debilidad de la Universidad Nacional Autónoma de México*.<sup>56</sup> En él hacía una descripción de los problemas académicos y administrativos de la institución, que la tenían sumergida en una crisis de la que sería difícil salir si no se emprendía una reforma de fondo.

En efecto, el documento recogía de manera precisa toda una serie de irregularidades cuya corrección no era conveniente aplazar. Esta autocrítica, parte notable del documento, se puede resumir como sigue:<sup>57</sup>

-la estructura de gobierno de la UNAM ya no responde a las dimensiones actuales de una institución gigantesca;

-es bajo el porcentaje de los alumnos que se titulan;

-hay ausentismo y desánimo en el personal académico;

-la facultad efectiva de contratar profesores se traduce en feudos de agradecimiento y complicidad;

-la falta de planeación da origen a excesos continuos: por ejemplo, en tres facultades hay un profesor por cada tres alumnos, y se da el caso de un departamento con 74 alumnos y 87 profesores;

-no hay vinculación adecuada entre docencia e investigación;

-al crecimiento lo rige la improvisación: en el periodo 1973-1975 la población estudiantil creció 73.8%, el personal académico lo hizo en 95.5%, y el administrativo en 150.1%;

-el principal obstáculo que enfrenta un alto número de universitarios es la "burocracia" universitaria; el presupuesto de la UNAM ha disminuido en términos reales. En 1987 era el 0.33% del PIB, en 1985 es el 0.18%;

-la falta de exigencia y selectividad tiene consecuencias lamentables.

La debilidad del diagnóstico, sin embargo, era grave: no antepone a su precisión numérica, las causas de los problemas que señalaba, "la historia de la UNAM, las determinaciones sociales que le han dado su configuración actual y los nexos que guarda con la sociedad están ausentes de las consideraciones del rector".<sup>58</sup>

Con esas carencias se inició una consulta que pretendía ser amplia, con el objetivo de que los diversos sectores interesados en la Universidad propusieran las medidas a seguir, y mediante la cual el rector se proponía encontrar consenso en torno al mencionado diagnóstico. De lograr tal consenso, el clima político sería favorable para emprender modificaciones en la institución. Carpizo sabía que necesitaba el apoyo de la comunidad, no sólo la universitaria, para que su proyecto tuviese éxito. Para conseguirlo "se valió de procedimientos verticales y autoritarios, haciendo uso de las facultades legales y extralegales sobre las que se finca su poder: encabezar las iniciativas de transformación valiéndose para ello de los aparatos que controla; legitimar sus acciones en el Consejo Universitario como órgano tradicional que sancionaba las iniciativas del rector; controlar el procedimiento de consulta y, por último, organizar previamente el contenido de las propuestas".<sup>59</sup>

En septiembre de 1986, un mes antes de que se diera a conocer el PROIDES (cuya elaboración comenzó en junio de 1985), el Consejo Universitario aprueba el primer paquete de medidas, entre las que se encontraban las que posteriormente darían impulso a la protesta estudiantil: modificaciones a los reglamentos generales de inscripciones, exámenes y pagos.

No es nuestra intención hacer un relato de lo que sucedió tras la aprobación de estas medidas, por ser un tema que merece mayor atención.<sup>60</sup> Señalaremos solamente que la falta de tacto y de acercamiento de las autoridades universitarias hacia los principales actores de la vida académica tuvo efectos que nadie imaginaba, dada la situación de apatía en que se encontraba la Universidad: la inconformidad de un amplio sector estudiantil organizado en torno al CEU, que obtuvo la simpatía de profesores, investigadores y personal administrativo; la huelga que estalló a las cero horas del 29 de enero de 1987 y concluyó al medio día del 17 de febrero, no sin que el día 10 del mismo mes el Consejo Universitario acordara la realización de un Congreso General Universitario, en el que todos los sectores de la UNAM propondrían y discutirían la manera mediante la cual se enfrentaría la reforma de la misma.

Ese congreso, realizado entre mayo-junio de 1990 (más de tres años después de aprobada su realización), nos dejó, además de algunos acuerdos de carácter general,<sup>61</sup> una enseñanza que no podemos pasar por alto: ningún proyecto de reforma tendrá éxito si quien lo promueve no considera la complejidad de la UNAM y los diversos puntos de vista que en ella conviven. Las modificaciones de fondo "no pasaron" en el Congreso. Siguen esperando.

No es nuestra posición, cabe aclarar, la de rechazar toda propuesta impulsada por las autoridades universitarias, sino la de promoverlas, pero con el compromiso y la convicción de la mayoría de los sectores que forman parte de la institución de que es necesario darle forma concreta al ejercicio de nuestra autonomía, y de que ésta no se ejerce rechazando los cambios cuando se siente que empiezan a afectar intereses particulares o corporativos.

La evaluación de la administración, de la docencia, de los estudiantes, para la posterior re-definición de las actividades será posible únicamente si, como pedía el actual rector de la UNAM,<sup>62</sup> damos paso a un ciclo de confianza, y damos lugar, así, a la verdadera reforma de lo cotidiano.



## Notas

- 1 Gortari, Eli de, *La reforma universitaria de ayer y de hoy*, México: Quinqué, 1987, p. 16.
- 2 Arce Gurza, Francisco, et al. *Historia de las profesiones en México*, El Colegio de México, 1982; p. 230.
- 3 *Ibidem*, p. 231.
- 4 *Ibidem*, p. 228.
- 5 *Ibidem*, p. 236.
- 6 Solana, Fernando, et al. *Historia de la educación pública en México*, México: Fondo de Cultura Económica, 1981, p. 573.
- 7 Arce Gurza, *op cit.*, p. 258.
- 8 Mendoza Rojas, Javier, "Vinculación universidad-necesidades sociales: un terreno en confrontación", en Pozas H., Ricardo (coord.) *Universidad Nacional y sociedad*, México: UNAM, CIIH, 1990, p. 314.
- 9 *Ibidem*, p. 320.
- 10 *Ibidem*, p. 325.
- 11 Guevara Niebla, Gilberto (coord.) *La crisis de la educación superior en México*: México: Nueva Imagen, 1981, p. 13.
- 12 *Ibidem*, p. 14.
- 13 *Idem*.
- 14 *Ibidem*, p. 15.
- 15 *Idem*.
- 16 *bidem*, p. 16.
- 17 Arce Gurza, *op cit.*, p. 265.

**18** Fuentes Molinar, Olac, "La educación superior en México y los escenarios de su desarrollo futuro", p. 2-11, *Universidad Futura*, vol. 1, núm. 3, oct. 1989.

**19** Guevara Niebla, Gilberto, José Blanco (coord.) *Universidad Nacional y economía*, México: UNAM, CIIH, 1990, p. 432-434.

**20** Kent, Rollin, "¿Quiénes son los profesores universitarios?: las vicisitudes de una azarosa profesionalización", p. 5-19, *Crítica: revista de la Universidad Autónoma de Puebla*, núm. 28, jul.-sept. 1986.

**21** *Ibidem*, p. 6.

**22** Kent, Rollin, "Los profesores y la crisis universitaria", p. 41-54, *Cuadernos Políticos*, núm. 46, 1986.

**23** Ibarrola, María de, "Enfoques sociológicos para el estudio de la educación", p. 11-30, en González Rivera, Guillermo y Carlos Alberto Torres (coord.) *Sociología de la educación: corrientes contemporáneas*, México: Centro de Estudios Educativos, 1981.

**24** *Ibidem*, p. 21.

**25** Kent, *op cit.*, p. 42.

**26** Ibarrola, *op cit.*, p. 24.

**27** *Idem*.

**28** Fuentes Molinar, Olac, "Universidad y democracia: la mirada hacia la izquierda", p. 4-18, *Cuadernos Políticos*, núm. 53, 1988.

**29** *Ibidem*, p. 11.

**30** Kent, Rollin, "Política estatal para los académicos", p. 22-29, *Universidad Futura*, vol. 2, núm. 6-7, 1991.

**31** Kent, Rollin, "En torno a mitos y paradojas del trabajo académico", p. 12-17, *Universidad Futura*, vol. 1, núm. 1, nov. 1988-feb. 1989.

**32** Fuentes Molinar, "La educación...", *op cit.*, p. 7.

- 33** Kent, Rollin, "Los profesores...", *op cit.*, p. 42.
- 34** Kent, "¿Quiénes son...", *op cit.*, p. 13.
- 35** Castrejón Díez, Jaime, *La educación superior en México*, México: SEP, 1976, p. 1-18.
- 36** Tedesco, Juan Carlos, "Calidad y democracia en la enseñanza superior: un objetivo posible y necesario", p. 17-31, *Crítica: revista de la Universidad Autónoma de Puebla*, núm. 26-27, 1986.
- 37** Casillas, Miguel Angel, "Mitos y paradojas del trabajo académico", p. 5-11, *Universidad Futura*, vol. 1, núm. 1, nov. 1988-feb. 1989.
- 38** *Ibidem*, p. 8
- 39** Kent, *op cit.*, p. 16.
- 40** Mendoza Rojas, Javier, *La planeación de la educación superior: discurso y realidad universitaria*, México: CESU, Nuevomar, 1986, p. 76.
- 41** Poder Ejecutivo Federal, *Plan Nacional de Desarrollo 1983-1991*, México, 1983.
- 42** *Plan Nacional de Educación Superior*, México: ANUIES, 1978.
- 43** Fuentes Molinar, Olac, "El Estado y la educación superior", p. 67-76, en Guevara Niebla, Gilberto (coord.) *La crisis de la educación superior en México*, México: Nueva Imagen, 1981.
- 44** *La evaluación de la educación superior en México*, México: ANUIES, 1984.
- 45** *Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES)*, México: ANUIES, 1986.
- 46** Una síntesis del PROIDES puede verse en Taborga Torrico, Huascar, "La planeación de la educación superior en México", p. 117-134, *Anuario Universidades, UDUAL*, 1987.
- 47** *Declaración y Aportaciones de la ANUIES para la Modernización de la Educación Superior*, México: ANUIES, 1989.

- 48 Poder Ejecutivo Federal, *Programa para la Modernización Educativa*, México, 1989, p. 141.
- 49 Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior, *Lineamientos generales para evaluar la educación superior*, México, 1990, 120 pp.
- 50 *Propuesta de Lineamientos para la Evaluación de la Educación Superior*, México: ANUIES, 1990.
- 51 *Prioridades y Compromisos para la Educación Superior en México: 1991-1994*, México: ANUIES, 1991, 18 pp.
- 52 *Ibidem*, p. 8.
- 53 Kent, "Política estatal...", *op cit.*, p. 22.
- 54 Ver declaraciones de Olac Fuentes, Antonio Gago y Sylvia Ortega en la entrevista "El sentido de la evaluación institucional", en *Universidad Futura*, vol. 2, núm. 6-7, 1991.
- 55 *Ibidem*, p. 13.
- 56 Carpizo, Jorge, *Fortaleza y debilidad de la Universidad Nacional Autónoma de México*, UNAM, 1986.
- 57 Monsiváis, Carlos, "¡¡¡Duro, duro, duro!!! (Crónica del CEU: 11 de septiembre de 1986-17 de febrero de 1987)", p. 31-59, *Cuadernos Políticos*, núm. 49-50, 1987.
- 58 Alvarez Mendiola, Germán, *El conflicto en la UNAM de 1986-1987*, México: Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV, IPN (Tesis de maestría).
- 59 *Ibidem*, p. 69.
- 60 Para profundizar en el tema se pueden revisar los trabajos mencionados de Alvarez Mendiola y Monsiváis, así como el de Gilberto Guevara Niebla, *La democracia en la calle: crónica del movimiento estudiantil mexicano*, México: Siglo Veintiuno, 1988.
- 61 Los Acuerdos del Congreso se publicaron como suplemento de la *Gaceta UNAM*, octubre 18, 1990.

62 Sarukhán, José, "Por un ciclo de confianza", p. 30-31, *Universidad Futura*, vol. 2, núm. 6-7, 1991.

## 2. La carrera de bibliotecología

La breve caracterización del sistema de educación superior en México abordada en el capítulo anterior, es útil para ubicar el que estamos iniciando justo en el plano que nos planteamos: un terreno en el que las profesiones no son independientes de los procesos políticos y sociales que el país vive sino, al contrario, en el que su grado de desarrollo es resultado de las relaciones de interdependencia que mantienen con el Estado y con la sociedad en general. Según lo planteado en el primer capítulo, apenas iniciada la revolución se establece una relación entre Universidad y Estado que condicionará el desarrollo de la primera: tal desarrollo dependerá de las disposiciones económicas y políticas dictadas por el Estado y de los vaivenes sexenales a que estarán expuestas dichas disposiciones. Así, las profesiones tendrán la capacidad de consolidarse, por un lado, en tanto el Estado considere que son útiles para el progreso nacional, y por otro, en tanto sectores de la sociedad las consideren de utilidad para la solución de sus problemas.

En el caso de las escuelas de bibliotecología resulta difícil encontrar los motivos reales de su surgimiento (adelante se abunda sobre el tema), aunque quizá no tanto identificar las causas de su pobre desarrollo. En este apartado se describe el nacimiento de las primeras escuelas, sin dejar de advertir que hay algunos trabajos en los que se puede apoyar el lector para cubrir posibles omisiones.<sup>1</sup> Nos interesa, sobre todo, referirnos al periodo histórico en el que fue posible el surgimiento de dichas escuelas y a algunas circunstancias políticas y económicas que condicionaron su crecimiento.

### **Los primeros pasos.**

La historia de los cursos para la formación de bibliotecarios en México no es larga. Lo mismo que la mayoría de las profesiones tradicionales, aquéllos empiezan a tomar forma después de la revolución.<sup>2</sup> Pero a diferencia de éstas, el desarrollo de la bibliotecología ha sido, en la práctica, lento y carente de estímulos y perspectivas profesionales y económicas, a pesar de las buenas intenciones que puedan tener quienes pretenden hacerla aparecer como una carrera "privilegiada".<sup>3</sup>

El trayecto de nuestra profesión durante su corta existencia es afectado por dos situaciones que han resultado nocivas para su crecimiento integral: en primer lugar, desde que se diseñaron los primeros cursos (y ahí no había de otra), los bibliotecarios fueron concebidos como "guardianes" de las colecciones bibliográficas; su principal, y única, tarea consistía en ordenar esos materiales según normas ya elaboradas (en el extranjero), es decir, la carrera se resumía en el aprendizaje de técnicas sencillas de almacenamiento y recuperación. En segundo lugar, no existió la voluntad (¿capacidad?), ni en la esfera académica ni en la del gobierno, por impulsar esos estudios considerándolos tan importantes como los de cualquier otra profesión, por lo que, hasta nuestros días, la bibliotecología no ha pasado de ser una carrera de la que sólo saben quienes la estudian y, en ocasiones, los que están en contacto con ellos. Lo anterior ha contribuido para que, cada vez en mayor grado, los egresados del área carezcan, ante los empleadores, la sociedad, y en no pocos casos ante sí mismos, del reconocimiento intelectual y profesional que teóricamente merece todo universitario que se precie.

Algunos apuntes sobre los inicios de la carrera y las condiciones del país en aquel momento, explicarán más ampliamente los argumentos anteriores.

Según datos de sobra conocidos, en 1916 es inaugurada la primera escuela de bibliotecarios, llamada Escuela Nacional de Bibliotecarios y Archiveros, por disposición del director de la Biblioteca Nacional, Agustín Loera y Chávez, quien recién había sido colocado en el cargo por Venustiano Carranza.<sup>4</sup> El plan de estudios comprendía siete asignaturas:

- Clasificación de bibliotecas y archivos.
- Organización de bibliotecas y archivos.
- Catalografía.
- Traducción de francés.
- Traducción de inglés.
- Traducción de latín.
- Conferencias de bibliología.

Se llevaron a cabo dos cursos. El tercero, abierto el 4 de marzo de 1918, no llegó a concluir. Así lo explica Iguíniz<sup>5</sup>:

*En vista de que los frutos del plantel no correspondían a los esfuerzos hechos para el logro de sus fines, a lo que se agregó que las condiciones económicas del erario público no eran nada bonacibles, con fecha de 17 de mayo de dicho año (1918) el Presidente de la República, don Venustiano Carranza, acordó la supresión de la escuela a partir del 1 de junio inmediato.*

Posiblemente el fracaso de la escuela tenga otras causas, además de los errores de organización y los problemas económicos, que no fueron señalados por Iguíniz. Es claro, por ejemplo, que en la época de que hablamos, la biblioteca aún no tenía esa imagen de servidora social que adquiriría años más adelante. Además, estrictamente hablando, no existía la biblioteca



pública. Sin duda había ricas colecciones antiguas (en la Biblioteca Nacional, la Secretaría de Fomento, el Museo Nacional, por mencionar algunas) pero, a decir de Díaz Mercado,<sup>6</sup> estaban vacías, es decir, eran un reflejo de lo que quedaba del porfirismo, bibliotecas para las élites. Por lo tanto, es seguro que el interés por abrir una escuela de bibliotecarios no lo manifestaban amplios sectores académicos o sociales,<sup>7</sup> ni el gobierno, sobre el cual no había presiones de peso en aquel momento. El empeño por formar bibliotecarios provenía de la auténtica, y legítima, preocupación de un grupo de personas que ya estaban a cargo de colecciones o que por el trabajo que desempeñaban tenían interés especial en el asunto. Ahí quedó, entonces, ese primer intento, que cobraría nueva vida en los inicios de la década del 20.

En 1920, José Vasconcelos es nombrado rector de la Universidad Nacional. Durante su primer año de gestión, antes de la creación de la Secretaría de Educación,<sup>8</sup> se fundan 198 bibliotecas,<sup>9</sup> de las cuales 64 eran municipales, 80 obreras y 54 escolares. De octubre de 1921 a agosto de 1922, ya como secretario de Educación, funda otras 445. Entre agosto de 1922 y junio de 1923, se instalaron 285 bibliotecas públicas, 130 obreras, 129 escolares, 105 bibliotecas "diversas", 21 ambulantes y una circulante. En total, 671 bibliotecas.<sup>10</sup>

Con tal cantidad de colecciones se estaba abriendo la brecha para reanudar el intento de formar conciencia acerca de la falta de personal preparado para atender aquéllas. Sin duda resultaba difícil, ya que ni el propio Vasconcelos mostró interés en el asunto. El mismo explica en sus memorias,<sup>11</sup> que su principal tarea sería construir escuelas (en el nivel básico) y bibliotecas. Su

sueño fue erigir un gran edificio para la Biblioteca Nacional; el personal no estaba en su conciencia:

*Y para construir la verdadera gran biblioteca que al país le hace falta, me daba plazos, porque era menester comenzar por construir un edificio de varios millones de pesos, el mejor edificio del país, algo que rivalice con la Catedral y el Palacio. Además, de Director de la Biblioteca estaba un personaje incapaz de entender el problema. Le pedí al Presidente que me lo quitara de allí, pues era de sus íntimos...<sup>12</sup>*

La espera de Vasconcelos tuvo que ser para siempre, pues al ser derrotada la rebelión delahuertista a principios de 1924, Plutarco Elías Calles, con quien el secretario de Educación estaba enemistado, se convierte en el candidato de Obregón para la Presidencia. Esto obliga la renuncia de Vasconcelos antes de concluir su periodo en el cargo, el 2 de julio del mismo año.<sup>13</sup> Sin embargo, aunque él nunca lo mencionó, Vasconcelos, además de bibliotecas, construyó la necesidad por primera vez clara, de especialistas en asuntos bibliotecarios.

