



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES

Centro de Estudios Políticos

Análisis de las reformas educativas realizadas en la FCPyS entre 1992 y 2007, en el contexto de la modernización educativa a nivel mundial, en México y en la UNAM.

**Tesis profesional para obtener el título de
Licenciado en Ciencias Políticas y Administración Pública
Opción Ciencia Política**

PRESENTA:

ROBERTO LOZANO CAMARGO.

DIRECTOR DE TESIS:

Doctor Enrique Gutiérrez Márquez.

Ciudad Universitaria, México, Abril 2013.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

INDICE.

| | |
|--|-----------|
| INTRODUCCIÓN..... | 7 |
| | |
| C. 1. DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN..... | 14 |
| 1.1. Reformas y modificaciones a los planes de licenciatura y posgrados impartidos en la FCPyS entre 1992 y 2007..... | 15 |
| 1.2. Implementación de estrategias para mejorar la eficiencia académica de la FCPyS, entre 1992 y 2004. | 25 |
| 1.3. Cuestionamientos a los resultados de las reformas, modificaciones y estrategias académicas establecidas en la FCPyS, entre 1992 y 2007. | 29 |
| 1.3.1. En la FCPyS, no existe un sistema de datos que permita analizar los resultados obtenidos a través de las reformas, modificaciones y estrategias académicas. | 30 |
| 1.3.2. En la FCPyS, son pocos los estudios acerca de la forma en que las reformas, modificaciones y estrategias académicas, han modificado las prácticas de educativas que se realizan en la institución. | 32 |
| 1.3.3. En la FCPyS el proceso educativo está centrado en las necesidades de los profesores..... | 35 |
| | |
| C. 2. CONTEXTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN. | 43 |
| 2.1. El proyecto dominante de modernización de la educación a nivel mundial, entre 1990 y 2007: ¿desde dónde, y por qué? | 43 |
| 2.2. El proyecto dominante de modernización de la educación en el discurso..... | 44 |
| 2.3. Características del proyecto dominante de modernización de la educación. | 47 |
| 2.4. Un intento de modernización de la educación superior en México..... | 62 |
| 2.5. Tendencias cuantitativas del sistema de educación superior (SES) de México, del periodo 1980-2005. | 73 |
| 2.6. La modernización educativa en la UNAM: la academización..... | 87 |

| | |
|---|-----|
| C. 3. MARCO TEÓRICO: LA TEORIZACIÓN DE LOS CAMPOS COMO HERRAMIENTA DE ANÁLISIS POLÍTICO. | 108 |
| 3.1. Algunas características básicas de los campos..... | 113 |
| 3.2. Construcción analítica de un campo: elementos para analizar las estructuras, dinámicas e interacciones de un campo..... | 121 |
| 3.2.1. Historicidad, dinámicas y conflictos específicos de cada campo..... | 122 |
| 3.2.2. Subcampos de producción, reproducción y consumo. | 124 |
| 3.2.3. Posición de un campo con respecto a otros campos a nivel nacional e internacional. | 126 |
| 3.2.3. Agentes distintos y diferenciables. | 131 |
| 3.2.4. Disposiciones y posiciones de los agentes. | 133 |
| 3.3. El capital, como una noción para explicar el sentido de las prácticas de los agentes de un campo. | 136 |
| 3.3.1. Los tipos de capital que existen, son:..... | 136 |
| 3.3.2 Incorporación, objetivación e institucionalización del capital. | 138 |
| 3.4. Los agentes: sujetos sociales, grupos e instituciones que participan en un campo. | 142 |
| 3.5. Habitus: interiorización de lo objetivo y exteriorización de lo subjetivo..... | 146 |
| | |
| CAP. 4. LAS REFORMAS, MODIFICACIONES Y ESTRATEGIAS ACADÉMICAS REALIZADAS EN LA FCPYS, ANALIZADAS DESDE LA PERSPECTIVA DE LA TEORIZACIÓN DE LOS CAMPOS. | 150 |
| 4.1. El campo de las Ciencias Sociales en México..... | 151 |
| 4.2. La UNAM como un campo..... | 155 |
| 4.3. La FCPyS como agente del campo de las Ciencias Sociales en México y como agente de la UNAM. | 158 |
| 4.3.1. La pertinencia de la teoría de los campos..... | 161 |
| 4.3.2. Los agentes de la FCPyS. | 165 |
| 4.3.3. Los capitales de la FCPyS..... | 166 |
| 4.3.4. Los habitus de la FCPyS..... | 169 |

| | |
|--|------------|
| 4. 4. Notas para un debate acerca de los resultados de las reformas, modificaciones y estrategias académicas establecidas en la FCPyS, entre 1992 y 2007. | 171 |
| 4. 4. 1. La participación que debe tener la administración escolar de la FCPyS..... | 174 |
| 4. 4. 2. La participación que deben tener los profesores de la FCPyS. | 175 |
| 4. 4. 3. La participación que deben tener los estudiantes de la FCPyS..... | 179 |
| CONCLUSIONES | 183 |
| FUENTES DE CONSULTA | 206 |

LISTA DE CUADROS INCLUIDOS EN EL DOCUMENTO.

| | |
|--|----|
| CUADRO 1. Porcentajes de calificaciones en el área de metodología de los alumnos de la FCPyS. Generación 1998-2003. Sistema escolarizado----- | 33 |
| CUADRO 2. Cantidad y porcentaje de estudiantes titulados por carrera, de la FCPyS. Generación 1998-2003. Sistema escolarizado----- | 33 |
| CUADRO 3. Datos cuantitativos de la FCPyS, 1990-2005----- | 41 |
| CUADRO 4. Políticas de educación superior a nivel federal en México, de 1989 a 2004----- | 66 |
| CUADRO 5. Población escolar del sistema de educación superior de México, 1981-2003----- | 74 |
| CUADRO 6. Personal docente del sistema de educación superior de México, 1981-2003----- | 75 |
| CUADRO 7. 10 Entidades federativas con mayor población inscrita en IES en 1981----- | 77 |
| CUADRO 8. 10 Entidades federativas con mayor población inscrita en IES en 1990----- | 79 |
| CUADRO 9. 10 Entidades federativas con mayor población inscrita en IES en 2000----- | 81 |
| CUADRO 10. 10 Entidades federativas con mayor población inscrita en IES en 2003----- | 83 |

CUADRO 11. Población escolar del sistema de educación superior distribuida por áreas de estudio, 1981-2003-----85

CUADRO 12. Resumen del Plan de trabajo 1991-1993, del Rector José Sarukhán-----89

INTRODUCCIÓN.

En la presente investigación uno de los objetivos principales es tratar de responder a las siguientes cuestiones: ¿Cuáles fueron las principales reformas, modificaciones y estrategias académicas que se propusieron y realizaron en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), entre 1992 y el año 2007?, ¿Para qué se realizaron estas reformas?, ¿Qué resultados han tenido tales reformas?, ¿Cómo se pueden explicar dichos resultados?

Aunque en apariencia las cuestiones señaladas podrían parecer simples, de éstas se desprenden múltiples preguntas complementarias. De modo que, al articular estas preguntas (las principales y las secundarias) y sus respuestas como parte de un todo, ha sido posible intentar elaborar una explicación coherente ante una situación compleja como la que aquí se analiza.

Así mismo, tras haber diseñado un esquema general de trabajo y haber elaborado un protocolo de investigación, decidí que para presentar los resultados de la investigación de la manera más coherente y comprensible posible, era necesario elaborar un documento con el siguiente orden. De inicio, exponer las razones académicas por las cuales decidí realizar esta investigación. A continuación, presentar un capítulo en el cual se explique de manera detallada la delimitación del problema de investigación. Como siguiente punto, un capítulo específico para exponer los datos más relevantes relacionados con el contexto histórico del objeto de estudio.

Después, presentar un apartado que sirva para explicar el marco teórico-metodológico consultado para analizar el problema de investigación. Como último apartado, presentar una serie de argumentos que puedan contribuir a solucionar la problemática analizada en la investigación.

De manera que, para exponer los resultados de la investigación intentaré desarrollar el ordenamiento anteriormente señalado. A su vez, vale agregar que tal orden no es arbitrario, sino que responde a razones específicas, las cuales explico a continuación. Como prestador de servicio social, y posteriormente como becario de un proyecto PAPIME¹, he tenido la oportunidad de revisar alrededor de cuatrocientos sesenta trabajos de titulación correspondientes a la Licenciatura en Ciencias Políticas y Administración Pública, que abarcan los años de 1980 a 1990. Lo cual me ha permitido observar una serie de problemáticas y deficiencias que constantemente se presentan en los trabajos de titulación. Aspectos que se pueden enlistar en los siguientes rubros:

¹ Como prestador de servicio social, participe en el Programa de Apoyo a Proyectos Académicos (PAPIME), perteneciente al Proyecto de Estrategias para el Proceso de Enseñanza Aprendizaje (PEPEA) de febrero a julio de 2008. Mientras que como becario, en 2010 participe en el Proyecto PAPIME: "Enseñanza, identidad y construcción disciplinaria: las historias de vida, recurso pedagógico para la formación integral de los alumnos."; participación que específicamente he llevado a cabo en el sub-proyecto denominado como "Base de datos metodológica sobre los trabajos de titulación de la licenciatura en Ciencias Políticas y Administración Pública, periodo 1980-2007". Ambos proyectos adscritos a la FCPyS.

–Falta de claridad en la delimitación de los temas de estudio o de los objetos de investigación.

–Falta de claridad en el planteamiento de los objetivos y alcances de las investigaciones.

–No se explica de manera explícita cuáles son las teorías o planteamientos metodológicos que articulan el desarrollo de las investigaciones en general, y en particular la recolección e interpretación de datos acerca de los temas de estudio o de los objetos de investigación.

–En el caso de los documentos en los cuales se plantea una hipótesis central de trabajo, ésta muchas veces sólo consiste en un conjunto de enunciados simples poco sistemáticos y no articulados entre sí.

–Cuando se plantean hipótesis en los documentos, pocas veces se realiza un trabajo sistemático de reflexión y análisis que permita confrontar con la realidad la hipótesis planteada, de manera que sea posible saber y explicar si ésta ha resultado válida, o no ha resultado válida, con respecto a la realidad del objeto de estudio.

Por tanto, para intentar evitar este tipo de problemas y deficiencias, me vi obligado a plantear con claridad la delimitación del objeto de investigación, y de igual forma, expresar con claridad los objetivos y alcances de la investigación. También me vi obligado a explicar detalladamente los planteamientos teóricos y metodológicos, a través los cuales articulé mi recolección e interpretación de datos. Así mismo, tuve la necesidad de realizar un trabajo sistemático de reflexión y análisis, que me permitiera confrontar mis ideas preconcebidas y prejuicios acerca del objeto de estudio frente a la realidad en la que éste se encuentra inmerso.

Ahora bien, las razones por las cuales decidí diseñar y elaborar un objeto de investigación específicamente en torno a la FCPyS, son resultado de mis experiencias como alumno, profesor adjunto e integrante de proyectos de investigación en la propia Facultad. Tales experiencias me llevaron a interesarme en la organización académica y en las dinámicas de interacción y funcionamiento de la Facultad. A su vez, teniendo como base este interés comencé a buscar información acerca de la institución, y tras un periodo de indagación obtuve datos relacionados con las reformas, modificaciones y estrategias académicas que autoridades y cuerpos académicos establecieron para ésta, entre los años 1992 y 2007.

A partir de los datos mencionados, me planteé dos cuestionamientos centrales: ¿Cuáles objetivos se buscaba llevar a cabo través de las reformas realizadas en la FCPyS, entre 1992 y 2007? y ¿Qué resultados se obtuvieron por medio de estas reformas? Para formular algunas respuestas iniciales ante estas preguntas, consulté información en la página de internet de la Dirección General de Planeación (DGP) de la UNAM², en las instalaciones de la biblioteca del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la propia UNAM, así como en la página de internet y en la biblioteca de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES)³.

² En esta página de internet específicamente consulte tanto la “Memoria UNAM” en sus ediciones del año 1993 al 2007, como el Informe Anual del Rector de la UNAM y el Informe de la Dirección de la FCPyS, en sus ediciones del año 1993 al 2007; informes que puede encontrarse dentro de la mencionada “Memoria UNAM”. Para ambos documentos, *vid*: Dirección General de Planeación de la UNAM [en línea], México, Dirección URL: <http://www.planeacion.unam.mx>. [Periodo de consulta: de enero a mayo de 2009].

³ *Vid*, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [en línea], México, Dirección URL: <http://www.anuies.mx>. [Periodo de consulta: de enero a mayo de 2009].

Aunque, la información obtenida en las instancias antes mencionadas resultó insuficiente para plantear respuestas satisfactorias al tipo de preguntas que me había formulado, ésta fue importante para tener nociones más claras sobre determinados aspectos de la FCPyS, y sobre todo, para saber qué tipo de datos necesitaba encontrar o elaborar para plantear respuestas sistemáticas y coherentes.

Ante esta situación, quizás lo más fácil hubiese sido señalar que para inicios del año 2009 (fecha en la cual había realizado mis primeras indagaciones al respecto), esta ausencia de información acerca de los resultados obtenidos a través de las reformas y modificaciones académicas realizadas en la FCPyS, se debía a falta de capacidad, o a falta de voluntad, por parte de autoridades y grupos que propusieron y establecieron dichos cambios.

En cambio, lo más difícil era tratar de explicar a qué se debía esta aparente falta de información. Tras un periodo de reflexión, comprendí que la opción difícil constituía por sí misma la posibilidad de realizar una investigación, a través de la cual podría intentar objetivar y sistematizar mis experiencias como profesor adjunto e investigador en la Facultad, a la vez que, me vería obligado a confrontar con la realidad mis ideas acerca de las reformas realizadas en la FCPyS.

La opción difícil me ofrecía la posibilidad de llevar a cabo mi trabajo de tesis para titularme como Licenciado en Ciencias Políticas. Así que, elegí la opción difícil y como prueba de ello está el trabajo escrito que presento ante ustedes, esperando satisfacer mis propias expectativas y las de mi asesor –Doctor Enrique Gutiérrez Márquez– y que a la vez, este documento aporte elementos para que de manera colectiva sea posible analizar, discutir y solucionar determinadas situaciones y problemáticas de la FCPyS.

En este sentido, considero que es parte importante del quehacer de nuestra institución, analizar y dar pronta respuesta a algunos cuestionamientos, tales como: ¿Cuáles han sido los resultados de las reformas realizadas entre 1992 y 2007?, ¿De los objetivos institucionales propuestos durante ese periodo, qué se ha logrado, qué no se ha logrado?, ¿Lo que se ha logrado, cómo se logro?, ¿Lo que no se ha logrado, por qué no se logro?

Sin embargo, dar respuesta a estos cuestionamientos, no es una tarea que daban realizar solamente las autoridades y cuerpos colegiados respectivos. Es una tarea en la que debe participar la comunidad escolar de la FCPyS, y en la que todos los involucrados debemos poner como principal prioridad la realización de los objetivos académicos para los cuales fue creada la institución.

Así mismo, debemos enfocar nuestra atención en analizar el quehacer cotidiano de enseñanza y aprendizaje que se realiza en la FCPyS, ya que en este quehacer se reflejan y originan muchas de las dificultades académicas de la institución, pero al mismo tiempo, es en este ámbito donde pueden encontrarse y producirse múltiples posibilidades de solución a tales problemáticas.

Igualmente, aprovecho esta introducción para mencionar los objetivos personales que pretendo realizar a través de mi investigación. En primer lugar, como integrante de la comunidad de la FCPyS, tengo gran interés en plantear la necesidad del debate y análisis colectivo que nos permitan mejorar académicamente a nuestra institución. Sobre todo, teniendo presente que es a partir de la discusión de múltiples y diferentes perspectivas, como podrán encontrarse soluciones a los problemas que nos atañen en tanto comunidad.

En segundo lugar, debido a que desde hace tres años decidí orientar mi desarrollo profesional hacia las áreas de docencia e investigación en el ámbito de la metodología de las Ciencias Sociales, considero que elaborar el presente documento puede ser una gran oportunidad para continuar tal desarrollo.

C. 1. DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.

Entre los años 1992 y 2007 en la FCPyS de la UNAM, autoridades y cuerpos académicos respectivos elaboraron y llevaron a cabo diferentes reformas a los planes de estudio de licenciatura y posgrado que se imparten en la institución, a la vez que, se plantearon estrategias para disminuir porcentajes de reprobación, suspensión y abandono de estudios, y para aumentar porcentajes de egreso y titulación. De modo que, a través de estas reformas y estrategias se ha buscado realizar los siguientes objetivos⁴:

- Disminuir porcentajes de reprobación en las asignaturas que se imparten en la Facultad;
- disminuir porcentajes de suspensión y abandono de estudios;
- aumentar porcentajes de egreso y titulación en las licenciaturas que se imparten en la institución;
- que los conocimientos y habilidades adquiridos y desarrollados por los alumnos de la Facultad, tuvieran mayor relación con los conocimientos y habilidades que en el mercado de trabajo se les exige a los egresados del tipo de licenciaturas que se imparten en la institución.

⁴ Este señalamiento general acerca de los objetivos centrales de las reformas académicas y de las estrategias escolares, implementados en la FCPyS entre 1992 y 2007, se planteó a partir de la consulta de las siguientes fuentes:

-*Informe de la Dirección de la FCPyS* (diversas ediciones de 1993 a 2008); el cual forma parte de la *Memoria UNAM* (diversas ediciones de 1993 a 2008). Documento disponible en: Dirección General de Planeación de la UNAM [en línea], México, Dirección URL: <http://www.planeacion.unam.mx> [Periodo de consulta: septiembre a diciembre de 2009].

-Sergio Colmenero, *Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, 1951-2001*, México, UNAM/FCPyS, 2003, pp. 654.

1.1. Reformas y modificaciones a los planes de licenciatura y posgrados impartidos en la FCPyS entre 1992 y 2007.

En 1992 el Doctor Juan Felipe Leal y Fernández, en su cargo de Director de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS), planteó como prioridades de su gestión:

- La reforma de los planes de estudio de licenciatura y posgrado;
- redefinir el perfil de la formación académica de los estudiantes de todos los niveles de la institución, teniendo como referente principal el mercado de trabajo de los egresados;
- actualización de los métodos de enseñanza, así como de las capacidades y habilidades académicas y pedagógicas de los docentes;
- que el posgrado tuviera como funciones la actualización del personal académico, especialización en temas centrales de las ciencias sociales y la formación de nuevos investigadores;
- establecimiento de vínculos entre docentes e investigadores de la FCPyS con instituciones afines nacionales e internacionales, así como con empresas y organizaciones civiles;
- reorganización administrativa y académica de la FCPyS, para mejorar la calidad de los servicios educativos⁵.

⁵ Vid, Sergio Colmenero, *op. cit.*, pp. 370-372.

Ahora bien, para la coordinación del proceso de reforma de los planes de estudio y de las reformas académicas y administrativas en la FCPyS, en 1993 fue creada una Comisión Académica. Esta comisión estaba conformada por 5 alumnos y 5 profesores (más los suplentes de cada uno) de cada carrera del sistema escolarizado; 1 estudiante y 1 profesor (más los suplentes de cada uno) del sistema abierto; 1 estudiante y 1 profesor (más los suplentes de cada uno) del posgrado; por los Jefes de División de Licenciatura Escolarizada, Abierta y del Posgrado, y por integrantes del Consejo Académico del Área de Ciencias Sociales (CAACS)⁶.

Así mismo, se planteó la creación de Comisiones Locales de cada carrera y el establecimiento de un sistema de trabajo por agenda, que sería coordinado por una Comisión Especial que representaría a la mencionada Comisión Académica. La Comisión Académica y las Comisiones Locales fueron formalmente instaladas el 16 de diciembre de 1993⁷.

En enero de 1996, las autoridades universitarias nombraron a la Maestra Cristina Puga Espinosa como Directora de la FCPyS, para el periodo 1996-2000. En su discurso de toma de posesión, la Directora Puga Espinosa señaló que, la Facultad se encontraba desvinculada de los sectores público y privado, lo cual limitaba las posibilidades de prácticas profesionales para los estudiantes y las posibilidades de trabajo para los egresados⁸.

⁶ Vid, FCPyS, *Informe de la Dirección de la FCPyS 1993*, [en línea]; en Memoria UNAM 1993; México, UNAM, Dirección General de Planeación, 1994, dirección URL: <http://www.planeacion.unam.mx/Memoria/anteriores/1993/fcpys.php>. [consulta: 10 de septiembre de 2009].

⁷ *Ídem*.

⁸ Vid, Sergio Colmenero, *op. cit.*, pp. 454-457.

Al inicio de su gestión la Directora Puga Espinosa presentó un Plan de Desarrollo Institucional, que estaba organizado a través de 8 políticas específicas, de las cuales se derivaron 26 subprogramas:

Las políticas y sus programas correspondientes [se refiere a la gestión de la Directora Puga Espinosa] buscaban alcanzar objetivos tales como:

- Proporcionar a los estudiantes una formación integral y de calidad;
- consolidar una planta académica renovada y actualizada;
- mantener permanentemente actualizados los planes y programas de estudios;
- institucionalizar la investigación interdisciplinaria y la investigación para la docencia;
- diversificar y fortalecer los vínculos institucionales con otras universidades, institutos y centros académicos del país y del extranjero;
- consolidar una nueva imagen de la Facultad basada en las actividades de extensión y difusión;
- ampliar y fortalecer la infraestructura y equipamiento y reorientar la administración a fin de recuperar su función sustantiva de apoyo a la academia;⁹

Así mismo, fue en esta misma administración cuando concluyó la primera etapa de los procesos de reforma a los planes de estudio de licenciatura y posgrado de la institución. El primero de ellos en 1997, el segundo en 1999. Los nuevos planes de estudios de licenciatura de la FCPyS fueron aprobados el 8 de agosto de 1997 en sesión del CAACS¹⁰.

⁹ Sergio Colmenero, *op cit.*, págs. 459 y 460.

¹⁰ *Idem*, p. 461.

Entre los aspectos que más resaltaban de las modificaciones a los planes de estudio de licenciatura de la FCPyS, correspondientes al año 1997, destacan:

- La eliminación de los tres semestres de Formación Básica Común¹¹, para que los alumnos iniciaran los estudios específicos de su carrera desde el primer semestre;
- la “incorporación de materias prácticas relacionadas con los campos profesionales”¹²;
- fortalecimiento de las materias de seminario de tesis y taller de titulación, para que al concluir las asignaturas de su plan de estudios los alumnos tuvieran avances significativos en sus respectivos trabajos de titulación.

Estos nuevos planes de estudios fueron puestos en marcha con la generación de estudiantes que ingreso a la Facultad en septiembre de 1997 (Semestre 98-I). A su vez, el 29 de enero de 1999¹³, fue aprobado el Posgrado en Ciencias Políticas y Sociales presentado de forma conjunta por la FCPyS y el Instituto de Investigaciones Sociales. Este posgrado quedó integrado por las siguientes Maestrías: Estudios Políticos y Sociales, Relaciones Internacionales, Gobierno y Asuntos Públicos y Comunicación. Por los siguientes Doctorados: Administración Pública, Ciencia Política, Ciencias de la Comunicación, Sociología y Relaciones Internacionales.

¹¹ Entre 1976 y 1997, la Formación Básica Común (FBC) estuvo conformada por un conjunto de 15 asignaturas, que todos los alumnos de la institución cursaban durante los primeros tres semestres de sus estudios, después de los cuales elegían una de las 4 licenciaturas de la institución. La FBC cubría 5 áreas fundamentales: Historia Mundial, Economía Política, Teoría Social, Metodología y Formación Social Mexicana. La FBC tenía por objetivo que los estudiantes eligieran, de manera informada, la carrera que mejor satisfacía sus intereses intelectuales y profesionales. *Vid*, Sergio Colmenero, *op. cit.*, pp. 190 y 462.

¹² Sergio Colmenero, *op. cit.*, p. 462.

¹³ *Idem*, p. 464.

El 15 de febrero de 1999¹⁴, se aprobó el Posgrado de Estudios Latinoamericanos, el cual fue propuesto por la FCPyS, la Facultad de Filosofía y Letras, el Centro Coordinador y Difusor de Estudios Latinoamericanos y el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias. Este posgrado quedó conformado por una maestría con dos orientaciones (en Ciencias Sociales y en Humanidades) y un solo doctorado orientado a la investigación.

Acerca de la constante y sistemática revisión de los planes de estudio –a que se comprometieron autoridades y cuerpos colegiados de la FCPyS, durante el proceso de reforma iniciado en 1992– en el Informe de la Dirección de la Facultad correspondiente al año 2002¹⁵, se señaló que, los cuerpos colegiados de los Centros de Estudios de cada área académica de la institución realizaron un trabajo constante y sistemático de evaluación de los planes y programas de estudios, poniendo énfasis en mejorar el área académica de Metodología de la Investigación en todas las carreras, considerada como el eje articulador de los mapas curriculares:

La evaluación de los planes y programas de estudio ha sido una tarea permanente para los cuerpos colegiados de los Centros de Estudios por Especialidad. Durante el 2002, como parte del programa integral para elevar la titulación en la Facultad, se puso especial interés en revisar cuidadosamente el área de metodología de las diferentes carreras, ya que los nuevos planes de estudio fueron concebidos con la idea de mantener dicha área como eje importante de los distintos mapas curriculares (El subrayado es mío).

¹⁴ *Idem*, p. 464-465.

¹⁵ *Vid.*, FCPyS, *Informe de la Dirección de la FCPyS 2002*, [en línea]; en Memoria UNAM 2002; México, UNAM, Dirección General de Planeación, 2003, dirección URL: <http://www.planeacion.unam.mx/Memoria/2002/pdf/fcpys.pdf> [consulta: 18 de septiembre de 2009].

El resultado no fue el mismo para todas las especialidades, Sociología, Ciencia Política y Ciencias de la Comunicación parecen dar más atención al área de metodología que Administración Pública y Relaciones Internacionales. Es por ello que en la Facultad se está promoviendo reformar integralmente los programas de las asignaturas del área metodológica de todos los planes de estudio, a fin de que no se ofrezcan en forma desarticulada, prestándose a omisiones o repeticiones.¹⁶ (El subrayado es mío)

Mientras que en el Informe de la Dirección de la FCPyS, del año 2004¹⁷, se señaló que fue importante la actividad de evaluación de los planes y programas de estudios. Se explica que la Dirección de Estudios Profesional (DEPRO) de la propia Facultad, coordinó a los Centros de Estudios de cada especialidad académica, para realizar de manera conjunta la evaluación mencionada. Trabajo colegiado que tuvo las siguientes características:

- La participación académica colegiada organizada por ejes o asignaturas específicas.
- La revisión por asignatura bajo el criterio de las áreas en las que están divididos los planes: analítica, teórica, metodológica y técnico instrumental.
- El análisis de contenidos, objetivos, unidades temáticas, estrategias didácticas, bibliografía y formas de evaluación de las asignaturas.
- La ubicación actual de las asignaturas, en correspondencia con la construcción disciplinaria; la proposición de ajuste del nombre de las asignaturas; y la reintegración de materias que se dejaron de impartir, pero cuya importancia devela una carencia en el plan.
- El análisis del noveno semestre considerando su efecto en la titulación.

¹⁶ *Ídem.*

¹⁷ *Vid.* FCPyS, *Informe de la Dirección de la FCPyS 2004*, [en línea]; en Memoria UNAM 2004; México, UNAM, Dirección General de Planeación, 2005, dirección URL: <http://www.planeacion.unam.mx/Memoria/2004/pdf/fcpys.pdf> [consulta: 18 de septiembre de 2009].

- El trabajo desarrollado a partir del documento “Diagnóstico, evaluación y propuesta de rediseño del área metodológica de FCPyS”, elaborado por el Centro de Estudios Básicos en Teoría Social.
- La discusión sobre el establecimiento de mecanismos para recuperar la opinión de los estudiantes de noveno semestre (Administración Pública, Sociología y Ciencia Política), y de egresados.
- El trabajo de análisis realizado por algunos centros, sobre la correspondencia entre necesidades académicas e infraestructura.¹⁸

En diciembre de 2003, se dio a conocer el documento “Titulación, estudios profesionales.”¹⁹, el cual contenía una propuesta para reglamentar nuevas modalidades de titulación en la FCPyS. De acuerdo con el Director de la Facultad, Fernando Pérez Correa, en el documento se contemplaban como modalidades para la titulación: tesis, tesina, informe de práctica profesional, informe de servicio social y ensayo. Además, con el fin de reducir los tiempos de espera entre el egreso y la titulación, y para aumentar los porcentajes de titulación, se planteaba la necesidad de una revisión del proceso académico y administrativo para la dictaminación del trabajo de titulación, así como de los trámites para la realización del examen profesional.²⁰

¹⁸ *Ídem*, p.61.

¹⁹*Vid*, FCPyS, *Informe de la Dirección de la FCPyS 2003*, [en línea]; en Memoria UNAM 2003; México, UNAM, Dirección General de Planeación, 2004, dirección URL: <http://www.planeacion.unam.mx/Memoria/2003/pdf/fcpys.pdf> [consulta: 22 de septiembre de 2009].

²⁰ *Ídem*.

En enero de 2004 se aprobó el documento “Marco general para la titulación en estudios profesionales de la FCPyS”²¹, que propone reglamentar las modalidades de titulación en la Facultad. Con ello, quedaron establecidas, de manera formal y reglamentada, las siguientes modalidades de titulación: tesis, tesina, informe de práctica profesional, informe de servicio social y ensayo.²² Además, también se acordó que podían optar por estas formas de titulación alumnos de planes de estudios anteriores al de 1997.