Todavía durante el gobierno de Calles se fundaron, entre diciembre de 1924 y junio de 1925, mil 256 bibliotecas. Para septiembre de 1926 existían otras 681; 580 más se fundaron entre octubre de ese año y 1927, y en su último Informe –septiembre de 1928– Calles anunció que se habían inaugurado 438 nuevos locales. Es decir, dos mil 955 bibliotecas en cuatro años. Vasconcelos fundó mil 314. (Cuadro 1)

Resulta fácil argumentar que, a pesar de tal movimiento bibliotecario, la preparación del personal no necesariamente tendría que ser muy "profunda". Si tomamos en cuenta, por ejemplo, el número de volúmenes que se asignó a las bibliotecas creadas durante la gestión de Vasconcelos en la Secretaría de Educación, que fue de 146 mil 294,<sup>14</sup> podremos observar que en promedio

aquéllas contaban con un acervo no mayor a los 115 volúmenes. Dice Vasconcelos al respecto:<sup>15</sup>

*En el país había -hay todavía- una escasez de libros comparable sólo a la escasez de escuelas. En cualquier burgo americano de quince mil habitantes existe la Carnegie o la Biblioteca Municipal con quince o veinte mil volúmenes bien escogidos.*

Lo anterior no carece de importancia, ya que ilustra por qué, cuando se manifestó nuevamente en México el interés gubernamental en la creación de bibliotecas (durante el sexenio de Miguel de la Madrid), oficialmente sólo existían 485 bibliotecas públicas.<sup>16</sup>

Sin embargo, a pesar de no haberse continuado aquel esfuerzo, en la época constituyó un gran avance. Y un momento importante para quienes se interesaban en la creación de una escuela para bibliotecarios. En marzo de 1922, Jaime Torres Bodet, jefe del recién creado Departamento de Bibliotecas de la SEP, ordena la asistencia de los empleados de éste a los cursos impartidos por Juan Iguiniz, subdirector de la Biblioteca Nacional, sobre bibliografía, catalografía, clasificación bibliográfica y biblioteconomía.<sup>17</sup> Aunque no queda claro cuál fue la duración de los cursos, sí sabemos que no fue larga y que en ello influyeron dos factores: primero, la obligatoriedad de los cursos, es decir, no estaban dirigidos a nuevos aspirantes o gente interesada en adquirir los conocimientos impartidos, sino a personas que ya trabajaban en el área, cuya preparación en muchos casos no era la adecuada para cursar las clases. Segundo, la violencia en el plano político; la rebelión delahuertista, el asesinato de la mayoría de sus líderes, y el afianzamiento de Calles como candidato fuerte a la Presidencia. Los ataques de la Confederación Regional Obrera Mexicana (CROM) a la política educacional dirigida por Vasconcelos,

obligaron la renuncia de éste, como se mencionó, a mediados de 1924. Los cambios que esto suscitó en la SEP, terminaron, por esta vez, con los planes de Torres Bodet.

En enero de 1925, por las gestiones de Esperanza Velázquez Bringas, jefa del Departamento de Bibliotecas, se inaugura la segunda Escuela Nacional de Bibliotecarios. Y a pesar de que el gobierno de Calles puso cierto énfasis en la creación de bibliotecas, esta Escuela tuvo también una vida efímera.

Tras este segundo intento fallido, se abandona la idea de crear la escuela y, también, la afición del gobierno por abrir bibliotecas. Incluso puede sorprender el hecho de que, durante el sexenio de Lázaro Cárdenas, que puso especial interés a la formación de técnicos profesionales, no se hayan registrado intentos en ambos sentidos. Entre 1926 y 1944, sólo se impartieron algunos cursos en instituciones como la Secretaría de Hacienda, la Biblioteca Nacional, la Universidad Nacional y la Escuela Nacional de Antropología.

## 2.1. Las primeras escuelas

El abandono de la política populista del cardenismo por parte del gobierno de Avila Camacho, y el regreso de la atención del Estado a los problemas de la clase media, así como un modelo económico desarrollista, son algunos rasgos del México de los años 40 y 50. La educación se convierte en la posibilidad individual de movilidad social. El crecimiento económico da paso a la ampliación de los espacios laborales para técnicos y administrativos, tanto en la industria como en el sector de los servicios. En ese contexto resurgen los intentos por, ahora sí, consolidar (al menos físicamente) las escuelas de bibliotecarios en México.

En octubre de 1944 se llevó a cabo el Tercer Congreso Nacional de Bibliotecarios y Primero de Archivistas (en 1927 y 1928 se realizaron el Primero y Segundo, cuyas resoluciones no fue posible aplicar debido al poco peso que tuvieron), organizado por la Comisión Permanente del Congreso de la Unión y la Secretaría de Educación Pública, al frente de la cual se encontraba Jaime Torres Bodet.<sup>18</sup>

Como jefe del Departamento de Bibliotecas de la SEP, Jorge González Durán convocó el Congreso, interesado en que el país contara con buenas bibliotecas y con personal formado académicamente para darles atención. Las personas e instituciones representadas acordaron la formación de la Escuela Nacional de Bibliotecarios y Archivistas (ENBA).<sup>19</sup> Dado el peso político con que en este caso se contó (los convocantes fueron las más altas autoridades en educación), la Escuela fue inaugurada en abril de 1945 y desde entonces funciona normalmente.

El plan de estudios propuesto en el Congreso estaba compuesto básicamente por dos áreas o grupos de materias: las técnicas bibliotecarias y las de cultura general:

***Materias técnicas.***

- Catalogación
- Encabezamientos de materia
- Clasificación
- Selección de libros
- Servicio de consulta
- Organización y administración
- Bibliografía general
- Bibliografía del Continente Americano
- Peritaje bibliográfico
- Especialización en biblioteconomía

***Cultura general.***

- Lengua nacional superior
- Inglés superior
- Francés superior
- Latín clásico y vulgar
- Estadística general especial
- Historia universal de bibliotecas
- Literatura universal
- Historia general del arte
- Prolegómenos de la biblioteconomía
- Historia de las bibliotecas

Este plan fue en gran medida adoptado por la nueva Escuela, y aunque sufrió algunas modificaciones en 1950 y luego en 1952, en general su estructura seguía siendo la misma. (Anexo 1)

Sin embargo, la formación de bibliotecarios, con todas las limitaciones que pueda tener, no se ha detenido. La creación de la ENBA no resultó suficiente para cubrir las necesidades de un mercado de trabajo en ascenso. Tendrían que crearse nuevas escuelas.

## 2.2. El Colegio de Bibliotecología de la UNAM

Como dijimos, la década de los 30 constituyó una de las etapas más difíciles para la Universidad. Los recursos monetarios que el Estado le asignó en 1933 se agotaron rápidamente, además de que el modelo de educación socialista impulsado por Cárdenas en los niveles básico y secundario eran incompatibles con la educación de corte liberal que se impartía en la Universidad. En 1935 los conflictos entre ésta y algunos sectores del gobierno llegaron a tal grado que el Consejo Universitario resolvió suspender las actividades en la casa de estudios.<sup>20</sup> Con la llegada de Avila Camacho a la Presidencia se da un viraje paulatino en las relaciones entre universitarios y gobernantes. La Universidad recuperó su papel privilegiado y recibió grandes recursos del Estado. Durante el gobierno de Miguel Alemán se construyó la Ciudad Universitaria, que fue inaugurada en noviembre de 1952.

Muy pronto la Universidad era otra. La matrícula estudiantil experimentó un crecimiento acelerado, los recursos para la enseñanza debieron aumentar, se abrieron nuevas carreras y, con ellas, nuevas bibliotecas.

Las condiciones se presentaban inmejorables para impulsar una carrera de nivel superior para bibliotecarios. La situación de las bibliotecas en la UNAM eran, por lo menos, inaceptables: la desorganización y la carencia de personal competente constituían su principal problema.

En 1952 Robert Downs, observador de la American Library Association (ALA), sacaba conclusiones de su visita a las bibliotecas universitarias:<sup>21</sup>

*Uno de los requisitos fundamentales para el crecimiento de una gran biblioteca universitaria es un personal competente y eficaz. En este*

*aspecto hay la creencia general de que la Universidad de México se halla seriamente afectada. La falta de recursos para la formación de bibliotecarios profesionales, la falta de reconocimiento de la biblioteconomía como profesión, y los bajos niveles de salario, contribuyen a crear las condiciones inaceptables que actualmente existen.*

*Casi podría pensarse que sólo un profundo celo misionario podría persuadir a personas con la capacidad necesaria, a seguir una profesión tan falta de recompensa material.*

En la UNAM no habían sido muchos los esfuerzos realizados para la formación de bibliotecarios. De hecho, antes de la apertura del Colegio de Bibliotecología sólo se registraron dos cursos impartidos con ese fin. El primero fue el Curso Libre de Biblioteconomía, en la Escuela de Altos Estudios (hoy Facultad de Filosofía y Letras), a solicitud de Juan Iguíniz en 1924.<sup>22</sup> El segundo, mejor organizado y con fines más claros, lo gestionó el profesor José María Luján en 1952. Se trata de los Cursos de Biblioteconomía y Archivonomía, en la Facultad de Filosofía y Letras. Al concluir estos, y por aprobación del director de la Facultad, Samuel Ramos, se otorgó un diploma de bibliotecario o de archivista a quienes de antemano hubiesen obtenido un grado en otra especialidad.<sup>23</sup>

Sin embargo, decíamos, las condiciones económicas de la UNAM pasaban por buen momento, además de que, aun siendo un grupo pequeño el que gestionaba la apertura de la carrera en biblioteconomía, las necesidades en ese sentido no se podían negar. Dice Downs en su informe:<sup>24</sup>

*Al llegar aquí nos encontramos con un círculo vicioso. Los salarios y otros standards son bajos debido a la falta de un alto nivel de preparación y a que las bibliotecas reciben un financiamiento inadecuado. A la inversa, la situación no mejorará hasta que la nación cuente con un fuerte cuerpo de bibliotecarios profesionales que merezcan mejor consideración. Este círculo tendrá que*



*romperse en algún punto, y quizá sea conveniente empezar con el aspecto que se refiere a personas. Por lo tanto, urge que se funde una escuela de graduados para la preparación de bibliotecarios, con un plan de estudios compuesto en su totalidad de cursos profesionales (...) Una escuela de biblioteconomía en la Universidad proporcionaría no solamente el personal necesario para el sistema de la misma, sino para muchos otros tipos de bibliotecas y agencias de archivo del país.*

No debemos olvidar tampoco que, en la época de que hablamos (a pocos años de finalizada la Segunda Guerra Mundial) el mundo, en nuestro caso México, estaba asistiendo a grandes cambios, es decir, el desarrollo y/o creación de profesiones en nuestro país no se debía sólo a la consolidación del Estado y a las nuevas relaciones de las universidades con el mismo. Sobre lo anterior, Arce Gurza<sup>25</sup> explica:

*Aunque la enseñanza universitaria es inevitablemente, por la propia naturaleza "educativa" del proceso de profesionalización, el espejo más fiel de la forma en que las profesiones crecen, evolucionan y se diversifican, las vicisitudes de la política universitaria y sus relaciones de poder frente al Estado no son sin embargo la explicación última ni la más trascendente de los verdaderos motivos que impulsan el crecimiento de las profesiones (...) El acelerado aumento de la población al lado del avance universal de la ciencia han sido, en efecto, factores determinantes que explican la gran proliferación profesional en este siglo.*

Así pues, en palabras de Licea,<sup>26</sup> "el 2 de abril de 1956, debido al interés de las máximas autoridades universitarias por impulsar la docencia, la investigación y la difusión cultural en la UNAM, a través de eficientes servicios bibliotecarios, inició sus actividades el entonces llamado Colegio de Biblioteconomía. Desde esa fecha han transcurrido más de 20 años y sus egresados han contribuido en diferentes grados al desarrollo de la bibliotecología en el país".

El Colegio contaría con las carreras de Maestro en Biblioteconomía y Maestro en Archivonomía, tal como lo aprobó el Consejo Universitario en marzo de ese año. El plan de estudios exigía 36 créditos, práctica de seis meses, redacción de una tesis y examen profesional. A cargo de la dirección del Colegio quedó provisionalmente José María Luján.<sup>27</sup>

Algunos de los profesores fundadores habían formado parte, años antes, del grupo fundador de la ENBA. Podemos mencionar, por ejemplo, a Juan B. Iguiniz, Tobías Chávez y María Teresa Chávez Campomanes.

El primer plan de estudios del Colegio tuvo una corta vida, aunque en términos estrictos el que lo sustituyó no contenía grandes cambios.<sup>28</sup> En 1958, a propuesta del director de la Facultad, Francisco Larroyo, se reorganizó la enseñanza dentro de ésta. El Colegio de Biblioteconomía y Archivonomía modificó su plan de estudios y se establecieron los niveles de licenciatura y maestría. La licenciatura en Biblioteconomía exigía 37 créditos y 10 adicionales para la maestría. La de Archivonomía, 36 créditos y 10 adicionales para la maestría. (Anexo 2)

Este nuevo plan tuvo vigencia de 1960 a 1966. En este año, con motivo de la reforma universitaria, se modificaron los planes de estudio de todas las carreras de la Facultad. El Colegio, además, cambia su nombre por el de Colegio de Bibliotecología y Archivología, al mismo tiempo que agrega el nivel de doctorado en la especialidad.<sup>29</sup>

En el año de 1970 se dio la oportunidad de modificar nuevamente los planes en todos los colegios. Sin embargo, en el de Bibliotecología no se aprobaron los cambios, por lo que sigue vigente el de 1967.

Para finalizar esta serie de datos, diremos que el día 11 de abril de 1975, el Consejo Técnico de la Facultad de Filosofía acordó suprimir la licenciatura en Archivología.<sup>30</sup>

### ***Las posibilidades del Colegio.***

Las expectativas para los egresados del Colegio de Bibliotecología, y para éste como institución formadora de cuadros profesionales, eran prometedoras en sus primeros años. No sólo en la Universidad crecía el número de escuelas e institutos que a su vez obligaban la ampliación de los servicios bibliotecarios. También en el exterior se manifestaba el fenómeno.

El mercado de trabajo se ampliaba y la matrícula estudiantil de la carrera era reducida. Es decir, los egresados tenían casi asegurado un lugar en el empleo profesional. Más aún, antes de concluir sus estudios podían estar trabajando en su propia área. Este fenómeno es comparable a lo sucedido con los economistas en los años 30, acerca de lo cual Arce Gurza<sup>31</sup> comenta: "Probablemente ningún tipo de profesionistas había recibido nunca antes tan calurosa bienvenida al mercado de trabajo", lo cual en poco tiempo mostró una desventaja: la falta de profesionales y las amplias oportunidades de empleo, puede explicar la gran proporción de pasantes no titulados.

Paradójicamente, en el caso particular de la bibliotecología, aunque la necesidad de profesionales se mantiene, la situación de los egresados se ha vuelto cada vez más azarosa, en gran medida por los cambios que experimentó la relación entre oferta y demanda de profesionales en nuestro medio.

## Notas

1 En este recorrido por los orígenes de las escuelas de bibliotecología algunos datos pudieron ser omitidos voluntariamente, y otros no tanto. En ambos casos, los huecos pueden ser cubiertos con los textos que a lo largo del capítulo se citan.

2 Cleaves, Peter S., *Las profesiones y el Estado: el caso de México*, El Colegio de México, 1985, 244 pp. Explica el autor que el Estado mexicano se consolidó antes de que las profesiones se desarrollaran. Estas no propusieron proyectos específicos para el desarrollo nacional que se basaran en sus propios intereses, sino que se incorporaron al Estado a medida que éste se fortaleció después de la revolución, y contribuyeron con sus habilidades a un modelo consensado de desarrollo, "pero sin aportar una definición única de dicho modelo. Más adelante, cuando el número de profesionistas creció en la posguerra, se hizo más difícil la tarea de articular criterios profesionales sobre el papel del Estado, puesto que éste se encontraba ya hegemónicamente afianzado" (p. 21).

3 Es penoso que en momentos en que la reflexión debiera estar en primer orden, se publiquen trabajos como el de Griselda Gómez Pérez, "Oferta-demanda de personal bibliotecario para el año 2000", en *Hacia el año 2000 ¿Qué profesional de la información necesitamos en México?*, México: Facultad de Filosofía y Letras, 1990. En el texto, la autora dice: "En la década anterior (70), se registró una oferta de 727 bibliotecarios (...) contra una demanda de 1,562 profesionistas, lo que representa un déficit en estas áreas de 835. De acuerdo a la proyección para 1992, existirá una oferta de 1,174 profesionistas para una demanda de 2,994 personas, lo que representará para esa fecha un déficit de 1,820 profesionistas" (p. 33). Además de las visibles carencias metodológicas, el "estudio" olvida por completo hacerse cargo de las condiciones en que son empleados los egresados de la carrera y las propias limitaciones en la formación, para cerrar diciendo que este panorama es "muy alentador".

4 Iguíniz, Juan B. "Apuntes para la historia de la enseñanza de la biblioteconomía en México", p. 13-17, *Boletín de la Escuela Nacional de Bibliotecarios y Archivistas*, núm. 3-4, 1954.

5 *Ibidem*, p. 15-16.

**6** Díaz Mercado, Joaquín, "Apuntes históricos sobre biblioteconomía en México", p. 3-5, *Boletín de la Escuela Nacional de Bibliotecarios y Archivistas*, núm. 2, 1953.

**7** Iguiniz, *op cit.*, p. 14. Señala que todos los bibliotecarios y archiveros del Distrito Federal "estaban obligados" a concurrir a los cursos. La mayoría de ellos desistieron: unos, porque no contaban con la preparación necesaria para cursar las clases; otros, porque no tenían la voluntad de hacerlo.

**8** Antes de crearse la Secretaría de Educación Pública, José Vasconcelos se hacía cargo de la rectoría de la Universidad Nacional, desempeñando funciones que iban más allá del ámbito universitario. Desde 1917 se creó el Departamento Universitario y de Bellas Artes, cuyo titular era al mismo tiempo rector de la casa de estudios. El Departamento legislaba en materia educativa para el Distrito y los territorios federales. Cfr. Matute, Alvaro, "La política educativa de José Vasconcelos", p. 166-182, Fernando Solana, R. Cardiel, R. Bolaños (coord.) *Historia de la educación pública en México*, México: FCE, 1981.

**9** *México a través de los informes presidenciales*, México: Secretaría de Educación Pública, 1976, t. 11.

**10** A pesar de que Vasconcelos se mantuvo en la Secretaría de Educación hasta mediados de 1924, la agitación política por la sucesión presidencial frenó su actividad varios meses antes.

**11** Vasconcelos, José, *El desastre: tercera parte de Ulises Criollo*, 7a ed., México: JUS, 1968, 487 pp.

**12** *Ibidem*, p. 36.

**13** El laberinto político en que se encontraba Vasconcelos y que a la larga lo llevó incluso a enemistarse con Alvaro Obregón es ampliamente descrito en Dulles, John W.F., *Ayer en México: una crónica de la revolución (1919-1936)*, México: FCE, 1961.

**14** *México a través... op cit.*, p. 150-162.

**15** Vasconcelos, *op cit.*, p. 36.

**16** Salinas de Gortari, Carlos, *Tercer Informe de Gobierno*, México: Poder Ejecutivo, 1991.

**17** Díaz Mercado, *op cit.*, p. 4.

**18** Una lista más completa de datos se encuentra en Morales Campos, Estela, *Educación bibliotecológica en México: 1915-1954*, México: CUIB, UNAM, 1988.