En 2005²³, los acontecimientos más relevantes en torno a los planes de estudios fueron, en primera instancia, el 10 de agosto la aprobación por parte del CAACS de las adecuaciones y modificaciones a los planes de estudio de nivel licenciatura propuestas por el Consejo Técnico de la FCPyS. En segundo lugar, la Asociación para la Acreditación y Certificación en Ciencias Sociales (ACCECISO) acreditó los 4 programas de estudios de licenciatura que se imparten en la Facultad. El 17 de junio la ACCECISO entregó a las autoridades de la Facultad el dictamen que determinaba la acreditación de los planes de estudios. De acuerdo con el Informe Anual de la Dirección de la FCPyS, el proceso de acreditación tuvo las siguientes implicaciones para la institución:

²¹ Vid, FCPyS, *Informe de la Dirección de la FCPyS 2004*, [en línea]; en Memoria UNAM 2004; México, UNAM, Dirección General de Planeación, 2005, dirección URL: <http://www.planeacion.unam.mx/Memoria/2004/pdf/fcpys.pdf> [consulta: 22 de septiembre de 2009].

²² *Idem.*

²³ Vid, FCPyS, *Informe de la Dirección de la FCPyS 2005*, [en línea]; en Memoria UNAM 2005; México, UNAM, Dirección General de Planeación, 2006, dirección URL: <http://www.planeacion.unam.mx/Memoria/2005/pdf/fcpys.pdf> [consulta: 22 de septiembre de 2009].

La consecuencia más importante del proceso de acreditación es el seguimiento y las estrategias que la Facultad realice para fortalecer las debilidades y atender las recomendaciones hechas por ACCECISO. En ese sentido, la Secretaría de Planeación y Evaluación de la Facultad identificó la incidencia de las 49 fortalezas y las 95 debilidades en el conjunto de las cinco disciplinas, las cuales fueron vertidas en el documento *“Síntesis de las fortalezas y debilidades señaladas por ACCECISO en su evaluación”*²⁴.

“Así se pudo observar que la gran mayoría de ellas ya habían sido planteadas en los programas, subprogramas y metas del Plan [de Desarrollo 2004-2008]. La correlación quedó establecida en el documento *“Plan de Desarrollo 2004-2008 seguimiento de metas, incidencias en el SISEG y relación con las debilidades señaladas por ACCECISO”*.²⁵

En febrero del año 2007, "se emitió la tercera convocatoria a la comunidad académica para la conclusión de la Segunda Etapa de Adecuación y Modificación de los Planes de Estudio, proceso iniciado en febrero de 2005."²⁶ Así a finales de junio de 2007, se concluyeron los trabajos correspondientes a la Segunda Etapa de Adecuación y Modificación a los Planes de Estudio de las 4 licenciaturas que se imparten en la FCPyS.

²⁴ *Ídem*, pp. 64-65.

²⁵ *Ídem*, p.65.

²⁶ *Vid*, FCPyS, *Informe de la Dirección de la FCPyS 2007*, [en línea] p. 3; en Memoria UNAM 2007; México, UNAM, Dirección General de Planeación, 2008, dirección URL: <http://www.planeacion.unam.mx/Memoria/2007/pdf/fcpys.pdf> [consulta: 25 de septiembre de 2009].

El 22 de junio de 2007 estas modificaciones fueron aprobadas por el Consejo Técnico de la Facultad, dando así origen a los Planes de Estudio 2008, los cuales fueron puestos en operación en el semestre 2008-1²⁷ (septiembre 2007). Así mismo, "Con el propósito de flexibilizar las estructuras curriculares de los nuevos planes de estudios, todas las asignaturas optativas de cada carrera se considerarán optativas generales, a fin de que puedan ser cursadas por los alumnos de cualquier carrera"²⁸.

Respecto a las modalidades de titulación, el Consejo Técnico de la Facultad aprobó el 5 de julio de 2006, el "Acuerdo por el que se establece el Marco General para la Titulación en Estudios Profesionales de la Facultad"²⁹. Con este acuerdo, se aclaró que para obtener un título de licenciatura en la FCPyS, independientemente de la modalidad elegida como trabajo de titulación, es necesario presentar un examen profesional que se compone de 2 partes: una escrita y la otra hablada. Es decir, los estudiantes deberán presentar un documento escrito y sustentarlo ante un sínodo académico. Las modalidades de titulación quedaron agrupadas en 3 categorías generales³⁰:

²⁷ *Ídem*, p. 3.

²⁸ *Ibidem*.

²⁹ *Vid*, FCPyS, "Acuerdo por el que se establece el Marco General para la Titulación en Estudios Profesionales de la Facultad", [en línea], México, UNAM/FCPyS, dirección URL:

http://www.politicas.unam.mx/carreras/cc/formatos/marco_titulacion.pdf [consulta: 25 de septiembre de 2009].

³⁰ *Ídem*.

- 1) Trabajo de investigación, que puede ser tesis, tesina o ensayo
- 2) Trabajo profesional, que pueden ser informe de práctica profesional, Informe del Servicio Social o Informe de Estadía Práctica
- 3) Trabajo de apoyo docente. En el mencionado Acuerdo se señala que, las modalidades de esta categoría serán desarrolladas en la 3era Etapa de Modificación y Revisión de los Planes de Estudio de la FCPyS.

1.2. Implementación de estrategias para mejorar la eficiencia académica de la FCPyS, entre 1992 y 2004.

Entre 1992 y el año 2004, en la FCPyS se establecieron una serie de estrategias que en términos generales tenían por objetivo mejorar la eficiencia académica de la institución. Este tipo de eficiencia está relacionada con las facilidades, o dificultades, que tiene una institución educativa para lograr su objetivo esencial: lograr que en un tiempo pertinente la mayor cantidad de alumnos adquiera y desarrolle determinados conocimientos y habilidades.

En términos cuantitativos esta eficiencia se puede manifestar a través de los porcentajes de egreso, titulación, aprobación y reprobación de materias, suspensión y abandono de estudios, que presenta una institución educativa al final de cada periodo escolar (bimestre, semestre, año, etc.). Así, se puede considerar que una escuela tiene un mayor grado de eficiencia cuando sus porcentajes de egreso y titulación aumentan, a la vez que, disminuyen sus porcentajes de reprobación y abandono de estudios. En cambio, se puede considerar que una escuela tiene un mayor grado de ineficiencia cuando sus porcentajes de egreso y

titulación disminuyen, a la vez que, aumento sus porcentajes de reprobación y abandono de estudios³¹.

Ahora bien, 1992 el Consejo Técnico de la FCPyS estableció el Programa de Segunda Opción de Titulación a través de la elaboración de Tesina. El cual quedó conformado con las siguientes características: “Durante 16 semanas, este programa ofrece a los ex alumnos que tienen un mínimo de cinco años de haber egresado, la posibilidad de actualizar sus conocimientos y de elaborar una tesina en la que se sistematice su experiencia profesional, como trabajo recepcional con rigor académico.”³²

Durante la gestión de la Maestra Cristina Puga como Directora de la FCPyS, en la institución trató de plantearse un nuevo enfoque a la orientación escolar, el cual “considerando a la licenciatura y al posgrado, proporcionará a los estudiantes desde su ingreso a la Facultad, una guía clara del contenido, trascendencia y expectativas de la carrera o especialidad en el posgrado por el que han optado.”³³

³¹ En ambas situaciones, los porcentajes de egreso, titulación, reprobación, suspensión o abandono de estudios, están relacionados con la cantidad de estudiantes que ingresan a una institución educativa en un ciclo escolar.

³² Vid, FCPyS, *Informe de la Dirección de la FCPyS 1993*, [en línea] p. 7; en Memoria UNAM 1993; México, UNAM, Dirección General de Planeación, 1994, dirección URL: <http://www.planeacion.unam.mx/Memoria/anteriores/1993/fcpys.php>. [consulta: 25 de septiembre de 2009].

³³ Sergio Colmenero, *op. cit.*, p. 468.

Considerando esta perspectiva, en 1996 el Departamento de Orientación Estudiantil de la FCPyS fue transformado en Coordinación de Orientación Escolar. La nueva Coordinación estaría enfocada en dos aspectos básicos³⁴: por una parte, proporcionar información constante y pertinente a estudiantes y egresados tanto de licenciatura como de posgrado; por otra parte, recuperar y fortalecer el sentido académico-formativo del servicio social. Para fortalecer el servicio social, se establecieron nuevos acuerdos con dependencias de la Universidad y con instituciones –principalmente públicas– relacionadas con los ámbitos de desempeño profesional de los egresados.

Acerca del nivel de titulación en la facultad, en el periodo de 1990 al año 2000, hubo una significativa modificación, ya de 1990 a 1992 el promedio anual de alumnos titulados fue de 302³⁵, mientras que de 1993 a 2000 este promedio fue de 396 alumnos titulados³⁶; es importante señalar que en 1993 en la FCPyS se estableció el Programa de Titulación a través de Tesina.

Sin embargo, a partir del año 2001, desde la Dirección de la Facultad comenzó a señalarse que tal incremento, si bien era considerable, resultaba insuficiente para disminuir el rezago de alumnos egresados que no estaban titulados³⁷. Por lo cual, en 2001 se planteó un proyecto de nuevas modalidades de titulación para atender tal rezago³⁸.

³⁴ *Idem*, p. 468.

³⁵ Los datos fueron obtenidos a partir de la TABLA 1, contenida en la presente tesis.

³⁶ *Ídem*.

³⁷ *Vid*, FCPyS, *Informe de la Dirección de la FCPyS 2002*, [en línea] pp. 1y 2; en Memoria UNAM 2002; México, UNAM, Dirección General de Planeación, 2003, dirección URL: <http://www.planeacion.unam.mx/Memoria/2002/pdf/fcpys.pdf> [consulta: 18 de septiembre de 2009].

³⁸ *Ibidem*.

En el año 2003, como parte del Programa de Fortalecimiento de los Estudios de Licenciatura (PFEL) de la UNAM, y con apoyo de la Dirección General de Evaluación Educativa, en la FCPyS se plantearon propuestas para disminuir los porcentajes de reprobación, deserción, rezago y la baja eficiencia terminal, y se realizó la Evaluación del Avance de Acreditación Escolar por Carrera y Generación en tres semestres: 2002-2, 2003-1 y 2003-2. Esta evaluación tenía por objetivo permitirle a las autoridades académicas obtener información a través de la cual fuera posible identificar tanto, las áreas que requerían un mayor reforzamiento, como el tipo de estrategias que era necesario desarrollar para apoyar a los alumnos³⁹.

A partir de la información que se obtuvo por medio de esta evaluación, se estableció el Programa Emergente de Regularización Escolar (PERE). Programa que fue establecido para regularizar la situación de alumnos inscritos en el sistema escolarizado y que adeudaran materias de semestres anteriores al que estaban cursando, materias que serían cursadas en el Sistema de Universidad Abierta (SUA)⁴⁰.

Por otra parte, instructores de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), impartieron un Taller de Tutorías, el cual estuvo dirigido a 25 profesores de las diferentes especialidades de la Facultad⁴¹. A partir de este taller, se discutió la posibilidad de establecer grupos tutoriales en cuyas actividades los alumnos fueran los principales beneficiados, pero que a su vez, se reconociera el trabajo de los docentes que realizaran actividades como tutores de estos grupos.

³⁹ Vid, FCPyS, *Informe de la Dirección de la FCPyS 2003*, [en línea] p. 3; en Memoria UNAM 2003; México, UNAM, Dirección General de Planeación, 2004, dirección URL: <http://www.planeacion.unam.mx/Memoria/2002/pdf/fcpys.pdf> [consulta: 25 de septiembre de 2009].

⁴⁰ *Idem*, p. 4.

⁴¹ *Idem*, p. 3.

Como parte del PFEL, en coordinación con la Dirección General de Evaluación Educativa de la UNAM y con apoyo de la ANUIES, en 2004, se realizó el Segundo Taller de Tutorías, el cual nuevamente estuvo dirigido a 25 profesores. Así, derivado del PFEL, se aprobó el Acuerdo para la Implantación de Tutorías, a través del cual se reconoce el trabajo de tutorías realizado por los profesores, así como la consideración de las tutorías dentro de los programas de primas al desempeño académico. La fase piloto de esta iniciativa comenzó en el semestre 2004-2, con el objetivo de evaluar los primeros resultados a fines del año 2005.⁴²

1.3. Cuestionamientos a los resultados de las reformas, modificaciones y estrategias académicas establecidas en la FCPyS, entre 1992 y 2007.

Tras una búsqueda sistemática de información⁴³ acerca de los logros y resultados que en la FCPyS se han obtenido a través de las modificaciones académicas ya mencionadas, se pudo observar que en el año 2011 en la institución se presentaban las siguientes situaciones:

–No existe un sistema de indicadores, o –al menos– datos suficientemente sistematizados y desagregados, que permitan analizar los resultados obtenidos por la institución a través de las modificaciones académicas realizadas entre 1992 y 2007.

⁴² Vid, FCPyS, *Informe de la Dirección de la FCPyS 2004*, [en línea] p. 60; en Memoria UNAM 2004; México, UNAM, Dirección General de Planeación, 2005, dirección URL: <http://www.planeacion.unam.mx/Memoria/2004/pdf/fcpys.pdf> [consulta: 25 de septiembre de 2009].

⁴³ La mayor parte de esta búsqueda de información la realice en las fuentes y periodos ya antes señalados: página de internet de la DGP de la UNAM, y de la ANUIES, (direcciones URL citadas); así como las visitas y consultas físicas realizadas tanto en la biblioteca del IISUE de la UNAM, como en la de la ANUIES.

–En la institución son mínimos tanto la información, como los estudios existentes⁴⁴, acerca de la manera en que las modificaciones y reformas académicas realizadas en las dos décadas anteriores han modificado, o influido en, las prácticas de enseñanza y aprendizaje que cotidianamente se realizan en la institución.

–En la FCPyS el proceso educativo está centrado en las necesidades de los profesores.

1.3.1. En la FCPyS, no existe un sistema de datos que permita analizar los resultados obtenidos a través de las reformas, modificaciones y estrategias académicas.

Entre 1992 y 2007 las autoridades y los cuerpos colegiados de la FCPyS, realizaron acciones en dos sentidos, por una parte, se comenzó la modificación y adecuación de los planes de estudios de licenciatura y posgrado impartidos en la institución. Por otra parte, se elaboraron e implementaron estrategias para disminuir los porcentajes de reprobación, suspensión y abandono de estudios, así como para aumentar los porcentajes de egreso y titulación.

⁴⁴ En este caso, uno de los pocos estudios disponibles al respecto, es: Yolanda Paredes Vilchiz; Carlos Gallegos; Antonio Mejía, *Diagnóstico, evaluación y propuesta de rediseño del área de metodología de los planes de estudio de la FCPyS, 1997*, México, UNAM, FCPyS, Centro de Estudios Básicos en Teoría Social, Proyecto PAPIME 308004, 2007, pp. 84. Responsable del proyecto Carlos Gallegos. Corresponsable del proyecto: Rosa María Lince Campillo.

A partir de la formulación y establecimiento de tales modificaciones y estrategias, el siguiente proceso institucional más adecuado hubiese sido la formulación de un sistema de indicadores⁴⁵ que permitiesen analizar y monitorear los resultados obtenidos por la institución a través de las reformas académicas.

Sin embargo, en la actualidad tal sistema de indicadores no ha sido formulado aún, y tras revisar documentos e información institucional publicada por la UNAM y por la FCPyS, correspondiente al periodo 1992-2007 –la cual en su mayoría, es accesible tanto en medios digitales como impresos⁴⁶–, pudo observarse que es muy poca la información actual disponible relativa a la reprobación, el egreso, la titulación y la integración al ámbito laboral de la población estudiantil de la Facultad.

⁴⁵ Actualmente uno de los métodos para evaluar y acreditar la eficiencia académica y la calidad educativa de las Instituciones de Educación Superior (IES), es la elaboración y aplicación de un sistema de indicadores, a través del cual puedan construirse datos numéricamente expresables acerca de la institución en cuestión. Los indicadores pueden ser cuantitativos cuando se refieren a datos (variables) directamente expresables a través de magnitudes numéricas: v.g. índice de egreso de una generación de estudiantes, índice de titulación de una generación de estudiantes, índice de suspensión de estudios de una generación de estudiantes, entre otros. En cambio, son cualitativos cuando se refieren a datos (variables) que no son directamente expresables en magnitudes numéricas, por lo cual, para que un dato (variable) cualitativo pueda ser cuantificado (expresable en magnitudes numéricas) es necesario asignarle un valor. Un ejemplo de indicador cualitativo expresado cuantitativamente puede ser: índice del grado de conocimiento y dominio que un docente tiene sobre la asignatura que imparte; el cual sería resultado del promedio de calificación entre 5 y 10, que durante una encuesta le asignaran al docente los estudiantes a los cuales les impartió clase de la asignatura en cuestión durante un semestre. *Vid.*, Emilia, Basulto

Ruiz, *Indicadores del rendimiento académico como criterios para evaluación de la calidad* [en línea], página de Internet “Monografias.com”, México, Dirección URL :

<http://www.monografias.com/trabajos71/indicadores-rendimiento-academico-evaluacion-calidad/indicadores-rendimiento-academico-evaluacion-calidad.shtml> [consulta 2 de noviembre de 2009].

⁴⁶ Para este estudio revisé, el *Informe Anual del Rector de la UNAM* y el *Informe Anual de la Dirección de la FCPyS*, en sus ediciones de 1993 a 2007; así como la *Agenda Estadística de la UNAM*, en sus ediciones de 1992 a 2010 (ediciones impresas 1993-1999; ediciones electrónicas 2000-2007). Los informes citados forman parte de la, *Memoria UNAM*, disponible en: Dirección General de Planeación de la UNAM [en línea], México, Dirección URL: <http://www.planeacion.unam.mx> [Periodos de consulta: junio-julio 2009 y enero de 2011].

1.3.2. En la FCPyS, son pocos los estudios acerca de la forma en que las reformas, modificaciones y estrategias académicas, han modificado las prácticas de educativas que se realizan en la institución.

Tras una intensa revisión bibliográfica y hemerográfica, pudo observarse que el estudio realizado por los profesores Carlos Gallegos, Yolanda Paredes y Antonio Mejía⁴⁷, publicado por la propia Facultad en 2007, es el único estudio que cuenta tanto, con datos cuantitativos acerca del desempeño académico de los alumnos de la institución en años recientes, como con explicaciones acerca de lo que ha sucedido con las prácticas de enseñanza y aprendizaje que cotidianamente se realizan en la institución.

En este documento en cuestión, específicamente se exponen los resultados obtenidos –en términos de rendimiento escolar– por los estudiantes de la FCPyS pertenecientes a la generación 1998-2003, en el área académica de metodología de la investigación en Ciencias Sociales, así como algunos datos cuantitativos y observaciones acerca de las características del conjunto de profesores que laboraban en el área académica mencionada.

En las siguientes páginas, se señalan de manera breve algunos resultados de dicho estudio, los cuales están relacionados con uno de los objetivos centrales de la presente tesis, que es averiguar si las modificaciones y reformas académicas elaboradas e implementadas por autoridades y cuerpos colegiados de la FCPyS, entre 1992 y 2007, han o no han modificado los procesos de enseñanza y aprendizaje que cotidianamente se llevan a cabo en la Facultad.

⁴⁷ *Vid.*, Yolanda Paredes Vilchiz; Carlos Gallegos; Antonio Mejía, *op. cit.*

En los cuadros 1 y 2, algunos aspectos relevantes a observar están vinculados con el tipo de relación que puede existir entre, el porcentaje promedio de acreditación que obtuvo la generación de estudiantes 1998-2003 en el área de metodología de la investigación, el cual fue de 69.62%, y el porcentaje de titulación obtenido por esa misma generación hasta septiembre de 2004, que fue de 7.23%.

Al comparar ambos porcentajes, surge la cuestión acerca del por qué esta generación había obtenido hasta ese momento un porcentaje tan bajo de titulación considerando que en el área de metodología, en la cual están incluidos los seminarios de tesis y los talleres de titulación correspondientes a cada carrera, dicha generación obtuvo un promedio de 69% de acreditación. De acuerdo con este porcentaje de acreditación, lo más lógico sería esperar que un año después de su egreso la generación 1998-2003 tuviera un porcentaje de titulación más alto que sólo 7%. Sobre todo, si se considera que entre los objetivos de las modificaciones y reformas académicas realizadas en la FCPyS, se estableció el siguiente planteamiento: que al egresar los alumnos tuvieran un avance considerable en sus trabajos para la titulación, y aumentar los porcentajes de titulación a nivel licenciatura⁴⁸.

¿Cómo explicar esta aparente falta de “concordancia” (por llamarla de alguna manera) entre un porcentaje promedio de 69% acreditación en el área de metodología y un porcentaje de titulación del 7% un año después del egreso de una generación de estudiantes? Al respecto, conviene señalar lo que precisamente plantea la profesora Yolanda Paredes, acerca de esta falta de “concordancia”:

⁴⁸ Vid, Sergio Colmenero, *op. cit.* pp. 460 y 462.

Se consideró que una explicación posible de *esta baja eficiencia terminal radica en cómo se produce el proceso de enseñanza-aprendizaje de la metodología*, por su efecto en la formación académica de los alumnos que se traduce en incapacidad para investigar y llevar a término su tesis profesional⁴⁹. (El subrayado es mío).

De manera que, tal situación podría implicar que las calificaciones aprobatorias obtenidas por los estudiantes en esta área, no significaban directamente que éstos hubieran adquirido conocimientos y habilidades necesarios para avanzar y concluir sus trabajos de titulación, puesto que a partir de un porcentaje (7%) y un número absoluto tan bajo de titulados (97) un año después de haber egresado, no es posible considerar que los estudiantes en general tuvieran una sólida formación en el área de metodología de la investigación en Ciencias Sociales.

1.3.3. En la FCPyS el proceso educativo está centrado en las necesidades de los profesores.

En la actualidad (2012) en la FCPyS, entre las diferentes formas o tipos que presenta el ejercicio docente en la institución, existe una característica que les es común a todas ellas, y ésta es, la situación de que los profesores tiendan a centrar su actividad en sus propias necesidades y no en las de los alumnos. En otras palabras, si bien los profesores analizan, planean y organizan su trabajo docente de maneras diferentes (y hasta contradictorias entre sí), la tendencia predominante es la de privilegiar las necesidades de los docentes por encima de las necesidades de aprendizaje de los alumnos.

⁴⁹ Yolanda Paredes Vilchiz, *Sociedad del conocimiento: universidad pública y calidad educativa. Estudio de caso: el desempeño escolar en el área de metodología en la FCPyS. Plan de estudios 1997*, Tesis de Maestría, Maestría en Estudios Políticos y Sociales, México, editado por el autor, 2008. p. 132.

CUADRO 1. Porcentajes de calificaciones en el área de metodología de los alumnos de la FCPyS. Generación 1998-2003. Sistema escolarizado.

| CARRERA | ACREDITACIÓN (10, 9, 8, 7 y 6) | NO ACREDITACIÓN (5 y NP) |
|-----------------------------|-----------------------------------|-----------------------------|
| Relaciones Internacionales | 82.5% | 17.50% |
| Ciencias de la Comunicación | 80.2% | 19.60% |
| Sociología | 65.4% | 34.60% |
| Ciencia Política | 64% | 32.60% |
| Admón. Pública | 56% | 43.72% |
| % Promedio FCPyS | 69.62% | 29.60% |

CUADRO 2. Cantidad y porcentaje de estudiantes titulados por carrera, de la FCPyS. Generación 1998-2003. Sistema escolarizado.

| CARRERA | Núm. de alumnos inscritos en 1998 | Total de alumnos titulados hasta septiembre de 2004. | Porcentaje de titulación |
|-----------------------------|-----------------------------------|--|--------------------------|
| Ciencias de la Comunicación | 552 | 39 | 7.10% |
| Relaciones Internacionales | 238 | 31 | 13.10% |
| A. P. y C. P. | 389 | 22 | 3.60% |
| Sociología | 163 | 5 | 3.10% |
| TOTAL | 1342 | 97 | 7.23% |

FUENTES DE LOS CUADROS 1 Y 2: Elaboración propia a partir de, Yolanda Paredes Vilchiz; Carlos Gallegos; Antonio Mejía, *Diagnóstico, evaluación y propuesta de rediseño del área de metodología de los planes de estudio de la FCPyS, 1997*, México, UNAM, FCPyS, CEBTS, Proyecto PAPIME 308004, 2007, pp. 84. Responsable del proyecto Carlos Gallegos. Corresponsable del proyecto: Rosa María Lince Campillo.

A su vez, para ilustrar el planteamiento que encabeza el presente apartado, es necesario citar algunas observaciones planteadas por la profesora Yolanda Paredes en su tesis de maestría⁵⁰, las cuales están relacionadas con el rendimiento académico en el área metodológica, de la generación de estudiantes 1998-2003 de la FCPyS:

El estudio comparativo [se refiere al estudio comparativo de las asignaturas del área de metodología de la investigación, de cada una de las licenciaturas de la FCPyS; incluido en la propia tesis de la profesora Paredes] de los contenidos, estrategias de estudio y bibliografías que proponen los programas del área, arrojan resultados muy lejanos de las expectativas tenidas por la comunidad académica respecto a la eficiencia de los nuevos Planes de Estudio [se refiere a los planes de estudio aprobados en la FCPyS en 1997]. Comparar los programas que los profesores proponen a los alumnos y que al principio de semestre se entregan a las Coordinaciones correspondientes, arrojaron resultados preocupantes.

De cada 10 programas revisados, 8 no corresponden en contenidos a los señalados en el Plan de Estudios 1997, algunos incluso tenían fecha de 1992. La primera observación ante los maestros es ¿por qué no ajusta su programa a los contenidos indicados en el Plan de Estudios? En todos los casos señalaron la inconsistencia del mismo y esta concepción se orientó bajo los siguientes preceptos:

⁵⁰ *Vid, Yolanda Paredes Vilchiz, op. cit.*

- “los alumnos llegan con una preparación muy baja y no entienden los temas;
- “los temas de los primeros semestres son muy aburridos para los alumnos, ellos prefieren revisar técnicas;
- “se da lo que se puede...
- “el hecho de que los alumnos de administración pública y ciencia política compartan los primeros semestres hace difícil la tarea pues los intereses son muy distintos;
- “consideran preferible para los alumnos que ellos aprendan técnicas, el resto lo aprenden si pueden en materias teóricas;
- “los alumnos tienen pésimos hábitos: no leen, no asisten a clases, realizan poca reflexión, entonces, no se puede hacer más.”⁵¹

Después de analizar esta cita, la primera cuestión que surge es ¿si esto sucede en el área de metodología de la investigación, que es la “columna vertebral” que articula los planes de estudios de la FCPyS, cuál será la situación en las otras áreas académicas? La respuesta es que (a riesgo de que este planteamiento sea considerado una “exageración”), en general esta situación se repite en las demás áreas académicas, así sea en formas relativamente diferentes.

Con lo cual, una de las múltiples causas que originan las limitaciones y deficiencias en conocimientos y habilidades que los alumnos presentan al final sus estudios de licenciatura en la Facultad, se encuentra en la manera en que los profesores planean y organizan los cursos para impartir sus asignaturas.

⁵¹ *Idem*, pp. 133-134.

En este sentido, resulta importante señalar que (de acuerdo con la cita antes expuesta) gran parte de los profesores les presentan a los alumnos planes de estudios que no corresponden directamente a los contenidos institucionalmente establecidos (para lo cual apelan a diferentes justificaciones y explicaciones) Planes que pueden tener varios años sin ser modificados o revisados y que están configurados a partir de supuestos y sobrentendidos acerca de lo que los alumnos “ya tendrían que saber”; supuestos y sobrentendidos que pocas veces son contrastados con la realidad a través de evaluaciones de los conocimientos que los estudiantes poseen previamente a los cursos.

De manera que, algunos profesores no se ocupan de averiguar si los alumnos poseen ciertos conocimientos y habilidades, sino que parten del supuesto de que los estudiantes ya conocen y dominan tales o cuales aspectos, y a partir de esta suposición los profesores les enseñan a los alumnos los contenidos que ellos mismos (los profesores) consideran que los estudiantes tienen que aprender, sin analizar si tales contenidos son los que realmente necesitan o puede ser aprendidos por los alumnos.

Con la intención de ilustrar el párrafo anterior, una vez más cito a la profesora Yolanda Paredes, quien tras analizar información cuantitativa y cualitativa acerca de los profesores del área de metodología de la investigación en la FCPyS⁵², llegó a las siguientes conclusiones acerca de la manera en que los profesores de esta área académica tienden a realizar su trabajo docente, conclusiones que en general podrían aplicarse a los profesores de las otras áreas académicas de la Facultad:

⁵² *Idem*, pp. 135-143.

“Las experiencias de enseñanza en el aula tienen las siguientes características en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales:

- centrada en la exposición del profesor, no en el alumno;
- centrada en la enseñanza no en el aprendizaje;
- centrada en la transmisión de conocimiento, no en su construcción;
- centrada en la memorización, no en construir conocimiento;
- centrada en el producto, la calificación, no en el proceso;
- centrada en objetivos conductuales, no en principios de procedimiento;
- centrada en los contenidos, sin explicar su significado ni su carácter significativo;
- centrada en significados implícitos, no en su explicitación;
- centrada en la práctica diaria, no en su investigación ni en su explicación de sentido;
- centrada en la formalidad del cumplimiento del horario institucional, no en la retroalimentación que sea la orientación formativa del alumno en la disciplina;
- centrada en el interés del docente, no en la necesidad académica del alumno;
- centrada en las prácticas usuales de varios años, no en la actualización docente;
- centrada en el uso de técnicas de enseñanza tradicionales, no en el atrevimiento a la búsqueda de nuevas formas.”⁵³

⁵³ *Idem*, p. 142.

Teniendo como base estas observaciones, cobra pertinencia considerar que, a lo largo del desarrollo de la FCPyS se han realizado determinadas prácticas culturales, las cuales al ser reproducidas por sucesivas generaciones de profesores y estudiantes, se han convertido en tradiciones. De entre las cuales, algunas han resultado eficazmente educativas (es decir, maneras, estrategias y métodos para enseñar, aprender, debatir e investigar, comprender y explicar diferentes aspectos o niveles de la realidad), mientras que otras siendo ineficaces en el aspecto educativo, han servido para justificar, legitimar y mantener un contexto institucional, en el cual los profesores tienen una posición de dominio y control sobre los alumnos.

En este sentido, resulta necesario señalar que, a pesar de que en la FCPyS a lo largo de 15 años (1992 a 2007) se formularon y establecieron una serie de reformas y estrategias, tanto para mejorar y actualizar el ejercicio docente, como para facilitar el aprendizaje y desarrollo intelectual de los estudiantes, actualmente no se han logrado modificar las tradiciones ineficazmente educativas. Tampoco se ha logrado configurar un contexto institucional en el cual las necesidades académicas de los alumnos, y las necesidades académicas y laborales de los profesores, tengan el mismo nivel de importancia o de prioridad.

CUADRO 3. Datos cuantitativos de la FCPyS, 1990-2005.

| DATOS | 1990 | 1995 | 2000 | 2005 |
|--|----------|----------|----------|----------|
| UNAM Pob. escolar total | 264, 058 | 265, 797 | 255, 226 | 279, 054 |
| UNAM Pob. escolar licenciatura^(a) | 135, 457 | 137, 076 | 133, 936 | 150, 253 |
| FCPyS Pob. escolar licenciatura^(a) | 6, 502 | 6, 417 | 6, 485 | 7, 900 |
| UNAM Exámenes profesionales licenciatura | 11, 466 | 11, 578 | 6, 632 | 12, 560 |
| FCPyS Exámenes profesionales^(a) | 242 | 363 | 169 | 511 |
| UNAM personal académico total^(b) | 29, 085 | 28, 466 | 29, 380 | 32, 815 |
| Prof. de asignatura | 19, 102 | 19, 502 | 19, 480 | 20, 126 |
| Prof. de carrera | 3, 729 | 4, 475 | 5, 018 | 5, 358 |

| | | | | |
|---|--------|--------|--------|--------|
| FCPyS personal académico total^(c) | 1, 141 | 1, 037 | 1, 037 | 1, 403 |
| Prof. de asignatura | 473 | 518 | 702 | 894 |
| Prof. de carrera | 199 | 163 | 165 | 172 |

(a) En cada uno de estos rubros se contabilizan de manera conjunta, las cifras del sistema escolarizado y del sistema de universidad abierta.

(b) En este rubro se contabiliza personal desde nivel medio superior hasta posgrado. A su vez, se abarcan los nombramientos de profesor de carrera, profesor de asignatura, profesor emérito, profesor visitante, investigador, técnico académico en docencia, técnico académico en investigación y ayudantes de profesor.

(c) En este rubro se abarcan los nombramientos de profesor de carrera, profesor de asignatura, profesor emérito, profesor visitante, investigador, técnico académico en docencia, técnico académico en investigación y ayudantes de profesor.

FUENTES DEL CUADRO 3: UNAM, *Agenda Estadística UNAM* (ediciones 1990, 1995, 2000 y 2005), México, UNAM, Dirección General de Estadística y Desarrollo Institucional.

C. 2. CONTEXTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.

2.1. El proyecto dominante de modernización de la educación a nivel mundial, entre 1990 y 2007: ¿desde dónde, y por qué?

En las sociedades actuales diferentes grupos e instituciones tienen diversas ideas acerca de las tareas que se le debe dar a la educación escolarizada en general –y en particular a cada uno de los niveles educativos que conforman un sistema educativo–, acerca de las modalidades que habrán de impartirse, de los grupos sociales que tendrán que recibirla, del financiamiento y la organización de la misma, y acerca del papel que el Estado y el Gobierno habrán de tener con respecto al sistema educativo. Así, a partir de las ideas, concepciones, e interpretaciones existentes acerca de las tareas y la organización que debe tener un sistema educativo, múltiples instituciones alrededor del mundo, y en cada país, elaboran proyectos para organizar, reorganizar, o modificar el sistema educativo en general, o alguno de los niveles específicos que lo conforman.

En determinados contextos a nivel internacional o nacional, ciertas instituciones tienen más o menos posibilidades y capacidades de que un proyecto que han elaborado pueda pasar del discurso a los hechos. Por tanto, las instituciones que en una situación específica tienen las mayores capacidades y recursos para que un proyecto educativo pase del discurso a los hechos, habrán de ser consideradas como agentes dominantes en el campo de la educación escolarizada, y su proyecto como el dominante frente a las instituciones que tienen menos capacidades y recursos.

Para efectos de la presente investigación, a continuación habrá de abordarse el proyecto dominante de modernización educativa a nivel internacional, planteado por el Banco Mundial (BM)⁵⁴ y la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE)⁵⁵, entre 1990 y el año 2000.

2.2. El proyecto dominante de modernización de la educación en el discurso.

A lo largo de la década de 1980, en una gran cantidad de países del mundo se vivió una reestructuración en las funciones y organización del Estado⁵⁶. Se transitó de un modelo de Estado con gobierno “intervencionista” a un Estado con gobierno “estratégico”⁵⁷, tendiente a la liberalización económica. En términos de las funciones y organización del Estado, esta transición implicó pasar de un modelo en el cual el gobierno fungía como principal agente económico y social, que por medio de la legislación jurídica-administrativa y del gasto público promovía diferentes proyectos e iniciativas para organizar y regular múltiples aspectos de la sociedad, hacia un modelo de Estado marcado por la reducción de la intervención, presencia y funciones del gobierno en diversos ámbitos de la vida social y económica; proceso de cambio que también significó una reorganización y reducción significativa del gasto público destinado a diversos rubros⁵⁸.

⁵⁴ Vid, Banco Mundial, *Prioridades y estrategias para la educación. Examen del Banco Mundial*, EUA, Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial, 1996, primera edición en español, pp.195.

⁵⁵ Vid, Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), *Exámenes de las políticas nacionales de Educación: México. Educación Superior*, Francia, OCDE, 1997, pp. 244.

⁵⁶ Vid, Banco Mundial, *op. cit.*, pp. 21-33 y 153-173.

⁵⁷ Término planteado a partir de la idea de Luis Gómez, del “Estado estratégico”; vid, Luis Gómez, “Complejidad de la sociedad, sociedad del conocimiento”, en Carlos Gallegos, *et al*, *Hacia la sociedad del conocimiento*, México, Proyecto PAPIME (DGAPA) PE300206, UNAM/FCPyS/CEBTS, 2007, pp. 4-48

⁵⁸ Vid, Joseph Stiglitz, *El malestar en la globalización*, España, Santillana-Suma de Letras, 2003, pp. 100-255. También, vid, Immanuel Wallerstein, *Conocer el mundo, saber el mundo: el fin de lo aprendido*, México, Siglo XXI, UNAM-CIICH, 2001, pp. 115-222.

Esta transición en la organización del Estado puede ser interpretada desde diferentes perspectivas. Para algunos intelectuales estas transformaciones forman parte de los procesos inherentes a la globalización, mientras que otros autores problematizan tal transición al describirla como neoliberalismo, a la vez que otros analistas abordan estos cambios como una reforma del Estado⁵⁹. Sin embargo, lo que queda claro es que en esta reconfiguración del Estado se le pide al gobierno que actúe de manera “estratégica” y “eficiente”, esto es, que el gobierno disminuya tanto sus intervenciones, como las regulaciones estatales, en diferentes aspectos sociales y económicos. Así, al disminuir la intervención y las regulaciones, instituciones, grupos, e individuos particulares podrían tener mayores posibilidades para realizar sus proyectos e iniciativas con sus propias estrategias y recursos, siempre y cuando actúen dentro de los marcos legales.

A su vez, se exige que el gobierno garantice condiciones de estabilidad social, política y económica, así como la seguridad de la propiedad privada, con la finalidad de que los particulares tengan algunas certezas jurídicas mínimas al realizar sus actividades⁶⁰.

Respecto al gasto público generado por el gobierno y las instituciones del Estado, se exige que este gasto se reduzca al mínimo posible reorganizando a las instituciones y eliminando todo egreso que sea innecesario. De manera complementaria, se pide que los recursos utilizados por las instituciones públicas se empleen de forma eficiente, esto es, que se empleen los menos posibles y que se obtengan la mayor rentabilidad social. Igualmente, se pide que tal rentabilidad sea demostrada a través de datos e informes accesibles a la sociedad en general.

⁵⁹ Para mayores argumentos en torno al análisis de los cambios y transformaciones en los Estados a nivel mundial, entre 1980 y el año 2000, *vid*, Arturo Ramos Pérez, *Globalización y neoliberalismo: ejes de la reestructuración del capitalismo mundial y del Estado en el fin del siglo XX*, México, Plaza y Valdés, 2002, pp. 411.

⁶⁰ *Idem*, pp. 99-180.

Esto es lo que se conoce como “la rendición de cuentas” por parte de las instituciones públicas⁶¹.

Ahora bien, acerca de la educación escolarizada el Banco Mundial (BM)⁶² señala que, entre 1970 y 1990, en la mayoría de los países en vías de desarrollo, hubo un aumento considerable de la matrícula escolar en todos los niveles de los sistemas educativos. Así mismo, el BM señala que la contraparte negativa de este importante crecimiento, fue una disminución considerable en la calidad de la educación, debido a que se privilegió el crecimiento cuantitativo por encima del desarrollo cualitativo de las instituciones educativas.

Tal situación tuvo como consecuencia que en muchos países considerados en vías de desarrollo, existieran gran cantidad de instituciones educativas ineficientes en términos de administración y que además impartían educación de baja calidad⁶³. En términos del gasto público, estos resultados implicaban el uso ineficiente de recursos por parte de las instituciones, ya que éstas no estaban logrando sus objetivos. Expresado en términos del BM, las instituciones no estaban reportando un óptimo nivel de rentabilidad social.

El BM plantea que la tasa de rentabilidad social de la educación⁶⁴, es la tasa de rentabilidad que le reporta a la economía de un país la inversión en la educación de una persona. Esto significa que, una persona al adquirir un tipo determinado de educación incrementa sus posibilidades de productividad individual, lo cual a su vez, le reportará beneficios a la economía del país en términos de crecimiento.

⁶¹ *Ibidem.*

⁶² *Vid.*, Banco Mundial, *op. cit.*, pp. 21-97

⁶³ *Ibidem.*

⁶⁴ *Idem*, pp. 21-26; así como el recuadro 1.1 “Tasas de rentabilidad de la educación”, p. 24.

Para saber qué tan óptima es la tasa de rentabilidad social de la educación, se debe hacer una estimación del total de ingresos que se espera gane un individuo –de acuerdo a sus conocimientos y habilidades– a lo largo de su vida laboral, y esta estimación debe ser comparada con los costos totales que ha implicado para el gasto público la educación de este individuo. Si los ingresos que se espera gane una persona son superiores a los costos para el gasto público, la rentabilidad social de la educación será óptima, de lo contrario, será un gasto ineficiente. De manera que, esta tasa de rentabilidad será más alta y óptima, en la proporción en que los ingresos que se espera gane una persona sean muchos mayores con respecto al gasto público invertido en la educación de esa persona⁶⁵.

2.3. Características del proyecto dominante de modernización de la educación.

A inicios de la década de 1990, en el documento titulado “Prioridades y estrategias para la educación...”⁶⁶, el BM planteaba que, entre los decenios de 1970 y 1980 en el mundo ocurrieron una serie de cambios, cuyas primeras consecuencias habían tenido importantes implicaciones para la organización y funcionamiento de la economía, la política y las sociedades en diferentes países. A su vez, se señalaba que los países en vías de desarrollo eran los que mayores problemas y complicaciones habían tenido para adaptarse a tales cambios.

⁶⁵ *Ibidem.*

⁶⁶ *Vid, Banco Mundial, Prioridades y estrategias para la educación. Examen del Banco Mundial, op. cit.*

Los cambios a los que se hacía referencia eran: los procesos de relativa liberalización de las economías, la disminución de las tareas del gobierno en diferentes ámbitos y la globalización financiera, tecnológica y mediática, además de la relativa transición del modelo fordista-tayloriano de organización del trabajo hacia nuevos modelos labores⁶⁷.

Particularmente acerca de los sistemas educativos de los países en vías de desarrollo, el BM consideraba que, con el objetivo de que tales sistemas pudieran adaptarse a los cambios ocurridos a nivel mundial, era necesario que en todos los niveles e instituciones educativas se realizaran reformas en ciertos aspectos específicos. A su vez, también se planteó que los principios rectores que debían guiar las reformas eran: aumentar la equidad, así como mejorar la eficiencia y la calidad de los servicios educativos⁶⁸.

En este sentido, con el término equidad se hacía referencia a que todos los niños y los jóvenes tuvieran el derecho y la oportunidad de inscribirse, desarrollarse y permanecer en una institución educativa, sin que su condición socio-económica se convirtiera en un obstáculo para ello. En cuanto a la eficiencia y la calidad, se exigía que tales características fueran entendidas como un binomio inseparable, que incidiera por igual tanto en la parte administrativa, como en la parte propiamente académica de las instituciones escolares⁶⁹.

⁶⁷ *Idem*, pp. 21-33.

⁶⁸ *Idem*, pp. 35-57.

⁶⁹ *Ibid.*

Desde la perspectiva del BM, los aspectos específicos que debían ser reformados en los sistemas educativos de los países en vías de desarrollo, eran⁷⁰:

- Currículum escolar.
- Organización administrativa.
- Eficiencia académica.
- Financiamiento.
- Relación entre instituciones educativas y sociedad.

-Reformas al currículum escolar⁷¹.

Acerca del currículum escolar, se planteaba la necesidad de actualizar los contenidos de planes y programas de estudios, así como mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En general, el BM le pedía a las instituciones educativas que los alumnos desarrollaran autonomía para organizar sus tareas y trabajos escolares, que desarrollaran la capacidad de reflexionar sobre su propio comportamiento y acerca del entorno en el que viven, que aprendieran a trabajar en equipo tanto dentro como fuera de la escuela.

Además, también se consideraba importante que desde edades tempranas los alumnos adquirieran habilidades para utilizar las tecnologías de la información y la comunicación, como herramientas básicas para la búsqueda y síntesis de información específica.

⁷⁰ Vid, Banco Mundial, *op. cit.*, pp. 101-114.

⁷¹ *Idem*, pp. 35-57 y 80-96.

Tales consideraciones cobran mayor pertinencia, si se considera que una de las transformaciones mundiales que el BM señalaba, era la relativa transición del modelo fordista-tayloriano de organización del trabajo hacia nuevos modelos labores más flexibles. Transición que ha tenido notables implicaciones para la configuración de los actuales mercados laborales y para las exigencias formuladas por las empresas hacia sus futuros empleados.

Para comprender en un contexto más amplio esta relativa transición de modelos de organización laboral, conviene tener presente que el modelo fordista-tayloriano está basado en la elaboración de productos a través de cadenas de ensamblado, en las cuales se requiere de trabajadores especializados en procesos específicos. Siendo los administradores y directivos de las empresas quienes tienen bajo control jerárquico la organización de las cadenas para la elaboración del producto final.

Esta forma de organización si bien asegura un aumento en la productividad y disminución en los tiempos de trabajo, limita los conocimientos y habilidades de los trabajadores a tareas sumamente específicas, a la vez que influye de manera negativa en la autonomía y las capacidades de iniciativa y proactividad de los trabajadores en el ámbito laboral⁷².

⁷² Las características básicas del modelo de organización laboral fordista-tayloriano y de los modelos laborales más flexibles, pueden verse en, Eduardo Jorge Arnoletto, *Administración de la producción como ventaja competitiva*; consultar específicamente Unidad Núm. 3. “Principales enfoques teóricos para la administración de la producción”; [en línea], México, Biblioteca Virtual de Derecho, Economía y Ciencias Sociales (EUMED), dirección URL: www.eumed.net/libros/2007b/299/ [consulta: 18 de agosto de 2009].

En cambio, lo que se busca a través de modelos de organización laboral más flexibles⁷³ es, aumentar la autonomía de los trabajadores, que éstos sean más participativos al interior de las empresas y que tengan nociones generales de la organización necesaria que se requiere para la elaboración de los productos que la empresa comercia. Por tanto, además de los sistemas jerárquicos de control de la productividad, se establecen sistemas de autoevaluación de la productividad. Tal es la magnitud de las transformaciones que:

“[Una parte considerable de] Las tareas relacionadas con el trabajo se están haciendo más abstractas y más distanciadas de los procesos físicos de la producción, que requieren cada vez menos participación manual.”⁷⁴.

El surgimiento de modelos laborales más flexibles, ha tenido como resultado que en múltiples mercados de trabajo se exija que, la mayoría de los empleados tengan ciertos niveles de educación básica que les permitan adquirir nuevos conocimientos y desarrollar nuevas habilidades, a la vez que posean nociones elementales para el uso de nuevas tecnologías.

Desde la perspectiva de estos modelos laborales flexibles, cada vez serán más frecuentes los cambios de empleo a lo largo de la vida laboral de una persona, ya sea en la misma o en diferentes empresas, organizaciones o instituciones. Por tanto, en las empresas se espera que los empleados tengan capacidades suficientes para desempeñar múltiples funciones o diferentes empleos⁷⁵.

⁷³ *Ibid.*

⁷⁴ Banco Mundial, *op. cit.*, p. 27.

⁷⁵ *Vid.*, Eduardo Jorge Arnoletto, *op. cit.*, unidad citada.

En este punto resulta oportuno señalar que, las reformas planteadas por el BM para los niveles de educación medio y superior⁷⁶, responden a que en décadas recientes comenzaron a proliferar empresas (consultorías y laboratorios) cuya “mercancía” principal es la venta de información y conocimientos, que serán aplicados en diferentes sectores productivos. Sectores que pueden ir desde la agricultura, el desarrollo de acero industrial, las formulas de nuevos medicamentos, hasta el estudio de mercados potenciales para un producto e incluso las campañas electorales.

De manera que, en este tipo de empresas para producir y comunicar informaciones y conocimientos, se ha convertido en una cuestión rutinaria el uso, dominio e innovación en lo que respecta a tecnologías de la informática y la comunicación. Por ello, los empleados que laboran en determinadas áreas de estas empresas, han recibido un tipo de educación y capacitación que les permite utilizar de manera eficiente tecnologías específicas, así como adquirir y desarrollar nuevas habilidades.

-Reformas a la organización administrativa de las instituciones educativas⁷⁷.

El BM señalaba que, por medio de reformas a la organización administrativa de las instituciones educativas, era posible aumentar la autonomía de las instituciones, contribuir a mejorar la calidad académica, así como lograr una mayor eficiencia y transparencia administrativa y financiera en las escuelas, ya fueran éstas de carácter público o privado.

⁷⁶ Banco Mundial, *op. cit.*, pp. 115-125 y 141-150.

⁷⁷ *Idem*, pp. 58-97, 104-125 y 141-150.

Para aumentar la autonomía, se planteaba la necesaria descentralización de los servicios educativos, de manera que, tanto los recursos financieros, como la organización de la enseñanza y el aprendizaje fueran planeados –en mayor medida– por las instituciones educativas, de acuerdo con las necesidades y características escolares y sociales de su ámbito local inmediato. Planteamientos que en los hechos concretos implicarían que, la planeación de los servicios educativos en un país, ya no sería responsabilidad exclusiva de una sola instancia central o secretaría; la cual limitaría sus funciones a las tareas de plantear directrices generales para el funcionamiento del sistema educativo nacional y a observar que las escuelas cumplan los compromisos y objetivos asumidos por ellas mismas.

Así mismo, esta descentralización administrativa obligaría a las instituciones educativas a asumir nuevas y mayores responsabilidades a cambio de nuevas y mayores facultades. Particularmente, entre las nuevas responsabilidades se destacaba la posibilidad de que las instituciones asumieran determinados objetivos y metas con su comunidad escolar y social más inmediata, a la vez que, plantearán las estrategias que implementarían para realizar tales compromisos.

Para lograr una mayor eficiencia y transparencia administrativa y financiera en el funcionamiento de las escuelas y los sistemas educativos, se consideraba fundamental establecer dos estrategias complementarias. Por una parte, simplificar las gestiones administrativas en las escuelas y en el sistema educativo, es decir, que los trámites o procesos propiamente administrativos que tuvieran que realizar estudiantes, profesores y demás empleados, fueran conocidos con claridad y oportunidad, y que pudieran ser realizados de manera pronta en los tiempos pertinentes.

Por otra parte, se señalaba que las instituciones educativas deberían estar obligadas a someterse tanto a criterios de auditoría, rendición de cuentas, transparencia en el uso de recursos públicos, como a evaluaciones de procesos y resultados académicos. Tales criterios permitirían conocer la organización presupuestaria de las escuelas, saber en cuáles rubros se invierten mayores recursos y en cuáles menores. Mientras que las evaluaciones en los aspectos académicos, serían un instrumento adecuado para tener información acerca de las formas en las que se enseña y se aprende en las escuelas, así como, saber si los conocimientos y habilidades concretos que los alumnos han logrado adquirir y desarrollar, son pertinentes de acuerdo a los niveles escolares en que se encuentran.

En términos generales, a través de auditorías y evaluaciones sería posible saber claramente cuáles son las deficiencias, limitaciones y necesidades específicas de las escuelas, a la vez que, las instituciones estarían obligadas a que en el uso de recursos financieros y humanos, la prioridad principal sea el aspecto académico.

-Reformas para mejorar la eficiencia académica de las escuelas⁷⁸.

Desde la perspectiva del BM, la eficiencia académica significa que las instituciones educativas logren obtener bajos porcentajes de reprobación y de suspensión de estudios, y que simultáneamente logren obtener altos porcentajes de egreso y titulación o certificación. A su vez, en el nivel de la educación básica, la eficiencia académica implica que los alumnos adquieran y desarrollen conocimientos y habilidades pertinentes de acuerdo con el nivel escolar en el cual se encuentran.

⁷⁸ *Idem*, pp. 35-97, 104-113 y 141-150.

Para las instituciones de educación media y superior, la eficiencia académica implica que en el menor tiempo posible las instituciones puedan formar técnicos y especialistas que posean conocimientos y habilidades específicamente correspondientes a sus áreas de práctica y estudio.

Así mismo, la manera en que se conocerá el nivel de eficiencia alcanzado por cada escuela de cada nivel educativo, será por medio de la aplicación de evaluaciones académicas a profesores y alumnos, la cuales deberán ser realizadas por instancias externas o empresas contratadas para ello. Sin embargo, el BM señalaba que la eficiencia académica no podía ser reducida solamente al logro de determinadas metas de carácter cuantitativo, sino que los índices cuantitativos obtenidos por las escuelas debían ser considerados como una representación del trabajo y esfuerzo que hubiesen realizado las comunidades escolares con el objetivo de que los alumnos aprendieran todo aquello que debían aprender.

A su vez, el BM sugería que el logro de expectativas y la realización de proyectos, no podía realizarse si no existían las condiciones humanas y materiales para ello⁷⁹. Planteamientos que tenían que ser interiorizados tanto por las escuelas como por los evaluadores, ya que en el mediano y largo plazos los logros y deficiencias de las instituciones se manifestarían en forma cualitativa a través de los conocimientos y habilidades adquiridos por los alumnos, o por la carencia de los mismos; lo cual repercutiría finalmente en la totalidad del sistema educativo de un país.

⁷⁹ *Ídem*, 104-113 y 141-150

-Reformas al financiamiento de las instituciones educativas⁸⁰.

Aunque las prioridades para distribuir los recursos públicos destinados a la educación y las modificaciones a los mecanismos de financiamiento podían variar de un país a otro, para los países en vías de desarrollo el BM recomendaba que la mayor parte del gasto público en educación debía estar dirigido a la formación de nivel básico, esto es, a la educación preescolar, primaria y secundaria. Lo cual se planteaba a partir de la consideración de que, en la mayoría de los países en vías de desarrollo la educación básica aún no tenía cobertura total sobre los grupos de la población que debían recibirla.

En general –señalaba el BM–, quienes quedan excluidos de la educación básica son las personas que viven en pobreza y cuyas dificultades para acceder a la instrucción tienen como efecto continuar con la reproducción de un “círculo vicioso”: pobreza-bajos niveles educativos-desempleo o subempleo-bajos ingresos-pobreza.

Círculo vicioso que los gobiernos están obligados a detener, teniendo para ello como herramienta principal el gasto público. Tal argumento en los hechos concretos implicaba que, la educación básica fuera pagada en gran parte a través del gasto público, ya que los primeros niveles educativos –en los países en vías de desarrollo– podían reportar una importante rentabilidad social, en tanto que, la educación básica permitiría a los sectores de la población en situación de pobreza, aumentar sus capacidades productivas individuales, integrarse más fácilmente al ámbito laboral y aumentar sus capacidades de consumo. Lo cual, en particular redundaría en mejoras en la calidad de vida de estas personas, y en lo general implicaría elevar el crecimiento de la economía de cada país.

⁸⁰ *Idem*, pp. 58-78, 104-125 y 141-150.

A su vez, se señalaba que el financiamiento de la educación básica si bien en su mayoría sería sufragado a través del gasto público, las familias de los estudiantes y las comunidades locales –en la medida de sus posibilidades– tendrían que aportar recursos financieros (e incluso mano de obra voluntaria) a las instituciones, ampliando así las posibilidades de mejorar los servicios educativos.

Como complemento de tales argumentos, se señalaba que en la educación media y superior la mayoría de los estudiantes provenían de familias con mayores recursos económicos, y sólo una minoría pertenecía a familias con recursos escasos. Por tanto, el gasto público destinado a la educación media y superior tenía que disminuir y aumentar la inversión monetaria de las familias en la formación escolar de sus hijos. En el caso de los alumnos con recursos económicos limitados pero con capacidades académicas suficientes, que quisieran acceder a los niveles medio y superior del sistema educativo, ellos serían apoyados con becas o créditos financieros.

Además, se señalaba que con el objetivo de lograr mayor eficiencia y responsabilidad por parte de las instituciones educativas de régimen público, un porcentaje o la totalidad del financiamiento público que éstas podrían recibir, debía estar condicionado a que obtuvieran resultados óptimos en las evaluaciones de eficiencia y calidad administrativa y académica, realizadas por grupos de padres de familia, organizaciones civiles o empresas especializadas.

De manera que, gran parte de los recursos de las instituciones de educación media y superior deberían provenir de cobros a los alumnos por conceptos de cuotas por derechos de matrícula, inscripción y pagos por los servicios educativos recibidos. Otras fuentes de recursos para las instituciones podían provenir de la venta –por parte de éstas– de productos y servicios hacia empresas, organizaciones y sociedad en general.

Así mismo, se recomendaba que los gobiernos utilizaran sus facultades para fomentar que las instituciones de educación media y superior establecieran vínculos con empresas y organizaciones para el co-financiamiento de proyectos de investigación, o de planes y programas de estudios.

A su vez, con la finalidad de disminuir la carga financiera que significan para el gasto público los recursos destinados a la educación media y superior, y para atender la demanda de servicios educativos de este nivel, se planteaba que los gobiernos estaban obligados a asumir la tarea de promover el desarrollo del sector privado de servicios educativos de nivel medio y superior. Tal argumento se desprendía de la afirmación por parte del BM, de que la demanda de servicios educativos no podía ser atendida en su totalidad por el Estado, debido a que los recursos fiscales siempre tienden a ser insuficientes frente a las necesidades públicas⁸¹.

Desde la perspectiva del BM, la propuesta de reducir significativamente los recursos públicos destinados a la educación media y superior, tenía su justificación en la premisa de que la inversión en la educación media o superior de un individuo, es costosa y con alto grado de riesgo. Es una inversión costosa comparada con los recursos que se necesitan para que un individuo reciba educación básica. Mientras que, el principal riesgo de esta inversión radica en que el individuo que recibe educación media o superior, puede abandonar definitivamente sus estudios, o suspenderlos por un tiempo, prolongando su estancia en una institución educativa y aumentando los gastos en su educación.

⁸¹ *Ídem*, 104-125 y 141-150

Lo cual, en el primer caso, significaría una inversión prácticamente irrecuperable tanto en lo privado como en lo social, ya que ni el individuo ni la sociedad recibirían los ingresos y beneficios que se esperaba obtener a través de la inversión en la educación del individuo mismo. En el segundo caso, se produciría una inversión ineficiente, en tanto que, cuando se prolonga la estancia de un individuo en una institución educativa se requiere utilizar más recursos de los que se utilizarían en una estancia estándar. Por otra parte, conforme un individuo egrese con mayor edad de una institución, menores serán las posibilidades de que tal persona se integre de manera satisfactoria al ámbito laboral, y de que produzca los ingresos que se estimaba debía producir a lo largo de su vida laboral.

Desde esta perspectiva, debido a que la inversión en la educación media o superior de un individuo, podría resultar costosa y con alto grado de riesgo, tal inversión tenía que ser asumida –prácticamente en su totalidad– por la persona que la recibe, quien en el mediano plazo sería el principal beneficiario en el caso de concluir satisfactoriamente su educación, o sería el principal perjudicado en el caso de abandonar sus estudios o de prolongarlos más allá de lo necesario.