**19** Díaz Mercado, *op cit.*, p. 5.

**20** Sobre los problemas que enfrentó la Universidad en la época se han escrito varios ensayos, véase entre otros Fuentes Molinar, Olac, "Las épocas de la universidad mexicana", p. 47-55, *Cuadernos Políticos*, núm. 36, 1983. Guevara Niebla, Gilberto, *La rosa de los cambios: breve historia de la UNAM*, México: Cal y Arena, 1990. Y el ya mencionado Solana, Fernando, *Historia de la educación...*

**21** Downs, Robert E., "Observaciones y sugerencias sobre la organización de las bibliotecas de la Universidad de México", p. 3-16, *Boletín de la Biblioteca Nacional*, 2a época, núm. 3, 1952.

**22** Iguíniz, *op cit.*, p. 17.

**23** Facultad de Filosofía y Letras, *Organización académica 1979-1980*, México: UNAM, Dirección General de Orientación Vocacional, 1980.

**24** Downs, *op cit.*, p. 6-7.

**25** Arce Gurza, *op cit.*, p. 275.

**26** Licea de Arenas, Judith, "La formación de profesionales de la bibliotecología en la Universidad Nacional Autónoma de México", p. 33-41, *Seminario de Educación Bibliotecológica en México: memorias*, México: ABIESI, 1978.

**27** Universidad Nacional Autónoma de México, *Anuario General*, México, 1957, p. 232.

**28** Sobre el plan de estudios del Colegio, ver Casa Tirao, Beatriz, "Análisis del plan de estudios de bibliotecología", p. 50-53, *Boletín de la Facultad de Filosofía y Letras*, núm. 3, mayo-julio 1987. Licea de Arenas, Judith,

"Educación bibliotecológica en México", p. 125-139, *Universidades*, 2a serie, año XVII, núm. 67, 1977.

**29** Oficio que dirige el secretario general de la UNAM, Fernando Solana, al director de la Facultad de Filosofía y Letras, Leopoldo Zea (1 de diciembre, 1966). Se informa la aprobación del dictamen favorable de la Comisión del Trabajo Docente en relación con los planes de estudio de las carreras que se imparten en la Facultad. (Documento de archivo del Consejo Universitario).

**30** Facultad de Filosofía, *op cit.*, p. 80.

**31** Arce Gurza, *op cit.*, p. 254.

### 3. El Colegio de Bibliotecología y el mercado de trabajo

Puede haber muchas definiciones u opiniones acerca de lo que significa la *formación de cuadros profesionales*. Para efectos de este trabajo, tomaremos en cuenta la que proporciona Ornelas<sup>1</sup> al respecto:

Se entiende por formación de cuadros profesionales *la reproducción en personas concretas, vía un proceso escolarizado superior, de tres elementos de la fuerza de trabajo especializada. Primero, conocimientos, habilidades y destrezas particulares, que tienen un cuerpo doctrinario (formal o informal)... Este elemento se manifiesta especialmente en el currículum formal de cualquier carrera profesional. Segundo, un conjunto de valores, creencias y actitudes, generalmente asociadas con una visión del universo que un gremio particulariza y que se manifiesta como ideología; estos valores y creencias se producen por la doble vía del currículum y del complejo de relaciones interpersonales subjetivas que en la literatura especializada se conoce como el currículum oculto. Tercero, ciertos rasgos de la personalidad que supuestamente son comunes a la mayoría de los miembros de una profesión, tales como la iniciativa personal, la satisfacción por realizar trabajo independiente, la capacidad de diseñar y mandar, etcétera; esto se reproduce en forma gradual por medio de las relaciones escolares que se establecen en las universidades, las relaciones en los centros de trabajo y las relaciones sociales de producción en general.*

Esta definición nos permite concebir el término *formación profesional* como una actividad más compleja e integral, y por lo tanto diferente, que la de *calificar o cualificar*, la que entendemos como la competencia jurídica o bien profesional que posee una persona para asumir determinadas funciones.<sup>2</sup>

La necesidad de revisar ese preproceso de formación profesional, tarea depositada en las universidades, cobra fuerza en México sobre todo a partir de los años 70, cuando se empiezan a manifestar, según términos de Fuentes,<sup>3</sup> "las tendencias al desplazamiento hacia abajo y al subempleo de los



egresados universitarios, a la ocupación precaria y frecuentemente desvinculada de la capacidad supuesta por la escolarización, y a la prolongación de los periodos de espera para el ingreso al primer empleo".

Como *subempleo* se entiende "una inadecuada utilización de la fuerza de trabajo o (...) una subutilización crónica de la capacidad de la mano de obra".<sup>4</sup>

Cifuentes<sup>5</sup> proporciona las siguientes categorías de subempleo de la fuerza de trabajo:

1. *Subempleo visible*, que engloba a las personas que involuntariamente trabajan a tiempo parcial, y están dispuestas a trabajar más tiempo.

2. *Subempleo invisible*, existe cuando el tiempo de trabajo de una persona no está reducido anormalmente, pero el empleo es inadecuado en otros aspectos, tales como:

a) Cuando su puesto no le permite la plena utilización de las más altas destrezas y capacidades que posee.

b) Cuando la remuneración percibida por el empleo es regularmente baja.

c) Cuando está empleado en un establecimiento o unidad económica cuya productividad es anormalmente baja.

Decíamos pues, que la década del 70 hereda a las escuelas de educación superior grandes preocupaciones, debidas a la notable desvinculación entre éstas y el mercado de empleo para sus egresados. (En lo que respecta a este trabajo, consideraremos *egresados* a aquellos que han obtenido el título de licenciatura, salvo en los casos en que se indique otra cosa). Los intentos de reforma no lograron sino aumentar las contradicciones al favorecer el ingreso a las universidades de amplias capas de la sociedad atendiendo únicamente a la demanda de éstas, sin poner atención en la calidad de la educación ni en la

estructura del mercado de trabajo, cuya capacidad había sido rebasada. En este sentido, la estructura de la matrícula, argumenta Fuentes,<sup>6</sup> "no ha hecho sino responder a las posibilidades de empleo de cuadros medios no manuales generados por un distorsionado proceso de terciarización. Por esta razón los intentos de reformar la distribución de la matrícula o de construir perfiles profesionales nuevos que correspondieran a necesidades nacionales y populares prioritarias se encontraron siempre con el problema de la inexistencia, la insuficiencia o la precariedad de opciones de empleo, que se ajustasen a los supuestos reformistas".

En realidad no queda claro cuál es la relación que se establece entre el nivel de escolaridad y la productividad diferenciada de los individuos en el desempeño de las actividades profesionales. Queda claro, eso sí, que no hay una relación lineal entre el puesto de trabajo y el nivel de escolaridad, ni entre la preparación académica y los niveles salariales.<sup>7</sup> Esto, en parte, se debe a un proceso de *devaluación* de la escolaridad, que ha llegado a un punto tal que los requisitos de conocimientos y habilidades impuestos para acceder al desempeño de una ocupación, no siempre corresponden a las cualidades que en realidad exige aquél. En la actualidad, de hecho, "la ocupación tiende a ser definida cada vez más con base en calificaciones estimadas que reales".<sup>8</sup>

Antes de continuar, definamos *mercado de trabajo*, según la explicación que proporciona Gómez:<sup>9</sup>

*Es la institución social a través de la cual se expresan las características fundamentales de la estructura productiva, se separa a la esfera del trabajo manual de la del trabajo intelectual, se distribuye a la fuerza laboral entre la jerarquía de las ocupaciones respectivas, se determina la retribución diferencial para cada una y, por consiguiente, es donde se reproducen las relaciones de*

*producción dominantes. En el mercado de trabajo las calificaciones educativas desempeñan el crucial papel de determinar las probabilidades de acceso al empleo, de distribuir la fuerza laboral entre los diferentes sectores y ocupaciones y legitimar la retribución diferencial a éstas.*

En este capítulo queremos analizar la actualidad del binomio formación-empleo en el Colegio de Bibliotecología de la UNAM, atendiendo precisamente a la relación que se establece entre ambos polos y a las características observables en ellos, en una profesión como la nuestra, diferenciada de las carreras tradicionales por aspectos que hemos señalado y que seguiremos precisando.

Una de las descripciones sociológicas más ampliamente aceptadas de *profesión*, dice Randall Collins,<sup>10</sup> es la que señala que se trata de "una comunidad auto-regulada. Tiene un poder exclusivo, normalmente respaldado por el Estado, para adiestrar a nuevos miembros o admitirlos en prácticas. Realiza su especialidad de acuerdo con sus propios patrones sin interferencias externas. Se reserva el derecho de juzgar la actuación profesional de sus propios miembros, y resiste incursiones de las opiniones profanas; ella sola es la que puede decidir lo que es una competencia técnica. Tiene su propio código ético y suele alegar que dedica su trabajo al servicio de la Humanidad, en una acción desinteresada y competente, condenando la comercialización y el exceso de celo profesional".

Obviamente no todas las profesiones se ajustan a este modelo. Una profesión fuerte requiere destreza técnica real, continúa Collins, que produzca resultados demostrables y que pueda ser enseñada. La destreza debe ser lo

bastante difícil para requerir su enseñanza, además de fiable como para producir resultados.

En el caso de la carrera de bibliotecología, hablamos ya de aspectos que condicionaron su surgimiento y virtual desarrollo, así como de sus debilidades. Abordaremos ahora las condiciones actuales de la formación de sus egresados y de las posibilidades de acceso al mercado de trabajo con que cuentan estos. Para intentar un "acercamiento a la realidad escolar", como llaman Rockwell y Mercado<sup>11</sup> al propósito de conocer la organización y forma de operar de la institución escolar, detallaremos algunas de las condiciones de la formación de los estudiantes, como una manera de incursionar al problema particular de este trabajo, y como camino único para lograrlo pues, siguiendo con Rockwell,<sup>12</sup> "la educación (es un) proceso conformado social e históricamente, (...) fenómeno inexplicable salvo dentro del contexto social particular en el que se da. (...) El proceso de cambio educativo no es producto del trabajo de un pequeño equipo técnico que aplica *modelos* o *leyes* universales; es más bien resultado de la interacción, a muchos niveles, entre tradiciones específicas y acciones colectivas vigentes en prácticas educativas concretas".

### 3.1. El plan de estudios

Hablar del plan de estudios de una carrera resulta siempre complicado. Igualmente lo son los aspectos pedagógicos y sociológicos que es necesario abordar. Por ello, y por no corresponder con los objetivos de este trabajo realizar una revisión a profundidad, aquí nos referiremos únicamente al desarrollo histórico del plan de estudios de nuestra carrera y haremos algunas consideraciones de carácter general sobre el mismo.

En el capítulo anterior hablamos de las modificaciones al plan que nos ocupa en el año de 1960 y, posteriormente, en 1966. Si comparamos el plan de estudios que funcionó entre ambos años y el vigente a partir de 1967 (Anexo 3), observaremos que el cambio fue mínimo. Consistió básicamente en un aumento de asignaturas. Si para aprobar el plan de 1960 se requerían 37 créditos, en el "nuevo" se contemplan 48 (de ellos, 42 son obligatorios y 6 optativos) para acreditar la carrera. Obsérvese que un crédito equivale a una asignatura, peculiaridad que se corrigió hasta 1989, cuando a cada una de éstas le fue otorgado un valor en créditos que al sumarse dan un total de 286 (Anexo 5). Esta conversión de asignaturas a créditos es la que rige a toda la Universidad.

Las materias que se incorporaron en el plan de 1967 son: Introducción a la bibliotecología, Bibliotecología comparada, Bibliotecología sociológica (*sic*), Documentación, y Planeamiento del servicio bibliotecario. Estas nuevas materias, más que enriquecer la enseñanza, propiciaron en algunos casos duplicaciones en los contenidos: Introducción a la bibliotecología es una "ensalada" (impartida durante dos semestres) de lo que los alumnos verán en

otras materias, sin que ello signifique necesariamente que en éstas habrá una mayor profundización en los temas; Bibliotecología comparada ha sido tradicionalmente una historia de las bibliotecas, comparadas entre sí, similar a la que se aborda en Introducción a la ciencia y a la tecnología o, precisamente, en Historia de las bibliotecas; en la materia Bibliotecología sociológica regularmente se tiene como objetivo del curso realizar un trabajo de "investigación", con la misma metodología (y errores metodológicos) que se sigue en Métodos de investigación.

En este plan se recomiendan algunas materias optativas, aunque en la Facultad de Filosofía los alumnos se pueden inscribir en la materia que les interese de cualquiera de las carreras que ahí se estudian. Uno que desde nuestro punto de vista constituye un gran error, es el hecho de que, en el caso de materias obligatorias como Introducción a la filosofía o Historia del arte, se ha optado por impartirlas en el interior del Colegio, limitando así las posibilidades de intercambio que podrían tener los estudiantes si las cursaran en los colegios donde normalmente se imparten.

¿Qué esperamos del plan de estudios? Según Ibarrola,<sup>13</sup> éste se puede definir como "la expresión formal y escrita del campo de contenido y el tipo de comportamientos que debe dominar el profesionista; el instrumento mediante el cual la institución define el tipo y la organización de los estudios que deben realizar los alumnos de cada facultad o escuela para dominar una profesión". La propia definición debería facilitarnos una evaluación objetiva tanto de los resultados obtenidos por los alumnos que cursan la carrera como del plan en sí.

Veamos cuáles son los objetivos que, según la institución educativa,<sup>14</sup> persigue la carrera de bibliotecología:

*Preparar profesionales que sean capaces de planear, instrumentar y dirigir sistemas bibliotecarios, centros de información y documentación, manejo de bancos de datos y redes de información automatizados. Para ello, deben aprender a seleccionar, recopilar y sistematizar la información documental y vincularla con el usuario. Por lo tanto, se proporcionará una formación básica general en la teoría y técnicas de la Bibliotecología, la Documentación e Informática, una base cultural amplia y se fomentará una preocupación auténtica por asistir y servir a los miembros de la sociedad, teniendo en cuenta que poseen características socio-económicas, políticas, culturales y educativas concretas y necesidades de información diversas.*

Si nos atenemos estrictamente a los contenidos del plan, sería imposible argumentar que los anteriores objetivos son cubiertos, sobre todo si tomamos en cuenta la cantidad de duplicaciones y materias de carácter técnico. Se puede decir, eso sí, que cada alumno es responsable de su formación y del empeño que en ella ponga; pero, en contra, con Ibarrola decimos que el plan de estudios no sólo es portador de contenidos temáticos, sino también del "tipo de comportamientos que debe dominar el profesionalista".<sup>15</sup> Y un estudiante que cursa al menos 20 materias que se refieren a los servicios técnicos de las bibliotecas (20, de 42 obligatorias que son), es difícil que al concluir su ciclo escolar se dedique a tareas ajenas a los procesos técnicos.

Así están distribuidas las asignaturas por semestre:

#### **Primer semestre**

Introducción a la bibliotecología 1 (\*)  
Introducción a la ciencia y a la tecnología 1  
Introducción a la filosofía

Catalogación y clasificación I-1 (\*)  
Bibliología

### Segundo semestre

Introducción a la bibliotecología 2 (\*)  
Introducción a la ciencia y a la tecnología 2  
Catalogación y clasificación I-2 (\*)  
Historia de las bibliotecas  
Métodos de investigación

### Tercer semestre

Auxiliares audiovisuales 1 (\*\*)  
Catalogación y clasificación II-1 (\*)  
Consulta (\*)  
Bibliotecas generales (\*)  
Servicios técnicos del libro (\*)  
Organización y administración de bibliotecas 1  
Historia del arte

### Cuarto semestre

Auxiliares audiovisuales 2 (\*)  
Catalogación y clasificación II-2 (\*)  
Bibliografía 1  
Bibliotecas especiales (\*)  
Selección de materiales (\*)  
Organización y administración de bibliotecas 2  
Materia optativa

### Quinto semestre

Catalogación y clasificación III-1 (\*)  
Bibliografía 2 (\*)  
Planeamiento del servicio bibliotecario 1  
Bibliotecología sociológica  
Fundamentos de la educación  
Materia optativa

### Sexto semestre

Catalogación y clasificación III-2 (\*)  
Planeamiento del servicio bibliotecario 2  
Psicología de la educación



Publicaciones periódicas y seriadas (\*)

Materia optativa

Materia optativa

#### Séptimo semestre

Bibliotecología comparada 1

Catalogación y clasificación IV-1 (\*)

Bibliografía mexicana 1

Didáctica de la bibliotecología

Documentación

Materia optativa (seminario)

#### Octavo semestre

Bibliotecología comparada 2

Catalogación y clasificación IV-2 (\*)

Bibliografía mexicana 2

Práctica docente

Publicaciones oficiales (\*)

Materia optativa (seminario)

Las asignaturas señaladas con (\*) son las que se consideran de carácter técnico, es decir, que preparan a los estudiantes en lo relacionado con las rutinas de la biblioteca. Los ocho semestres que conforman la carrera incluyen Catalogación y clasificación, materia donde se enseñan las tareas por las que tradicionalmente se ha identificado a los bibliotecarios: el ordenamiento de los materiales bibliográficos (además, tiene el más alto valor en créditos).

En un intento, de los muchos que se han realizado, por actualizar el plan de estudios (posteriormente a su aprobación por parte del Consejo Universitario en 1966), se incluyeron entre las optativas, dos asignaturas: Introducción al procesamiento de datos 1 y 2, y Estadística aplicada a la educación 1 y 2. Con ello los más optimistas han creído darle alcance al desarrollo. Con estas materias se trata de que el alumno tenga contacto directo con las nuevas tecnologías para aplicarlas a los procesos bibliotecológicos, difícil tarea si

recordamos que ni el Colegio ni la Facultad, disponen de los recursos tecnológicos necesarios.

En realidad no hay discusión acerca de lo obsoleto que resulta este plan de estudios para los fines que se persiguen con la formación de bibliotecólogos. Demasiado obvio es su atraso como para perderse en polémicas estériles. Lo complicado, en todo caso, es llegar a acuerdos en cuanto a los contenidos que deben ser incluidos y los que definitivamente se excluirán. Tampoco es un secreto que subsisten escenarios donde los intereses particulares se anteponen a los de la comunidad. Ejemplo de ello son profesores que defienden a capa y espada la impartición de "sus" asignaturas, cuando a los ojos de todo mundo resultan innecesarias; así como grupos de académicos que se "apropian" cada vez las tareas de renovación académica y que, al no contar con la simpatía de sus colegas (en muchos casos demasiado despreocupados) han dejado a medias sus intentos.

¿Qué esperamos del plan de estudios? Hace ya muchos años, Whitehead<sup>16</sup> apuntaba: "Un hombre simplemente bien informado es lo más fastidioso e inútil que hay sobre la tierra. Lo que debemos tratar de producir es hombres que posean al mismo tiempo cultura y un conocimiento experto en determinada especialidad (...) Al educar (a una persona) en la actividad del pensamiento, debemos cuidarnos, por sobre todas las cosas, de las que llamaré *ideas inertes*, es decir, ideas que la mente se limita a recibir, pero que no utiliza, verifica o transforma en nuevas combinaciones".

El problema, entonces, es encontrar (tarea nada fácil) el punto de equilibrio entre un conocimiento particular y uno general. ¿Qué tipo de formación, la que proporciona conocimientos que preparan para el ejercicio concreto de una

profesión, o por el contrario, suministrar capacidades de carácter mucho más general? Decidir por una de estas opciones, dice Delval,<sup>17</sup> tiene que ver con dos concepciones del hombre: una, la que lo ve como un ser sometido a fuerzas externas, a principios morales ajenos al propio hombre, y entonces hay que convertirlo en un ejecutor hábil; otra, la que lo concibe como un ser vinculado con los otros seres de la naturaleza, con capacidad de decisión, creador, que necesita habilidades de aplicación amplia ante situaciones nuevas.