Por otra parte, acerca de la promoción al desarrollo del sector privado de servicios educativos de nivel medio y superior, que debía ser realizada por los gobiernos, tal propuesta se justificaba a través del planteamiento de que las instituciones educativas privadas “constituyen una competencia beneficiosa para las instituciones públicas”⁸², pero sobre todo que “La educación profesional da mejores resultados cuando el sector privado participa directamente en su suministro, financiamiento y dirección.”⁸³

⁸² *Idem*, p. 6.

⁸³ *Idem*, p. 8.

Así mismo, para mejorar la equidad en el acceso a las instituciones, el BM señalaba la necesidad de establecer sistemas de becas y créditos con el objetivo de que aquellos estudiantes con capacidad académica pero con problemas económicos para pagar derechos de matrícula e inscripciones, pudieran acceder a tales niveles educativos.

-Reformas para mejorar las relaciones y vínculos entre instituciones educativas y sociedad⁸⁴.

Para mejorar las relaciones y vínculos que existen, y pueden existir, entre instituciones educativas y sociedad en general, el BM planteaba como necesaria la creación de mecanismos institucionales a través de los cuales se promoviera la participación de los padres de familia y las comunidades locales en la gestión y administración de las escuelas.

El BM reiteraba que la descentralización de los servicios educativos, le permitiría a las escuelas crear estos mecanismos institucionales dirigidos a integrar la participación social, así como adaptarse y responder en una forma más adecuada a las características y necesidades de sus comunidades escolares y de sus ámbitos locales más inmediatos.

⁸⁴ *Idem*, pp. 21-33, 80-97, 104-113 y 134-140.

A su vez, para que el compromiso de mejorar la eficiencia y la calidad administrativa y académica, fuera asumido con mayor rigor por las instituciones educativas, se consideraba que la estrategia más efectiva sería el establecimiento de normas y estándares para evaluar aspectos tales como: el aprendizaje de los alumnos, el desempeño de los docentes, así como la organización y pertinencia de la enseñanza, la administración de las instituciones, e incluso la calidad material de las instalaciones y los niveles de seguridad que existen en las mismas.

De tal forma se podía esperar que funcionaran las evaluaciones, que las instituciones estarían obligadas a utilizar de la mejor manera posible los recursos financieros y humanos, además de rendir cuentas y ser responsables ante el gobierno, los padres de familia y la sociedad en general.

El BM señalaba que era necesaria la vinculación de las instituciones de educación media y superior, con el gobierno, organizaciones civiles y empresas, para que las instituciones tuvieran información pertinente acerca de las exigencias y requerimientos que, como espacios de trabajo, pudieran tener los ámbitos antes mencionados, y que a partir de ello las instituciones educativas realizaran las reformas pertinentes a sus planes de estudios, de tal manera que, sus egresados pudieran satisfacer tales exigencias y requerimientos.

2.4. Un intento de modernización de la educación superior en México.

A fines de la década de 1980, en concordancia con la ola modernizadora de la educación superior a nivel mundial, el Gobierno Federal de México planteó una serie de modificaciones y reformas para modernizar al sistema de educación superior (SES) del país⁸⁵. Estas propuestas estaban enfocadas en algunos aspectos específicos⁸⁶:

- Mejorar procesos de enseñanza y aprendizaje;
- hacer más eficiente la administración interna de las instituciones;
- fortalecer académicamente a la planta docente;
- ampliar instalaciones educativas existentes;
- descentralizar el SES;
- crear nuevas instituciones;
- establecer opciones técnicas superiores;
- establecer modalidades de estudio no escolarizadas.

⁸⁵ Vid, Margarita Noriega Chávez, *Las reformas educativas y su financiamiento en el contexto de la globalización: el caso de México, 1982-1994*, México, UPN, Plaza y Valdés, 2000, pp. 240.

⁸⁶ Vid, “Declaraciones y aportaciones de la ANUIES para la modernización de la educación superior”, Revista de la educación superior, publicación trimestral de la ANUIES, vol. XXVIII, núm. 70, abril-junio de 1989, México. Documento elaborado por la ANUIES a solicitud expresa del Gobierno Federal. Disponible en línea, en la siguiente dirección URL:

http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res070/info070.htm [fecha de consulta: 20 de mayo de 2011]

Desde la perspectiva gubernamental, el objetivo general de estas reformas y modificaciones, consistía en lograr que las Instituciones de Educación Superior (IES) se adaptaran al contexto del país que comenzaba a globalizarse, liberalizarse económicamente y democratizarse. A su vez, los objetivos concretos que se buscaba lograr con las modificaciones al SES, eran⁸⁷:

–Ampliar la cobertura del SES, de tal manera que, en la franja de población en edad de cursar estudios medios y superiores, aumentara progresivamente el porcentaje de jóvenes inscritos en alguna IES.

–Aumentar la equidad del SES, de modo que, todo joven con interés y capacidad de acceder a la educación superior, pudiera hacerlo sin que su género, condición económica o grupo étnico de pertenencia, fueran un obstáculo o impedimento para ello.

–Mejorar la calidad de la enseñanza en las IES, lo cual implicaba que, los contenidos de los programas de estudios fueran expuestos y conocidos de manera clara, siguiendo una lógica progresiva, evitando repeticiones innecesarias; que la enseñanza y el aprendizaje fueran asumidos por estudiantes y profesores como tareas que requieren de la necesaria participación de ambos agentes educativos.

–Lograr que los conocimientos y habilidades que se adquieren y se desarrollan en las IES resulten pertinentes, esto es, que estos conocimientos sean coherentes con el área y nivel de estudios al que pertenecen los alumnos. Así mismo, que los conocimientos y habilidades que se adquieren y se desarrollan en las IES, les permitan a los alumnos ser capaces de responder a demandas y expectativas sociales, así como a adecuarse a las exigencias y características de los mercados laborales.

⁸⁷ *Ibidem.*

-Establecimiento de procesos de evaluación de las instituciones, profesores y alumnos, a través de los cuales se podrían conocer aspectos específicos del funcionamiento académico y administrativo de las instituciones, así como el nivel de desempeño académico y profesional logrado por alumnos y docentes.

Como puede observarse hasta este punto, y como podrá observarse más adelante con la exposición de las políticas de educación superior a nivel federal, a través de los planteamientos antes expuestos y de las acciones concretas llevadas a cabo, el Gobierno Federal de México intentaba adecuarse a los planteamientos del BM y la OCDE, y al mismo tiempo trataba de solucionar problemáticas del SES que se originaron a partir del gran crecimiento cuantitativo del mismo, que se llevo a cabo en las décadas de 1970 y 1980. Entre estas problemáticas destacaban la notable masificación de la matrícula estudiantil, la improvisación de personal docente, una heterogénea calidad educativa en múltiples instituciones.

En el periodo de 1989 al año 2000, el Gobierno Federal, en conjunto con la Asociación Nacional de Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y con la participación de las propias IES, llevo a cabo importantes acciones para modernizar el SES del país. Mientras que del año 2000 al 2006⁸⁸, las administraciones a cargo del Gobierno Federal dieron continuidad a la mayoría de las instituciones y programas creados durante la década anterior. A la vez que al principio de este periodo de seis años, se estableció un importante programa como lo es, el Programa Nacional de Becas a la Educación Superior (PRONABES)⁸⁹.

⁸⁸ Ultimo año de análisis de políticas de educación superior a nivel federal, considerado en este documento.

⁸⁹ “¿Qué es el PRONABES?”, [en línea] Programa Nacional de Becas a la Educación Superior (PRONABES), Secretaría de Educación Pública (SEP), dirección URL: http://www.pronabes.sep.gob.mx/acerca/que_es.html [fecha de consulta: 20 de enero de 2011].

Las políticas en materia de educación superior a nivel federal en México, llevadas a cabo entre 1989 y 2006, pueden resumirse en los siguientes rubros: establecimiento de programas de modernización administrativa, capacitación académica y apoyos económicos al personal docente, apoyos económicos a estudiantes de bajos ingresos, creación de nuevas instituciones y establecimiento de modalidades académicas técnicas, de sistema abierto y a distancia. Así mismo, se dio apoyo a proyectos de reforma y modificación de planes de estudio, y se crearon importantes instituciones para la evaluación de programas de estudio, docentes, alumnos e IES en su conjunto.

CUADRO 4. Políticas de educación superior a nivel federal en México, de 1989 a 2004.

| AÑO | POLÍTICA | OBJETIVO |
|------|--|---|
| 1989 | A petición del Gobierno Federal la ANUIES elaboro y publico el documento: "Declaraciones y aportaciones para la modernización de la educación superior". | Exponer un diagnóstico de las características, logros y problemáticas del SES a inicios de la década de 1990. Así como, plantear propuestas para modernizar el SES. |
| 1990 | La Comisión Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES), lleva a cabo la creación de la Comisión Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CONAEVA)*. | <p>Las principales tareas de CONAEVA han sido:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Promover la creación de un sistema nacional de evaluación de la educación superior. -Acreditar programas de estudio, así como a directivos, funcionarios administrativos y docentes de las IES. <p>En la CONAEVA participan funcionarios de la Secretaría de Educación Pública (SEP), integrantes de la Secretaría General de la ANUIES y algunos rectores de universidades públicas y privadas.</p> |
| 1990 | <p>Se establecieron, tanto el Programa Nacional de Estímulos al Desempeño Docente, como el Programa de Carrera Docente del Personal Académico*.</p> <p>La gestión de ambos programas está a cargo de cada IES.</p> <p>En cada IES estos programas podían tener diferentes nombres específicos.</p> | <ul style="list-style-type: none"> -Identificar los niveles de calidad en el desempeño docente de los profesores de cada IES. -Otorgar reconocimientos y apoyos institucionales y salariales a los profesores con óptimos niveles de desempeño docente. -Apoyar institucional y salarialmente a aquellos profesores que opten por la docencia como una carrera laboral de tiempo completo. <p>En cada IES estos programas son operados por Comisiones Dictaminadoras, las cuales a través de diferentes modelos de</p> |

| | | |
|------|---|--|
| | | <p>evaluación, verifican el cumplimiento de determinados estándares previamente establecidos y difundidos. El resultado de estas evaluaciones puede determinar el otorgamiento de estímulos a los profesores.</p> |
| 1991 | <p>El Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), estableció el Padrón de Programas de Posgrado de Excelencia para Ciencia y Tecnología*.</p> | <ul style="list-style-type: none"> -Establecer criterios y metodologías para evaluar programas de estudio de nivel especialidad, maestría y doctorado. -Elaborar un catálogo de programas de estudio de posgrado con alto nivel académico. -Orientar la demanda educativa hacia posgrados acreditados. -Otorgar recursos financieros a los programas de posgrado acreditados por CONACYT. |
| 1991 | <p>Creación del Programa Fondo para Modernizar la Educación Superior (FOMES)*.</p> | <ul style="list-style-type: none"> -Apoyar y asesorar a las IES para elaborar y plantear estrategias y proyectos que tengan por objetivo mejorar instalaciones físicas, procesos de enseñanza-aprendizaje, administración escolar, ampliar vinculaciones sociales y económicas de las IES. -Dictaminar las propuestas hechas por las IES para obtener financiamientos adicionales a sus presupuestos básicos, que les permitan realizar estrategias y proyectos de mejoras en los aspectos ya señalados. <p>Este programa opera a través de criterios establecidos y difundidos por CONAEVA. Las evaluaciones son realizadas por comités mixtos.</p> |

| | | |
|--------------------|---|---|
| <p>1991</p> | <p>Creación de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) *.</p> | <p>-Evaluar los contenidos de los programas académicos de las instituciones que así lo soliciten.</p> <p>-A través de informes de evaluación, los CIEES plantean recomendaciones para el mejoramiento de los programas académicos.</p> <p>-También se evalúan las tareas de administración institucional y difusión de la cultura.</p> <p>Este programa está a cargo de ANUIES y fue creado por CONPES. El programa opera a través de 9 comités que evalúan los componentes y procesos de cada programa académico de las IES que lo solicitan. Cada comité evalúa un área de profesiones.</p> |
| <p>1993</p> | <p>A partir de una petición de la SEP, el Consejo de Universidades Públicas e Instituciones Afines (CUPIA), publicó el documento: "Avances de la universidad pública en México",</p> | <p>-Analizar los avances que en materia de modernización de la educación superior hubo en México, entre 1990 y 1992.</p> <p>Para este análisis se tomaron en cuenta los planteamientos contenidos en el documento: "Declaraciones y aportaciones para la modernización de la educación superior". Elaborado por ANUIES. Así mismo, se tomaron en cuenta las evaluaciones y reportes elaborados por el FOMES.</p> |
| <p>1994</p> | <p>Por recomendación de la ANUIES y por acuerdo de la CONPES, se creó el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL).</p> <p>El CENEVAL * es una institución privada que trabaja con el Gobierno Federal, gobiernos estatales e IES.</p> | <p>-Este centro evalúa el logro de los objetivos de aprendizaje de los alumnos que concluyen la educación secundaria, educación media, licenciatura universitaria, técnica o técnico superior.</p> <p>Para elaborar sus modelos de evaluación, el CENEVAL utiliza "perfiles de referencia" y "tablas de conocimientos y habilidades". Entre los modelos de evaluación utilizados por el centro, destaca la evaluación de resultados con base en exámenes de validez nacional. Los resultados de las</p> |

| | | |
|------|--|--|
| | | <p>evaluaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Aportan elementos para que los CIEES dictaminen acerca de programas académicos. -Pueden incidir en la admisión de alumnos en instituciones y para la certificación o titulación de profesionistas. |
| 1994 | <p>Se estableció el Programa Nacional de Superación del Personal Académico (SUPERA) *.</p> | <ul style="list-style-type: none"> -Establecer programas de formación y actualización de los profesores de educación media y superior, a nivel institucional, regional y nacional. -Que el personal docente en formación y en activo en las IES, tenga grados académicos superiores al de licenciatura. -Coordinar programas y acciones que permitan fomentar el desarrollo académico del personal docente. -Prever tanto las futuras necesidades de personal docente en las IES, como las condiciones institucionales y laborales para incorporar al nuevo personal. <p>En estos programas de formación y actualización docente, se planteaba establecer opciones y modalidades que no fueran exclusivamente posgrados. Se contemplaba la realización de especializaciones cortas, diplomados y cursos de formación pedagógica.</p> <p>Para la realización coordinada de las estrategias del programa SUPERA, se crearon Comisiones Académicas Institucionales, Comisiones Académicas Regionales y una Comisión Académica Nacional.</p> |
| 1996 | <p>La SEP, a través de la Subsecretaría de Educación Superior, estableció el Programa de Mejoramiento del Profesorado de las Instituciones de Educación Superior (PROMEP) *.</p> | <ul style="list-style-type: none"> -Formación y capacitación constante del personal docente de las IES, de acuerdo con acuerdo con las características de cada subsistema del SES: educación media, licenciatura universitaria y tecnológica, técnico superior, educación normal y posgrado. -Otorgar becas a profesores de carrera de las IES, para la realización de estudios de posgrado en programas de calidad reconocida. -Apoyar la contratación de profesores de tiempo completo que |

| | | |
|-------------|--|---|
| | | <p>posean un posgrado, así como la reincorporación de ex-becarios PROMEP a sus instituciones, cuando hayan concluido sus estudios en tiempo y forma.</p> <p>-Reconocer públicamente el perfil de los docentes que cumplen con eficacia sus funciones de profesor de tiempo completo.</p> |
| 1997 | <p>Como resultado de un trabajo conjunto entre la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) y la SEP, se publicó el documento: "Exámenes de las políticas nacionales de Educación: México. Educación Superior".</p> | <p>-Se presenta un diagnóstico de las características, logros y problemáticas del SES de México. Como periodo de análisis se consideran las décadas de 1970 y 1980.</p> <p>-Se plantean una serie de estrategias y modificaciones para solucionar las problemáticas del SES, y para lograr la modernización del mismo.</p> |
| 2000 | <p>Establecimiento de gran cantidad de universidades tecnológicas en diversos estados del país.</p> | <p>-Diversificar las opciones y modalidades educativas que ofrece el SES de México.</p> <p>Entre 1995 y el año 2000, en el país las universidades tecnológicas pasaron de 5 instituciones a 45. En el establecimiento de estas universidades participaron conjuntamente el Gobierno Federal y los gobiernos estatales.</p> |
| 2000 | <p>Se creó el Consejo para Acreditación de la Educación Superior (COPAES) *.</p> | <p>-Instancia autorizada por la SEP, para dar reconocimiento institucional a las organizaciones y agencias no gubernamentales de acreditación de programas de estudio e instalaciones de las IES.</p> <p>-Contribuir significativamente para la creación de un Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Educación Superior.</p> <p>-Garantizar que el personal evaluador de las organizaciones y agencias que acreditan diversos aspectos de las IES, cumpla con criterios de rigor, imparcialidad y profesionalismo durante los procesos de evaluación.</p> <p>-Funcionar como fuente de consulta de la SEP, en materia de</p> |

| | | |
|------|--|--|
| | | <p>acreditación de la educación superior.</p> <p>-Realizar investigaciones acerca de la calidad de la educación superior.</p> <p>-Informar a la sociedad acerca de las agencias evaluadoras reconocidas por COPAES, así como de los programas académicos acreditados en México.</p> |
| 2001 | <p>Establecimiento de Programa Nacional de Becas a la Educación Superior (PRONABES) *.</p> <p>Este programa es coordinado a nivel nacional por la Subsecretaría de Educación Superior de la SEP.</p> <p>Para articular el funcionamiento del programa, se crearon comités técnicos en cada estado e institución educativa que participa en el mismo.</p> | <p>-Apoyar económicamente a estudiantes que cursen estudios superiores y cuyas familias tengan ingresos mensuales iguales o menores a cuatro salarios mínimos.</p> <p>-A través de un sistema de tutorías, apoyar a los estudiantes para que desarrollan y concluyan sus estudios en tiempo y forma.</p> <p>-Promover que jóvenes de los grupos indígenas realicen y concluyan estudios superiores.</p> <p>Este programa fue creado en el año 2001 a través de la firma de un convenio entre la SEP y las siguientes IES de régimen público: IPN, UNAM, UAM, UP. El programa inicio simultáneamente sus actividades en las 31 entidades federativas del país y en 4 IES del DF.</p> <p>En 2003 se integraron al programa dos IES más: la ENAH y la ENBA.</p> <p>El PRONABES se ha articulado con el programa federal OPORTUNIDADES. De tal manera que, estudiantes que han ingresado a la educación superior y cuyas familias son apoyadas por OPORTUNIDADES, han sido becados por PRONABES.</p> |
| 2001 | <p>Se crea el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) *.</p> | <p>-A través de partidas presupuestales y estrategias institucionales, se intenta promover la mejora continua de los programas de estudios y servicios educativos que ofrecen las IES, inscritas previamente en el programa.</p> <p>-Consolidar el desempeño académico del personal docente.</p> <p>-Promover las prácticas de evaluación y acreditación de las</p> |

| | | |
|-------------|---|--|
| | | IES y sus programas de estudios. |
| 2004 | <p>El Gobierno Federal de México recibió un préstamo del Banco Mundial (BM) para apoyar el financiamiento de PRONABES.</p> <p>A su vez, funcionarios de PRONABES y del BM formularon el Programa de Asistencia a Estudiantes de Educación Superior (PAEES).</p> | <p>-Fortalecer institucional y administrativamente el funcionamiento de PRONABES.</p> <p>-Aumentar la cobertura del programa, para que mayor número de estudiantes puedan acceder al mismo.</p> <p>-Aumentar los montos de inversión pública destinados a la educación superior.</p> |

* Institución o programa que desde su establecimiento ha continuado funcionando hasta el año 2012.

FUENTES DEL CUADRO 4.

-ANUIES "Declaraciones y aportaciones de la ANUIES para la modernización de la educación superior", Revista de la Educación Superior, publicación trimestral de la ANUIES, vol. XXVIII, núm. 70, abril-junio de 1989.

-Antonio Gago Huguet y Ricardo Mercado del Collado, "La evaluación de la educación superior mexicana", Revista de la Educación Superior, publicación trimestral de la ANUIES, Vol. XXIV, núm. 96, oct.-dic. 1995.

-*Anuario estadístico 2000: población escolar de nivel licenciatura en universidades e institutos tecnológicos*. México, ANUIES, Dirección de Servicios Editoriales, 2001, 367 pp.

-Subsecretaría de Educación Superior de la SEP, [en línea] dirección URL: <http://www.ses.sep.gob.mx/index.jsp> [fecha de consulta: 5 de enero de 2011]

2.5. Tendencias cuantitativas del sistema de educación superior (SES) de México, del periodo 1980-2005.

En el presente análisis de datos se abarcó de 1981 al año 2004, con la intención de observar posibles cambios cuantitativos que se hubieran presentando en el SES de México. Así mismo, al abarcar más de 20 años de datos podemos tener un panorama anterior y un panorama posterior del SES, ante las políticas de modernización de la educación superior llevadas a cabo por el Gobierno Federal, entre 1989 y 2004.

De 1980 a 1997, el SES de México estuvo integrado por IES que impartían licenciaturas universitarias, licenciaturas tecnológicas, educación normal y posgrados (especialización, maestría y doctorado)⁹⁰. A partir de 1998, a las instituciones mencionadas se agregaron las universidades tecnológicas, así como el nivel de estudios técnico superior; este nivel de estudios no es equivalente al de licenciatura, pero puede impartirse en IES que ofrecen licenciaturas universitarias y/o tecnológicas⁹¹. En los datos que a continuación se presentan se tomó en cuenta tal situación.

Es importante señalar que, entre 1995 y el año 2000, el número de universidades tecnológicas pasó de 5 a 45, distribuidas en todo el país⁹². En 1995 había una universidad tecnológica de carácter público y 4 privadas, mientras que el 2000 había 39 universidades tecnológicas de carácter público y 6 privadas⁹³.

⁹⁰ Vid, ANUIES, *Anuario estadístico 2000: población escolar de nivel licenciatura en universidades e institutos tecnológicos*. México, ANUIES, Dirección de Servicios Editoriales, 2001, 367 pp.

⁹¹ *Ídem*.

⁹² Vid, ANUIES, *Anuario estadístico 1995: población escolar de nivel licenciatura en universidades e institutos tecnológicos*. México, ANUIES, Publicaciones periódicas, 1996, 559 pp.

_____, *Anuario estadístico 2000: población escolar de nivel licenciatura en universidades e institutos tecnológicos*. México, ANUIES, Dirección de Servicios Editoriales, 2001, 367 pp.

⁹³ *Ídem*.

CUADRO 5. Población escolar del sistema de educación superior de México, 1981-2003.

| Tipo de estudios | Años | | | |
|-------------------------|---------------------|--------------------|---------------------|--------------------|
| | 1981 ⁽¹⁾ | 1990 | 2000 ⁽²⁾ | 2003 |
| Licenciatura | 785, 419 | 1, 078, 191 | 1, 629, 158 | 1, 932, 578 |
| Escuelas normales | 112, 307 | 123, 376 | 215, 506 | 166, 873 |
| Posgrado ⁽³⁾ | 32, 139 | 43, 965 | 118, 099 | 139, 669 |
| Total nacional | 929, 865 | 1, 245, 532 | 1, 962, 763 | 2, 239, 120 |

(1) Para los años 1981 y 1990, en el nivel licenciatura se contabilizan licenciaturas universitarias y tecnológicas.

(2) Para los años 2000 y 2003, en el nivel licenciatura se contabilizan licenciaturas universitarias, tecnológicas y técnico superior.

(3) Se contabiliza especialización, maestría y doctorado.

CUADRO 6. Personal docente del sistema de educación superior de México, 1981-2003.

| Tipo de estudios | Años | | | |
|-------------------------|---------------------|-----------------|---------------------|-----------------|
| | 1981 ⁽¹⁾ | 1990 | 2000 ⁽²⁾ | 2003 |
| Licenciatura | 72, 742 | 105, 058 | 167, 049 | 192, 593 |
| Escuelas normales | 4, 911 | 12, 488 | 17, 481 | 17, 280 |
| Posgrado ⁽³⁾ | 1, 529 | 11, 546 | 17, 004 | 21, 685 |
| Total nacional | 79, 182 | 129, 092 | 201, 534 | 231, 558 |

(1) Para los años 1981 y 1990, en el nivel licenciatura se contabilizan licenciaturas universitarias y tecnológicas.

(2) Para los años 2000 y 2003, en el nivel licenciatura se contabilizan licenciaturas universitarias, tecnológicas y técnico superior.

(3) Se contabiliza especialización, maestría y doctorado.

FUENTES DE LOS CUADROS 5 Y 6:

1. ANUIES, *Anuario estadístico, 1981*; México, ANUIES, Publicaciones Periódicas, 1982, 550 pp.
2. _____, *Anuario estadístico, 1990: Licenciatura*; México, ANUIES, Publicaciones periódicas, 1991, 616, pp.
3. _____, *Anuario estadístico, 1990: Posgrado*; México, ANUIES, Publicaciones periódicas, 1991, 282, pp.

4. _____, *Anuario estadístico 2000: población escolar de nivel licenciatura en universidades e institutos tecnológicos*; México, ANUIES, Dirección de Servicios Editoriales, 2001, 367 pp.

5. _____, *Anuario estadístico 2000: población escolar de posgrado*; México, ANUIES, Dirección de Servicios Editoriales, 2001, 370 pp.
6. _____, *Anuario estadístico 2000: personal docente de licenciatura y de posgrado en universidades e institutos tecnológicos*, México, ANUIES, Dirección de Servicios Editoriales, 2003, 319 pp.

7. _____, *Anuario estadístico 2003: población escolar de nivel licenciatura y técnico superior en universidades e institutos tecnológicos*; México, ANUIES, Dirección de Servicios Editoriales, 2004, 550 pp.

8. _____, *Anuario estadístico 2003: población escolar de posgrado*; México, ANUIES, Dirección de Servicios Editoriales, 2004, 367 pp.

9. _____, *Anuario estadístico 2003: personal docente de licenciatura y de posgrado en universidades e institutos tecnológicos*, México, ANUIES, Dirección de Servicios Editoriales, 2004, 333 pp.

CUADRO 7.**10 Entidades federativas con mayor población inscrita en IES en 1981.**

| 1981 | | |
|-------------------------|----------------------|-------------------------------------|
| Estado | Población IES | % respecto al total nacional |
| Distrito Federal | 226, 373 | %24.3 |
| | | |
| Jalisco | 81, 196 | %8.7 |
| | | |
| Nuevo León | 71, 168 | %7.6 |
| | | |
| Veracruz | 62, 938 | %6.7 |
| | | |
| Estado de México | 53, 013 | %5.7 |
| | | |
| Sinaloa | 36,287 | %3.9 |
| | | |
| Puebla | 32, 711 | %3.5 |
| | | |
| Michoacán | 24, 980 | %2.6 |
| | | |

| | | |
|-------------------|---------|------|
| Chihuahua | 23, 106 | %2.4 |
| | | |
| Tamaulipas | 21, 902 | %2.3 |
| | | |

FUENTE DE CONSULTA DEL CUADRO 7:

1. ANUIES, *Anuario estadístico, 1981*; México, ANUIES, Publicaciones Periódicas, 1982, 550 pp.

CUADRO 8.**10 Entidades federativas con mayor población inscrita en IES en 1990.**

| 1990 | | |
|-------------------------|----------------------|-------------------------------------|
| Estado | Población IES | % respecto al total nacional |
| Distrito Federal | 251, 782 | %20.2 |
| | | |
| Jalisco | 97, 420 | %7.8 |
| | | |
| Puebla | 92, 347 | %7.4 |
| | | |
| Estado de México | 92, 072 | %7.3 |
| | | |
| Nuevo León | 76, 297 | %6.1 |
| | | |
| Veracruz | 60, 928 | %4.8 |
| | | |
| Sinaloa | 38, 265 | %3 |
| | | |
| Tamaulipas | 36, 438 | %2.9 |
| | | |

| | | |
|-----------------|---------|------|
| Sonora | 34, 056 | %2.7 |
| | | |
| Coahuila | 32, 120 | 2.5% |
| | | |

FUENTES DE CONSULTA DEL CUADRO 8:

1. ANUIES, *Anuario estadístico, 1990: Licenciatura*; México, ANUIES, Publicaciones periódicas, 1991, 616, pp.
2. _____, *Anuario estadístico, 1990: Posgrado*; México, ANUIES, Publicaciones periódicas, 1991, 282, pp.

CUADRO 9.

10 Entidades federativas con mayor población inscrita en IES en 2000.

| 2000 | | |
|-------------------------|----------------------|-------------------------------------|
| Estado | Población IES | % respecto al total nacional |
| Distrito Federal | 325, 798 | %16.5 |
| | | |
| Edo. Méx. | 145, 029 | %7.3 |
| | | |
| Jalisco | 99, 772 | %5 |
| | | |
| Nuevo León | 93, 051 | %4.7 |
| | | |
| Veracruz | 82, 053 | %4.2 |
| | | |
| Puebla | 81, 454 | %4.1 |
| | | |
| Sinaloa | 64, 277 | %3.2 |
| | | |
| Tamaulipas | 59, 835 | %3 |

| | | |
|-----------------|---------|------|
| | | |
| Sonora | 55, 202 | %2.8 |
| | | |
| Coahuila | 48, 293 | %2.4 |
| | | |

FUENTES DE CONSULTA DEL CUADRO 9:

1. ANUIES, *Anuario estadístico 2000: población escolar de nivel licenciatura en universidades e institutos tecnológicos*; México, ANUIES, Dirección de Servicios Editoriales, 2001, 367 pp.

2. _____, *Anuario estadístico 2000: población escolar de posgrado*; México, ANUIES, Dirección de Servicios Editoriales, 2001, 370 pp.