Teniendo en cuenta la estructura de nuestras sociedades, continúa Delval: desigualdad social, variedad de actividades a realizar, complejidad de la vida social, etcétera, parecería indispensable una formación técnica específica. Pero precisamente por esos cambios tan rápidos, una formación que prepara para un empleo, para un tipo de actividad determinado, puede ser muy limitativa, porque en el presente "las posibilidades de cambio de trabajo son mucho más grandes que antes, e incluso esos cambios son obligados dentro de la misma profesión, pues aparecen tipos de actividades nuevas que no pueden ser susceptibles de una preparación previa".<sup>18</sup>

No es raro que los propios estudiantes exijan una formación más práctica, menos teórica, pues piensan que una preparación más orientada al empleo les dará mayores probabilidades de trabajo inmediato. Esto es ilusorio, pues a trabajar en una profesión, sólo se puede aprender trabajando, en la propia actividad, y es difícil que los centros de enseñanza preparen directamente para las tareas a realizar en una empresa. Para el trabajo en la profesión lo que se requiere son capacidades generales bien establecidas y versátiles que hagan posible esa adaptación de manera fluida y sin traumas: "Una persona

capaz de pensar --volvemos con Delval--, de tomar decisiones, de buscar la información relevante que necesita, de relacionarse positivamente con los demás y cooperar con ellos, es mucho más polivalente y tiene más posibilidades de adaptación que el que sólo posee una formación específica".

La preferencia por la formación técnica que se observa en el plan de estudios de bibliotecología desemboca, quiérase o no, en la satisfacción de las exigencias de sólo ciertos tipos de empleo, y sacrifica las posibilidades de una formación más integral, lo cual, cabe aclarar, no consideramos problema particular de nuestra profesión. Se trata más bien de un fenómeno que se ha manifestado durante las últimas décadas en el conjunto de la educación superior en México, cuyos programas, observa Muñoz Izquierdo,<sup>19</sup> no han contribuido en la medida esperada a impulsar la movilidad social intergeneracional de quienes los cursaron. Lo anterior, según el especialista, se debe entre otras circunstancias, a las siguientes:

1. El crecimiento de la matrícula generó un gran número de egresados, que superó el número de oportunidades reales de empleo en los mercados laborales. Lo cual a su vez produjo fenómenos como el "credencialismo" y "desvalorización" de la escolaridad.

2. En algunos casos la clara falta de correspondencia entre las características cualitativas de la educación impartida y la preparación exigida por los empleadores.

3. Los diseños curriculares de las licenciaturas se orientan al ejercicio profesional. Al mismo tiempo, la educación impartida no ha puesto el acento en el desarrollo de las capacidades para construir conocimientos y soluciones originales. Puras destrezas.

4. Los egresados de la educación superior no han sido preparados para el ejercicio profesional correspondiente al sistema productivo y diferente de aquéllos en los que tradicionalmente se han concentrado quienes han tenido acceso a la educación profesional.

En el caso de nuestra carrera es evidente, como ya se ha dicho, esa falta de correspondencia entre la formación recibida por el estudiante y las exigencias de los sectores modernos del mercado. Se ha preferido enseñar un poco de todo, se aumentan materias y, en algunos casos, nuevos temas, pero estos se presentan como informaciones fragmentarias, aisladas unas de otras. Lo que se suministra es información, y se presta poca atención a la manera de organizarla. Se ha estado formando, en todo caso, "aficionados" de la bibliotecología, retomando el término utilizado por Whitehead,<sup>20</sup> para quien "aficionado es esencialmente un hombre con apreciación y con inmensa versatilidad en el dominio de una rutina dada. Pero carece de la previsión que proviene del conocimiento especializado". La propuesta, dice, es "producir expertos sin perder las virtudes del aficionado".

En busca de lo anterior, y tomando en cuenta la "desvalorización" (o "devaluación") de la escolaridad en este mercado de trabajo específico, según términos de Licea,<sup>21</sup> "es preciso que la educación del bibliotecólogo sea más consistente, más flexible y más eficiente, en consecuencia, el diseño del currículo y del plan de estudios presenta hoy un desafío que consiste en disminuir aceleradamente las carencias de los recursos humanos docentes y los recursos materiales para el aprendizaje que permitan en un período breve de ocho semestres escolares ofrecer egresados capaces de integrarse a procesos de trabajo de las siguientes áreas:

- la gestión de la información y de los sistemas y servicios,
- el análisis de la información,
- las necesidades, usos y usuarios de la información,
- la tecnología de la información".

Los siguientes, continuando con Licea, son aspectos que se desprenderían lógicamente del modelo anterior:

- la utilización y aplicación de tecnologías,
- la formación de los profesionales necesarios para el desarrollo de infraestructuras integradas de información,
- la formación de los profesionales necesarios para apoyar las actividades relacionadas con el creciente sector cuaternario de la economía.

De sobra hay experiencias que muestran lo complicado que es el diseño de planes de estudio que, en primer lugar, lleguen a concluirse, y en segundo, que al ser aplicados dejen contentos a todos. En la actualidad se realizan esfuerzos para modificar el plan de bibliotecología, el cual a pesar de todo, no es la única deficiencia en el espacio curricular de los bibliotecólogos. Veremos otros ángulos de nuestro problema.

### 3.2. Los maestros

En el primer capítulo hicimos mención de algunos rasgos de la conformación del sector docente en el sistema de educación superior en México. En este apartado nos interesa señalar algunas características de la planta docente del Colegio de Bibliotecología.

Hasta el segundo semestre de 1990, conformaban la anterior 40 profesores. De ellos, 18 eran bibliotecólogos que cursaron la carrera con el plan de estudios vigente y todos ejercían la docencia como "segundo" empleo, pues estaban contratados por hora-clase. Los 18 profesores señalados tenían como grado máximo de estudios la licenciatura. Otros 14 (es decir, 32 de los 40) tenían el mismo grado, ya sea en otras escuelas de bibliotecología o en otras profesiones. Los ocho restantes habían concluido estudios de postgrado. Todos ellos rebasaban los 40 años.

Se cuenta pues, con un pequeño grupo de docentes, los de más edad, con estudios avanzados y experiencia en el proceso de enseñanza; y con un grupo mayor de nuevos y no tan nuevos profesores de cuyos méritos académicos se espera mucho más. Hay ahí un hueco generacional que no se ha cubierto y que, dadas las condiciones de trabajo de este sector en la actualidad, requerirá de un gran esfuerzo llenar.

Observamos, de acuerdo con Licea,<sup>22</sup> "un proceso acelerado de empobrecimiento de la planta docente; un factor significativo es el envejecimiento biológico unido al envejecimiento tecnológico que tiene su origen en la práctica de contratación excesiva de profesores por hora clase (...). Un proyecto educativo pasa por la generación de un nuevo cuerpo de

profesores jóvenes que se forme con los saberes que se requerirán en el futuro".

No es difícil determinar las consecuencias de dicho empobrecimiento:

- docentes que imparten su programa sin formular modificaciones en años;
- facilidad en la aprobación de asignaturas al no haber exigencias mínimas del docente hacia el alumno ni viceversa;
- dinámicas de clase en las que la constante es la "exposición" por parte de los alumnos;
- profesores "especialistas" en cualquier materia;
- desencanto de los estudiantes ante la escasa preparación de sus profesores.

Cabe señalar aquí un fenómeno que destaca Kent<sup>23</sup> y que en nuestra área es fácil identificar: "La especialización, natural y necesaria en cualquier carrera académica sólida, no se ha dado sobre una plataforma disciplinaria amplia y articulada sino a partir de las necesidades de la actividad docente individual en contadas materias de un plan de estudios: más que especialización y profundización disciplinarias, se han dado trayectos de estrechamiento y fragmentación subtemáticas".

En estas condiciones, en un campo igualado hacia abajo, los liderazgos típicos no recaen en dirigentes académicos de reconocida autoridad intelectual, sino en jefes de grupos políticos. Al mismo tiempo, no se reconoce la valía académica del prójimo (todos entraron en las mismas condiciones y no se han desarrollado), subsiste una situación de no reconocimiento a los pares. Y así es difícil que se dé en el Colegio una auténtica vida académica.



Estamos, finalmente, ante un círculo vicioso del que no se tienen fórmulas para superar. No se trata sólo de bajos salarios, sino además de escaso interés de la gente joven por iniciar una carrera en la docencia; sin embargo será difícil lograr ese interés sin estímulos serios. Y aunque se trata de un lugar común, hay que señalar que cualquier plan de estudios, por completo e innovador que sea, fracasará en su aplicación si no se contempla y ejecuta un programa, radical, para reformar el trabajo académico.

### 3.3. Los alumnos

Aunque no se han realizado estudios formales acerca del origen socioeconómico de los estudiantes de bibliotecología, se tienen evidencias de que, al menos los del Colegio, pertenecen en su mayoría a esas generaciones de jóvenes que mencionamos en el primer capítulo y que provienen de capas de la sociedad que nunca antes habían tenido acceso a estudios superiores. Se trata de estudiantes que constituyen la primera generación en sus familias que tras una serie de selecciones se incorpora a los estudios de licenciatura.

Lo anterior nos permite sugerir que su capital cultural está por debajo del que tradicionalmente habían mantenido los alumnos que accedían a este nivel de escolaridad. Proviene también en su mayoría de las zonas conurbadas del Distrito Federal, o de su periferia, y estudiaron el ciclo anterior en escuelas de la UNAM: ENP y CCH.

Asimismo sabemos que una de las atracciones de la carrera tiene que ver con las posibilidades de trabajar al tiempo que se estudia y de conseguir empleo desde los primeros semestres, lo cual en una profesión como ésta se convierte a la larga en un serio problema, pues los intereses de los alumnos se centran en una mayor atención al aprendizaje de rutinas bibliotecarias.

En la *Organización académica* de la Facultad de Filosofía y Letras,<sup>24</sup> se consideran "características deseables en el estudiante" aspirante a la carrera de Bibliotecología, las siguientes:

*Un aspirante a esta carrera, debe poseer una amplia cultura general científica y humanística; dominio del idioma español e inglés y conocimiento de varias lenguas más. Debe ser creativo, constructivo, saber trabajar en equipo, saber dirigir, ser ordenado y*

*sistemático y, lo más importante: tener una gran vocación, un deseo auténtico de servir a los demás, principalmente a aquellos que viven en condiciones culturales adversas.*

*Debe, además, ser capaz de establecer y mantener relaciones interpersonales y de comunicación con todos y saber adaptarse a distintos ambientes.*

Ignoramos si tales condiciones ahuyentan a los aspirantes, pero es seguro que los que ingresan al Colegio rara vez alcanzan ese perfil. El problema es que si la escuela no puede proporcionarles dichas características "deseables", es imposible que en el trabajo las adquieran.

Un asunto que constituye el talón de Aquiles de la carrera es que, al acceder los alumnos, desde que cursan los primeros semestres, a diversas posibilidades de empleo, se da una subvaloración del trabajo bibliotecario, pues dados los aprendizajes que se obtienen en el Colegio, un estudiante de tercero o cuarto semestre puede rendir, en ciertas áreas del espacio laboral, lo mismo que un egresado, por lo que para estos disminuyen las probabilidades de conseguir un empleo bien remunerado en las áreas que a los empleadores les interesan (en general las de los "procesos técnicos", como veremos adelante). Así, hay un ajuste de salarios hacia abajo y una falsa sobreoferta de trabajo que los egresados (titulados o no) deben aceptar, pues de no hacerlo corren el riesgo de quedarse esperando años un "buen" contrato.

El empleo temprano de los estudiantes influye de alguna manera en el índice de titulación, que es bajo en el Colegio. Es difícil conocer el número exacto de titulados por generación pues, como sabemos, las instituciones educativas los establecen y reportan anualmente. Esto ocasiona confusiones, ya que se incluye en esos índices a egresados de distintas generaciones.

Durante los primeros años de la carrera, según el número del ingreso, el índice de titulación se podía considerar alto pues, por ejemplo, de seis alumnos que ingresaron en 1962, cuatro se habían titulado hasta 1971; sin embargo, en 1970 ingresaron 14, de los cuales hasta 1981 ninguno se había titulado. Entre 1971-1990, periodo que interesa en este trabajo, se titularon 93 en la licenciatura. (Cuadros 3 y 4)

La matrícula durante esos años fue muy variable; entre seis y 70 estudiantes ingresaron cada año en el periodo 1958-1985, aunque a partir de 1986 no han sido menos de 80 los aceptados en la carrera, sin llegar a 100 hasta 1990. (Cuadros 3 y 4)

Tenemos así, un sector estudiantil proveniente de las capas medias de la sociedad, cuyo capital cultural escaso y necesidades económicas apremiantes, obligan la búsqueda de empleo apoyados en su acceso a los estudios superiores, los cuales es complicado concluir debido precisamente a la deficiente formación previa y al apremio con que se emprende esa búsqueda dentro (o fuera) de la profesión. Lo anterior sin duda delimita las condiciones en que estudiantes y egresados enfrentan las exigencias del mercado de trabajo.

### 3.4. La escuela y el trabajo

En la *Organización académica* ya citada, se indica el "campo de trabajo" al que teóricamente tienen acceso los egresados de la carrera de Bibliotecología:

*La carrera de Bibliotecología ofrece a sus egresados posibilidades de ejercer su profesión en múltiples campos de trabajo.*

*La atención de usuarios de información asociada a una evaluación y planeamiento de los servicios ofrecidos abarca los diferentes tipos de bibliotecas: nacionales, universitarias, públicas, especiales, escolares e infantiles; así como centros de información, centros de documentación, bancos de datos, redes de información automatizadas, sistemas nacionales y mundiales de información.*

*Los distintos tipos de bibliotecas y la diversidad de las funciones de las demás modalidades le permiten desarrollarse dentro de un marco interdisciplinario de actividades científicas, humanísticas, sociológicas, pedagógicas y de investigación en instituciones públicas y privadas, universidades, tecnológicos, industrias, hospitales, centros de investigación, escuelas, embajadas, organismos internacionales y consorcios mundiales.*

Históricamente el espacio de empleo para los egresados del Colegio ha sido el sector público, en particular la propia UNAM, la Secretaría de Educación Pública (con su Red Nacional de Bibliotecas) y otras secretarías y hospitales. En menor medida, aunque tiende a aumentar, están siendo recibidos por el sector privado, sobre todo universidades, aunque ello no ha contribuido en el mejoramiento de las condiciones del propio trabajo.

Si bien mencionamos que la incorporación temprana al trabajo por parte de los estudiantes ha influido en la devaluación del título universitario, aquélla no es la causa única: la propia dinámica del mercado de trabajo establece los toques en relación con la contratación y los puestos y salarios.

Dice Ronald Dore<sup>25</sup> que la forma en que trabaja el mecanismo "cualificación-escalamiento" es como sigue: "Una compañía de autobuses puede necesitar 'normalmente' un certificado de secundaria elemental (...) para conductores que ganen 5 libras semanales y un certificado de secundaria superior (...) para los funcionarios que ganen 7 libras semanales. Pero como el número de los que poseen certificados de secundaria superior es mucho mayor que los puestos disponibles para ellos, algunos deciden que cinco libras como conductor de autobús son mejores que nada. Entonces la compañía les da preferencia. Y muy pronto todas las plazas de conductores disponibles son ocupadas por quienes tienen el certificado de secundaria superior (...) Este certificado ha pasado a ser una cualificación necesaria para ese trabajo".

Si hace diez años un egresado del Colegio, incluso sin título, aspiraba a la jefatura de una biblioteca, hoy un titulado aspira apenas, salvo excepciones, a la jefatura de algún departamento. En nuestro caso se trata de una situación "extraña", pues en teoría siguen siendo más las plazas disponibles que los egresados de la carrera. No es claro por qué el certificado se ha devaluado, o en otros términos, por qué las "cualificaciones" han aumentado de tal manera. Regresando con Dore,<sup>26</sup> él argumenta: "La razón principal parece ser que (los patrones) son simplemente víctimas propicias del difundido mito según el cual la educación 'mejora' a las personas y por lo tanto creen que reciben más por su dinero si consiguen un certificado superior por 5 libras semanales en vez de un certificado elemental".

Esta circunstancia coloca a los jóvenes en una situación de franca desilusión, ya que tampoco hay evidencias de que un crecimiento en la producción y la economía implique una mejora en la situación del empleo.<sup>27</sup>

Además, de un polo a otro, más que buscar soluciones, se trata de encontrar al "culpable" en la contraparte. Por un lado, el de la *oferta*, se argumenta que son los empleadores quienes han cerrado el acceso a los bibliotecólogos a los mejores puestos; del lado de la *demanda*, se dice que la calidad de la formación en la escuela está dejando mucho que desear. En el centro están los estudiantes, que ven cómo sus aspiraciones de ascenso en la escala social se diluyen en tanto ascienden en el aspecto académico.

La contradicción que se crea cuando la población con escolaridad superior ha superado el número de plazas de mayor nivel jerárquico y mejores ingresos se resuelve de dos maneras: la primera es creando nuevos puestos intermedios con un estatus relativamente elevado. (Lo que no necesariamente se acompaña de ingresos más elevados, sino más bien de un cierto grado de autoridad). La otra forma es devaluando la escolaridad en lo que respecta a los ingresos y posición laboral, argumentando para ello, como dijimos, la baja calidad de la educación.<sup>28</sup>

Un espacio laboral restringido (nos referimos únicamente a las modalidades del empleo a las que es posible acceder) como es el de los bibliotecólogos, provoca la contradicción entre un número cada vez mayor de profesionales y el subempleo al que quedan sujetos la mayor parte de ellos. No obstante, argumentar sin mayor consideración que la estructura de producción del país es la que determina la devaluación del certificado escolar frente al empleo y produce el subempleo de la población más escolarizada, corresponde a negar, según términos de Ibarrola,<sup>29</sup> "que esa estructura social es a su vez producto de las relaciones entre sujetos sociales y de la fuerza relativa que estos han tenido para imponer sus propios proyectos; que parte de la acción dinámica

que conduce a esas estructuras está determinada por los saberes sociales y técnicos que los sujetos puedan poner en práctica y que el sistema escolar es un espacio privilegiado, aunque evidentemente no el único, para la apropiación de ciertos saberes".

La bibliotecología (en la Universidad), dijimos en el segundo capítulo, nace como profesión debido a necesidades muy particulares; sobre todo la de poner en orden las bibliotecas (o colecciones) de la UNAM. En ese sentido, los diseñadores del currículum para la carrera tuvieron que adaptarse a las necesidades del empleo. A lo largo de los años ha sido difícil que los bibliotecólogos influyan en la estructura laboral; nos hemos, simplemente, adaptado a la dependencia. Los únicos puestos que se cubren sin mayores dificultades son los que tienen que ver con tareas técnicas, pues debido a la alta tecnologización de los servicios de información, el Colegio se ha quedado atrás.

Lo anterior no es de extrañar si consideramos que el punto de partida de la carrera fue tardío en relación con otras profesiones. Y cuanto más tarde se inicia el desarrollo, más ampliamente se utilizan los certificados educativos para la selección ocupacional, por un lado (pues no hay otro referente que permita evaluar las capacidades de la persona); por el otro, más rápida es la tasa de inflación de las cualificaciones y más se orienta la enseñanza hacia los exámenes a costa de la educación auténtica. Es decir, cuanto más tarde se inicia el desarrollo, más lenta es la creación de oportunidades de empleo en el sector moderno. A ello se debe que gran parte de los egresados de la carrera de Bibliotecología sigan dependiendo, en lo que se refiere a la obtención de trabajo, de los sectores tradicionales.



Entonces, y volviendo a lo que mencionamos antes, en el sentido de que formalmente no están agotadas las plazas para los egresados del Colegio, podemos decir ahora que la devaluación de la escolaridad, hablando estrictamente de nuestra profesión, puede deberse a: 1) Tal devaluación ha sido "real", es decir, no es causa de la escasez de empleo, sino de la comprobación en los hechos de que la formación escolar efectivamente "no alcanza" para el desempeño de actividades jerárquicamente altas; 2) Los puestos de dirección, según la experiencia de los empleadores, deben ser ocupados, de preferencia, por egresados de otras profesiones con estudios de especialización en bibliotecología.

Si lo anterior es cierto estamos en el dilema, al que ya se enfrentaron muchas escuelas de bibliotecología (sobre todo en Estados Unidos), de hacer cada vez más especializada la carrera o, sencillamente, desaparecer el nivel de licenciatura y mantener únicamente estudios en el nivel medio terminal para formar al personal que llevará a cabo las rutinas en las unidades de información, así como estudios de postgrado en el área, para la formación de los cuadros directivos.

No es la anterior una sugerencia, pues los estudios bibliotecológicos en México no han alcanzado un nivel que permita suponer que ya se cuenta con los cuadros necesarios para realizar las tareas pendientes a lo largo del país. A nivel nacional, además de ser escasas las escuelas, el ingreso es muy pobre. (Véase Cuadro 4) Es urgente, en cambio, procesar en nuestras escuelas una cultura para el trabajo, que nos permita saber hasta qué punto ellas mismas pueden innovar y cambiar. Y esa es una tarea de todos, ya que el tipo de formación para el trabajo que las escuelas ofrecen se define con

base en la percepción que tenemos de aquél cada uno de los actores de la institución escolar.

Una estructura laboral, finalizamos retomando a Ibarrola,<sup>30</sup> se establece históricamente como el resultado de relaciones previas entre los sujetos; relaciones que provocan serias contradicciones frente a nuevos sujetos, los cuales están obligados a buscar nuevas soluciones para transformar así, de hecho, dicha estructura.

## Notas

1 Ornelas, Carlos, "Contradicciones en la formación de profesionales", p. 307-354, en Guevara Niebla, Gilberto y José Blanco (coord.) *Universidad Nacional y economía*, México: CII, UNAM, 1990, 457 pp.

2 Foulquie, Paul, *Diccionario de pedagogía*, Barcelona: OIKOS-TAU, 564 pp. En relación con el tema ver también Dore, Ronald, *La fiebre de los diplomas: educación, cualificación y desarrollo*, México: FCE, 1983, 380 pp.

3 Fuentes Molinar, Olac, "Crecimiento y diferenciación del sistema universitario: el caso de México", p. 5-16, *Crítica*, núm. 26-27, 1986.

4 Cifuentes García, Héctor, *El subempleo de la nueva fuerza de trabajo*, México: CREA, 1982, 131 pp.

5 *Ibidem*, p. 22-23.

6 Fuentes Molinar, *op cit.*, p. 9.

7 Ver investigación realizada por Ibarrola y Reynaga sobre el papel que juega la escolaridad en la distribución del empleo en México. Ibarrola, María de y Sonia Reynaga, *Estructura de producción, mercado de trabajo y escolaridad en México*, México: Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV, 1983.

8 Valle Flores, Angeles, "El egreso profesional y el empleo en la crisis: algunos planteamientos", p. 41-53, en Díaz Barriga, Angel y Teresa Pacheco (coord.) *Cinco aproximaciones al estudio de las profesiones*, México: CESU, UNAM, 1990, 87 pp.

9 Gómez, Víctor Manuel, "Acreditación educativa y reproducción social", p. 111-160, en González, Guillermo y Carlos Alberto Torres (coord.) *Sociología de la educación: corrientes contemporáneas*, México: Centro de Estudios Educativos, 1981, 458 pp.

10 Collins, Randall, *La sociedad credencialista: sociología histórica de la educación y la estratificación*, Madrid: Akal, 1989, p. 150.

**11** Rockwell, Elsie y Ruth Mercado, *La escuela, lugar de trabajo docente: descripciones y debates*, México: Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV, 1986, p. 35-36.

**12** *Idem.*

**13** Ibarrola, María de, "Plan de estudios por objetivos de aprendizaje: un enfoque", p. 14, en *Diseño de planes de estudio*, México: UNAM, Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, 1974, 2 v.

**14** Facultad de Filosofía y Letras, *Organización académica 1981-1982*, México: UNAM, Dirección General de Orientación Vocacional.

**15** Ibarrola, María de, *op cit.*, p. 14.

**16** Whitehead, Alfred N., *Los fines de la educación y otros ensayos*, Buenos Aires: Paidós, 1957, p. 15.

**17** Delval, Juan, *Los fines de la educación*, México: Siglo XXI, 1990, p. 57-64.

**18** *Idem.*

**19** Muñoz Izquierdo, Carlos, "Impacto de la educación superior en los mercados de trabajo", p. 51-54, *Las profesiones en México*, México: UAM-X, 1989, 165 pp.

**20** Whitehead, *op cit.*, p. 32.

**21** Licea de Arenas, Judith, "The New Curriculum for Librarianship in Mexico", p. 75-80, *Int. Journal of Information & Library Research*, vol. 4, núm. 2, 1992.

**22** *Idem.*

**23** Kent Serna, Rollin, "Política estatal para los académicos", p. 22-29, *Universidad Futura*, vol. 2, núm. 6-7, 1991.

**24** Facultad de Filosofía y Letras, *op cit.*

**25** Dore, Ronald, *La fiebre de los diplomas: educación, cualificación y desarrollo*, México: FCE, 1983, p. 25-26.

**26** *Ibidem*, p. 26.

**27** Braslavski, Cecilia, "Situación y acción de los jóvenes desocupados de América Latina", p. 165-192, en Touraine, Alain (dir.) *¿Qué empleo para los jóvenes?: hacia estrategias innovadoras*, Madrid: Tecnos/UNESCO, 1988.

**28** Ibarrola, María de, "Horizontes inciertos, caminos por hacer: relaciones complejas y contradictorias entre la escolaridad superior y el empleo en México", p. 128, en Galán Giral, María Isabel y Dora Elena Marín Méndez (coord.) *Investigación para evaluar el currículo universitario*, México: UNAM/Porrúa, 1988, 180 pp.

**29** *Ibidem*, p. 129.

**30** *Idem*.

#### 4. El empleo de los bibliotecólogos

##### **Materiales y métodos.**

Este trabajo se elaboró con la intención de conocer la trayectoria de los estudiantes de bibliotecología desde que ingresaron a la carrera hasta que se integraron al mercado de trabajo. Con ello se ha pretendido documentar algunas contradicciones en el binomio formación-empleo, que a simple vista se podían plantear, pero esta vez atendiendo precisamente el punto de vista de los directamente involucrados en el estudio: los titulados en la licenciatura de bibliotecología que han tenido que encontrar la forma de, concluidos los estudios y la tesis, colocarse en algún trabajo en el que les sea posible aplicar sus habilidades profesionales.

A partir de lo anterior, se comenzó a trabajar en el terreno empírico.

El primer paso fue elaborar un cuestionario (Anexo 4) que respondiera a nuestras expectativas. Dicho cuestionario constó de 11 preguntas, de las cuales 7 fueron *abiertas*. Todas ellas se enfocaron a conocer -decíamos- la trayectoria del estudiante: cuándo ingresó al Colegio, cuándo se tituló, cuándo y dónde encontró su primer empleo, qué actividades desempeña en éste, dónde considera que aprendió a realizar esas actividades, entre otras.

Lo anterior nos permitiría saber, a partir de la formación recibida (y con el título de licenciatura como carta de presentación) a qué tipo de empleos acceden los egresados. Igualmente nos permitiría comparar el empleo que tenían los egresados antes y después de titularse.

Antes de aplicar *en forma* el cuestionario, se realizó una prueba piloto con diez personas, con lo que fue posible observar algunas fallas en el mismo,

las cuales fueron corregidas según sugerencias tanto de la asesora de esta tesis como de personas especialistas en el tema que se trata.

Corregidos algunos errores, sobre todo en preguntas que confundían por su planteamiento, se pensó aplicar el cuestionario a **todos** los titulados en la licenciatura de Bibliotecología en la UNAM durante el periodo 1971-1990 (si incluimos únicamente titulados, se debe a que son ellos quienes han acreditado todas las pruebas que los ubican dentro del grupo de profesionales "completos", es decir, los empleadores no tendrían pretexto –hablando de lo meramente académico-- para negarles un puesto en el mercado de trabajo, excepto el de la mala calidad de la educación recibida). Sin embargo, dentro del universo de encuestados sólo estarían los que ingresaron al Colegio a partir del 1967, año en que entró en vigor el actual Plan de Estudios. No se contemplaría a los que ingresaron antes de ese año. La razón es sencilla: nos interesa conocer las condiciones a que se enfrentan los egresados de nuestra carrera en el mercado de trabajo: la formación que reciben y, en ese sentido, lo que pueden ofrecer (la oferta), contra lo que se requiere, de acuerdo con las actividades que llevan a cabo ahí, en los espacios laborales (la demanda). Por lo tanto el interés recae en la formación recibida por los estudiantes a partir del Plan de Estudios vigente.

Decíamos pues, entre las fechas mencionadas (1971-1990) se titularon en la licenciatura 93 alumnos. De ellos, sólo fue posible encuestar a 54. Las razones por las que no se aplicó el cuestionario a los restantes 39 fueron las siguientes: 3 se negaron a contestar; 19 se encontraban fuera del país o en la provincia al momento de realizar el estudio; de los otros 17 no se obtuvo información alguna. Además, de los 54 cuestionarios aplicados se eliminaron

7, debido a que las personas a quienes correspondían no ejercen actividades dentro de la bibliotecología. Es decir, para efectos de este trabajo se contemplaron 47 encuestados: 50.5% de los titulados en el periodo. (Cuadro 5)

Las listas de titulados se obtuvieron en la Coordinación del Colegio de Bibliotecología. Tras realizar una depuración (excluyendo a los que no se encontraban dentro del grupo de interés antes delimitado) se procedió a indagar dónde tenían su lugar de trabajo los "seleccionados", con lo cual se fue formando, sobre la marcha, una *cadena* que permitió llegar al número final de encuestados.

Concluida la aplicación de cuestionarios se inició la tabulación de los datos. Debido a que el cuestionario es breve y no son muchas las variables, la tabulación se realizó de forma manual, simplemente ordenando las respuestas a preguntas cerradas, por un lado, y por otro recopilando y ordenando los datos de las preguntas abiertas.

### ***Resultados. Dónde trabajan... Qué hacen.***

El estudio realizado con los titulados en la carrera de Bibliotecología de la UNAM mostró algunas particularidades de nuestra carrera, que en general no se observan en otras profesiones. Decíamos en el capítulo anterior que los estudiantes de Bibliotecología acceden muy temprano, durante sus estudios, a los espacios laborales, lo cual no es precisamente un signo de que el mercado de trabajo tiene la capacidad para cubrir las necesidades de empleo de los jóvenes, sino más bien se trata de una extraña contradicción entre dichas necesidades y las oportunidades de empleo. Y la calificamos de extraña porque, a pesar de que los egresados encuentran trabajo (aún realizando



tareas para las que son preparados en la escuela), tener un empleo no se traduce en desarrollo profesional sino, generalmente, implica un estancamiento intelectual, pues las actividades que se le asignan a un alumno de segundo o cuarto semestre son invariablemente rutinarias, lo que evita que crezca profesionalmente. Pero vayamos por partes.

Los resultados de la encuesta muestran que la gran mayoría de los titulados empezaron a trabajar en bibliotecas antes de ingresar a los estudios en Bibliotecología o durante los primeros años de formación en el área. Una muestra de la singularidad de esta carrera, es que sólo dos encuestados dijeron haber comenzado a trabajar dentro de la profesión estando ya titulados. (Gráfica 1)

Lo anterior de ninguna manera debe soslayarse, pues el hecho de que los estudiantes tengan acceso al trabajo durante los primeros semestres acarrea algunas consecuencias nefastas: una de ellas es que el nivel de titulación se reduce, lo cual en parte provoca, a su vez, la ya mencionada devaluación del título: Si la mayoría trabajan en su área antes de concluir los estudios de licenciatura, ello lejos de ser un estímulo para los que cursan la carrera, se convierte en un factor de desilusión para los egresados y para los que lo van a ser, pues las condiciones laborales se igualan a la baja: el trabajo que puede realizar un titulado no es distinto al que desarrolla uno que no lo es (tomando en cuenta la formación que se adquiere en las aulas), por lo que pueden mejorar los puestos y niveles de mando cuando el que solicita un empleo es titulado, pero no necesariamente los niveles salariales ni las actividades a desarrollar.

Parte de este problema se debe a que el mercado de trabajo para los bibliotecólogos no se ha ampliado al ritmo que lo han hecho los sectores productivos. Tradicionalmente el lugar de trabajo para aquéllos se ha localizado en la misma UNAM, así como en algunas instituciones del sector gubernamental. Y aunque paulatinamente algunos egresados (sobre todo sin título) y estudiantes de la carrera se han colocado en instituciones privadas, en mayor medida educativas, el proceso es lento y aún deja mucho que desear.

Sobre el particular la encuesta arrojó datos ilustrativos: al preguntar a los titulados dónde iniciaron sus actividades profesionales dentro de la bibliotecología, 21 de ellos contestaron que tuvieron su primer trabajo en la UNAM, ya sea en alguna de sus bibliotecas o en la Dirección General de Bibliotecas (DGB). Únicamente dos tuvieron su primer trabajo en alguna institución del sector privado. Más contundente aún: 44 de los encuestados recibieron su primer salario en alguna institución pública. (Gráfica 2)

Pero no sólo estos datos muestran la "preferencia" de los bibliotecólogos por esos espacios laborales: en el momento de aplicar los cuestionarios, es decir, cuando ya los encuestados contaban con su título de licenciatura, 43 de ellos seguían prestando sus servicios en el sector público. (Gráfica 3)

Aunque el análisis de las diferencias entre los puestos que ocupan los bibliotecólogos, tanto en lo que se refiere a las actividades que deben realizar como a lo meramente salarial, sería tema de un trabajo particular, podemos suponer que, aunque no se trata de una relación lineal, el nivel de estudios tiene cierta repercusión en las posibilidades de acceso a determinadas categorías laborales.

No obstante, los resultados del cuestionario arrojaron una contradicción:

La mayor parte de los encuestados ocupan en su centro laboral puestos que van de categorías medias hacia abajo. Había, por ejemplo, 12 jefes de biblioteca, 19 jefes de departamento y 8 bibliotecarios. No está de más recordar que hay centros bibliotecarios muy grandes en donde un puesto de jefe de departamento conlleva muchas más responsabilidades que las que debe asumir un jefe de biblioteca cuando ésta es pequeña. Por lo tanto el "valor" real de tales puestos habría que encontrarlo en las actividades que en cada uno se requiere realizar (pues no sería raro encontrar que los requisitos de conocimientos impuestos para acceder a una ocupación no corresponden a las cualidades que en realidad exige el desempeño de ésta), así como en el nivel de mando que asume quien los ocupa y, quizá, en los niveles salariales. Pero fuera de cualquier consideración, es sintomático que sólo un encuestado dijo tener un puesto de investigador. (Gráfica 4) Lo que ilustra sin duda la afirmación que hacíamos en el anterior capítulo en el sentido de que los profesionales de la Bibliotecología reciben en la escuela una formación esquemática, que no les permite deslindarse de las tareas que tradicionalmente les han sido asignadas, de lo cual son en gran parte responsables los contenidos del Plan de Estudios y, en general, el currículum escolar.

La contradicción de que hablamos antes la encontramos confrontando las respuestas obtenidas en la pregunta anterior con la que sigue:

Al comparar la fecha de titulación de los encuestados con la fecha en que, dijeron, empezaron a ocupar su puesto laboral actual, se observó que en 32 casos accedieron a éste cuando ya estaban titulados. (Gráfica 5). Es decir, a pesar de que no son puestos de categorías altas los que ocupan, tuvieron que

presentar un título de licenciatura para tener posibilidades de acceso a ellos. Por otra parte, hay varios casos en que los encuestados ocupaban, antes de titularse, el mismo puesto que tenían al realizarse este trabajo.

Para saber cuáles son los conocimientos más utilizados en el desempeño de sus funciones, es decir, las actividades que los egresados del Colegio llevan a cabo en su trabajo, dividimos la pregunta, para facilitar las respuestas y su tabulación, en seis áreas: Bibliografía, Servicios de información, Biblioteconomía, Servicios técnicos, Enseñanza de la Bibliotecología, e Investigación bibliotecológica. En cada área se desglosaron las tareas que se realizan en los centros bibliotecarios o instituciones que forman parte del mundo de esta profesión. Además, al señalar las actividades que están bajo su responsabilidad en el trabajo, los encuestados debían señalar dónde creían ellos que obtuvieron las nociones que les permitían llevarlas a cabo. Las respuestas se dieron en el sentido de que la mayoría de los encuestados realiza actividades en dos o más áreas de la bibliotecología, incluso, paradójicamente, los que dijeron tener un puesto de dirección. Sobresale el hecho de que sólo siete personas se desempeñaban en un área específica. (Gráfica 6)

Por otra parte, no hay acuerdo entre los encuestados en lo que se refiere a dónde creen que obtuvieron las capacidades necesarias para realizar sus actividades en el trabajo, por lo que podemos argumentar que la respuesta depende más del estado de ánimo del entrevistado que de una opinión seriamente pensada acerca de lo que él piensa aprendió en la escuela.

En lo que sí hay coincidencia es en la idea predominante de que las actividades que tienen que ver con los Servicios de información (la parte

automatizada dentro de los centros bibliotecarios) se tuvieron que aprender fuera del Colegio, es decir, en el trabajo. Igualmente, los encuestados consideran que las tareas a desarrollar en los puestos de dirección, las que requieren de formulación de planes para las distintas áreas de su centro de trabajo (área de Biblioteconomía), tuvieron que aprenderlas en la práctica.

Por el contrario, la mayoría de los que realizan su trabajo en el área de los Servicios técnicos, consideran que las tareas correspondientes a ésta las aprendieron en la escuela, excepto las que requieren de conocimientos en procesos automatizados, las cuales, según la encuesta, fueron aprendidas en la práctica. (Gráfica 7 a 7.5)

Lo anterior muestra otro desfase de la escuela con respecto al empleo: a pesar de que las tareas de rutina son las que mejor se enseñan a los alumnos, también éstas se están quedando atrás al no haber posibilidades de capacitar al estudiante en el manejo automatizado de los procesos técnicos, lo cual es más grave aún si consideramos que la mejor fuente de trabajo para los egresados se encuentra en esa esfera, y que para desempeñar tales funciones la formación resulta insuficiente. Si un aspirante a cualquier trabajo que implique conocer el manejo de un teclado no cuenta con esa cualidad, entonces estará desamparado. Y lo peor: estará inerte ante el ejercicio de una tarea que es considerada la más sencilla de la profesión.

Tales deficiencias conducen a los alumnos a la búsqueda de complementos para su formación "por fuera" de la escuela, lo cual no es problema, pues todo profesional tiene el derecho, y la obligación, de continuar formándose durante los años posteriores a su graduación. El asunto es que dentro de la Bibliotecología esa búsqueda se convierte en una necesidad provocada por la

deficiente preparación, y de lo que consiga el egresado dependerán no sólo las posibilidades de encontrar un buen trabajo, sino también de tener acceso a *cualquier trabajo*. En cuanto a la forma como han tratado de complementar su capacitación, la mayoría señalaron varias de las opciones sugeridas en la pregunta 11 del cuestionario. En este caso, solamente una persona tenía concluidos estudios de maestría. (Gráfica 8)

Tenemos así una muestra del escaso interés de los egresados de Bibliotecología por realizar estudios formales, y la preferencia por cursos informales a los que asisten con la intención, si no explícita sí real, de ir cubriendo huecos que dejó el transitar por una carrera que no provoca en los estudiantes el gusto por la búsqueda y creación de conocimientos, sino, al contrario, los convierte sólo en receptores de información que utilizarán lo aprendido en la simple ejecución de rutinas.