3. _____, *Anuario estadístico 2000: personal docente de licenciatura y de posgrado en universidades e institutos tecnológicos*, México, ANUIES, Dirección de Servicios Editoriales, 2003, 319 pp.

CUADRO 10.

10 Entidades federativas con mayor población inscrita en IES en 2003

| 2003 | | |
|-------------------------|----------------------|-------------------------------------|
| Estado | Población IES | % respecto al total nacional |
| Distrito Federal | 342, 337 | %15.2 |
| | | |
| Edo. Méx. | 178, 630 | %7.9 |
| | | |
| Jalisco | 124, 508 | %5.5 |
| | | |
| Nuevo León | 111, 662 | %4.9 |
| | | |
| Veracruz | 102, 006 | %4.5 |
| | | |
| Puebla | 96, 679 | %4.3 |
| | | |
| Tamaulipas | 71, 162 | %3.2 |
| | | |
| Sinaloa | 66, 929 | %3 |

| | | |
|------------------|---------|------|
| | | |
| Sonora | 58, 416 | %2.6 |
| | | |
| Michoacán | 57, 515 | %2.5 |
| | | |

FUENTES DE CONSULTA DEL CUADRO 10.

1. _____, *Anuario estadístico 2003: población escolar de nivel licenciatura y técnico superior en universidades e institutos tecnológicos*; México, ANUIES, Dirección de Servicios Editoriales, 2004, 550 pp.

2. _____, *Anuario estadístico 2003: población escolar de posgrado*; México, ANUIES, Dirección de Servicios Editoriales, 2004, 367 pp.

3. _____, *Anuario estadístico 2003: personal docente de licenciatura y de posgrado en universidades e institutos tecnológicos*, México, ANUIES, Dirección de Servicios Editoriales, 2004, 333 pp.

**CUADRO 11. Población escolar del sistema de educación superior,
distribuida por áreas de estudio, 1981-2003.**

Nivel licenciatura.

| | AÑOS | | | |
|---------------------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|
| | 1981 | 1990 | 2000 | 2003 |
| Área de estudio | C.S. y Administrativas | C.S. y Administrativas | C.S. y Administrativas | C.S. y Administrativas |
| Población | 305, 334 | 507, 937 | 803, 459 | 922, 285 |
| % respecto al total nacional | % 38.8 | % 47.1 | % 49.3 | % 47.7 |
| Área de estudio | Ing. y Tecnología | Ing. y Tecnología | Ing. y Tecnología | Ing. y Tecnología |
| Población | 205, 254 | 341, 535 | 536, 488 | 668, 644 |
| Porcentaje respecto al total nacional | % 26.1 | % 31.6 | % 32.9 | %34.5 |
| Área de estudio | C. de la Salud |
| Población | 155, 100 | 111, 136 | 145, 621 | 167, 806 |
| Porcentaje respecto al total nacional | % 19.7 | % 10.3 | % 8.9 | %8.6 |
| Área de estudio | C. Agropecuarias | C. Agropecuarias | Educ. y Humanidades | Educ. y Humanidades |
| Población | 73, 905 | 55, 814 | 69, 947 | 95, 246 |
| Porcentaje respecto al total nacional | % 9.4 | % 5.1 | % 4.2 | % 4.9 |

| Área de estudio | C.N. y Exactas | Educ. y Humanidades | C. Agropecuarias | C. Agropecuarias |
|---------------------------------------|---------------------|---------------------|------------------|------------------|
| Población | 23, 308 | 33, 635 | 40, 942 | 42, 675 |
| Porcentaje respecto al total nacional | % 2.9 | % 3.1 | % 2.5 | % 2.2 |
| Área de estudio | Educ. y Humanidades | C.N. y Exactas | C.N. y Exactas | C.N. y Exactas |
| Población | 22, 518 | 28, 134 | 32, 701 | 35, 922 |
| Porcentaje respecto al total nacional | % 2.8 | % 2.6 | % 2 | % 1.8 |

FUENTES DE CONSULTA DEL CUADRO 11:

1. ANUIES, *Anuario estadístico, 1981*; México, ANUIES, Publicaciones Periódicas, 1982, 550 pp.
2. _____, *Anuario estadístico, 1990: Licenciatura*; México, ANUIES, Publicaciones periódicas, 1991, 616, pp.
3. _____, *Anuario estadístico, 1990: Posgrado*; México, ANUIES, Publicaciones periódicas, 1991, 282, pp.
4. _____, *Anuario estadístico 2000: población escolar de nivel licenciatura en universidades e institutos tecnológicos*; México, ANUIES, Dirección de Servicios Editoriales, 2001, 367 pp.
5. _____, *Anuario estadístico 2000: población escolar de posgrado*; México, ANUIES, Dirección de Servicios Editoriales, 2001, 370 pp.
6. _____, *Anuario estadístico 2000: personal docente de licenciatura y de posgrado en universidades e institutos tecnológicos*, México, ANUIES, Dirección de Servicios Editoriales, 2003, 319 pp.
7. _____, *Anuario estadístico 2004: población escolar de nivel licenciatura y técnico superior en universidades e institutos tecnológicos*; México, ANUIES, Dirección de Servicios Editoriales, 2005, 550 pp.
8. _____, *Anuario estadístico 2004: población escolar de posgrado*; México, ANUIES, Dirección de Servicios Editoriales, 2005, 367 pp.
9. _____, *Anuario estadístico 2004: personal docente de licenciatura y de posgrado en universidades e institutos tecnológicos*, México, ANUIES, Dirección de Servicios Editoriales, 2006, 333 pp.

2.6. La modernización educativa en la UNAM: la academización.

A inicios de la década de 1990 la Rectoría de la UNAM planteó la necesidad de modernizar académicamente a la institución, con la intención de que ésta pudiese adaptarse a los cambios sociales, económicos y tecnológicos que estaban ocurriendo o configurándose a nivel mundial. Así, entre los años 1990 y 1991 se formularon las principales directrices del proyecto de modernización académica de la UNAM, mismas que comenzaron a implementarse desde 1992 y a las cuales se les ha dado relativa continuidad hasta la actualidad.

Este proyecto queda representado de manera global en el plan de trabajo del Rector José Sarukhán (1989-1997), y fue denominado por el Rector mismo como “Academización de la UNAM”⁹⁴. Lo que significaba poner al personal académico, a los estudiantes y a las actividades académicas como prioridad fundamental para articular la organización y funcionamiento de la Universidad.

Para la conformación de este proyecto principalmente se tomaron en cuenta planteamientos contenidos en el documento “Fortaleza y debilidad de la UNAM”⁹⁵, presentado por el Rector Jorge Carpizo (1985-1989), así como la serie de argumentos, señalamientos y estrategias que se discutieron en el Congreso Universitario de 1990⁹⁶.

⁹⁴ Vid, UNAM, *Memoria UNAM 1993*, [en línea], México, Dirección General de Planeación de la UNAM, 1994, dirección URL: <http://www.planeacion.unam.mx/Memoria/antecedentes/1993/>. [consulta: 1 de agosto de 2009].

⁹⁵ Jorge Carpizo, “Fortaleza y debilidad de la UNAM”, en, *Discursos y afirmaciones (1985-1988)*, México, UNAM, Dirección General de Publicaciones, 1988, pp. 272-276.

⁹⁶ Vid, Hugo Casanova Cardiel, “La UNAM entre 1970 y 2000. Crecimiento y complejidad”, en Renate Marsiske (coordinadora), *La Universidad de México. Un recorrido histórico de la época colonial al presente*, México, UNAM/CESU, Plaza y Valdés, 2001, pp. 261-320.

Este objetivo general de modernización académica se dividía en los siguientes objetivos particulares⁹⁷: a) mejorar la calidad de las funciones de docencia, investigación y difusión; b) ampliar el desarrollo de la ciencia y la tecnología nacionales; c) contribuir al mejoramiento de la organización y nivel académico de la educación superior en el país. Para lograr estos objetivos particulares, el Rector Sarukhán planteó 4 estrategias centrales que a su vez estarían configuradas por una serie de programas y acciones. Estos aspectos aparecen resumidos en el siguiente cuadro sinóptico.

⁹⁷ Vid, UNAM, *Memoria UNAM 1993*, *op. cit.*

CUADRO 12. Resumen del Plan de trabajo 1991-1993, del Rector José Sarukhán.

1) Estrategia de alta exigencia académica, integrada por:

- Programa de Liderazgo Académico.
- Estímulos a la investigación para profesores e investigadores de carrera.
- Apoyos para proyectos de investigación.
- El establecimiento de la distinción Universidad Nacional, enfocada a reconocer el trabajo y trayectoria de jóvenes académicos.
- Establecimiento del Programa de Fortalecimiento del Bachillerato.
- Mejorar la organización y funcionamiento de las divisiones de estudios de posgrado en las instituciones universitarias.
- Establecer el programa de Estímulos de Iniciación a la Investigación.
- Establecimiento del Programa de Estímulos a la Productividad y Rendimiento del Personal Académico.
- Establecimiento del Programa de Reconocimientos y Estímulos al Personal Académico Emérito.
- Establecimiento del Programa Jóvenes a la Investigación.
- Establecimiento del Programa de Modernización del Sistema Bibliotecario.
- Establecimiento del Programa Descentralización y Desconcentración Administrativa.

2) Estrategia de articulación académica interna:

- Establecimiento de los Consejos Académicos de Área.
- Establecimiento del Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Docente.
- Inicio del Programa de Reactivación de los Colegios de Directores de Facultades, Escuelas y Bachillerato.

3) Estrategia de normatividad y administración:

- Elaboración de un nuevo Estatuto General de la Universidad
- Elaboración de un nuevo Estatuto del Personal Académico

4) Estrategia de diversificación del financiamiento

- Establecimiento del Programa UNAM-Banco Interamericano de Desarrollo
- Diseño de una nueva política de cuotas a los estudiantes.

FUENTE DEL CUADRO 12: UNAM, *Memoria UNAM 1993*, [en línea], México, Dirección General de Planeación de la UNAM, 1994, dirección URL: <http://www.planeacion.unam.mx/Memoria/anteriores/1993/> [consulta: 1 de agosto de 2009].

De las estrategias planteadas por el Rector Sarukhán, la mayoría fueron llevadas a cabo durante los siguientes años, aunque hubo propuestas que no pudieron ser realizadas debido a la oposición de diferentes sectores al interior de la Universidad. Ejemplo de tal situación fue, la imposibilidad de que se realizaran modificaciones al Estatuto General y al Estatuto del Personal Académico, así como la gran oposición a la reforma al Reglamento General de Pagos.

La importancia del Plan de Trabajo 1991-1993⁹⁸, radica en que en este documento fueron planteados estrategias, argumentos y mecanismos para tratar de solucionar las problemáticas más importantes de la institución. De tal forma que, a partir de 1991 y hasta 2007, a través del Rector y su equipo de trabajo, del Consejo Universitario, de los Consejos de Área, de los Consejos Técnicos de Escuelas y Facultades, así como del Colegio de Directores de Facultades y Escuelas y del Colegio de Directores de Bachillerato, se realizaron diversos esfuerzos y acciones para intentar establecer, desarrollar y consolidar los programas que constituían el proyecto de “academización” de la UNAM.

Esto no quiere decir que las siguientes administraciones de la Universidad hayan carecido de planes de trabajo específicos, o que en ellas se haya repetido de manera mecánica los contenidos del Plan de Trabajo del Rector Sarukhán. De hecho, los planes de trabajo del Rector Francisco Barnés (1997-1999) y del Rector Juan Ramón de la Fuente (1999-2003 y 2003-2007), contenían reformulaciones y reajustes necesarios para mantener como una de las prioridades fundamentales de la Universidad, la “modernización académica”.

⁹⁸ Vid, UNAM, *Memoria UNAM 1993*, *op. cit.*

La academización de la UNAM en los hechos: 1992-1996.

En 1992, el Consejo Universitario aprobó el establecimiento de los Consejos Académicos de Área de las Ciencias Biológicas y de la Salud, de las Ciencias Físico-Matemáticas y de las Ingenierías, de las Humanidades y de las Artes, y de las Ciencias Sociales, así como el Consejo Académico del Bachillerato. Con lo cual en la Universidad surgieron nuevos grupos colegiados que habrían de tener una participación significativa en las posteriores reformas de la institución, particularmente respecto a la aprobación de modificaciones a planes de estudio y para la aprobación de nuevos planes de estudios y de nuevos estudios de licenciatura.

Entre 1992 y 1996 en la UNAM comenzaron a funcionar los siguientes programas⁹⁹:

Dirigidos a los académicos.

- Programa General de Estabilidad del Personal Académico (PGEPA).
- Programa de Fomento a la Docencia para Profesores e Investigadores de Carrera (PFDPIC)
- Programa de Becas y Becas-Crédito para la Actualización y Superación del Personal Docente (PBBASPD).
- El Programa de Estímulos a la Productividad y al Rendimiento del Personal Académico (PEPRAC), el cual posteriormente se transformó en el Programa de Primas al Desempeño (PRIDE).

⁹⁹ Vid, *Memoria UNAM*, ediciones de 1993 a 1997; disponibles en la página de Internet de la Dirección General de Planeación de la UNAM, dirección URL: <http://www.planeacion.unam.mx/Memoria/anteriores> [consulta: junio-julio de 2009].

- Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo (PPDPATC).
- Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Asignatura (PPDPAA).
- Programa de Fomento a la Docencia para Profesores e Investigadores de Carrera (PFOMDOC).
- Programa de Apoyo a la Incorporación del Personal Académico de Tiempo Completo (PAIPATC).
- Programa de Actualización y Superación del Personal Docente del Bachillerato (PASPDB).
- Programas de apoyo a la Docencia e Investigación (PADI).
- Programa de Apoyo a la Incorporación de Personal Académico de Tiempo Completo (PAIPA)
- Programa de Actualización Académica de Educación Media y Educación Superior (PAAEMES).
- Programa de Apoyo a las Divisiones de Estudios de Posgrado (PADEP).

Dirigidos a los estudiantes.

- Programa de Iniciación Temprana a la Investigación y a la Docencia (PITID).
- Programa Jóvenes hacia la Investigación.
- En el Programa Jóvenes hacia la Investigación, se estableció la modalidad de “estancias cortas” en institutos y centros del área científica y del sector salud.
- En forma “piloto” el Programa de Escuelas Prácticas de Verano, a través del cual estudiantes y maestros tuvieron la posibilidad de realizar estancias cortas de trabajo en empresas e instituciones públicas y privadas, y de recibir becas por 2.5 y 8 salarios mínimos, respectivamente.

Dirigidos a innovaciones tecnológicas e innovaciones en el mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje

-Programas para modernizar la infraestructura en cómputo y telecomunicaciones de las instalaciones universitarias.

-Programa de Modernización del Sistema Bibliotecario.

-Programa de Laboratorios de Cómputo de la Fundación UNAM.

-El Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Docente (PAPIID) fue reestructurado para dar origen al Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) y al Programa de Apoyo a Proyectos Institucionales de Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME).

Además de los programas señalados, también comenzó a configurarse un sistema digital para tener acceso a los catálogos de todos los recursos bibliográficos y hemerográficos disponibles en las bibliotecas de la UNAM. Mientras que en materia de administración escolar, se comenzó a desarrollar el sistema automatizado de información escolar para ser consultado a través de la RedUNAM y de Internet.

Respecto a la diversificación de las fuentes de financiamiento de la UNAM, en diciembre de 1993 –tras dos años de negociaciones–, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) aprobó un préstamo de 230.5 millones de dólares para la UNAM. Préstamo que, según lo señaló el Rector Sarukhán, no implicaba ningún compromiso económico y operativo que pudiese afectar la autonomía de la Universidad¹⁰⁰.

¹⁰⁰ Vid, *Memoria UNAM 1993*, [en línea] México, Dirección General de Planeación de la UNAM, 1994, dirección URL: <http://www.planeacion.unam.mx/Memoria/anteriores/1993/> consulta: 15 de agosto de 2009].

De los 230.5 millones de dólares que configuraban el préstamo, 122 millones fueron aportados por el BID, 30 millones por el Gobierno de España mediante el Fondo del Quinto Centenario, y el Gobierno Federal de México aportó 78.5 millones de dólares¹⁰¹. Al respecto, en su informe anual de 1996 el Rector Sarukhán planteó lo siguiente:

“Con el apoyo financiero del Programa UNAM-BID se construyeron laboratorios, aulas, talleres y bibliotecas y se ampliaron y remodelaron diversos espacios dedicados a la docencia y a la investigación para los tres niveles de enseñanza, tanto en Ciudad Universitaria y en las entidades académicas del área metropolitana como en los polos de desarrollo de Cuernavaca, Morelia y Ensenada”¹⁰²

La continuidad de la academización: 1997-1999.

El 6 de enero de 1997 tomó posesión del cargo de Rector de la UNAM, el Doctor Francisco Barnés de Castro. En su discurso de toma de posesión¹⁰³, el Rector Barnés señaló que la Universidad debía contribuir a una mejor integración de México a la globalización, a las tendencias mundiales del conocimiento, la economía y la democracia. En este mismo sentido, planteó que una de las prioridades fundamentales de la institución, era la formación de “recursos humanos bien capacitados”¹⁰⁴, con los conocimientos y habilidades que les permitiesen adaptarse a las exigencias de los mercados de trabajo.

¹⁰¹ Vid, *Memoria UNAM 1996*, [en línea] México, Dirección General de Planeación de la UNAM, 1997, dirección URL: <http://www.planeacion.unam.mx/Memoria/anteriores/1996/> [consulta: 22 de agosto de 2009].

¹⁰² *Ibid.*

¹⁰³ Francisco Barnés de Castro, “Sentido y razón de ser de la UNAM”; discurso de toma de posesión como Rector de la UNAM, pronunciado el 6 de enero de 1997; [en línea] México, ANUIES, dirección URL: http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res100/txt11.htm [consulta: 26 de agosto de 2009].

¹⁰⁴ *Ibidem.*

Además, planteó la necesidad de dar continuidad a la descentralización de la institución a través de un sistema de campus, utilizando las instalaciones de la Universidad ubicadas en el área metropolitana de la Ciudad de México y en distintas entidades de la República, o con el establecimiento de nuevas instalaciones.

Acerca de los programas de licenciatura, el Rector Barnés señaló que: “Nuestros programas de licenciatura deberán ser el modelo a seguir, tanto en lo que se refiere a la calidad de sus planes de estudios, como al reconocimiento de la sociedad hacia sus egresados. Para ello será necesario llevar a cabo una profunda revisión de nuestros modelos educativos a nivel licenciatura similar a la que realizamos en fecha reciente para el posgrado.”¹⁰⁵ Con respecto a los estudios de posgrado, el Rector planteó que los principales objetivos de estos eran: la formación de recursos humanos de excelencia y alto nivel, así como mejorar la actividad docente del personal académico.

Por otra parte, el Rector planteó la creación de una nueva Secretaría de Planeación, cuyas tareas serían las de coordinar los procesos institucionales de planeación, evaluación y elaboración de presupuestos, así como generar programas de desarrollo institucional. Además señaló que, la UNAM cumpliría sus objetivos de manera sistemática y transparente frente a la sociedad y el Estado mexicano, por lo cual era necesaria la consolidación de las evaluaciones internas y externas aplicadas a la institución.

¹⁰⁵ *Idem.*

En el mismo año 1997, a través del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), la UNAM obtuvo apoyo financiero (adicional al presupuesto universitario) por un monto superior a los 105 millones de pesos, los cuales sería utilizados para alrededor de 800 proyectos. Este apoyo presupuestal se configuró con la participación de empresas paraestatales y privadas, dependencias gubernamentales y organizaciones internacionales¹⁰⁶.

En noviembre de 1997, el Rector Barnés dio a conocer a la comunidad universitaria el Proyecto de Plan de desarrollo 1997-2000. Después de lo cual se abrió un periodo de consultas para recibir opiniones y comentarios al respecto. Durante la consulta fueron recibidas 1,655 contribuciones individuales y 457 de grupos y cuerpos colegiados¹⁰⁷. El contenido de estas aportaciones fue considerado para realizar reajustes y replanteamientos al proyecto. En mayo de 1998 se presentó el Plan de Desarrollo definitivo.

¹⁰⁶ Vid, UNAM, *Memoria UNAM 1997*, [en línea], México, Dirección General de Planeación de la UNAM, 1998, dirección URL: <http://www.planeacion.unam.mx/Memoria/anteriores/1997/> [consulta: 2 de septiembre de 2009].

¹⁰⁷ *Idem*.

De acuerdo al Plan Institucional 1997-2000, la actividad educativa en la UNAM estuvo enfocada a lograr que los estudiantes¹⁰⁸:

- Aprendan a seleccionar y analizar información para proponer soluciones a problemas específicos.
- Tengan habilidades y conocimientos en el manejo de idiomas.
- Posean habilidades y conocimientos en el manejo de tecnologías de la información y las comunicaciones
- Aprendan a trabajar en equipo.
- Complementen la formación académica con la práctica profesional real.
- Desarrollen capacidades y destrezas creativas para seleccionar, organizar y procesar diversos sistemas de información.

En el Plan Institucional 1997-2000, respecto a la organización y funcionamiento académico en general, se planteó¹⁰⁹:

- Llevar a cabo un cambio pedagógico en los modelos, planes y programas educativos, desde el bachillerato hasta el posgrado.
- “Impulsar la interacción entre la docencia y la investigación, canalizando incentivos y favoreciendo condiciones para que los profesores de carrera de facultades y escuelas participen en proyectos de investigación; los investigadores de los institutos y centros asuman compromisos docentes”¹¹⁰

¹⁰⁸ Vid, Francisco Barnés de Castro, *Plan de desarrollo institucional 1997-2000*, México, UNAM, Secretaría de Planeación, 1998, pp. 95.

¹⁰⁹ *Ibidem*.

¹¹⁰ *Idem*, p. 69.

-Establecer vínculos entre entidades académicas y sectores profesionales externos, para que desde los primeros semestres, los alumnos comprendan las dinámicas profesionales del ámbito laboral y desarrollen habilidades para aplicar sus conocimientos a problemáticas concretas.

En 1998, respecto a la diversificación de fuentes de financiamiento, el BID aprobó un préstamo para la UNAM, de \$245 millones de pesos, los cuales serían destinados a mantenimiento, equipamiento y construcción de infraestructura. Entre las obras realizadas, destacan la construcción de un herbario, de la biblioteca del Instituto de Biología y el edificio de posgrado de la ENEP Acatlán; la construcción del edificio de Posgrado de la Facultad de Ingeniería y, en el polo de desarrollo de Juriquilla, la construcción de los edificios de Física Aplicada y Tecnología Avanzada.

Así mismo, para el Subsistema de Investigación Científica de la Universidad, se obtuvo apoyo financiero del CONACyT, de empresas paraestatales y privadas, de dependencias gubernamentales y de organizaciones internacionales, por cerca de \$200 millones¹¹¹.

¹¹¹ Vid, UNAM, *Memoria UNAM 1998*, [en línea], México, Dirección General de Planeación de la UNAM, 1999, dirección URL: <http://www.planeacion.unam.mx/Memoria/anteriores/1998/> [consulta: 5 de septiembre de 2009].

1999: la última huelga del siglo en la UNAM.

Desde inicios de 1998, el Rector Francisco Barnés había planteado la necesidad de discutir en el Consejo Universitario algunos aspectos esenciales para la modernización integral de la Universidad, entre los que se encontraban: reformas a los planes de estudios de las carreras que se impartían en la institución; modificaciones al Reglamento General de Inscripciones, para limitar el Pase Reglamentado del Bachillerato a la Licenciatura, sólo a los alumnos que realizaran el bachillerato en 3 años y obtuvieran un promedio mínimo de 9; y la modificación al Reglamento General de Pagos, para que aquellos estudiantes que tuvieran más recursos económicos pagaran mayores cuotas de inscripción, y que sólo fuera gratuita la educación para los estudiantes que no tuvieran los recursos económicos necesarios¹¹².

A principios de 1999, muchos universitarios connotados le señalaron al Rector Barnés, que los aumentos en cuotas podían originar encono y conflicto al interior de la institución y que era necesario tomar en cuenta el contexto nacional¹¹³, ya que 1999 era año pre-electoral, y la situación económica era estable pero no mejoraba. Por otra parte, también se argumentaba que estábamos presenciado la etapa final del autoritarismo del PRI, pero sin transición institucional a la democracia, lo cual en la sociedad mexicana generaba desconfianza hacia el Gobierno, instituciones públicas y autoridades. Por lo cual, cualquier decisión o reforma de grandes alcances que se pretendiera llevar a cabo, debía lograrse por medio de consensos y con apoyo de la mayoría de la comunidad universitaria.

¹¹² Vid, Gerardo Dorantes, *Conflicto y poder en la UNAM. La huelga de 1999*, México, UNAM/FCPyS, Miguel Ángel Porrúa, 2006, pp. 185.

¹¹³ *Ibidem*.

En febrero de 1999, el Rector Barnés planteó ante el Consejo Universitario, que los aumentos a las cuotas eran necesarios debido a que se enfrentaba insuficiencia de recursos para la realización de las actividades más importantes de la institución. Ante lo cual, se le señaló al Rector que esta medida tendría oposición tanto dentro como fuera del Consejo¹¹⁴.

Pese a ello, a través del Consejo Universitario la propuesta de aumento de las cuotas fue aprobada el 15 de marzo de 1999. Esto sucedió sin que estuvieran presentes un número importante de sus integrantes: fue aprobada por 98 de los 137 Consejeros Universitarios¹¹⁵. La ausencia de 39 Consejeros Universitarios se debió a que –como explica Gerardo Dorantes– la Rectoría dividió a los consejeros en 2 grupos, los que apoyaban las reformas al Reglamento General de pagos, y los que no apoyaban dichas reformas¹¹⁶.

El 15 de marzo los consejeros fueron citados a sesión del Consejo Universitario. A los consejeros que estaban a favor de las reformas, se les citó en el Instituto Nacional de Cardiología ubicado en Tlalpan. Mientras que a los consejeros que no estaban a favor de las reformas, se les citó en el Hotel Radisson ubicado en la carretera Picacho Ajusco. Las reformas al Reglamento General de Pagos fueron aprobadas por los 98 consejeros citados en el Instituto Nacional de Cardiología¹¹⁷.

¹¹⁴ *Ibidem*.

¹¹⁵ Gerardo Dorantes, *Conflicto y poder en la UNAM. La huelga de 1999*, p. 58

¹¹⁶ *Idem*, pp. 58-60.

¹¹⁷ *Idem*, pp. 60-62.

Esta forma de proceder por parte del Rector Barnés, de algunas autoridades superiores de la UNAM y de los 98 consejeros universitarios, no cumplió con los requisitos y procedimientos necesarios para ser legítima, y no se construyeron acuerdos y consensos “para alcanzar el status de agenda institucional, por lo que no pudo ser implementada”¹¹⁸. En cambio, constituyó uno de los principales motivos que dio inicio a una huelga que duro de abril de 1999 a febrero del año 2000, y que ha sido la huelga más larga en la historia de la UNAM.

Desde el 16 de marzo de 1999, una vez que se dieron a conocer las reformas al Reglamento General de Pagos, en escuelas y facultades de la UNAM comenzaron a organizarse consejos estudiantiles para manifestar su oposición a tales reformas. A través de estos consejos locales surgió el Consejo General de Huelga (CGH). Para julio de 1999 el pliego petitorio del CGH estaba conformado por las siguientes demandas¹¹⁹:

- Abolición del reglamento general de pagos.
- Aumento del subsidio que el Gobierno Federal designaba a la UNAM.
- Derogar las reformas realizadas en 1997 a los planes de estudio de las carreras que impartían en la UNAM.
- Desaparición del Tribunal Universitario.
- Anular vínculos de la UNAM con el Centro Nacional de Evaluación Educativa (CENEVAL).
- Creación de un espacio para el diálogo y la resolución de problemas de la Universidad.

¹¹⁸ *Idem*, p. 14.

¹¹⁹ *Idem*, pp. 10-21 y 50-62.

El 12 de noviembre de 1999 el Rector Francisco Barnés presento su renuncia al cargo ante la Junta de Gobierno de la UNAM¹²⁰. El 19 de noviembre Juan Ramón de la Fuente toma protesta como Rector de la UNAM¹²¹. En su discurso de toma de posesión, el Rector de la Fuente abordó la importancia educativa, científica y cultural de la UNAM a lo largo del siglo XX, y planteó la necesidad de conciliar diferencias para solucionar de manera urgente la crisis por la que atravesaba la institución¹²².

Así mismo, el nuevo Rector señaló que la única manera de fortalecer a la Universidad en momentos tan difíciles, era por medio de la construcción de consensos y la realización de discusiones razonables en un marco de respeto y honestidad. Y que si era necesario reformar estructuras académicas, administrativas o jurídicas, esto tendría que hacerse respetando el marco jurídico vigente de la UNAM.

Entre el mes de diciembre de 1999 y los primeros días de enero del 2000, el Rector Juan Ramón de la Fuente se reunió con representantes y grupos de escuelas, facultades e institutos de la UNAM, con integrantes del STUNAM, de las Asociaciones Autónomas del Personal Académico de la UNAM (AAPAUNAM), con el Consejo Universitario y con el Consejo General de Huelga (CGH), para conocer opiniones y propuestas en torno a los problemas más importantes de la institución.

¹²⁰ Vid, Roberto Garduño, “Espero que mi renuncia abra nuevas vías de solución: Barnes”, periódico *La Jornada*, año 18, núm. 5459, sección Política, México, sábado 13 de noviembre de 1999, p. 11.

¹²¹ Vid, Roberto Garduño, “Comisión resolutive, exigía el CGH al Rector de la Fuente”, periódico *La Jornada*, año 18, núm. 5466, sección Política, México, domingo 21 de noviembre de 1999, p. 13.