Es evidente que las carencias señaladas, resultado de un conjunto de omisiones tanto de autoridades como de maestros y estudiantes, se agravarán en tanto no se acepte su existencia. Lo obtenido mediante la elaboración de este trabajo muestra una realidad que quizá hoy involucra otros problemas, los cuales permean la actividad cotidiana del Colegio y que sólo es posible observar involucrándose en ella, con propuestas académicas y con disposición de todos los sectores para tolerar las diferentes posturas en cuanto a lo que *debe* ser un Colegio de Bibliotecología acorde con los tiempos (difíciles) que vivimos.

## 5. Discusión

1. Antes que nada, mencionaré que la situación en el Colegio de Bibliotecología, así como en el espacio laboral, no ha variado gran cosa desde el momento en que se realizó el trabajo empírico hasta la presentación de esta tesis: tomando en cuenta ese lapso de tres años, los alumnos, maestros y plan de estudios conservan en gran medida las características descritas, y la situación laboral de los titulados no ha verificado cambios que permitan suponer que las circunstancias señaladas han mejorado. Incluso sucesos que no son contemplados en este trabajo, como las nuevas relaciones de intercambio comercial y cultural de México con el mundo, obligan al análisis más profundo del tema que aquí se aborda.

En cuanto a lo que, considero, puede ser tema de discusión en el trabajo, me referiré a un asunto: la relación entre el primer capítulo y el resto de la investigación. Al respecto, la explicación puede resultar sencilla si aceptamos que, casi sin excepciones, los temas relacionados con la formación de los estudiantes de bibliotecología, y con los aspectos académicos de la carrera, han sido abordados sin tener en cuenta el contexto en que nos movemos los involucrados de alguna manera con la especialidad. No fue raro, en mi paso por el Colegio, ser testigo de que tanto profesores como estudiantes nos planteáramos la reforma de aquél como un simple proceso de agregar y quitar materias del plan de estudios: enseñar el uso de la computadora y disminuir los semestres dedicados a la clasificación y catalogación, fue la propuesta más recurrente. Por lo anterior, y sabiendo que para muchos la información ahí vertida sería poco relevante (recibimos críticas incluso durante su elaboración)

decidimos incluir el primer capítulo tal como se planteó desde el principio: intentando proporcionar precisamente un "marco de referencia" al lector del trabajo. Un marco que permitiera contemplar a nuestra profesión como parte de un proceso educativo que afecta no sólo a la bibliotecología, sino al sistema de educación superior en su conjunto, es decir, que el origen (y problemas en su formación) de nuestros estudiantes son característicos de la mayoría de las escuelas de educación superior pública, lo mismo que la problemática alrededor de la planta docente y el atraso en el plan de estudios.

Quisimos hacer una breve referencia a la conformación de las profesiones en México para entender las características del desarrollo de la nuestra y entender, también, el por qué de su lento despegue. Y por último, hablamos de la planeación de la educación superior para comprender cuáles son sus problemas estructurales y, a partir de ello, observar los que se repetían en nuestra carrera, esto no con el fin de proponer salidas fáciles a aquéllos sino, en primer lugar, aceptar que son de una gran complejidad y que sus posibles soluciones requieren de una participación informada de cada uno de los sectores que conforman a la profesión.

2. Considerado lo anterior fue posible entrar de lleno al cuerpo de la tesis:

a) Analizamos, ubicándolas en su contexto histórico, las vicisitudes en el desarrollo de nuestra profesión, marcado por acontecimientos en la política, los cuales ya permitían el surgimiento de alguna escuela, ya provocaban su desaparición.

Hablamos de las tareas que les fueron asignadas a los antiguos bibliotecarios, de acuerdo con los fines para los que se abrieron las primeras



escuelas, y ello nos permitió comprobar (a través de la investigación empírica) que hay grandes coincidencias con la visión que actualmente se tiene de los bibliotecólogos.

Mencionamos que los alumnos de las primeras escuelas de bibliotecología eran en su mayoría empleados de bibliotecas de diversas instituciones. Hoy, debido a las características de la carrera, un alto porcentaje de los alumnos del Colegio corresponde a personas que ya trabajaban en bibliotecas antes de ingresar en éste.

Con la breve revisión de los primeros planes de estudios quisimos dejar claro que la estructura del actual plan del Colegio conserva en gran medida el espíritu (un poco primitivo) original de la carrera, lo cual es importante en la medida que ese espíritu es un obstáculo para que el propio bibliotecólogo se considere parte de una profesión moderna.

Al final de esta revisión histórica, dijimos que los primeros egresados tenían casi asegurado un empleo en la planta laboral, y que, aunque la demanda de profesionales se mantenía, su situación en el trabajo se complicaba. Los resultados del trabajo muestran que, efectivamente, los titulados en el Colegio tienen un empleo, aunque los puestos que ocupan no siempre corresponden al nivel de conocimientos que se les exige para tener acceso a ellos.

b) La relación que mantienen los egresados con el trabajo también fue abordada. Hay un fenómeno, dijimos, de "devaluación" del título universitario, debido por un lado al mayor ingreso de jóvenes a los estudios superiores y, por otro, al estrechamiento del mercado laboral. Lo anterior, aunque no corresponde plenamente a la realidad de nuestra profesión ni a la demanda de sus egresados, sí la ha afectado, pues los resultados obtenidos demostraron

que no hay una relación directa entre los puestos de trabajo y el nivel de escolaridad de quienes los ocupan.

Sobre lo anterior explicamos que no se trata, para encontrar soluciones al problema, de "culpar" a uno u otro polo de la relación (formación-empleo) sino de observar algunas de sus causas. Aquí se abordaron aspectos --como plan de estudios, planta docente, matrícula estudiantil--, que nos permitieron acercarnos a la realidad escolar particular, para lo cual fue de especial importancia lo planteado en el primer capítulo. Lo anterior hizo posible adelantar una afirmación: el trabajo desde el Colegio, es decir, la modificación de prácticas que deterioran la vida académica en la escuela, representa un primer intento para modificar, desde afuera, la estructura del mercado de trabajo.

Lo que observamos en los resultados fue que las condiciones en que se encuentran los egresados del Colegio --puestos que ocupan, actividades que desempeñan, etcétera-- no hacen sino reproducir el deterioro de la relación.

3. Concluido el trabajo comprendimos, particularmente, dos aspectos importantes sobre la situación por la que actualmente transita la carrera. Por una parte, que tanto estudiantes como egresados (titulados o no) cuentan con una amplia gama, aún por explotar, de posibilidades de empleo. Las necesidades de información y de organización documental por parte de las instituciones que componen el espectro empleador, multiplican automáticamente las oportunidades. Por la otra, sin embargo, queda claro que la formación de los bibliotecólogos no es suficiente para modificar sustancialmente el estatus de aquéllos ante la sociedad y, sobre todo, ante el

mercado laboral. Se mantiene el fenómeno de relegar al egresado de nuestra carrera hacia los puestos medios y bajos, correspondiendo los de dirección a otro tipo de profesionales.

4. No somos pretenciosos. Si alguna repercusión deseamos que tenga este trabajo, es la de provocar la discusión en torno a un tema sobre el que aún queda mucho por decir. Esto ya sería gran cosa: abandonar la idea de desaparecer de un plumazo el problema, así como olvidarse del dictado de recetas fáciles que sólo provocan la postergación del análisis serio y permanente.

El principal aporte, creemos, es el de iniciar un análisis que para posibles aplicaciones requiere ser retomado desde dos perspectivas: primero, actualizando los datos aquí recopilados; y después, abarcando aspectos que por falta de una visión más amplia, no hemos contemplado: niveles salariales de los egresados en el trabajo y su relación con los puestos que ocupan; nivel escolar de los jefes de determinados conjuntos de bibliotecas, y relacionado con esto, los puestos que ocupan quienes egresaron del postgrado de la carrera, entre otros.

Un trabajo así complementado permitiría argumentar no sólo lo que con éste concluimos, sino además la pertinencia o no de seguir formando bibliotecólogos en el nivel de licenciatura, a partir de los escasos recursos, materiales y humanos, con que en la actualidad se cuenta.

## Conclusiones

Educación-Empleo. Una relación que nos propusimos observar y al final de cuyo análisis podemos concluir, para pesar nuestro y de no pocos integrantes del universo bibliotecológico, sufre de serias contradicciones. Estas, de acuerdo con las distintas vertientes de nuestro trabajo, las enumeramos como sigue:

Uno. Los egresados de la carrera de Bibliotecología tienen trabajo dentro del área de su profesión, pero los puestos que ocupan no se corresponden, en general, con el nivel de estudios de aquéllos ni con el (aparente) bajo nivel de titulación en la carrera. Es decir, aunque el número de titulados y escuelas formadoras de bibliotecólogos se considera pobre, los que cuentan con un título de licenciatura no necesariamente ocupan los puestos jerárquicamente más altos en los lugares donde desempeñan su actividad.

Dos. Lo anterior tiene que ver con una situación que, como hemos mencionado, se manifiesta en nuestra carrera desde sus orígenes: una buena parte de los estudiantes del Colegio tienen trabajo en unidades bibliotecarias incluso antes de interesarse por los estudios de bibliotecología, lo que nos permite suponer que, más que un real interés por la carrera, lo que mueve a los jóvenes (y a los no tanto) a emprender una carrera en el área es el deseo de mejorar su situación laboral. Por otra parte, además, la mayoría de los que ingresan en el Colegio, comienzan a trabajar en bibliotecas durante el primer año de estudios, limitando en buena medida las posibilidades de los egresados, que al concluir su ciclo escolar se enfrentan a un mercado laboral estrecho y saturado.

Tres. Aunque el título de licenciatura se considera un requisito importante para acceder a ciertas categorías laborales, los que cuentan con él ocupan los puestos medios en los centros de trabajo. Además, buena parte de los egresados, aún después de titularse, ocupan los mismos cargos que tenían antes de hacerlo.

Cuatro. Si bien es cierto que la mayor parte de los titulados realizan actividades dentro del área de los procesos técnicos, que es a la que más tiempo se dedica en la carrera, también lo es que, para desempeñar su trabajo, han tenido que aprender en la práctica las técnicas automatizadas que les permiten llevarlas a cabo.

Cinco. A pesar de que bibliotecas, centros de información y documentación, etcétera, llaman la atención en la actualidad de buen número de instituciones tanto privadas como públicas, la mayor parte de los titulados dirigen sus pasos hacia estas últimas (en particular hacia la UNAM) para prestar sus servicios profesionales, limitando así los espacios disponibles de trabajo para los que realizan sus estudios en la carrera.

Seis. No obstante que buena parte de las actividades que deben realizar en el trabajo, no las aprenden en la escuela, los titulados de la licenciatura no han optado por iniciar estudios formales de especialización y/o actualización, lo cual provoca que enfrenten la actividad profesional llevando a cuevas numerosas carencias y, además, que se reduzcan las posibilidades de ampliar el capital cultural. Pues los cursos de capacitación generalmente son promovidos por las propias instancias empleadoras y dirigen su interés hacia el perfeccionamiento de rutinas específicas.

Las anteriores, aunque se puede argumentar que son deficiencias en la estructura interna de nuestra carrera y en su relación con el mercado de trabajo, son a la vez resultado de una serie de problemas que aquejan al sistema de educación superior pública en su conjunto. La manera como se conformó éste, sobre todo a partir de los años 70, provocó que no se apuntalaran aspectos que era menester tomar en cuenta para ofrecer a los estudiantes una educación de calidad: formación permanente de profesores, selección más rigurosa de la matrícula estudiantil, planeación de la educación y de las instituciones educativas, etcétera. Al contrario, se permitió que las universidades crecieran sin mayores controles, y a los alumnos, antes que un verdadero acceso al conocimiento, se les ofreció simplemente el acceso a esas instituciones.

Por otra parte, la misma conformación de las escuelas de bibliotecología tuvo, desde el principio, deficiencias que marcaron su posterior desarrollo: una corta visión de lo que implicaba formar bibliotecólogos y un ensimismamiento de los involucrados con la profesión, mismo que no permite superar rezagos, los cuales están ahí desde tiempo atrás, pero que paulatinamente salen a la luz con una cada vez mayor evidencia.

Confrontado lo anterior con un mercado laboral cada vez más exigente con el personal que recluta, tenemos como resultado la dificultad de los egresados para conseguir un empleo que les permita desarrollar plenamente sus capacidades profesionales. Esto a pesar de la aparente apertura del mercado y de los espacios académicos en el área (recordemos que incluso hay un instituto de investigaciones en bibliotecología, el CUIB, y que se han creado algunos centros bibliotecarios de considerable capacidad en el

mercado de la información), de los cuales es difícil obtener provecho dados el retraso de la enseñanza y la fragmentación evidente entre la licenciatura y los espacios dedicados a la investigación.

Es así que nos adentramos en un círculo vicioso de difícil solución: desde las instituciones educativas nos quejamos de la poca flexibilidad por parte del mercado. Por su parte, los empleadores exigen mayor calidad en la formación de los egresados. La solución, finalmente, se encuentra en manos de todos los involucrados: en una toma de posición más reflexiva, que permita la elaboración de propuestas tendientes a evitar las salidas fáciles, el abandono del análisis serio y la defensa a ultranza de espacios y prácticas que, aunque bien ganados, los primeros, y muy bien establecidas, las segundas, son (ni duda cabe) susceptibles a las modificaciones.

**Cuadro 1.****Bibliotecas públicas creadas entre 1920-1928**

Periodo	Secretario de Educación	No. de bibliotecas
1920-1921	José Vasconcelos	198
1921-1922	José Vasconcelos	445
1922-1923	José Vasconcelos	671
1923-1924	Bernardo J. Gastélum	2
1924-1925	J. M. Puig Casauranc	1,256
1925-1926	J. M. Puig Casauranc	681
1926-1927	J. M. Puig Casauranc	580
1927-1928	Moisés Sáenz	438
	Total:	4,271

*Fuente: México a través de los informes presidenciales, t. 11.*



**Cuadro 2.****Población escolar de la licenciatura en Bibliotecología, UNAM, 1958-1974**

Año	1er. ingreso	Primer ingreso y reingreso *			Titulados**
		Hom.	Muj.	Suma	
1958	6	2	4		1
1959	7	3	4		3
1960	6	1	5		4
1961	11	3	8		5
1962	6	1	5		4
1963	10	3	7		2
1964	10	2	8		2
1965	18	8	10		1
1966	33	19	14		9
1967	13	9	4		4
1968	15	3	12		6
1969	8	4	4		2
1970	14	10	4		0
1971	9	3	6		1
1972	9	6	3		1
1973	13	3	10		3
1974	14	7	7		2

*Fuente: Garza, Graciela, La titulación en la UNAM, México: CESU, UNAM, 1986.  
(Cuadernos del CESU; 3)*

\* No se proporcionan datos de reingreso.

\*\* Se habían titulado hasta 1981.

**Cuadro 3.****Población escolar de la licenciatura en Bibliotecología, UNAM.  
1975-1990**

Año	1er. ingreso	Primer ingreso y reingreso		Suma	Egreso (*)
		Hom.	Muj.		
1975	17			49	2
1976	26			72	2
1977	39	40	55	95	6
1978	76	49	57	106	3
1979	41	62	62	124	4
1980	52	61	77	138	1
1981	39	79	76	155	
1982	60	77	111	188	6
1983	63	83	122	205	7
1984	64	93	163	256	23
1985	85	100	191	291	68
1987	92	121	246	367	29
1988	91	126	264	390	32
1989	86	116	269	385	41
1990	84	115	141	356	44

Fuente: Anuarios de Licenciatura de la ANUIES.

(\*) No son necesariamente titulados.

Cuadro 4.

## Matrícula nacional de la carrera de Bibliotecología.

Año	Escuela	1er. ingreso	Hom.	Muj.	Suma	Egreso
1969	Escuela Nacional de Biblioteconomía y Archivonomía (ENBA)	22	23	35	58	13
1970	ENBA	16	20	22	42	9
1971	Universidad Autónoma de Guadalajara (UAG) (*)	11	7	4	11	
	ENBA	15	15	19	34	
	Total nacional (**)	35	52	49	101	8
1977	UAG	3	1	9	10	4
	ENBA	28	34	29	63	21
	Total nacional	70	75	93	168	31
1978	UAG	16	5	17	22	
	ENBA	32	38	65	103	
	Total nacional	124	92	139	231	3
1979	UAG	6	3	19	22	3
	ENBA	TC	57	46	103	21
	Total nacional	47	122	127	249	28
1980	UAG	7	5	19	24	
	ENBA	47	49	78	127	11
	Total nacional	106	115	174	289	12
1981	UAG	2	6	15	21	3
	ENBA	53	42	99	141	19
	Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASL) (*)	31	9	22	31	
	Total nacional	125	136	212	348	22
1982	UAG	4	4	12	16	9
	ENBA	34	33	72	105	25
	UASL	27	18	25	43	
	Universidad de Guadalajara (U de G) (*)	TC		18	18	
	Total nacional	125	132	238	370	40
1983	UAG	4	7	7	14	9
	ENBA	16	45	75	120	19
	UASL	14	24	23	47	
	U de G	8	4	26	30	
	Total nacional	105	163	253	416	35

... cont. Cuadro 4.

Año	Escuela	1er. ingreso	Hom.	Muj.	Suma	Egreso
1984	UAG	1	7	11	18	5
	ENBA	31	62	48	110	27
	UASL	40	31	49	80	
	U de G		4	26	30	
	Total nacional	136	197	297	494	55
1985	UAG	4	4	9	13	1
	ENBA	49	53	65	118	16
	UASL	30	28	56	84	12
	U de G		4	26	30	
	Universidad de Nuevo León (UNL) (*)	15	10	5	15	
	Total nacional	168	199	352	551	97
1986	UAG		2	8	10	2
	ENBA	38	53	50	103	8
	UASL	33	27	53	80	22
	U de G (+)					30
	UNL	TC	13	7	20	
Total nacional	163	207	355	562	91	
1987	UAG			4	4	4
	ENBA	48	69	70	139	14
	UASL	22	19	65	84	5
	UNL		4	21	25	
	Total nacional	162	213	406	619	52
1988	UAG			3	3	1
	ENBA	58	72	88	160	15
	UASL	22	23	64	87	20
	UNL		9	22	31	
	Total nacional	171	230	441	671	68
1989	UAG (+)					3
	ENBA	52	83	86	169	19
	UASL	26	21	61	82	22
	UNL		9	26	35	
	Total nacional	164	229	442	671	85
1990	ENBA	68	93	95	188	22
	UASL	27	19	63	82	17
	UNL		10	26	36	5
	Total nacional	179	237	425	682	88

Fuente: Anuarios de Licenciatura de la ANUIES.

(\*) Nueva creación.

(\*\*) Incluye al Colegio de Bibliotecología, en todos los casos.

(+) Desaparece. TC= Tronco común.