¹²² Vid, Juan Ramón de la Fuente, *Cuatro mensajes y dos entrevistas. El conflicto de 1999*, México, UNAM, Dirección General de Publicaciones, 2000, pp. 40.

Después de esta serie de reuniones, el 20 de enero se llevó a cabo un plebiscito, en el cual participaron más de 150,000 universitarios en 930 casillas, en 22 estados del país¹²³, a los cuales se les plantearon dos preguntas a las que tenían que responder si o no: 1) Apoya la propuesta planteada en el Consejo Universitario para atender las demandas del CGH; 2) La huelga en la UNAM debe concluir con la mencionada propuesta. Los estudiantes, académicos y trabajadores consultados mayoritariamente (en promedio el 80% de cada sector) expresaron su opinión a favor de apoyar la propuesta del Consejo Universitario, así como a favor de que la Administración Universitaria exigiera a los huelguistas la devolución de las instalaciones universitarias¹²⁴.

A través de este proyecto el CGH obtendría la anulación total de las reformas al Reglamento General de Pagos, la desaparición del Tribunal Universitario, y el compromiso de la realización de un nuevo Congreso Universitario. Esta propuesta fue aprobada en el seno del Consejo Universitario, y presentada al CGH, pero los líderes de este consejo advirtieron que la propuesta era insuficiente, que no satisfacía sus demandas, y que por tanto, no devolverían las instalaciones.

Tras esta respuesta, las autoridades universitarias se vieron obligadas a solicitar, a través de la Secretaría de Gobernación, la intervención de la Policía Federal Preventiva (PFP) para desalojar las instalaciones universitarias, que se encontraban en poder de alrededor de 700 integrantes del CGH. Esto ocurrió la madrugada del 6 de febrero del año 2000, en la cual fueron detenidos decenas de estudiantes. A los pocos días reiniciaron de manera oficial las actividades en la UNAM.

¹²³ *Vid.*, Karina Avilés y Roberto Garduño, “Supera expectativas el plebiscito; votaron más de 150 mil personas”, periódico *La Jornada*, año 19, núm. 5525, sección Política, viernes 21 de enero de 2000, p. 9.

¹²⁴ *Ibidem.*

2000 a 2007, Retomar el rumbo: hacia la sociedad del conocimiento y la información.

En 2001 el Consejo Universitario aprobó el grupo de trabajo que habría de integrar la Comisión Especial del Congreso Universitario (CECU). La cual estaría encargada de organizar los preparativos para la realización de un nuevo Congreso Universitario, en el cual, todos los sectores de la Universidad discutirían los problemas de la institución. La CECU quedó establecida en abril de 2002, y estuvo integrada por 48 miembros de la comunidad universitaria: 18 académicos, 18 alumnos, 4 trabajadores, 2 directores de facultades, escuelas e institutos, 2 representantes de Rectoría, un representante de difusión cultural, un profesor y un investigador eméritos, y un representante de las asociaciones de egresados¹²⁵.

En julio de 2002, la CECU organizó una serie de mesas redondas y conferencias llamadas “El debate por la UNAM”, en las cuales participaron profesores, investigadores, trabajadores y alumnos. En el año 2003, con el objetivo de atender la necesidad de formar especialistas en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación media superior, el Consejo Universitario aprobó la creación de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS).

Así mismo, después de un periodo de auscultación entre la comunidad universitaria, el 6 de noviembre de 2003, la Junta de Gobierno de la UNAM designó nuevamente a Juan Ramón de la Fuente como Rector de la Universidad. A los pocos días, el Rector de la Fuente definió once puntos centrales a los que daría continuidad durante su nueva gestión para consolidar el desarrollo institucional de la Universidad¹²⁶:

¹²⁵ Vid, UNAM, *Memoria UNAM 2001*, [en línea], México, Dirección General de Planeación de la UNAM, 2002, dirección URL: <http://www.planeacion.unam.mx/Memoria/2001/> [consulta: 5 de septiembre de 2009].

¹²⁶ Vid, UNAM, *Memoria UNAM 2003*, [en línea], México, Dirección General de Planeación de la UNAM, 2004, dirección URL: <http://www.planeacion.unam.mx/Memoria/2003/> [consulta: 5 de septiembre de 2009].

1. Ampliar la participación de la comunidad universitaria para la toma de decisiones en los cuerpos colegiados.
2. Incrementar el programa de becas para estudiantes de escasos recursos económicos y buen desempeño académico.
3. Fortalecer los programas de apoyo a la docencia y a la investigación.
4. Incorporar nuevas tecnologías para mejorar la enseñanza presencial, continua y a distancia.
5. Impulsar la descentralización académica y administrativa en sedes periféricas y regionales.
6. Generar nuevas carreras, sobre todo en sedes regionales, y actualizar en los siguientes años todos los planes y programas de estudios de las licenciaturas.
7. Aumentar la matrícula en los posgrados y continuar con los convenios inter-institucionales (nacionales e internacionales) para enriquecer la oferta de posgrados compartidos.
8. Revisar el marco académico institucional de la UNAM, empezando por el Estatuto del Personal Académico.
9. Apoyar la consolidación de Radio Universidad y TV UNAM como canales de difusión de la oferta científica y cultural de los universitarios.
10. Reforzar la seguridad en las instalaciones universitarias y continuar las acciones para erradicar el “porrismo” en la Universidad.
11. Continuar las gestiones para incrementar el presupuesto universitario y apoyar activamente la consolidación de una política de Estado para el financiamiento de la educación superior pública en México.

A partir de lo planteado en el presente apartado de esta investigación, puede decirse que durante las gestiones de José Sarukhán, Francisco Barnés de Castro y Juan Ramón de la Fuente, el proyecto predominante en la UNAM fue lograr la “academización” de la institución. “Academización”, cuyos programas y estrategias coincidieron en muchos aspectos con los planteamientos, que en 1995 la OCDE presento a las autoridades educativas de México, acerca de la necesidad de modernizar la educación media superior y superior del país.

Estas coincidencias entre los planteamientos de la Rectoría de la UNAM y los de la OCDE, pueden quedar resumidas en la siguiente cita textual, tomada de la Memoria UNAM 2003:

“El compromiso de la comunidad universitaria para constituir una institución de excelencia fue acompañado por el diseño y puesta en marcha de estrategias, programas y acciones que implicaron reformas de trascendencia en el quehacer universitario, que se insertaron en el contexto de una visión educativa comprometida con la ampliación de la cobertura, la calidad, la pertinencia, la innovación, la evaluación, la certificación y la transparencia en el uso de los recursos que la sociedad le provee.”¹²⁷ (El subrayado es mío)

Respecto a la pertinencia y calidad de la oferta educativa de la UNAM, vale comentar que, desde el año 2000 en la Universidad comenzaron a establecerse nuevas carreras en áreas emergentes de la ciencia y la tecnología. Además se revisaron y se modificaron planes de estudio de licenciatura y posgrado para adecuarlos a las nuevas características y necesidades de los mercados de trabajo.

¹²⁷ *Idem.*

Desde el año 2004, la UNAM ha sido evaluada por instancias nacionales e internacionales. Siendo así que, entre 2004 y 2007, el periódico inglés “The Times”, en su sección especializada “Higher Education Supplement”, ubicó a la UNAM como la mejor universidad de Iberoamérica, y como una de las mejores 100 universidades del mundo en materia de investigación científica y tecnológica. Mientras que a nivel nacional, el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) de 2004 a 2007, acreditó más de 40 carreras de la UNAM y certificó laboratorios con el ISO 9001-2000¹²⁸.

¹²⁸ *Vid*, el documento, *Memoria UNAM*, ediciones de 2004 a 2007; disponibles en la página de Internet de la Dirección General de Planeación de la UNAM, dirección URL: <http://www.planeacion.unam.mx/Memoria/> [consulta: junio-julio de 2009].

C. 3. MARCO TEÓRICO: LA TEORIZACIÓN DE LOS CAMPOS COMO HERRAMIENTA DE ANÁLISIS POLÍTICO.

Para tratar de elaborar respuestas pertinentes a las cuestiones a través de las cuales fue posible plantear la presente investigación, es necesario utilizar un marco teórico sistemático y a la vez suficientemente flexible, el cual me permita analizar diferentes niveles y aspectos de la realidad que convergen de manera determinante en un mismo espacio social, así como recolectar e interpretar coherentemente datos específicos referentes a tal espacio social.

En el caso concreto del que me he ocupado, el espacio social al que hago referencia es la FCPyS. A su vez, los niveles de la realidad que resultan relevantes para el mismo son, el contexto educativo internacional, nacional y de la UNAM. Mientras que los aspectos de la realidad que me interesa estudiar, están directamente relacionados con la idea de esclarecer cuáles son los tipos de proyectos de educación superior que se intenta establecer como proyectos dominantes a nivel internacional, en México y en la UNAM.

Los datos referentes a la FCPyS, que específicamente recolecté y traté de interpretar, guardan una estrecha relación tanto con la historia de dicha institución, como con las cantidades y porcentajes de alumnos que ingresan y egresan de la misma, y que obtienen su título de licenciatura.

Para realizar esta investigación he elegido la propuesta teórica de los campos, construida por el sociólogo francés Pierre Bourdieu¹²⁹, debido a que ésta puede funcionar como una guía para desarrollar las características ya señaladas: sistematicidad y flexibilidad para analizar una realidad social específica.

Resulta pertinente señalar que en la teorización de los campos, Bourdieu considera a los diferentes ámbitos de actividad humana como espacios de prácticas sociales, que están articulados a través de una dimensión macro y de una dimensión micro¹³⁰. La dimensión macro está configurada por las estructuras sociales y las instituciones, mientras que la dimensión micro está configurada por el comportamiento y las acciones de los individuos en tanto sujetos sociales que forman parte de grupos e instituciones.

Dimensiones que –de acuerdo con Bourdieu– no están diametralmente separadas o aisladas, sino que son interdependientes y están unidas por una relación dinámica, a través de lo cual los diferentes ámbitos de la actividad humana se recrean y transforman: tanto por medio de las dinámicas estructurales y las de las instituciones, como por medio del comportamiento y las acciones de tipo individual y grupal¹³¹.

¹²⁹ Para comprender de manera sistemática la propuesta teórica de los campos, las fuentes bibliográficas principales fueron, por una parte, los siguientes textos de Pierre Bourdieu: *Intelectuales, política y poder*, Argentina, Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1999, pp. 270.; _____, *Los usos sociales de la ciencia*, Argentina, Ediciones Nueva Visión, 2000, pp. 142; _____, *El sentido práctico*, España, Editorial Siglo XXI, 2008, pp. 445; _____, *Homo academicus*, México, Editorial Siglo XXI, 2008, pp. 314. Por otra parte, también se consultó a Gustavo Téllez Iregui, *Pierre Bourdieu: conceptos básicos y construcción socioeducativa: claves para su lectura*, Colombia, Universidad Pedagógica Nacional, 2002, pp. 120; así como a, Ana Teresa Martínez, *Pierre Bourdieu. Razones y lecciones de una práctica sociológica. Del estructuralismo genético a la sociología reflexiva*, Argentina, Manantial, 2007, pp. 255.

¹³⁰ Vid, Pierre Bourdieu, *El sentido práctico*, op. cit., pp. 41-227.

¹³¹ *Ídem*, pp. 85-105.

A su vez, otra de las razones primordiales por las cuales he elegido esta propuesta teórica, es que en dicha propuesta se caracteriza a los múltiples ámbitos de la actividad humana como campos de interacción social, en los cuales los sujetos sociales que participan en ellos (individuos, grupos e instituciones) establecen y recrean diferencias, tensiones, conflictos, luchas por obtener posiciones, recursos, así como por imponer intereses y proyectos.

En pocas palabras, los sujetos sociales que participan en un campo luchan por obtener la hegemonía en el mismo, es decir, luchan porque sus medios y maneras de producir, reproducir y consumir los productos propios del campo, así como sus maneras de ser, hacer y pensar, se impongan como dominantes en el campo y sean consideradas como los medios y las maneras válidos, legítimos y correctos. Por tanto, los diferentes campos de la actividad humana son ante todo espacios eminentemente políticos¹³².

Considerando lo señalado en el párrafo anterior, vale decir que he elegido la propuesta de la teorización de los campos, porque es una herramienta teórica y metodológica que nos permite, en primer lugar, construir analíticamente diferentes espacios sociales desde una perspectiva en la cual el conflicto y la diferenciación forma inherente de los mismos. Es decir, que en los diferentes ámbitos de la actividad humana siempre estarán presentes diferencias, conflictos y luchas entre los sujetos sociales (individuos, grupos e instituciones) que participan en ellos.

¹³² Las ideas planteadas en este párrafo y en los siguientes de esta sección inicial del presente capítulo, fueron elaboradas a partir de una lectura sistemática de los siguientes textos de Pierre Bourdieu: *Intelectuales, política y poder*, op. cit., pp. 23-63; *Los usos sociales de la ciencia*, op. cit.; *El sentido práctico*, op. cit., pp. 41-227.

Estas diferencias entre sujetos sociales no son sólo económicas o relacionadas con el acceso a determinadas posiciones de autoridad o poder, sino que también se manifiestan como una multiplicidad de prácticas culturales, es decir, diversidad en cuanto a maneras de ser, hacer y pensar en ámbitos y circunstancias determinadas. Así como, distinciones ideológicas, es decir, variaciones en cuanto a las definiciones de los elementos que conforman una realidad específica.

Diferencias de prácticas culturales y de ideologías, que al complementarse con distinciones económicas y de jerarquía social e institucional, pueden contribuir a la imposición como legítima y verdadera de una particular definición de la realidad social. En este sentido, la propuesta teórica de los campos nos permite comprender el hecho de que en todo ámbito de actividad humana siempre habrá diversidad en cuanto a posiciones económicas, culturales, ideológicas, de jerarquía institucional, de proyectos, intereses y recursos, entre los sujetos sociales que participan en tales ámbitos. De manera que, estas características individuales y colectivas constantemente habrán de producir conflictos, competencias y luchas.

En segundo lugar, la teorización de los campos sirve como herramienta para reconocer y señalar de qué manera determinadas circunstancias y contextos pueden condicionar las formas y procedimientos a través de las cuales los sujetos sociales realizan ciertas prácticas en un espacio social particular. Igualmente, estas circunstancias pueden condicionar las formas y procedimientos a través de las cuales los sujetos sociales elaboran los productos específicos de tal ámbito de actividad.

Lo anterior implica que, la teorización de los campos nos incita a averiguar qué grado de autonomía relativa tiene un espacio social específico con respecto a los proyectos, intereses y conflictos que se presentan en otros espacios que le son cercanos. Particularmente, resulta importante conocer el grado de autonomía que un espacio social tiene con respecto a los ámbitos económico y político, ya que en las sociedades contemporáneas estos ámbitos resultan determinantes sobre prácticamente todos los espacios de la actividad humana.

En tercer lugar, frente al sobre-determinismo fatalista que niega cualquier posibilidad de acción por parte de los sujetos sociales, y frente al voluntarismo ingenuo que plantea que los sujetos sociales pueden realizar todo aquello que se propongan independientemente de las circunstancias y los contextos, la teorización de los campos permite comprender, por una parte, que si individuos, grupos o instituciones tienen interés en modificar la manera en que está organizado determinado ámbito de actividad o determinada institución o grupo social, es necesario conocer las dinámicas de las estructuras sociales que articulan específicamente tal ámbito, institución o grupo; así como reconocer la gama de posibilidades, imposibilidades y problemas que para los sujetos producen las estructuras sociales a través de sus dinámicas y condicionamientos.

Por tanto, la teorización de los campos permite comprender que aquellos sujetos o grupos que tienen la intención de modificar el funcionamiento y la organización de un campo, institución o grupo, no podrán realizar esto con facilidad ya que tienen que enfrentar sus intereses y proyectos a los intereses y proyectos de otros sujetos o grupos.

Además los sujetos con intenciones de cambio, tendrán que hacer frente a los efectos que, sobre los individuos, produce la rutinaria repetición de las prácticas sociales en la vida cotidiana. Es decir, tendrán que enfrentarse al hecho de que ante la rutinaria repetición de las prácticas sociales, los individuos tienden a simplificar las actividades, a reflexionar poco sobre éstas y sobre sus propios comportamientos, a la vez que muestran una limitada capacidad de adaptarse al cambio.

Así mismo, la teorización de los campos permite reconocer que no todo proyecto para intentar modificar el funcionamiento y organización de un ámbito de actividad, significa un aumento de la autonomía de tal ámbito con respecto a otros campos¹³³.

3.1. Algunas características básicas de los campos.

El concepto campo es una noción teórica, a través de la cual es posible intentar analizar todo ámbito específico de actividad humana como un sistema de redes de interacción social, en el cual participan múltiples y diferentes instituciones y sujetos sociales (siendo denominados ambos como agentes que forman parte de un mismo campo) que poseen diferentes posiciones, capitales, y puntos de vista.

¹³³ Particularmente acerca de este párrafo y el anterior, a parte de las referencias señaladas, también consulte: Alicia Gutiérrez, “La tarea y el compromiso del investigador social. Notas sobre Pierre Bourdieu”; prólogo del libro de Pierre Bourdieu, *Intelectuales, política y poder*, op. cit., pp. 7-19.

Los agentes (sujetos sociales e instituciones) que pertenecen a un mismo campo, pueden optar por aliarse para colaborar entre sí o competir y luchar entre ellos, con el fin de realizar uno o algunos de los siguientes objetivos: mejorar sus posiciones en el ámbito de actividad, obtener posiciones de dominación, acrecentar sus capitales (recursos materiales y simbólicos), acceder a medios de producción, reproducción y consumo de bienes materiales y simbólicos, así como para realizar o consolidar determinado proyectos.

Ahora bien, en tanto noción teórica los campos no existen como realidades físicas concretas, sino que se trata de ámbitos específicos de la actividad humana que son construidos analíticamente por un investigador, para hacer visibles aspectos de la realidad que generalmente pasan desapercibidos para el sentido común.

En este sentido, resulta pertinente señalar que la teorización de los campos planteada por Pierre Bourdieu¹³⁴, consiste en una serie de conceptos y procedimientos metodológicos a través de los cuales se puede analizar sistemáticamente un ámbito social, como un espacio en el cual participan diferentes sujetos e instituciones y entre quienes se establecen diversos tipos de interacciones que pueden ir desde alianzas hasta tensiones, conflictos, competencias y luchas. De modo que, es posible hablar de un campo de la política, la economía, la ciencia, el arte, de los medios masivos de comunicación, de los deportes, de la medicina, entre otros.

¹³⁴ Para comprender de mejor forma la manera en que Pierre Bourdieu define y utiliza la noción de campo, véanse particularmente sus textos: *Los usos sociales de la ciencia*, *op. cit.*; *Homo Academicus*, *op. cit.* Además vid., Gustavo, Téllez Iregui, Gustavo, *op. cit.* pp. 65-95.

A su vez, una de las principales características de la teorización de los campos, es que nos puede ayudar a llevar a cabo una “toma de distancia objetivante”, la cual posibilita analizar un espacio social determinado como una serie de redes de relaciones objetivas entre instituciones y sujetos. Redes en las cuales las instituciones ocupan ciertas posiciones y poseen ciertos tipos de recursos. Mientras que, los sujetos a partir de sus puntos de vista y de las posiciones que ocupan en tales redes, así como de los recursos (materiales y simbólicos) que poseen, logran producir y articular maneras de ser, hacer y pensar dentro del campo.

Por tanto, la teorización de los campos puede funcionar como una herramienta teórica, que contribuya a poner a prueba el grado de objetividad y los límites de validez de los diferentes puntos de vista y tomas de posición de los sujetos que participan en un mismo espacio social.

Hecha la acotación anterior, vale la pena profundizar el argumento de que otra característica de todos los campos es que, para establecer un dominio (a través de la imposición de proyectos y pautas de dirección), obtener determinados recursos específicos, acceder al uso de (y en algunos el control sobre) medios de producción, reproducción y consumo de bienes materiales y simbólicos¹³⁵, así como para mejorar sus posiciones al interior de un campo, los sujetos y las instituciones pueden optar por unirse para colaborar entre sí, o competir y luchar.

¹³⁵ Una exposición sistemática acerca de la forma en que se pueden articular la producción, reproducción y consumo de bienes materiales y simbólicos al interior de un campo particular, puede verse en: Mónica Paso, et al, “Tendencias y grupos académicos en la formación pedagógica de los profesores en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata –UNLP (1959-1976)”, ponencia presentada por las autoras durante el *IV Encuentro Nacional y I Encuentro Latinoamericano: La universidad como objeto de investigación*, Argentina, Universidad Nacional de Tucumán, 7 de octubre de 2004. Disponible en línea, dirección URL:

http://rapes.unsl.edu.ar/Congresos_realizados/Congresos/IV%20Encuentro%20-%20Oct-2004/eje6/12.htm
[Fecha de consulta: 20 de noviembre de 2009]

En estas alianzas o competencias los sujetos y las instituciones utilizan diversos recursos simbólicos y materiales e implementan múltiples estrategias. Así mismo, en un campo es común la situación en la cual un agente o grupo de agentes, establece relaciones de alianza con determinados sujetos, grupos o instituciones dentro del campo específico, y que a su vez tenga conflictos y competencias con otros sujetos, grupos o instituciones dentro del mismo campo.

Para complementar esta idea debo agregar que, en cada campo existen capitales, herramientas, instrumentos y estrategias particulares, los cuales pueden ser utilizados de manera legítima por los sujetos e instituciones que lo conforman. Sin embargo, este uso de elementos legítimos no excluye que, en determinadas situaciones, los agentes hagan uso de elementos considerados como ilegítimos dentro de un campo específico¹³⁶.

De hecho, puede considerarse que un campo tiene mayor autonomía relativa con respecto a otros campos –particularmente el de la política y la economía–, si los sujetos o las instituciones que participan en él tienden a utilizar los elementos legítimos propios del campo, para aliarse, competir o luchar, y a excluir el uso de elementos establecidos como ilegítimos. En cambio, un campo tiene menor autonomía relativa con respecto a otros campos, si los sujetos o instituciones pertenecientes a él, para participar, aliarse, competir o luchar tienden a utilizar reiteradamente elementos establecidos como ilegítimos¹³⁷.

¹³⁶ Para comprender de mejor manera el establecimiento y la delimitación de capitales, herramientas, instrumentos y estrategias (etc.) que, en un momento dado de la historia de un campo (y por tanto, en un momento dado del estado en que se encuentren las relaciones e interacciones entre los agentes de dicho campo), son considerados como elementos legítimos y aquellos que son considerados como elementos ilegítimos, vid, Pierre Bourdieu, *Intelectuales, política y poder*, *op. cit.*, pp. 65-110.

¹³⁷ *Ibid.*

Intentando resumir la descripción realizada hasta el momento, puede decirse que, los campos son espacios de interacción social que se recrean constantemente a través de ajustes y reajustes de las fuerzas y las posiciones de los agentes que lo configuran. Espacios en los cuales siempre están presentes diferencias, conflictos, competencias, luchas, tensiones entre agentes que poseen diferentes posiciones, recursos y fuerzas específicas.

Así mismo, resulta obligado precisar que, si bien tales diferencias, conflictos, competencias y luchas entre agentes, no se manifiestan todo el tiempo en la cotidianidad del campo, o no pueden ser comprendidas y explicitadas fácilmente (tanto por quienes forman parte del propio campo, como por aquellos que están fuera de él), estos aspectos siempre existen en todo campo, así sea en estado “latente” (no “visibles” en un momento dado), o “larvario” (que apenas están se están conformando).

Considerando los aspectos contenidos en los párrafos anteriores, resulta importante señalar que el núcleo metodológico que articula y da coherencia a la teorización planteada por Bourdieu, está conformado por cuatro conceptos fundamentales a saber: campo, capital, agente y habitus¹³⁸. Por lo tanto, a continuación apuntaré una breve definición de los conceptos capital, agente y habitus, para que de manera general se comprenda a qué me estoy refiriendo cuando hago uso de los mismos a lo largo de mi exposición acerca del concepto campo.

¹³⁸ Para comprender de manera inicial la definición y uso de estos conceptos centrales, véase, Carlos Gallegos, et al, *Pierre Bourdieu: Campos de conocimiento, teoría social, educación y cultura*, México, Universidad Autónoma de Chiapas, Facultad de Humanidades, Centro de Investigaciones en Humanidades/UNAM, FCPyS, Centro de Estudios Básicos en Teoría Social, 2005, pp. 39-106.

Capital: concepto que se refiere a todos los tipos de recursos materiales y simbólicos que un agente (sujeto social o institución), o grupo de agentes poseen y pueden utilizar al interior de un campo de actividad, para establecer y legitimar una forma de dominación, reforzar o adquirir un habitus (entendido éste como maneras de ser, hacer y pensar), para interactuar o realizar intercambios con otros agentes (dentro y fuera del campo), así como para mantener o mejorar sus posiciones.

A su vez, debe señalarse que los capitales de los agentes pueden modificarse y evolucionar a través tanto de la trayectoria social en uno o varios campos, como por transformaciones en los habitus que específicamente poseen. Así mismo, Bourdieu plantea que la totalidad de los capitales que un agente posee, debe ser analizada como la suma de la cantidad de recursos (capital por volumen) que posee el agente, y de las posiciones (calidad del capital) que el agente ocupa en el campo¹³⁹.

Agentes: son los diferentes sujetos, grupos e instituciones que pertenecen a un mismo campo de actividad social. Los cuales pueden unirse y colaborar o competir y luchar entre sí, con la intención de obtener capitales, imponer definiciones acerca de la realidad o proyectos, mejorar sus posiciones dentro del campo, o para acceder a medios de producción, reproducción y consumo de bienes materiales y simbólicos.

¹³⁹ Vid, Pierre, Bourdieu, “Los tres estados del capital cultural”, *Revista Sociológica*, núm. 5, México, UAM-Azcapotzalco, Otoño, 1987, pp. 11-17.

Los agentes son tales por tener una historicidad o trayectoria social dentro de un campo, por representar determinados proyectos (los cuales se manifiestan como intereses, opiniones, ideas y planteamientos concretos, así como a través de relaciones y vínculos específicos con otros agentes), y por ocupar una posición específica en un campo; la cual es la suma del volumen y la calidad del capital que un agente ha acumulado a lo largo de su trayectoria social.

En sus interacciones cotidianas los agentes “traen consigo” “todo el tiempo”, los proyectos que representan, sus intereses, capitales y habitus, elementos que al articularse con las posiciones que ellos mismos ocupan tanto en instituciones o como en un campo específico, dan como resultado que los agentes tengan la capacidad de que sus acciones produzcan efectos sobre un determinado campo particular.

En este sentido, es importante señalar que los sujetos sociales, grupos e instituciones que pertenecen a un mismo campo, resultan determinantes en éste debido a que se ubican en posiciones sociales e institucionales que les dan acceso a recursos, poder, autoridad y legitimidad para realizar ciertas acciones¹⁴⁰. Lo cual rompe con la idea de que los sujetos sociales son determinantes dentro de un campo solamente por su carisma o personalidad, o que los grupos e instituciones que participan en un campo son determinantes porque posean poderes secretos o una “mística” especial.

¹⁴⁰ Vid, Teresa Reyes Ruiz, “Habitus y campo educativo. El campo docente de la educación normal”, *Pierre Bourdieu. Campos de conocimiento, teoría social, educación y cultura, op. cit.*, pp. 135-159. También, vid, Alicia Colina Escalante, Raúl Osorio Madrid, *Los agentes de la investigación educativa en México. Capitales y habitus*, México, UNAM/Centro de Estudios Sobre la Universidad, 2004, pp. 33-55.

Habitus: son esquemas de representación, significación y clasificación que posee un sujeto social, y que se manifiestan como prácticas sociales concretas, es decir, como maneras particulares de ser, hacer y pensar. Tales esquemas los desarrollan los sujetos sociales a través de la interiorización de la realidad objetiva en la cual estos mismos viven e interactúan. Realidad objetiva que desde la perspectiva individual, básicamente está configurada a partir de los siguientes aspectos: estructuras sociales (grupos e instituciones) a las cuales pertenecen los sujetos, capitales que éstos poseen y posiciones que detentan en distintos campos de actividad.

Así mismo, un habitus puede ser utilizado como una forma particular de poder, el poder de saber y de saber hacer, que le da acceso a los sujetos sociales a determinados capitales y posiciones sociales e institucionales. De modo que, el habitus (o los habitus) que poseen los sujetos sociales, produce simbólicamente las diferencias y distinciones, existentes en un momento histórico dado, entre clases, fracciones de clase o grupos sociales. Diferencias y distinciones que se hacen presentes en la vida cotidiana a través de las posiciones, los bienes que poseen y las prácticas sociales que llevan a cabo los sujetos en campos determinados.

En este sentido, dos aspectos sumamente relevantes que deben señalarse acerca del habitus son, por una parte, que los sujetos sociales en tanto individuos son los únicos agentes que pueden poseerlo. Sin embargo, y éste es el otro aspecto relevante a señalar, un tipo de habitus específico no es producido por un solo individuo, sino que es producto de los procesos, dinámicas y circunstancias en las cuales ha vivido un grupo de sujetos sociales. En pocas palabras, un habitus específico es resultado de la historia de un grupo social particular. Por tanto, en una misma sociedad coexisten tantos tipos de habitus distintos como diferentes grupos sociales conformen tal sociedad.