## Cuadro 5.

### Distribución de titulados y encuestados

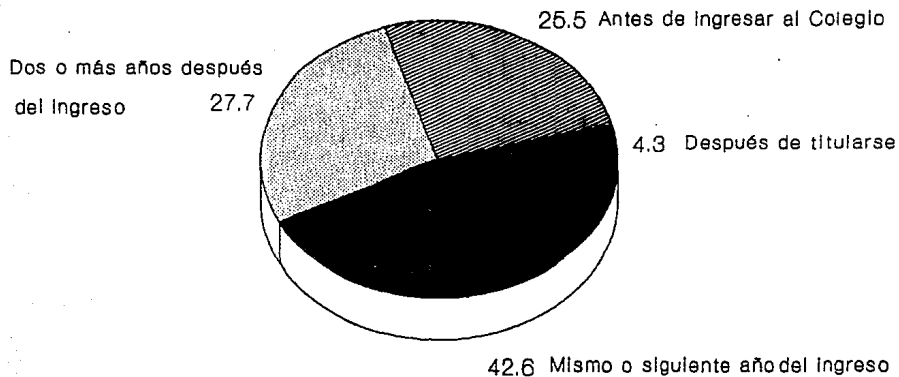
	Número	Porcentaje
Encuestados	47	50,5
*No ejercen la profesión	7	7,5
**No contestaron	3	3,2
**Fuera del país o en provincia	19	20,4
**No se obtuvo información	17	18,2
Total:	93	100

*\*Fueron encuestados, aunque no se tomaron en cuenta para la elaboración de los resultados.*

*\*\*No fueron encuestados.*

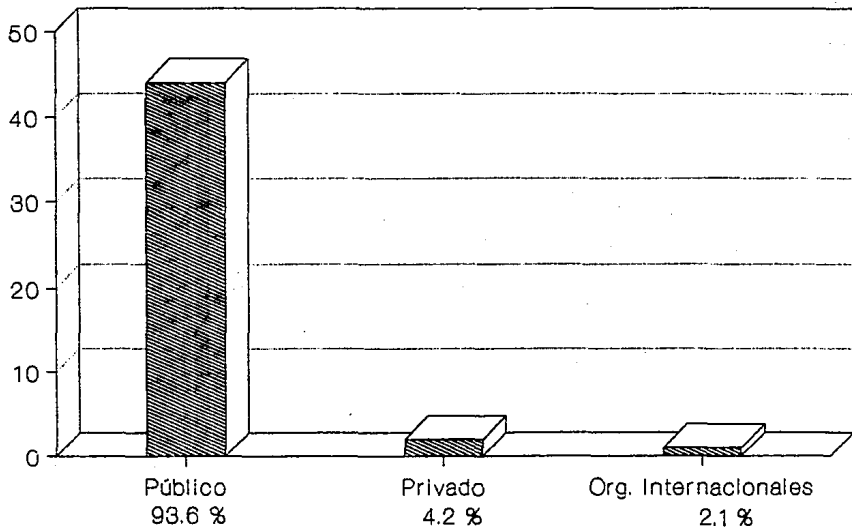
Gráfica 1

## Inicio de actividades profesionales



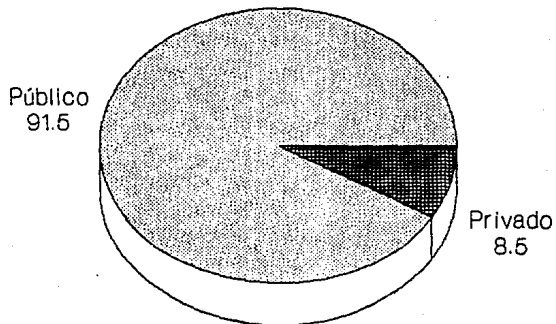
Gráfica 2

## Sector de la economía donde inició sus actividades bibliotecológicas



Gráfica 3

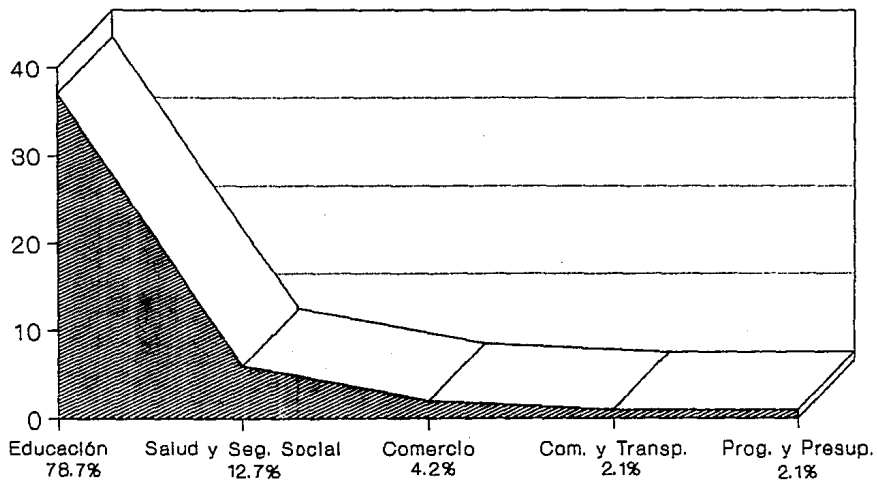
**Sector de la economía de su centro de trabajo actual**





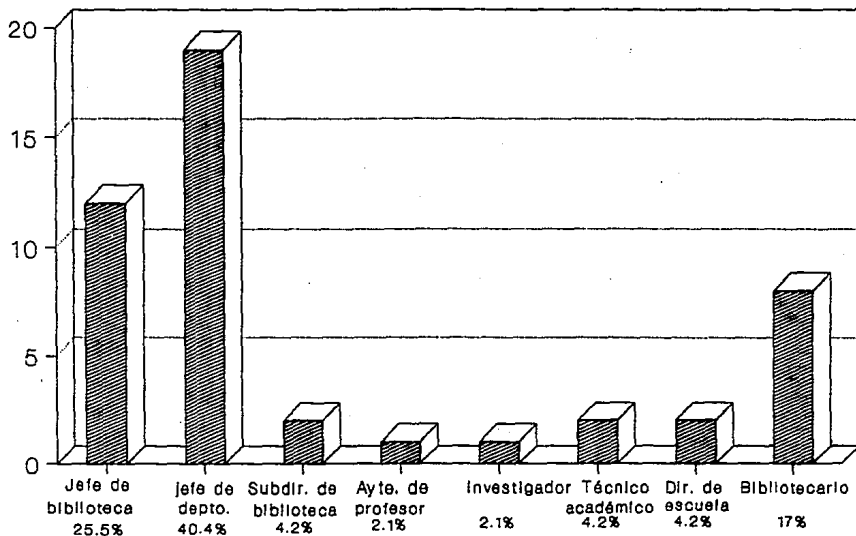
Gráfica 3.1

**Actividad de la economía de  
su centro de trabajo actual**



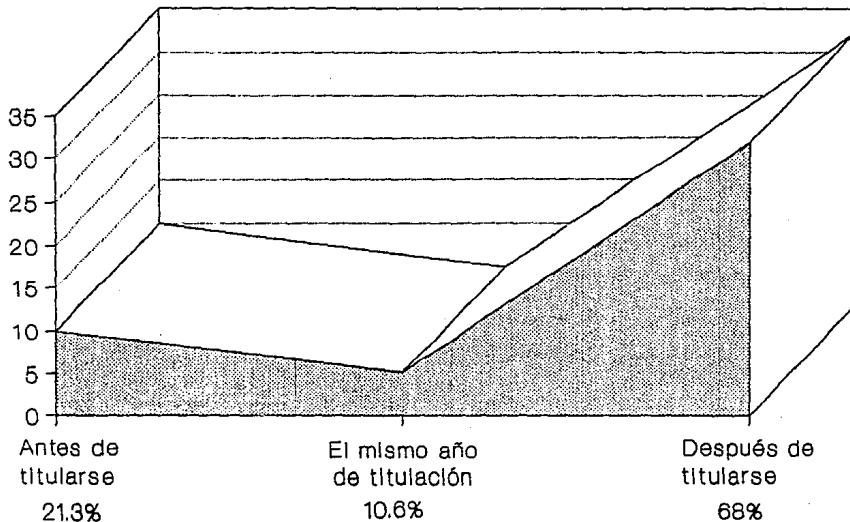
Gráfica 4.

### Puesto que ocupa actualmente



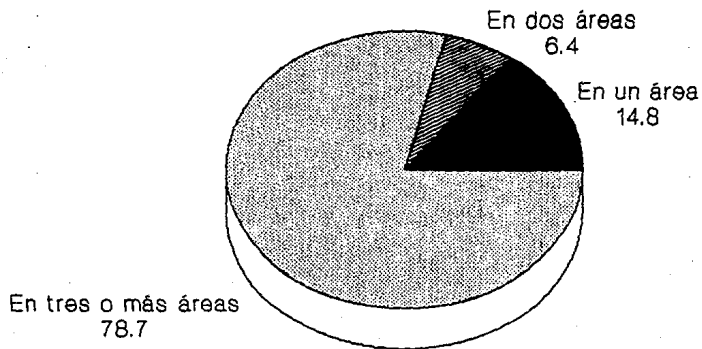
Gráfica 5

**¿Cuándo empezó a desempeñar su puesto actual?**



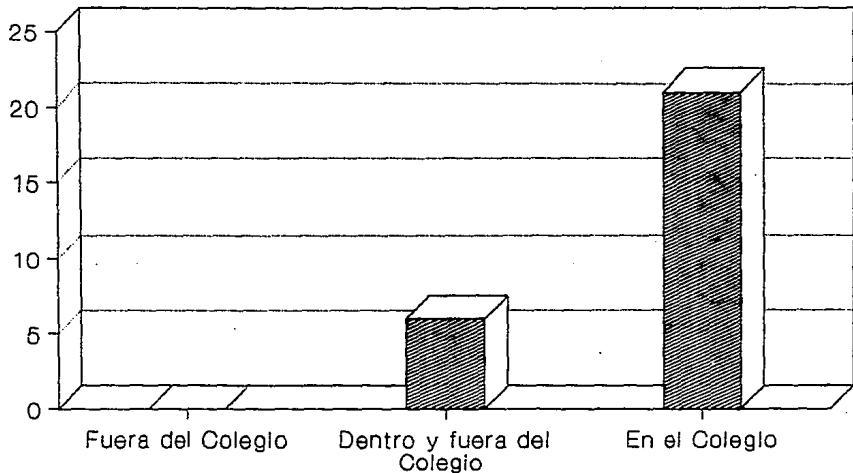
Gráfica 6

**Áreas en que desarrolla  
sus funciones (%)**



Gráfica 7.

**Lugar donde adquirió los conocimientos  
que más aplica en su trabajo**

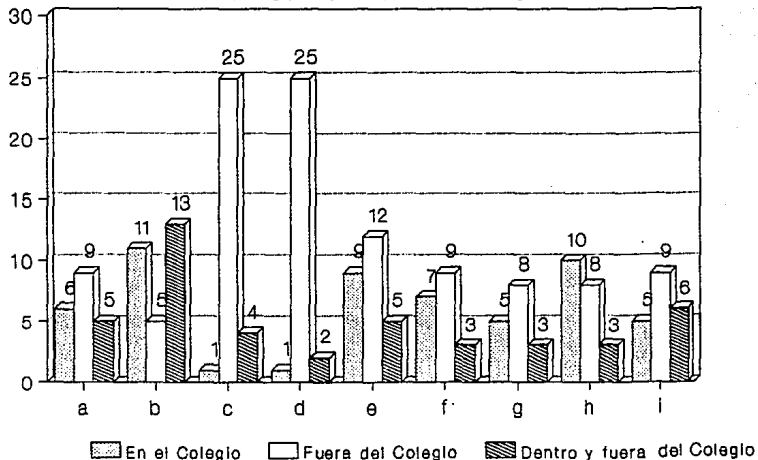


**Area: Bibliografía**

Gráfica 7.1

**Lugar donde adquirió los conocimientos ...**

Area: Servicios de Información



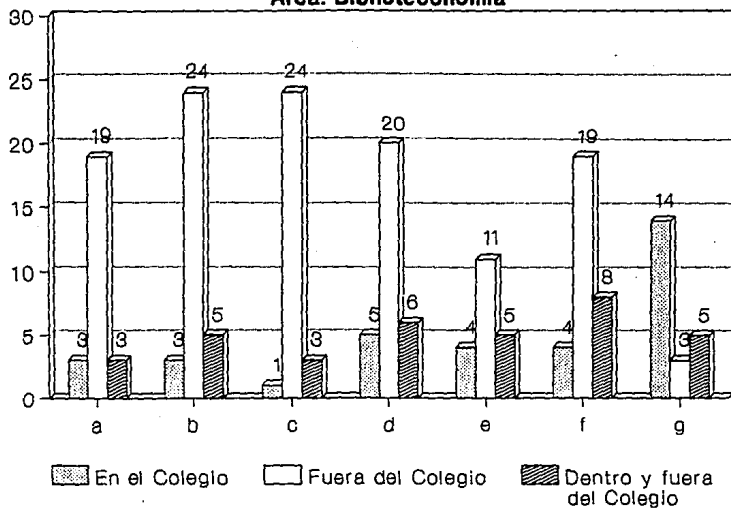
- a) Análisis de documentos científicos
- b) Atención a preguntas de consulta
- c) Automatización de los serv. de Información
- d) Búsqueda automatizada de Información
- e) Difusión selectiva de Información

- f) Elaboración de índices
- g) Elaboración de resúmenes
- h) Establecimiento de serv. de extensión bibliot.
- i) Realización de estudios de usuarios

Gráfica 7.2

**Lugar donde adquirió los conocimientos ...**

Area: Biblioteconomía



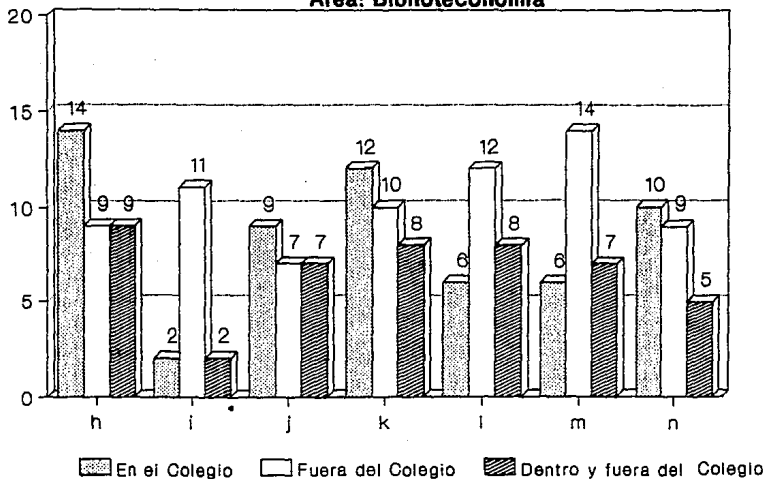
- a) Análisis y descripción de puestos
- b) Coord. de las tareas
- c) Decisión de automatización
- d) Diseño de programas de activ.

- e) Diseño y adapt. de locales para bibliot.
- f) Elab. de manuales de rutinas
- g) Elaboración de audiovisuales

Gráfica 7.2.1

**Lugar donde adquirió los conocimientos ...**

Area: Biblioteconomía



- h) Elaboración de organigramas y fluxogramas
- i) Evaluación de servicios
- j) Establecimiento de programas de rel. públicas
- k) Establecimiento de formas de cooperación
- l) Establecimiento de objetivos y políticas

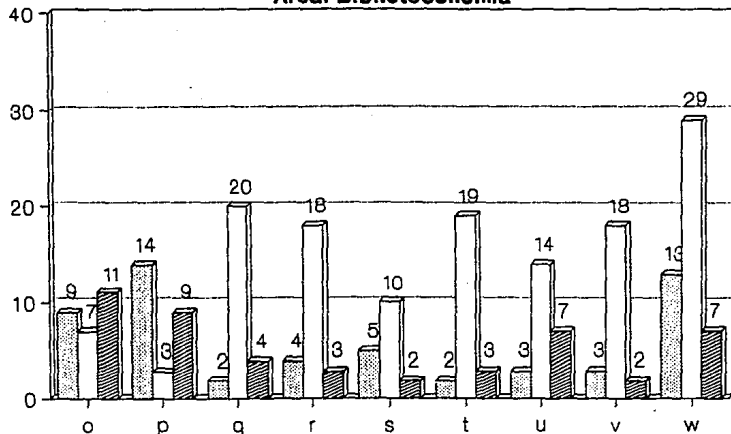
- i) Evaluación de servicios
- m) Formulación de reglamentos
- n) Organización de colec. especiales



Gráfica 7.2.2

**Lugar donde adquirió los conocimientos ...**

Area: Biblioteconomía



En el Colegio
  Fuera del Colegio
  Dentro y fuera del Colegio.

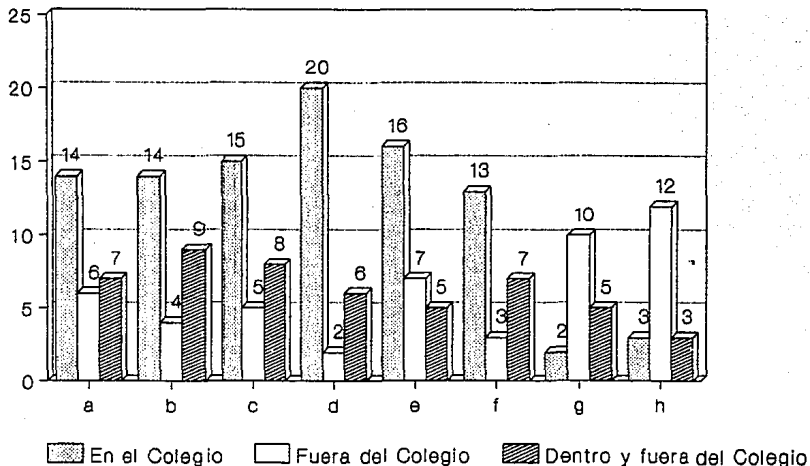
- o) Org. y admón. de las publ. periódicas
- p) Org. y admón. del serv. de consulta
- q) Planeación de sist. automatizados
- r) Preparación del presupuesto

- s) Realización de planes bibliot.
- t) Redac. de manuales de personal
- u) Selec. de mobiliario y equipo
- v) Superv. del desarrollo de los planes de act.
- w) Valoración de obras de consulta

Gráfica 7.3

**Lugar donde adquirió los conocimientos ...**

Area: Servicios Técnicos



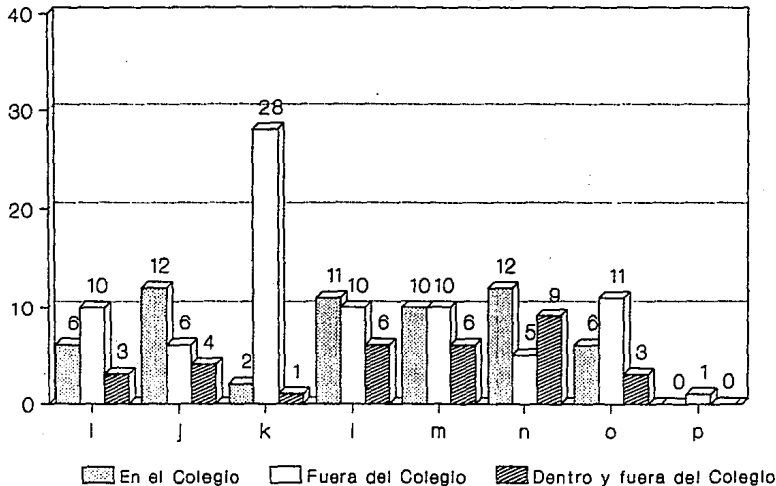
- a) Admón. y org. de serv. de catalog. y clasif.
- b) Alfabetización de catálogos
- c) Asignación de encabezamientos
- d) Catalog. conforme a reglas

- e) Clasif. de materiales
- f) Determ. de tipos de catálogos
- g) Diseño prog. de proces. de datos
- h) Elab. de lenguajes documentales

Gráfica 7.3.1

**Lugar donde adquirió los conocimientos ...**

Area: Servicios Técnicos



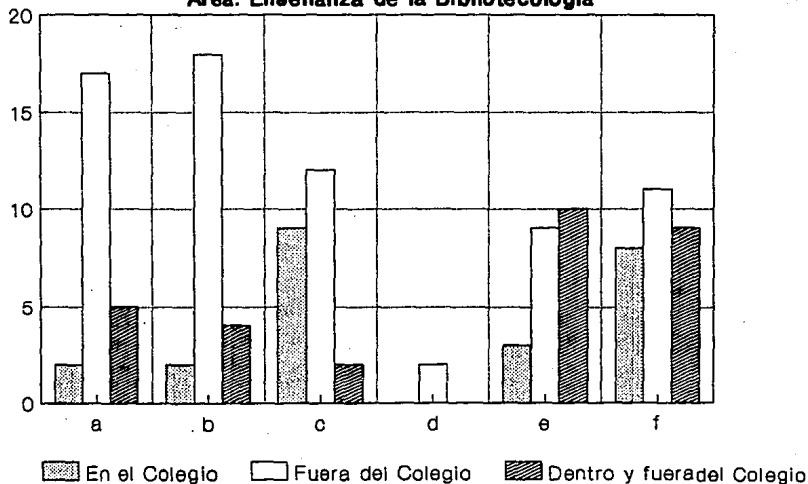
- l) Elec. de formas de coserv. de materiales
- j) Estructuración de encabezamientos
- k) Manejo de bases de datos
- l) Préstamo de materiales

- m) Procesamiento físico de materiales
- n) Selec. y adquisición de materiales
- o) Servicio de reprografía
- p) Supervisión de la clasif.