Resulta pertinente plantear que, debido al hecho de que un mismo campo, y en una misma institución, coexisten diferentes grupos sociales, un campo o una institución pueden ser descritos como espacios sociales en los cuales múltiples grupos (a través de sus habitus) compiten entre sí por obtener el dominio e imponer proyectos y definiciones que sean considerados como legítimos acerca de las maneras que ser, hacer y pensar específicas dentro de tal campo o institución. De modo que, un tipo de habitus determinado funciona como un instrumento a través del cual los sujetos sociales generan prácticas y estrategias para apropiarse de los capitales que están en juego en un campo o institución particular¹⁴¹.

3.2. Construcción analítica de un campo: elementos para analizar las estructuras, dinámicas e interacciones de un campo.

Si bien existen ámbitos de actividad específica como son el arte, la música, los deportes, la ciencia, la medicina o los medios masivos de comunicación (sólo por mencionar algunos), cada uno estos espacios sociales no existe como un campo articulado inmediatamente reconocible, fácil de señalar o fácil de conocer a las instituciones, grupos y sujetos sociales que lo conforman. Tampoco se puede saber inmediatamente cuales los capitales específicos por los que se compite en un campo, los tipos de interacciones que se establecen en tal espacio, o los distintos habitus que interactúan en éste.

¹⁴¹ Vid, Ana Teresa Martínez, *Pierre Bourdieu: razones y lecciones de una práctica sociológica*, op. cit., pp. 219-239.

Así mismo, para analizar las estructuras, dinámicas e interacciones de un campo particular, se requiere del estudio sistemático de aspectos como los siguientes¹⁴²: historicidad específica, dinámicas y conflictos, subcampos de producción, reproducción y consumo, agentes distintos y diferenciables, posiciones y disposiciones de los agentes, posición de un campo con respecto a otros campos a nivel nacional e internacional. Aspectos que son expuestos a continuación.

3.2.1. Historicidad, dinámicas y conflictos específicos de cada campo.

El estado (estructuras, dinámicas e interacciones) que presenta un campo en un momento determinado, es resultado de la historicidad particular del mismo. Es decir, es el resultado de las dinámicas internas de sus propios subcampos (de producción, reproducción y consumo), de las redes de relaciones e interacciones objetivas establecidas entre los agentes que configuran tal espacio (redes de relaciones que dan origen a diferencias, tensiones conflictos, y luchas entre agentes), y de la situación que guarda el campo en cuestión con respecto a otros campos¹⁴³.

¹⁴² Acerca de la definición y los usos del concepto “campo”, véase, Pierre Bourdieu, *Los usos sociales de la ciencia*, *op. cit.*; *Homo Academicus*, *op. cit.* Además véase, Gustavo Téllez Iregui, *op. cit.*, pp. 65-95.

¹⁴³ Acerca del estado que puede guardar un campo en un momento determinado, véase, Ana Teresa Martínez, *op. cit.*, pp. 193-195, 204-218.

De manera que, cada campo de actividad tiene una historia particular, dinámicas, reglas y conflictos con ciertas características, las cuales, si bien pueden ser similares a las de otros campos, no dejan de tener una especificidad determinada. Así mismo, a partir de las dinámicas, reglas y conflictos que son propias de un campo, adquieren significado y coherencia determinadas prácticas, agentes, proyectos, lenguaje, conceptos, parámetros y normas; elementos que fuera de su campo de pertenencia pierden parte de su significado y coherencia, o dicho en otros términos, disminuye su eficiencia simbólica y/o práctica¹⁴⁴.

Respecto a la historicidad de un campo, vale señalar que ésta no se reduce a la mera acumulación de fechas y nombres, sino que el conocimiento de la historia de un campo permite tener una visión general y sistemática acerca de aspectos fundamentales en la configuración y desarrollo de un espacio social particular. Aspectos tales, como las necesidades políticas, económicas o sociales que determinaron el surgimiento y la institucionalización inicial de un campo de actividad. Situaciones históricas que al configurar las condiciones inaugurales de un campo, han de resultar determinantes para la consolidación y posterior desarrollo del mismo.

Aunado a ello, conocer la historicidad permite comprender cuáles han sido y cuánto han durado, las etapas de desarrollo del campo (surgimiento, institucionalización, consolidación, entre otras), cómo han surgido y qué sentido tienen determinadas reglas de producción, reproducción y consumo de los productos propios del campo. Además, nos permite entender cómo surgieron ciertas dinámicas y conflictos dentro del campo, así como ubicar la trayectoria social que han seguido determinados agentes, y entender de qué manera algunos agentes llegaron, o han llegado, a ocupar ciertas posiciones sociales, políticas y

¹⁴⁴ Acerca de los elementos específicos que cada campo posee, *vid*, Ana Teresa Martínez, *op. cit.*, pp. 191-218, 241-261, 285-330.

económicas dentro del campo, y las implicaciones que ello tuvo, o tiene, para el funcionamiento del campo¹⁴⁵.

3.2.2. Subcampos de producción, reproducción y consumo¹⁴⁶.

Continuando con mi exposición acerca del concepto campo, es importante señalar que un campo puede dividirse en subcampos de producción, consumo y reproducción, y que una de las características principales de éstos es que, en cada uno de ellos se establecen una lógica y reglas específicas de funcionamiento que determinan a los otros subcampos, y por lo tanto a la totalidad del campo. Esta lógica y reglas propias de cada subcampo, se producen debido a que en cada uno de ellos la competencia se articula de una manera particular, y se lleva a cabo para obtener bienes materiales y simbólicos diferentes, propios de cada subcampo¹⁴⁷.

Sin embargo, de los tres subcampos el que tiene mayor peso y relevancia es el de la producción, lo cual se debe a dos razones. Por una parte, a que a través de la producción los campos crean y adquieren insumos para transformarse y evolucionar. Por otra parte, a través de las posiciones de dominio y control en el subcampo de la producción, los agentes adquieren la posibilidad de influir significativamente –y en ciertos casos ejercer un control relativo– en los subcampos de la reproducción y el consumo¹⁴⁸.

¹⁴⁵ *Ibidem.*

¹⁴⁶ Una exposición sistemática acerca de la forma en que se pueden articular la producción, reproducción y consumo de bienes materiales y simbólicos al interior de un campo particular, puede verse en: Mónica Paso, *et al.* “Tendencias y grupos académicos en la formación pedagógica de los profesores en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata –UNLP (1959-1976)”, ponencia citada.

¹⁴⁷ *Ibidem.*

¹⁴⁸ *Ibidem.*

Así mismo, en cada campo se observan formas particulares de producción, reproducción y consumo, las cuales permiten clasificar a los campos y diferenciarlos a unos de otros. Además, tales formas particulares actúan como elementos determinantes en las dinámicas internas de cada campo, así como en la distribución de las posiciones que los agentes ocupan en los mismos.

Por lo tanto, si queremos comprender de qué manera están articulados y funcionan los subcampos de producción, consumo y reproducción que pertenecen a un mismo campo, es necesario considerar que cada uno de estos “sub-espacios” está conformado por agentes que poseen posiciones, disposiciones y capitales específicos y diferenciables, los cuales utilizan en la disputa por su permanencia y legitimación en tal o cual espacio, así como para realizar intercambios con agentes de los otros subcampos, del suyo propio, y de otros campos.

Lo anterior, expresado de una manera más concreta, significa que uno de los pasos más importantes para llevar a cabo la construcción analítica de un campo, es responder al siguiente tipo de cuestionamientos: “¿quién produce, para quién produce y cómo lo produce?; ¿quién consume, para quién consume y cómo lo consume?; ¿quién reproduce, para quién reproduce y cómo lo reproduce?; y ¿qué se produce y qué se consume?”¹⁴⁹

¹⁴⁹ Enrique Gutiérrez Márquez, *Propuesta teórica para analizar a las ciencias sociales como un campo*, tesis de maestría (Maestría en Estudios Políticos y Sociales), México, UNAM/FCPyS, El autor, 2004. pp. 144.

3.2.3. Posición de un campo con respecto a otros campos a nivel nacional e internacional¹⁵⁰.

Para comenzar este apartado, es preciso dejar en claro que los campos son espacios sociales cuyas estructuras, dinámicas de funcionamiento y redes de relaciones surgen como resultado de la convergencia –en un mismo espacio social– de factores internos (historicidad y dinámicas de los subcampos, así como proyectos, intereses, agentes y prácticas que se han impuesto como dominantes, entre otros) y de factores externos que están articulados y cobran coherencia en el contexto dinámico de un marco social, económico y político, es decir, en el contexto de un marco histórico específico.

De manera que, cuando ocurren cambios en los factores externos que conforman el contexto de un campo, tales cambios tendrán efectos o repercusiones en los factores internos de dicho campo. Si bien, estos efectos pocas veces son directos, y la mayoría son mediatizados –lo cual a su vez depende del grado de autonomía relativa que en un momento dado ha conseguido un campo–, las modificaciones en el contexto histórico de un campo no deben tenerse por “menores” o “marginales”, sino que es necesario analizarlas en su particularidad. A su vez, los cambios que pueden ocurrir al interior de un campo, pueden tener repercusiones en el contexto histórico del mismo, lo cual –una vez más ha de señalarse– tendrá que ser analizado en su particularidad.

¹⁵⁰ Las ideas que se plantean en este apartado, las propone el autor de la presente investigación, a partir de una lectura detallada de la tesis de maestría del profesor Enrique Gutiérrez Márquez, *op. cit.*; así como de la lectura de Immanuel Wallerstein, *Abrir las ciencias sociales*, México, Editorial Siglo XXI, 2000, pp. 114.

Debe puntualizarse que la posición de un campo con respecto a otros, no es “eternamente” estática, no ha quedado establecida “de una vez y para siempre”, sino que cambia a través del desarrollo histórico de la sociedad a la cual pertenece el campo específico que se esté analizando.

Por ejemplo, un campo en un momento histórico determinado puede tener un grado bajo de autonomía con respecto a los campos del poder político y del poder económico, y en la lucha por el monopolio legítimo del discurso sobre determinada materia de conocimiento, puede tener grandes conflictos y hallarse en posición de subordinación con respecto a otros campos. En cambio, en otro momento ese mismo campo, podría aumentar su grado de autonomía con respecto al poder político o económico, y a su vez, podría mejorar sus posiciones en la lucha por el monopolio legítimo sobre determinada materia.

Ahora bien, cuando quiere conocerse cuál es la posición que un campo guarda con respecto a otros campos, en un momento histórico determinado, resulta pertinente considerar necesarios ciertos procedimientos metodológicos como los siguientes¹⁵¹. En primer lugar, a lo largo de la investigación deben mantenerse como ideas rectoras los planteamientos anteriormente esbozados: la forzosa dialéctica entre factores internos de un campo y factores externos a éste (dialéctica cuya característica principal es la de ser pocas veces directa y casi siempre mediatizada); la consideración de que la posición de un campo con respecto a otros no está dada “de una vez y para siempre”, sino que cambia a través del desarrollo histórico de la sociedad específica de la que forma parte el campo en cuestión.

¹⁵¹ *Ibidem.*

En segundo lugar, debemos saber cuál es el grado de autonomía relativa que el campo en cuestión tiene con respecto a los campos del poder político y del poder económico. De modo que, cuando se habla del grado de autonomía relativa que detenta un campo en un momento histórico dado, se está haciendo referencia a la mayor o menor libertad que los agentes de dicho ámbito tienen para establecer el tipo de capitales, estrategias, habitus y autoridades que en tal espacio social serán considerados como legítimos para producir, reproducir, validar, distribuir y consumir los productos propios del campo que se está analizando.

También, se hace referencia al grado de autonomía relativa que detenta un campo, al considerar si en tal o cual ámbito de actividad los agentes que pertenecen a él, tienen mayor o menor libertad para dirimir sus diferencias, conflictos y luchas a través de los capitales, estrategias, habitus y autoridades, que en un momento dado han sido establecidos como legítimos. Igualmente, se habla del grado de autonomía relativa que un campo detenta, cuando se señala la mayor o menor libertad que los agentes que lo conforman tienen para plantear los problemas y soluciones propios de tal campo, así como, mayor o menor libertad para establecer el tipo de cuestionamientos externos a los cuales pueden responder, y para seleccionar los problemas externos que pueden contribuir a resolver desde su propio campo específico.

Así mismo, debe señalarse que no es arbitrario que en el análisis de la posición de un campo, se le dé prioridad a esclarecer el grado de autonomía que el campo en cuestión guarda con respecto al poder político y al poder económico. Esta prioridad responde precisamente a que los ámbitos político y económico actúan como “factores” sumamente determinantes (es decir, no como los únicos, pero sí como los más importantes) sobre prácticamente todos los campos de la actividad humana en las sociedades contemporáneas.

En tercer lugar, para conocer la posición que detenta el campo particular que estemos analizando, estamos obligados a esclarecer cuáles campos le son cercanos o similares, con cuáles campos entra en tensión y competencia por obtener el monopolio legítimo del discurso acerca de determinados conocimientos o actividades, o por obtener capitales similares. Aclarar tales cuestiones acerca del grado de autonomía de un campo, y de sus interacciones con respecto a otros campos, nos permite saber cuáles agentes, capitales, estrategias, habitus y autoridades son considerados, o deben ser considerados, como legítimos en un campo.

Un ejemplo de cómo funciona el procedimiento metodológico antes señalado, podría ser utilizado para aclarar la posición del campo de las Ciencias Sociales (ya sea a nivel internacional o nacional). Tarea para la cual debe tenerse presente el hecho de que éstas se encuentran cercanas a los campos de las ciencias físico-matemáticas y químico-biológicas, de la religión, de la filosofía. A la vez que, entran en lucha por el monopolio legítimo del discurso sabio y docto acerca de lo social, con la filosofía y la religión principalmente.

De modo que, en el campo de las Ciencias Sociales no debería ser válido hacer uso de argumentos biológicos para convalidar algún planteamiento con el cual se pretendiese justificar el racismo, o hacer uso de argumentos morales o religiosos, para que tal o cual teoría sea considerada como racional o coherente frente a otras teorías que pretenden explicar un mismo fenómeno. Así mismo, en Ciencias Sociales no debería considerarse que una teoría, un planteamiento o un método de investigación es poco válido, racional o coherente, por el hecho de que tal o cual cuestión es “poco comprendida por los ciudadanos comunes y corrientes” o porque es contraria a lo que permitiría suponer el “sentido común”.

En cuarto lugar, debe puntualizarse que un ámbito de actividad puede ser construido analíticamente como un campo a nivel nacional e internacional. De modo que, si se quiere construir analíticamente un campo a nivel nacional, en gran medida, sólo será necesario realizar los pasos metodológicos antes esbozados.

A su vez, para la construcción analítica de un campo a nivel internacional, una vez realizados los procesos metodológicos descritos previamente, entre los siguientes pasos obligados se encuentra, establecer cuáles países son dominantes en este ámbito de actividad: específicamente en lo que respecta a la producción de las creaciones propias del campo, así como a la imposición de maneras para producir, reproducir, consumir y legitimar tales productos. Después, debe analizarse qué tanto poder político y económico detentan tales países, o en su caso, establecer qué relación guardan los países dominantes en un campo de actividad con respecto a los países que son dominantes en los ámbitos económico y político a nivel internacional.

Así mismo, en el ámbito específico de actividad que se está analizando, debe observarse cuáles agentes actúan o se desempeñan a nivel internacional, qué posición detentan y el discurso que plantean, así como señalar la formas o estrategias que estos agentes internacionales pueden utilizar para influir sobre el discurso y las acciones de agentes nacionales en diversos países. A su vez, se debe aclarar el tipo de relación que tienen estos agentes internacionales, tanto con los países dominantes en el campo particular en estudio, como con los países dominantes en los campos del poder político y del poder económico.

Por lo tanto, realizar esta suerte de “mapeo” (para ubicar la posición de un campo a nivel internacional) de manera sistemática, resulta útil no sólo para responder a la cuestión de qué posición guarda un país determinado en un campo particular, sino que también permite comprender de qué manera está articulado un campo a nivel internacional, es decir, permite saber cuáles países –analizados como agentes dentro del campo internacional– son dominantes y cuáles son dominados, así como la relación que todos estos tienen con respecto a los campos del poder político y económico.

3.2.3. Agentes distintos y diferenciables¹⁵².

Al interior de un campo, las instituciones, grupos y sujetos sociales que lo conforman y participan en el mismo, pueden ser caracterizados como agentes distintos y diferenciables. Características que se deben, por una parte, a los tipos de posiciones que ocupan los agentes, los capitales que poseen, los proyectos e intereses que representan y reivindican (explícita e implícitamente), y que en la vida cotidiana se expresan como prácticas sociales, estrategias de acción e ideologías realizadas o defendidas por los propios agentes .

A su vez, entre los sujetos sociales considerados como agentes, otro aspecto que marca la distinción y diferenciación es el relativo a los distintos habitus que cada uno de éstos posee, y que en el campo mismo se traducen como diferentes actitudes, aptitudes y posiciones económico-sociales y políticas¹⁵³.

¹⁵² Vid, Alicia Colina Escalante; Raúl Osorio Madrid, *op. cit.*, pp. 33-55.

¹⁵³ La acción del habitus como factor diferenciador entre los sujetos sociales, es explicada sistemáticamente por Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron en: *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, *op. cit.*, pp. 72-108, 114-139 y 206-225.

Así mismo, las diferencias de capitales, posiciones, proyectos e intereses y habitus, que existen entre los agentes de un mismo campo, producen tensiones, conflictos y luchas entre éstos debido a que desde posiciones y posturas distintas –muchas veces antagónicas o diametralmente opuestas– entran en competencia por obtener los mismos capitales, así como por imponer definiciones (en lo simbólico y en la práctica) y proyectos que sean considerados como legítimos acerca de lo que “es” o “debe ser”, el tipo de actividades específicas que se realizan en un campo particular.

Por lo tanto, cuando se utiliza el concepto campo, básicamente se está hablando de un espacio social en el cual se expresan tanto uniones y alianzas, como diferencias, tensiones y conflictos entre agentes, quienes interactúan, compiten y luchan entre sí para desarrollar o imponer proyectos y pautas de dirección, así como para obtener reconocimiento, legitimación y dominación. Esto significa que, en un campo los agentes compiten y luchan porque sus maneras de producir, reproducir o consumir los productos propios del campo, sean consideradas como las maneras correctas, válidas y legítimas frente a las maneras que llevan a cabo, o que proponen, otros agentes dentro y fuera del campo específico.

3.2.4. Disposiciones y posiciones de los agentes¹⁵⁴.

Por otra parte, acerca de las disposiciones y posiciones que los agentes ocupan, y de las relaciones que establecen entre sí al interior de los subcampos y en la totalidad del campo, es necesario hacer la siguiente acotación. Cuando hablo de las posiciones de los agentes en un campo, me estoy refiriendo a que éstos pueden ser clasificados como dominantes y dominados. Clasificación que a su vez se puede subdividir en Dominantes-Dominantes, Dominantes-dominados, dominados-Dominantes y dominados-dominados.

En este caso, los primeros son aquellos que entre los agentes dominantes de un campo tiene la mayor cantidad de capital global¹⁵⁵, mientras que los segundos son los que tienen las menores cantidades de capital global. El tercer tipo, son aquellos que entre los agentes dominados de un campo tiene la mayor cantidad de capital global, mientras que los últimos son los que tienen las menores cantidades de capital global¹⁵⁶.

¹⁵⁴ Véase Pierre Bourdieu en el libro *Homo academicus*, en el cual plantea una serie de consideraciones y datos a través de los cuales intenta explicar de qué manera se conformaban las posiciones y las disposiciones que los profesores universitarios –considerados como agentes del campo universitario– tenían en Francia en la década de 1960, *op. cit.*, pp. 53-169.

¹⁵⁵ El capital global que posee un agente, es el resultado de la suma de la estructura (calidad) y volumen (cantidad) de capital que éste detenta al interior de un campo. *Vid.* Enrique Gutiérrez Márquez, *op. cit.*, pp. 30-39.

¹⁵⁶ Aunque Pierre Bourdieu no utiliza específicamente las expresiones “Dominantes-Dominantes”, “Dominantes-dominados”, “dominados-Dominantes”, “dominados-dominados”, tales expresiones son planteadas por el autor de la presente tesis, a partir de la lectura del cap. 2 “El conflicto entre facultades”, del libro *Homo academicus*, *op. cit.*, pp. 53-97. También véase detenidamente la suerte de “cartografía” de las posiciones y disposiciones de los agentes en el campo universitario en Francia, durante la década de 1960, incluida en la p. 73 del capítulo citado.

A su vez, cuando hablo de las disposiciones de los agentes, me estoy refiriendo a las ideologías, preferencias, gustos que éstos tienen, y las prácticas que llevan a cabo, con respecto a la producción, reproducción y consumo de los productos propios del campo en el cual participan. Aunque cabe señalar que, dependiendo de los objetivos que se tengan al realizar la construcción analítica de un campo, el aspecto de las disposiciones también se puede referir a las ideologías, preferencias y gustos que los agentes tienen respecto a cuestiones políticas, estéticas, religiosas, maritales, entre otras.

De manera que, un campo debe ser considerado como un espacio de diferencias de posiciones, disposiciones, capitales, habitus, relaciones, proyectos e intereses, entre agentes que se encuentran diferencialmente posicionados en un mismo espacio social, y que a partir de estas diferencias la totalidad del campo se mantiene en movimiento constante.

Haciendo un resumen de lo planteado acerca de las características básicas de los campos, en primer lugar debo resaltar que, los agentes, capitales, habitus, conflictos, luchas, reglas de producción, reproducción y consumo que pertenecen a un campo, sólo dentro de las dinámicas y estructuras de éste tienen lógica y pertinencia, mientras que fuera de dicho campo pierden eficacia y coherencia. Por lo cual, un campo al tener una dinámica de funcionamiento particular, así como determinadas normas y reglas de producción, reproducción y consumo, es un espacio social que posibilita acciones relativamente normalizadas y reguladas por parte de los agentes que concurren en él.

En segundo lugar, vale decir que, un campo es un espacio de competencia entre agentes ubicados en diferentes posiciones, entre los cuales se establecen relaciones de conflicto y lucha, alianzas y uniones. A su vez, tanto estos aspectos como el funcionamiento de un campo, las normas y reglas de producción, reproducción y consumo de los productos propios del campo, responden a situaciones y necesidades internas del campo, como a determinaciones externas.

Aunado a esto, cobra relevancia señalar que a partir de la construcción analítica que nos permite llevar a cabo la noción de campo, es posible, por una parte, ubicar (al menos potencialmente) a todos y cada uno de los sujetos sociales o agentes específicos que forman parte de un espacio social particular, así como aclarar cuáles son y qué características tienen los principales proyectos e intereses que convergen y entran en conflicto en un mismo ámbito de actividad. Por otra parte, la noción de campo permite comprender que todo ámbito de actividad es un espacio social relacionado con otros espacios o campos que lo determinan y generan cambios en él. Así mismo, nos permite analizar de manera sistemática las prácticas que realizan los agentes participantes en un mismo ámbito específico.

3.3. El capital, como una noción para explicar el sentido de las prácticas de los agentes de un campo¹⁵⁷.

A través del concepto capital que plantea Pierre Bourdieu, se hace referencia a los recursos materiales y simbólicos que los agentes participantes en un campo, poseen y acumulan, y que utilizan como instrumentos para: reforzar o adquirir un habitus, adquirir otros capitales, interactuar o realizar intercambios con otros agentes (dentro y fuera de su campo específico acción), para mantener o mejorar sus posiciones, y en general para competir o luchar por imponer sus proyectos y realizar sus intereses. A su vez, al igual que sucede con las posiciones y las disposiciones, los capitales que poseen los agentes pueden modificarse y evolucionar, tanto a través de la trayectoria social, como por transformaciones en el habitus¹⁵⁸.

3.3.1. Los tipos de capital que existen, son¹⁵⁹:

Capital social: este tipo de capital se configura por medio del acceso que un agente tiene a determinados recursos, información, máquinas, equipo o instrumentos, por el hecho de formar parte de ciertas instituciones o grupos, o tener tales o cuales relaciones sociales (a esto último, comúnmente se le llama “conocer gente”, “poseer contactos”, “tener influencias”).

¹⁵⁷ Vid, Pierre Bourdieu, *Los usos sociales de la ciencia*, op. cit., pp. 25-68. Así como, _____, *El Sentido Práctico*, op. cit., pp. 179-195.

¹⁵⁸ Vid, Teresa Reyes Ruiz, “El campo de producción cultural en Bourdieu”, *Pierre Bourdieu: campos de conocimiento, teoría social, educación y cultura*, op. cit., pp. 245-257

¹⁵⁹ Para desarrollar estas definiciones, me apoye en la consulta del siguiente texto: Alicia Colina Escalante, Raúl Osorio Madrid, op. cit., 25-55.

Capital cultural: este tipo de capital se refiere a la información, conocimientos y habilidades que un sujeto ha adquirido e interiorizado, por medio de diferentes tipos de acción pedagógica, recibidos a lo largo de su trayectoria social, como son: la educación institucionalizada, procedimientos informales de enseñanza y cierta familiarización con determinados ámbitos de acción. De manera que, el capital cultural poseído por un sujeto social se puede expresar como maneras o capacidades de ser, pensar y hacer, las cuales funcionan como instrumentos que le posibilitan al sujeto acceder a determinadas posiciones, manipular y controlar determinadas máquinas o herramientas, o adquirir ciertos capitales o ciertos *habitus*¹⁶⁰.

Capital simbólico: este tipo de recurso es el resultado de la unión de diferentes tipos de capital, adquiridos previamente por un agente, y se manifiesta como prestigio o reconocimiento por parte de otros agentes hacia aquel que tiene ciertas relaciones sociales, posee determina información, conocimientos, habilidades, o recursos materiales y financieros.

A su vez, el efecto de prestigio o reconocimiento que concede el capital simbólico a los agentes, podría denominarse como “efecto de liberación prolongada”, esto es, quien tiene capital simbólico puede utilizarlo o ejercerlo aun cuando haya perdido cierto grado o cantidad de relaciones sociales, información, conocimientos, habilidades, o recursos materiales y financieros que tuvo en determinado momento.

¹⁶⁰ Una exposición sistemática y detallada acerca de la definición de capital cultural y de los usos prácticos que tiene éste, puede verse en Pierre Bourdieu, “Los tres estados del capital cultural”, *op. cit.* También, véase Teresa Reyes Ruiz, “El campo de producción cultural en Bourdieu”, *op. cit.*

Capital económico: éste es el tipo de capital que comúnmente es más reconocido, utilizado e intercambiado como tal por los agentes. Se expresa como la posesión o el acceso a recursos materiales y financieros, y sirve tanto para ejercer poder sobre recursos y personas, como para adquirir otros tipos de capital.

3.3.2 Incorporación, objetivación e institucionalización del capital.

Una vez que he descrito brevemente los tipos de capital que existen, conviene puntualizar algunas anotaciones al respecto. Por una parte, Pierre Bourdieu señala que el capital cultural puede manifestarse en tres formas: como capital cultural incorporado, objetivado e institucionalizado¹⁶¹.

– El primer tipo se refiere a la interiorización de un habitus (interiorización de esquemas de representación, significación y clasificación), lo cual se manifiesta como maneras o capacidades de pensar, ser y hacer que posee un sujeto.

– El segundo, está relacionado con la posesión tanto de determinados objetos (máquinas, herramientas, instrumentos, etc.), como de información, conocimientos, capacidades o habilidades, necesarias para utilizar y controlar tales objetos.

– El tercer tipo tiene que ver con la posesión de títulos, certificados o documentos expedidos por parte de una institución hacia un agente, a través de los cuales ésta reconoce, avala o garantiza que tal agente posee información, conocimientos y habilidades para realizar determinados procedimientos, o para manipular y controlar ciertas máquinas e instrumentos.

¹⁶¹ *Ibidem.*

Ahora bien, si se analiza con detenimiento la propuesta de los tres estados del capital planteada por Bourdieu¹⁶², se observa que tanto el capital social como el simbólico pueden manifestarse en estado institucionalizado, así mismo el capital económico puede manifestarse en estado objetivado e institucionalizado. La institucionalización del capital social se manifiesta por medio de la posesión de determinados documentos expedidos por una institución, a través de los cuales se reconoce o garantiza que tal o cual sujeto o agente pertenecen a determinada institución, y a su vez dicha pertenencia le garantiza al sujeto o agente el acceso a ciertos recursos.

Mientras que en el caso del capital simbólico, éste se institucionaliza cuando una institución le otorga a un agente un reconocimiento o un premio por el prestigio acumulado a lo largo de determinada trayectoria social en un ámbito específico de acción. De modo que, al prestigio se le suma mayor prestigio, a partir del cual un agente pueden recibir el apoyo o la autorización necesaria para llevar a cabo ciertas acciones o impulsar determinados proyectos.

A su vez, el capital económico se manifiesta en estado objetivado cuando un agente posee objetos, máquinas, instrumentos y herramientas que en un campo particular le permiten desempeñarse de una manera más eficiente u obtener mejores resultados, frente aquellos agentes que por falta de recursos económicos no pueden acceder a tales objetos. En este mismo sentido, el capital económico puede funcionar como fuerza política, cuando los agentes que lo poseen en grandes cantidades reciben reconocimiento institucional para tomar determinadas decisiones o para imponer proyectos.

¹⁶² *Ibidem.*

Por otra parte, es necesario explicar que en cada campo de actividad cada uno de estos capitales tiene un peso específico diferente y una eficacia particular, a la vez que, en cada espacio social se intercambian, se compite y se lucha por formas específicas de capital¹⁶³.

De manera que, en cada campo ciertos tipos de capital resultan más determinantes y valiosos que otros, por lo cual la posesión y la competencia o lucha por tales capitales cobra mayor importancia frente a otras posesiones, competencias o luchas dentro de un mismo ámbito particular. Esto implica que, los capitales son bienes o recursos que, en el amplio universo de una sociedad específica, permiten ubicar cada campo particular así como diferenciar un campo respecto de otros.