Gráfica 7.4

**Lugar donde adquirió los conocimientos ...**

**Area: Enseñanza de la Bibliotecología**



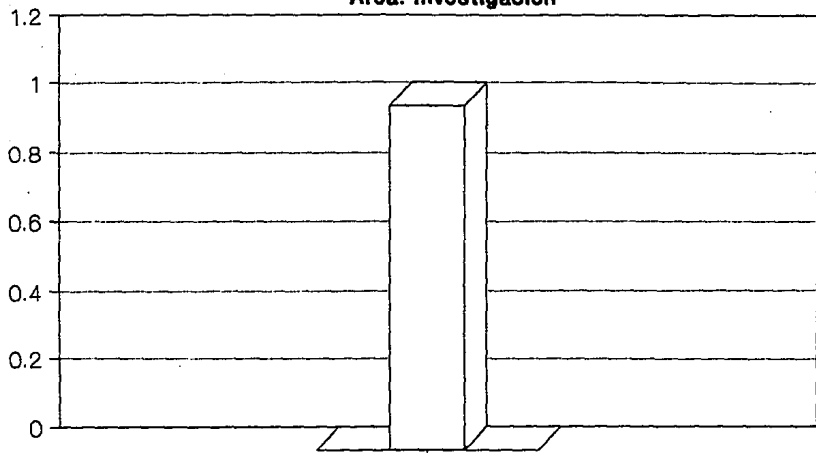
- a) Capacit. de personal técnico
- b) Capacit. de personal de bibliotecas
- c) Form. de personal de licenciatura

- d) Form. de personal de postgrado
- e) Instrucción a usuarios
- f) Orientación a usuarios

Gráfica 7.5

Lugar donde adquirió los conocimientos ...

Area: Investigación



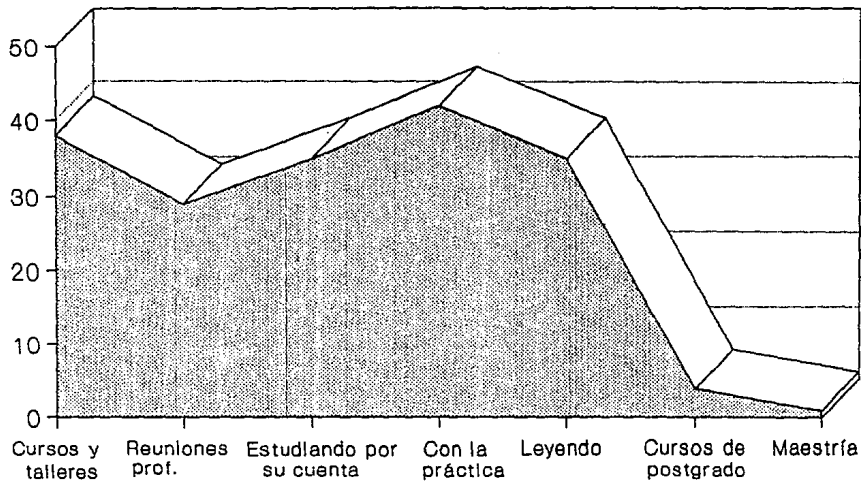
En el Colegio

Fuera del Colegio

Dentro y fuera del Colegio

**Gráfica 8**

**Obtención de conocimientos necesarios para su trabajo**



## **Anexo 1.**

### **Plan de estudios de la ENBA**

#### **1945**

- |                               |   |  |
|-------------------------------|---|--|
| 1. Catalogación               | 6. Latín  | 10. Inglés   |
| 2. Clasificación              | 7. Historia de la cultura                                     | 11. Bibliografía   |
| 3. Encabezamientos de materia | 8. Fundamentos del servicio                                   | 12. Fuentes de consulta,<br>selección de libros,<br>servicio de consulta |
| 4. Español superior           | 9. Introd. a la biblioteconomía<br>y la biblioteca y el medio | 13. Historia del libro   |

#### **1950**

- |  |   |  |
|--|---|--|
| 1. Organización y administración<br>de bibliotecas | 6. Inglés                                 | 12. Hemeroteca   |
| 2. Clasificación                                   | 7. Bibliografía                           | 13. Historia de las ciencias<br>e Historiografía universal |
| 3. Catalogación                                    | 8. Fuentes de consulta                    | 14. Historia general del arte                              |
| 4. Historia de la cultura universal                | 9. Historia del libro                     | 15. Literatura mexicana                                    |
| 5. Latín   | 10. Catalogación especial                 |  |
|  | 11. Bibliotecas infantiles y<br>escolares |  |

#### **1952**

- |  |   |  |
|--|---|--|
| 1. Inglés  | 6. Org. y administración de<br>bibliotecas        | 11. Bibliotecas y literatura<br>infantil, Bibliotecas<br>escolares y Literatura<br>para adolescentes |
| 2. Selección de libros y<br>bibliografía comercial                                 | 7. Latín  | 12. Historia de la cultura<br>universal  |
| 3. Bibliografía e historia de las<br>bibliotecas                                   | 8. Servicio de consulta y<br>bibliografía general | 13. Francés  |
| 4. Clasif. y encabezamientos<br>de materia   | 9. Catalogación                                   | 14. Bibliografía mexicana  |
| 5. Historia y bibliografía de las<br>ciencias y análisis bibliográfico<br>del arte | 10. Catalogación especial                         |  |

*Fuente: Boletines de la Escuela Nacional de Bibliotecarios y Archivistas.*

## **Anexo 2.**

### **Plan de estudios del Colegio de Biblioteconomía (1960-1966)**

#### **I. Nivel: Licenciatura (37 créditos semestrales)**

##### **A. MATERIAS OBLIGATORIAS GENERALES**

	<b>Semestres</b>
1. Historia de la literatura española	2
2. Historia de la Filosofía	1
3. Historia de las ciencias	2
4. Historia del arte	2

##### **B. MATERIAS OBLIGATORIAS MONOGRAFICAS**

1. Organización y administración de bibliotecas	2
2. Clasificación y encabezamientos de materia	2
3. Primer curso de catalogación	2
4. Segundo curso de catalogación	1
5. Servicio de consulta y bibliografía general	2
6. Selección de libros	1
7. Bibliotecas generales y especiales	2
8. Bibliografía e historia de las bibliotecas	2
9. Auxiliares audiovisuales en la biblioteca	1
10. Publicaciones oficiales	1
11. Sistema de clasificación Library of Congress	1
12. Servicios técnicos del libro	1
13. Bibliografías especiales	1

##### **C. SEMINARIOS**

1. Bibliografía mexicana	2
2. Problemas especiales de catalogación	1
3. Métodos y técnicas de investigación bibliográfica	1

##### **D. MATERIAS OPTATIVAS (Seis semestres)**

1. Reparación y conservación del libro	1
--	---

*(Continúan siendo seriadas las materias que lo requieren)*

#### **II. Nivel: Maestría (10 créditos semestrales)**

##### **A. MATERIAS PEDAGOGICAS**

1. Didáctica general y de la bibliotecología	2
2. Teoría pedagógica	2
3. Práctica docente dirigida y supervisada	2
4. Conocimiento de la adolescencia	2

##### **B. MATERIAS DE ESPECIALIZACION**

1. Cursos de Seminario de la especialidad biblioteconómica escogida	
---	--



**Anexo 3.**

**Plan de estudios aprobado por el Consejo Universitario el  
día 30 de noviembre de 1966.**

**LICENCIADO EN BIBLIOTECOLOGÍA**

**48 créditos**

**MATERIAS OBLIGATORIAS**

**42 créditos**

1	Introducción a la ciencia y a la tecnología	2 Semes. 2 hs. Sem.
2	Introducción a la Filosofía	1 Semes. 2 hs. Sem.
3	Introducción a la Bibliotecología	2 Semes. 2 hs. Sem.
4	Fundamentos de la educación	1 Semes. 2 hs. Sem.
5	Bibliología	1 Semes. 2 hs. Sem.
6	Historia de las bibliotecas	1 Semes. 2 hs. Sem.
7	Organización y administración de las bibliotecas	2 Semes. 2 hs. Sem.
8	Catalogación y clasificación I, II, III, IV	8 Semes. 2 hs. Sem.
9	Métodos de Investigación	1 Semes. 2 hs. Sem.
10	Bibliotecas generales	1 Semes. 2 hs. Sem.
11	Bibliotecas especiales	1 Semes. 2 hs. Sem.
12	Auxiliares audiovisuales	2 Semes. 2 hs. Sem.
13	Consulta	1 Semes. 2 hs. Sem.
14	Bibliografía I, II	2 Semes. 2 hs. Sem.
15	Historia del arte	1 Semes. 2 hs. Sem.
16	Servicios técnicos del libro	1 Semes. 2 hs. Sem.
17	Bibliografía mexicana	2 Semes. 2 hs. Sem.
18	Publicaciones periódicas y seriadas	1 Semes. 2 hs. Sem.
19	Publicaciones oficiales	1 Semes. 2 hs. Sem.
20	Documentación	1 Semes. 2 hs. Sem.
21	Selección de materiales	1 Semes. 2 hs. Sem.
22	Bibliotecología comparada	2 Semes. 2 hs. Sem.
23	Bibliotecología sociológica	1 Semes. 2 hs. Sem.
24	Planeamiento del servicio bibliotecario	2 Semes. 2 hs. Sem.
25	Psicología aplicada a la enseñanza	1 Semes. 2 hs. Sem.
26	Didáctica de la Bibliotecología	1 Semes. 2 hs. Sem.
27	Práctica docente	1 Semes. 2 hs. Sem.

**MATERIAS OPTATIVAS**

**a elegir 6 créditos**

Historia de la literatura (mexicana, española, etc.)  
Historiografía de México  
Historiografía general  
Bibliografía (científica, ciencias sociales, etc.)  
Bibliotecas (nacionales, universitarias, etc.)  
Seminario de investigaciones bibliotecológicas  
Seminario de documentación  
Seminario de problemas de transliteración  
Conservación y restauración del libro

## Anexo 4.

### UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS COLEGIO DE BIBLIOTECOLOGIA

El objetivo del presente cuestionario es conocer las actividades profesionales que desempeñan los licenciados en Bibliotecología que ingresaron al Colegio a partir de 1967, año en que entró en vigor el Plan de Estudios vigente.

1. ¿En qué año ingresó al Colegio?
2. ¿En qué año se tituló?
3. ¿Su trabajo actual está relacionado con la Bibliotecología?
4. ¿En qué año inició sus actividades bibliotecarias?
5. Indique nombre e institución a que pertenece el centro de trabajo en que inició sus actividades bibliotecarias.
6. Señale el sector y la actividad en que se ubica su centro de trabajo actual.

#### I. SECTOR PUBLICO ( )

#### II. SECTOR PRIVADO ( )

- a) Procuración e Impartición de Justicia
- b) Hacienda y Crédito Público
- c) Programación y Presupuesto
- d) Agropecuaria, Forestal y Pesquera
- e) Energía, Minas e Industria Paraestatal
- f) Comunicaciones y Transportes
- g) Comercio y Fomento Industrial
- h) Turismo
- i) Trabajo y Previsión Social
- j) Educación
- k) Salud, Asistencia y Seguridad Social
- l) Desarrollo Urbano y Ecología

7. Nombre de la institución donde trabaja actualmente.
8. ¿Qué puesto ocupa usted?
9. ¿Desde qué fecha?

10. Identifique los conocimientos más utilizados en el desarrollo de sus funciones profesionales y señale con una "X" dónde los adquirió.

	En el Colegio	Fuera del Colegio y/o posteriormente
<b>BIBLIOGRAFIA</b>		
a) Compilación de bibliografías	_____	_____
<b>SERVICIOS DE INFORMACION</b>		
a) Análisis de documentos científicos	_____	_____
b) Atención a preguntas de consulta	_____	_____
c) Automatización de los serv. de información	_____	_____
d) Búsqueda automatizada de información	_____	_____
e) Difusión selectiva de información	_____	_____
f) Elaboración de índices	_____	_____
g) Elaboración de resúmenes	_____	_____
h) Establecimiento de servicios de extensión bibliotecaria	_____	_____
i) Realización de estudios de usuarios	_____	_____
j) Otros (especifique)	_____	_____
<b>BIBLIOTECONOMIA</b>		
a) Análisis y descripción de puestos	_____	_____
b) Coordinación de las tareas	_____	_____
c) Decisión de la automatización de las actividades	_____	_____
d) Diseño de programas de actividades	_____	_____
e) Diseño y adaptación de locales para bibliotecas	_____	_____
f) Elaboración de manuales de rutinas	_____	_____
g) Elaboración de materiales audiovisuales	_____	_____
h) Elaboración de organigramas y fluxogramas	_____	_____
i) Elaboración de programas de relaciones públicas	_____	_____
j) Establecimiento de formas de cooperación interbibliotecaria	_____	_____
k) Establecimiento de objetivos y políticas	_____	_____
l) Evaluación de servicios	_____	_____
m) Formulación de reglamentos	_____	_____
n) Organización de colecciones especiales	_____	_____
o) Organización y administración de las publicaciones periódicas	_____	_____
p) Organización y administración del servicio de consulta	_____	_____
q) Planeación de sistemas automatizados	_____	_____
r) Preparación del presupuesto	_____	_____
s) Realización de planes bibliotecarios locales, regionales y nacionales	_____	_____
t) Redacción de manuales de personal	_____	_____
u) Selección del mobiliario y el equipo	_____	_____
v) Supervisión del desarrollo de los planes de actividades	_____	_____
w) Valoración de las obras de consulta	_____	_____
x) Otros (especifique)	_____	_____

### SERVICIOS TECNICOS

- a) Administración y organización de los servicios de catalogación y clasificación \_\_\_\_\_
- b) Alfabetización de catálogos \_\_\_\_\_
- c) Asignación de encabezamientos de materia \_\_\_\_\_
- d) Catalogación conforme a reglas establecidas \_\_\_\_\_
- e) Clasificación de materiales \_\_\_\_\_
- f) Determinación de tipos de catálogos a utilizarse \_\_\_\_\_
- g) Diseño de programas de procesamiento de datos \_\_\_\_\_
- h) Elaboración de lenguajes documentales \_\_\_\_\_
- i) Elección de formas de conservación y reparación de materiales \_\_\_\_\_
- j) Estructuración de encabezamientos de materia \_\_\_\_\_
- k) Manejo de bases de datos \_\_\_\_\_
- l) Préstamo de materiales \_\_\_\_\_
- m) Procesamiento físico de materiales \_\_\_\_\_
- n) Selección y adquisición de materiales \_\_\_\_\_
- o) Servicio de reprografía \_\_\_\_\_
- p) Otros (especifique) \_\_\_\_\_

### ENSEÑANZA DE LA BIBLIOTECOLOGIA

- a) Capacitación de personal a nivel técnico \_\_\_\_\_
- b) Capacitación de personal de bibliotecas \_\_\_\_\_
- c) Formación de personal a nivel licenciatura \_\_\_\_\_
- d) Formación de personal a nivel postgrado \_\_\_\_\_
- e) Instrucción a usuarios \_\_\_\_\_
- f) Orientación a usuarios \_\_\_\_\_
- g) Otros (especifique) \_\_\_\_\_

### INVESTIGACION BIBLIOTECOLOGICA

11. Indique de qué manera obtuvo los conocimientos, necesarios en el desarrollo de sus funciones profesionales, que adquirió fuera del Colegio.

- a) Cursos y talleres de educación continua \_\_\_\_\_
- b) Reuniones profesionales (congresos, seminarios, simposia, etcétera) \_\_\_\_\_
- c) Estudiando por su cuenta \_\_\_\_\_
- d) Con la práctica \_\_\_\_\_
- e) Leyendo literatura profesional \_\_\_\_\_
- f) Otros (especifique) \_\_\_\_\_

**Gracias por su colaboración.**

**Anexo 5.****Conversión en el plan de estudios de Bibliotecología  
de asignaturas a créditos.**

Duración en semestres.....	8
Créditos:	
Asignaturas obligatorias.....	254
Asignaturas optativas.....	32
Total.....	286
Número de asignaturas:	
Obligatorias.....	42
Optativas.....	6
Total.....	48

<b>Asignaturas</b>	<b>Créditos</b>
<b>Primer semestre</b>	
Introducción a la bibliotecología 1	6
Introducción a la ciencia y a la tecnología 1	6
Introducción a la Filosofía	4
Catalogación y clasificación 1-1	8
Bibliología	4
<b>Segundo semestre</b>	
Introducción a la bibliotecología 2	6
Introducción a la ciencia y a la tecnología 2	6
Catalogación y clasificación 1-2	8
Historia de las bibliotecas	4
Métodos de investigación	6
<b>Tercer semestre</b>	
Auxiliares audiovisuales 1	8
Catalogación y clasificación II-1	8
Consulta	6
Bibliotecas generales	6
Servicios técnicos del libro	6
Organización y administración de bibliotecas 1	6
Historia del arte	4
<b>Cuarto semestre</b>	
Auxiliares audiovisuales 2	8
Catalogación y clasificación II-2	8
Bibliografía I	6
Bibliotecas especiales	6
Selección de materiales	6
Organización y administración de bibliotecas 2	6
Asignatura optativa	4

... cont. Anexo 5.

<b>Asignaturas</b>	<b>Créditos</b>
<b>Quinto semestre</b>	
Catalogación y clasificación III-2	8
Bibliografía II	6
Planeamiento del servicio bibliotecario 1	6
Bibliotecología sociológica	6
Fundamentos de la educación	4
Asignatura optativa	4
<b>Sexto semestre</b>	
Catalogación y clasificación III-2	8
Planeamiento del servicio bibliotecario	6
Psicología de la educación	4
Publicaciones periódicas y seriadas	6
Asignatura optativa	4
Asignatura optativa	4
<b>Séptimo semestre</b>	
Bibliotecología comparada 1	6
Catalogación y clasificación IV-1	6
Bibliografía mexicana 1	6
Didáctica de la bibliotecología	6
Documentación	6
Asignatura optativa (Seminario)	8
<b>Octavo semestre</b>	
Bibliotecología comparada	6
Catalogación y clasificación IV-2	6
Bibliografía mexicana 2	6
Práctica docente	4
Publicaciones oficiales	6
Asignatura optativa (Seminario)	8