En este mismo sentido, debe señalarse que debido a que cada tipo de capital se adquiere, acumula y transforma de manera específica a través de diferentes estrategias, los agentes participantes en un campo tratan de aumentar la cantidad (volumen) y la calidad (estructura) de sus capitales, con lo cual, se originan dinámicas particulares de funcionamiento en un espacio social, a la vez que, se da pie al surgimiento de determinados conflictos, competencias y luchas¹⁶⁴.

Como punto y aparte debo señalar que, a través de la conceptualización de la noción capital, Pierre Bourdieu plantea que un principio que permite explicar el sentido general de las prácticas de los agentes, es que, toda acción que realizan los agentes de un campo tiene por objetivo producir, reproducir, distribuir, consumir o acrecentar diferentes tipos de capitales¹⁶⁵.

¹⁶³ Vid, Enrique Gutiérrez Márquez, *op. cit.*, pp. 7-43.

¹⁶⁴ *Ibidem*.

¹⁶⁵ Vid, Pierre Bourdieu, *El sentido práctico*, *op. cit.*, pp. 41-227. También, vid Enrique Gutiérrez Márquez, *op. cit.*, pp. 15-40.

Sin embargo, este planteamiento que podría ser calificado como excesivamente economicista –sobre todo cuando se desconoce la conceptualización de capital planteada por Bourdieu a propósito de la teorización de los campos y las prácticas sociales–, no debe llevarnos a considerar que los agentes actúan a partir de algún tipo de cálculo o elección totalmente racional¹⁶⁶.

Contrario a tales ideas de cálculo o elección totalmente racional –a través de la cual ciertos enfoques pseudo científicos o pseudo intelectuales pretenden explicar todas las conductas humanas–, Bourdieu plantea que los agentes tienen tan asimilados e interiorizados los aspectos y dinámicas generales de sus respectivos campos de acción¹⁶⁷, que a través de sus estrategias los propios agentes –de manera unitaria o como grupo– tratan de hacer uso de los factores que los benefician para realizar determinados intereses o imponer ciertos proyectos, y de hacer frente o resolver los factores que los perjudican u obstaculizan para lograr tales objetivos¹⁶⁸.

¹⁶⁶ Específicamente Bourdieu no señala esta idea, pero la misma puede plantearse a través de la lectura del Libro I “Crítica de la razón teórica”, en *El sentido práctico, op. cit.*, pp. 41-227.

¹⁶⁷ Conviene señalar que cuando me refiero a la interiorización de los aspectos y dinámicas generales de los campos de acción de un individuo, estoy hablando de la interiorización de las posiciones y disposiciones que se poseen en tales campos de acción (las propias y las de los otros agentes en el campo); los capitales que poseen, y las posibilidades y obstáculos para hacer o no hacer, que les otorgan tales posiciones, disposiciones y capitales.

¹⁶⁸ Véase, Pierre Bourdieu, Libro I “Crítica de la razón teórica”, en *El sentido práctico, op. cit.*, pp. 41-227.

3.4. Los agentes: sujetos sociales, grupos e instituciones que participan en un campo¹⁶⁹.

En la teorización de los campos y las prácticas sociales propuesta por Pierre Bourdieu, los agentes son: sujetos sociales, grupos e instituciones que participan en un mismo campo de actividad¹⁷⁰. Una de las características básicas de todo agente, es tener una trayectoria social dentro de un campo particular, a través de la cual van adquiriendo, acumulando o modificando capitales, posiciones y disposiciones.

A través de estos aspectos los agentes logran ejercer determinados efectos sobre tal campo: modificar estructuras y dinámicas internas; legitimar, modificar, o establecer maneras de ser, pensar y hacer que sean consideradas legítimas; imponer ideologías, intereses y proyectos a través de los cuales sea posible modificar de manera global la direccionalidad o intencionalidad de las prácticas al interior de un campo¹⁷¹.

Ahora bien, al señalar que los agentes son los sujetos sociales, grupos e instituciones que participan en un mismo campo de actividad, pudiera parecer que tal afirmación deja entrever una inconsistencia metodológica del análisis de los campos, o una mera contradicción teórica. Cuando dicha afirmación no es considerada con el detenimiento necesario, da la impresión de que se está intentando comparar elementos o aspectos incomparables: sujetos individuales frente a grupos o frente a instituciones, o cualquier otra posibilidad que se quiera.

¹⁶⁹ Vid, Alicia Colina Escalante; Raúl Osorio Madrid, *op. cit.*, pp. 33-55.

¹⁷⁰ Vid, Pierre Bourdieu, *Homo academicus*, *op. cit.* pp. 53-205.

¹⁷¹ *Ibid.*

Sin embargo, debe aclararse que tal inconsistencia o contradicción no tiene lugar, ya que el análisis de los campos nos ofrece una suerte de andamiaje teórico y metodológico que puede permitirnos conocer las posiciones que ocupan, y las redes de relaciones en las que participan, los sujetos individuales, los grupos y las instituciones que forman parte de un mismo campo de actividad. De manera que, las comparaciones que quieran llevarse a cabo sólo pueden realizarse comparando entre sí al mismo tipo de agentes (individuos frente a individuos, grupos frente a grupos, instituciones frente a instituciones) ya que intentar comparar diferentes tipos de agentes entre sí, sería precisamente una inconsistencia antes lógica que metodológica.

Aclarado lo anterior, procedo a señalar algunas características básicas de los agentes. La primera de ellas, se refiere al hecho de que los agentes participantes en un campo son portadores de proyectos, ideologías e intereses. Aunque debe aclararse que, este planteamiento referente a los agentes como portadores de proyectos, ideologías e intereses, no significa que existan poderosos grupos conspiradores que idean “complots” o “planes maestros” y que programan a los agentes como autómatas para que estos realicen los planes o hagan efectivos los objetivos.

En realidad, sucede que todos los proyectos, ideologías o intereses expresados en un campo de acción, son elaborados por determinados grupos o instituciones (los cuales no siempre tienen amplios recursos o poder), de manera que, los agentes se adhieren a aquello que de acuerdo con su trayectoria social o historicidad particular, su posición económica y social y sus preferencias ideológicas, les resulta válido o coherente. A la vez que, esta adhesión no es totalmente libre y consciente, sino que debemos hablar de una adhesión socialmente determinada,

en la cual intervienen las estructuras sociales, así como la historia y la pertenencia de clase interiorizadas por los propios agentes¹⁷².

Como complemento de esta idea, vale plantear que, los agentes no siempre reivindican o expresan explícitamente aquello que representan, o no son conscientes de que a través de determinadas acciones y posturas están legitimando o haciendo efectivos tales o cuales proyectos, ideologías o intereses. Sin embargo, esta falta de expresión explícita o de conciencia de lo que implican las propias acciones o posturas, no anula el hecho de que los agentes siempre son portadores de proyectos, ideologías e intereses.

La segunda característica de los agentes que debe observarse es, la situación de que a lo largo de su trayectoria social en un campo específico de actividad, éstos detentan diferentes posiciones y van acumulando –estructuralmente o por volumen– diferentes tipos de capital, aspectos que de forma articulada les permiten interactuar y realizar intercambios con otros agentes dentro y fuera de un espacio social específico.

Así mismo, en el caso de los sujetos sociales que participan en un campo, tal tipo de agentes además de poseer posiciones y capitales, también poseen habitus que han desarrollado a partir de su posición económica y de su trayectoria social, y que funcionan como esquemas de representación, significación y clasificación a través de los cuales articulan y dan sentido tanto a sus acciones como a sus posturas.

¹⁷² Acerca de la determinación social que interviene en las decisiones y acciones de los individuos, véase, Peter Berger, Thomas Luckman, *La construcción social de la realidad*, Argentina, Amorrortu Editores, decimoquinta reimpresión, 2001, pp. 233.

De manera que, las posiciones, disposiciones y acciones que tienen y realizan los agentes de un campo, están determinadas por los siguientes factores: trayectoria social o historicidad particular de cada agente; capitales y habitus que éstos poseen; los proyectos e intereses que representan; las relaciones que tienen con otros agentes dentro y fuera del campo; así como, por tensiones entre proyectos, conflictos de intereses, disputas por la apropiación de los capitales legítimos y luchas por obtener posiciones de dominio en un campo.

Por otra parte, en los campos los agentes establecen juegos de poder a través de los cuales compiten o luchan por mantener o mejorar sus posiciones, imponer sus proyectos, realizar sus intereses, o para apropiarse de los bienes legítimos disponibles en el campo. Así que, si los agentes participantes en un campo quieren realizar cualquiera de esos objetivos, es necesario que evolucionen y se transformen, es decir, que modifiquen sus capitales y sus habitus para asegurar su permanencia y participación dentro de un campo. Lo cual implica que, capitales, posiciones y disposiciones al ser productos sociales, son aspectos dinámicos y modificables a través de la trayectoria social¹⁷³.

Como nota adicional debo señalar que, a través del concepto agente, es posible cuestionar –desde la perspectiva de las Ciencias Sociales– la creencia de que en un campo de acción específico determinados sujetos, grupos o instituciones son más eficientes o logran mejores resultados que otros, debido a que tienen “carisma” o que poseen o ponen en práctica cierto tipo de “misticismo”.

¹⁷³Vid, Alicia Colina Escalante; Raúl Osorio Madrid, *op. cit.*, pp. 33-55.

Contrario a ello, la herramienta conceptual que constituye la noción de agente, nos obliga a buscar la explicación de la eficiencia o los resultados que obtienen sujetos, grupos e instituciones, en aspectos sociales como son los capitales, posiciones y disposiciones que éstos poseen, así como en trayectorias o historicidades específicas.¹⁷⁴

3.5. Habitus: interiorización de lo objetivo y exteriorización de lo subjetivo¹⁷⁵.

Los grupos, fracciones de clase y clases sociales que conforman una sociedad específica, producen esquemas mentales de clasificación, significación y representación, lo cuales se manifiestan como maneras de ser, hacer y pensar en aspectos que van desde relaciones sociales, tomas de posición y prácticas de tipo económico y político hasta la apreciación, asimilación y uso de contenidos educativos y obras científicas y artísticas. Estos esquemas que se manifiestan como maneras de ser, hacer y pensar, son el resultado de la interiorización de las condiciones materiales, económicas y de las relaciones sociales y políticas en las cuales históricamente ha vivido grupos, fracciones o clases específicos¹⁷⁶.

¹⁷⁴ De hecho, un ejemplo de la crítica al concepto de “carisma” y a cierto tipo de misticismo, lo realiza Pierre Bourdieu en el capítulo titulado, “Campo del poder, campo intelectual y habitus de clase”, en *Intelectuales, política y poder*, *op. cit.*, pp. 23-40.

¹⁷⁵ *Vid*, Ana Teresa Martínez, *op. cit.*, pp. 219-239.

¹⁷⁶ *Ibidem*.

De manera que, al hablar del habitus de un grupo, fracción o clase específica, se hace referencia a los esquemas mentales (de clasificación, significación y representación) que articulan las prácticas que los sujetos llevan a cabo en los ámbitos social, económico, político y cultural (apreciación, asimilación y uso de educación, ciencia y arte). Esquemas que a su vez, son el resultado de la interiorización de las condiciones objetivas en las cuales han vivido estos grupos, fracciones o clases.

A su vez, al interior de una misma sociedad específica, el habitus actúa como instrumento de diferenciación entre los colectivos que la integran, a la vez que, éstos utilizan el nivel de poder económico, político, social o cultural que poseen para obtener dominación e imponer su habitus como el habitus legítimo en tal o cual sociedad, grupo o institución. De manera que, el habitus al traducirse como prácticas sociales, simultáneamente se convierte en herramientas a través de las cuales grupos, fracciones o clases pueden acceder a determinadas posiciones o a determinados capitales al interior de colectivos, instituciones y del Estado mismo¹⁷⁷.

Lo anterior da pie para plantear que, al interior de grupos, instituciones y Estados, la situación más frecuente es que coexistan diferentes tipos de habitus, de entre los cuales, uno predomina sobre los demás tipos. A su vez, el habitus dominante margina a los demás habitus calificándolos como ilegítimos. En cambio, es muy poco frecuente la situación en la cual dentro de un mismo grupo, institución o Estado exista un solo tipo de habitus¹⁷⁸.

¹⁷⁷ Una explicación más sistemática acerca de cómo funciona el habitus como factor diferenciador entre individuos y colectivos, puede verse en Pierre Bourdieu; Jean-Claude Passeron, *op. cit.*, pp. 72-108, 114-139 y 206-225.

¹⁷⁸ La situación de la coexistencia de diferentes tipos de habitus en un mismo grupo social, institución o Estado, es explicada de manera sistemática en Pierre Bourdieu; Jean-Claude Passeron, *op. cit.*, pp. 39-108 y 155-187.

Ahora bien, al interior de grupos, instituciones y Estados, tienden a presentarse conflictos, luchas o competencias entre colectivos sociales, que tratan de imponer como legítimo su tipo de habitus específico. Lucha o competencia que pocas veces se hace presente de manera explícita o adquiere un carácter físicamente violento, la mayoría de las veces y gran parte del tiempo, se lleva a cabo de manera simbólica, implícita y sobre todo inconsciente a través de las acciones que realizan y las palabras que expresan los sujetos sociales, así como a través de las ideas e intenciones que articulan tales acciones y palabras¹⁷⁹.

Precisamente, debido a que los conflictos entre grupos, fracciones o clases por imponer su habitus como el habitus dominante, ocurren casi todo el tiempo de manera implícita o inconsciente, para el sentido común –cuyo rasgo característico es la mínima problematización de la realidad cotidiana¹⁸⁰– y para ciertos discursos pseudo-científicos o pseudo-intelectuales, tales conflictos no existen, son mínimos o intrascendentes o se considera que no vale la pena que sean resueltos o al menos planteados de manera sistemática.

Por otra parte, cada uno de los sujetos que forman parte de los grupos, fracciones y clases que configuran una sociedad específica, a lo largo de su propia trayectoria social desarrolla una interpretación particular del habitus del colectivo al cual pertenecen, produciendo así lo que podría denominarse como “habitus individual particular”. Esto implica que los individuos pertenecientes a un mismo colectivo social, a la vez que comparten características de habitus por el hecho de pertenecer a tal o cual grupo, fracción o clase, desarrollan características propias. Características a través de las cuales se diferencian unos sujetos de otros dentro de un mismo colectivo, y que son utilizadas como herramientas para obtener

¹⁷⁹ Para mayores explicaciones acerca de los conflictos y competencias que se presentan al interior de una sociedad por la imposición de un tipo de habitus como “habitus legítimo”, véase, Pierre Bourdieu; Jean-Claude Passeron, *op. cit.*, pp. 39-108 y 155-187.

¹⁸⁰ Véase, Peter Berger, Thomas Luckman, *La construcción social de la realidad*, *op. cit.*

dominación social, económica, política o cultural al interior de colectivos, instituciones o en un Estado.

Señalo que el habitus individual particular de los sujetos funciona como una serie de herramientas articuladas, por medio de las cuales se puede obtener dominación, ya que en las prácticas y procesos sociales el habitus se manifiesta como capacidades en el saber ser y en el saber hacer, correspondientes a determinados campos, e igualmente, se manifiesta como estrategias de acción que les permiten a los sujetos acceder a capitales y posiciones específicas.

Así mismo, de acuerdo con lo planteado por Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron¹⁸¹, existen dos tipos de habitus: el primario y el (o los) secundario(s). Siendo el primero, producto de las instrucciones y enseñanzas explícitas e implícitas que un sujeto recibe, durante las primeras etapas de su trayectoria social, a través de la familia, los grupos sociales de pertenencia y los primeros años de educación escolarizada.

Mientras que el habitus secundario, es todo aquel habitus que un sujeto logre desarrollar después de las primeras etapas de su trayectoria social y de los primeros años de educación escolarizada. A su vez, ciertos tipos de habitus primarios actúan como aspectos determinantes que pueden dificultar, o facilitar, la adquisición de ciertos habitus secundarios.

¹⁸¹ *Vid*, Pierre Bourdieu; Jean-Claude Passeron, *op. cit.*, pp. 83-89.

CAP. 4. LAS REFORMAS, MODIFICACIONES Y ESTRATEGIAS ACADÉMICAS REALIZADAS EN LA FCPYS, ANALIZADAS DESDE LA PERSPECTIVA DE LA TEORIZACIÓN DE LOS CAMPOS.

Desde la perspectiva de la teorización de los campos, la FCPyS puede ser analizada desde –al menos– tres enfoques complementarios: como agente académico del campo de las Ciencias Sociales en México, como agente académico de la UNAM (considerando a la UNAM como un campo) y como un campo en sí misma.

Para realizar un análisis de este tipo se requiere partir de la siguiente premisa. Considerar a la FCPyS como espacio de interacción social y de intercambio simbólico y económico, en el cual se elabora un producto simbólico específico, que es, la educación universitaria de diferentes niveles (licenciatura, maestría y doctorado). Esta institución pertenece al ámbito de actividad de las Ciencias Sociales en México.

De manera que, en este espacio social interactúan estudiantes, profesores autoridades académicas, autoridades administrativas, empleados administrativos y trabajadores de limpieza y mantenimiento. A su vez, en tanto institución escolar, en la FCPyS se intercambian conocimientos, saberes, ideas y habilidades intelectuales, y se produce educación universitaria, la cual es reconocida institucionalmente por medio de calificaciones y títulos; definiendo al título universitario de cualquier nivel, como el certificado de que una persona posee determinados conocimientos y habilidades que lo hace apto para desempeñar ciertas actividades. En tanto espacio laboral, personal administrativo y docente, de limpieza y mantenimiento, realizan en la institución una actividad laboral a cambio de un salario y prestaciones sociales.

4.1. El campo de las Ciencias Sociales en México.

El ámbito de las Ciencias Sociales en México puede ser considerado como un campo, ya que en éste hay agentes, habitus y capitales. Los agentes de este campo pueden dividirse, al menos, en tres tipos: académicos, evaluadores y difusores. Estos agentes se clasifican de esta manera de acuerdo a la principal actividad que realizan.

Los agentes académicos del campo de las Ciencias Sociales en México son, las escuelas, facultades, universidades, centros de estudio, institutos y colegios del país, en los cuales se enseñan, aprenden, investigan y producen conocimientos científicos acerca de la realidad social. Igualmente son agentes académicos, los profesores y estudiantes (ya se les considere individual o colectivamente) de las carreras y estudios correspondientes al área de las Ciencias Sociales.

Los agentes evaluadores de este campo son, los institutos, centros, consejos y colegios que analizan o evalúan las actividades que realizan los agentes académicos del campo. Los agentes difusores son, las instituciones que agrupan a profesionales de las carreras del área de Ciencias Sociales, así como, las publicaciones periódicas relacionadas con esta área de conocimiento.

Como ejemplo de agentes académicos de este campo tenemos, a las Facultades de Ciencias Políticas y Sociales, de Derecho y Economía de la UNAM, y los institutos de investigaciones del área de Ciencias Sociales de la propia Universidad. Otro ejemplo son, el Colegio de México, el Colegio de la Frontera Norte, así como, las facultades y escuelas de las universidades estatales, en las que se imparten estudios superiores correspondientes al área de conocimientos de las Ciencias Sociales.

Entre los agentes evaluadores de este campo tenemos, al Consejo Mexicano de Ciencias Sociales (COMECOSO), al Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), y al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT)¹⁸².

Entre los agentes difusores de este campo se encuentran, el Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública, la Asociación Mexicana de Ciencia Política, el Colegio Nacional de Economistas y el Colegio de Contadores Públicos de México¹⁸³, por mencionar algunas asociaciones de profesionistas de las Ciencias Sociales. Respecto a las publicaciones periódicas, está el caso de la Revista Mexicana de Sociología (IIS-UNAM), Nueva Antropología (IIJ-UNAM), Historia Mexicana (COLMEX), Economía Mexicana (CIDE), Revista de Estudios Fronterizos (UABC)¹⁸⁴.

¹⁸² CENEVAL, CIEES y CONACyT, evalúan determinados aspectos –desde diferentes perspectivas y objetivos– de instituciones de educación superior de las diferentes áreas de conocimiento. Por tanto, estas entidades deben ser consideradas como agentes evaluadores en cada uno de los ámbitos de conocimiento en los que participan.

¹⁸³ Para mayores referencias acerca de las asociaciones de profesionistas mencionadas, véase la página de internet de cada una de ellas.

¹⁸⁴ Como fuente de referencia para remitirse a estas revistas, véase, el *Catálogo de revistas científicas y arbitradas por la UNAM*, Universidad Nacional Autónoma de México, [en línea], dirección URL: http://www.catalogoderevistas.unam.mx/interiores/menu_general.html [fecha de consulta: 5 de enero de 2012].

Los distintos habitus que coexisten en el campo de las Ciencias Sociales en México, son las maneras de ser, hacer y pensar con respecto al estudio y la práctica de estas ciencias, que institucional, colectiva e individualmente, tienen profesores, estudiantes, investigadores, administradores y otros profesionistas que laboran, participan o estudian en las instituciones académicas, de evaluación o de difusión, correspondientes a este ámbito.

En ciertos contextos e interacciones, tanto dentro de sus instituciones como entre instituciones, los agentes de este campo intentan que sus ideas y acciones con respecto al estudio y práctica de las Ciencias Sociales, sean consideradas como validas, correctas y legítimas y que las que se realizan en otras instituciones (o las que realizan otros grupos) sean consideradas como no validas, incorrectas e ilegítimas. Para validar unas maneras de ser, hacer y pensar e invalidar otras, los agentes pueden unirse o competir, así como utilizar diversos capitales y estrategias.

Los capitales que tratan de obtener los agentes de este campo son de tipo, académico, social y económico. En este caso, tener mayor capital académico debe entenderse como, el hecho de que una institución ofrezca programas de estudio de alto nivel; cuente con profesores con títulos de maestría o doctorado, que posean amplias capacidades para la enseñanza; y que sus estudiantes logren un correcto desempeño escolar y una eficiencia terminal aceptable en términos de tiempos de egreso y titulación.

Igualmente puede definirse como capital académico, que una entidad académica o científica cuente con investigadores y científicos que tengan amplias capacidades para analizar problemas y proponer soluciones. Capacidades que institucionalmente son reconocidas, tanto por medio de la publicación de estudios y el acceso a apoyos financieros e institucionales, como por medio de grados académicos, premios y reconocimientos.

En el campo de las Ciencias Sociales en México, el capital social puede entenderse como, la situación de que un agente (institución, entidad académica, grupo, revista, profesor o estudiante) tenga prestigio ante instituciones gubernamentales, instituciones de evaluación, otras instituciones educativas, así como entre profesores y estudiantes.

Esto implica que algunos agentes consideren que otro agente tiene las suficientes capacidades y capitales para ocupar una posición importante dentro del campo. A su vez, este capital social puede traducirse como el hecho de que las instituciones gubernamentales y académicas planteen que los análisis o diagnósticos emitidos por un agente específico, resultan valiosos y determinantes para explicar o resolver algún problema.

En este campo, el capital económico se manifiesta a través de los recursos económicos con los cuales cuenta una institución, ya sea que los obtenga a través de aportaciones gubernamentales, créditos bancarios, inversiones de empresas privadas o pagos realizados por los estudiantes. En términos concretos este capital puede traducirse en calidad física de las instalaciones, calidad en los servicios (bibliotecarios, de administración escolar, de limpieza, etc.), montos salariales y prestaciones que se le pueden otorgar al personal docente, administrativo, de mantenimiento, de limpieza y de seguridad que laboran en una institución educativa o entidad académica.

4.2. La UNAM como un campo¹⁸⁵.

Los elementos para caracterizar a la UNAM como un campo son, la presencia de agentes, habitus y capitales. En este caso, los agentes de la UNAM se pueden clasificar en agentes de gobierno interno, agentes de planificación académica, agentes académicos, agentes administrativos y agentes de difusión cultural.

Los agentes de gobierno interno son el Consejo Universitario, la Junta de Gobierno, y el Rector. Entre los agentes de planificación académica, tenemos al Colegio de Directores de Facultades y Escuelas, al Colegio de Directores de Bachillerato, el Consejo de Estudios de Posgrado, el Tribunal Universitario, los Consejos Académicos de Área. Además tenemos al Consejo de Planeación, al Consejo Asesor de Computo, la Defensoría de los Derechos Universitarios, el Consejo Académico del Bachillerato y la Coordinación General de Reforma Universitaria.

Los agentes académicos están integrados por cada una de las facultades y escuelas de la UNAM, los Centros de Investigación pertenecientes a la Coordinación de Investigación Científica, el Consejo Técnico de Investigación Científica. Igualmente son agentes académicos, todos y cada uno de los Institutos de Investigación Científica, los Centros de Investigación pertenecientes a la Coordinación de Humanidades, el Consejo Técnico de Humanidades, así como los Institutos de Investigación del Área de Humanidades.

¹⁸⁵ Para elaborar este apartado, se tomo como fuente de consulta, Organigrama UNAM, Universidad Nacional Autónoma de México, Dirección General de Planeación [en línea], dirección URL: <http://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2000/pdf/organigrama.pdf> [fecha de consulta: 20 de febrero de 2012].

Los agentes administrativos de la UNAM son cada una de las entidades que integran la Secretaría General, las direcciones que integran la Secretaría Administrativa, la Dirección General de Estadística y Desarrollo Institucional. Otros agentes administrativos son la Secretaría de la Rectoría, la Dirección General de Información, las entidades que integran a la Tesorería y Contraloría de la Universidad. También debemos agregar a la Dirección General de Asuntos Jurídicos y la Dirección General de Estudios de Legislación Universitaria que están bajo la responsabilidad del Abogado General de la UNAM.

Son agentes de difusión cultural de la UNAM, las entidades pertenecientes a la Coordinación de Difusión Cultural, el Consejo de Difusión Cultural, la Dirección General de Atención a la Comunidad Estudiantil, la Dirección General de Orientación y Servicios Educativos y la Dirección General de Actividades Deportivas y Recreativas.

Los hábitos que coexisten en la Universidad Nacional son, las diferentes maneras de ser, hacer y pensar con respecto a los estudios universitarios, las actividades docentes y de investigación, que tienen estudiantes, profesores, investigadores, administradores y funcionarios del gobierno interno. De manera similar a como sucede en otros campos, en la UNAM los diversos agentes intentan que sus ideas y sus prácticas sean consideradas como válidas, correctas y legítimas en sus espacios específicos de pertenencia.

En la UNAM, considerada como un campo, los capitales que los agentes intentan obtener son de tipo académico, social y económico. El capital académico debe entenderse como, el hecho de que una institución ofrezca programas de estudio de alto nivel; cuente con profesores con títulos de maestría o doctorado, que posean amplias capacidades para la enseñanza; y que sus estudiantes logren un correcto desempeño escolar y una eficiencia terminal aceptable en términos de tiempos de egreso y titulación.

Igualmente puede definirse como capital académico, que una entidad académica o científica cuente con investigadores y científicos que tengan amplias capacidades para analizar problemas y proponer soluciones. Capacidades que institucionalmente son reconocidas, tanto por medio de la publicación de estudios y el acceso a apoyos financieros e institucionales, como a través de grados académicos, premios y reconocimientos.

Para el caso de la Universidad Nacional, el acrecentamiento del capital académico implica que cada escuela, facultad, centro e instituto de investigación, intenta alcanzar un importante “status” académico y científico que se manifieste a través de sus programas de estudios, de las investigaciones y publicaciones que promueve y del nivel académico de sus docentes, investigadores y estudiantes.

En este microcosmos el capital social es el reconocimiento y prestigio que internamente algunas instituciones y entidades académicas y administrativas le otorgan a otras instituciones y entidades. A su vez, estas instituciones que tienen reconocimiento internamente, también puede tener reconocimiento externo que provenga de instituciones gubernamentales, empresas privadas, organizaciones civiles, así como de otras instituciones educativas y científicas a nivel nacional e internacional.

Concretamente este capital social, entendido como reconocimiento y prestigio, significa que, en lo interno o en lo externo, una institución es calificada explícitamente como adecuada, necesaria o importante para realizar eficazmente determinadas actividades y para emitir opiniones, análisis o diagnósticos pertinentes y doctos sobre ciertas cuestiones específicas.

Incluso, el capital social con el que cuenta una institución o entidad de la UNAM, puede ser determinante para que las opiniones o evaluaciones que ésta emita influyan de manera decisiva en cuestiones científicas, humanísticas, sociales o económicas, tanto al interior de la Universidad, como a nivel nacional.

En la UNAM hablar del capital económico es hablar de la cantidad de recursos económicos y materiales con los que cuenta una institución o entidad, y que puede obtener por medio de la distribución del presupuesto interno, de aportaciones gubernamentales o empresariales, y algunas veces a partir de donaciones de organizaciones civiles, de organizaciones de egresados o profesionistas.

Este capital económico se manifiesta a través de la calidad física de las instalaciones, cantidad, variedad y disponibilidad de libros, revistas, material de consulta, con los cuales se cuenta en archivos y bibliotecas, así como con salas de cómputo y/o laboratorios adecuadamente habilitados y equipados. Las diferencias de capital económico entre instituciones de la UNAM pueden observarse haciendo recorridos en las instalaciones del campus central y de los campus metropolitanos.

4.3. La FCPyS como agente del campo de las Ciencias Sociales en México y como agente de la UNAM.

Una vez planteados los argumentos anteriores, cobra pertinencia señalar que las reformas, modificaciones y estrategias académicas establecidas en la FCPyS de la UNAM, entre el año 1992 y el 2007, pueden ser analizadas desde tres perspectivas:

-Como propuestas y acciones para resolver algunos de los principales problemas escolares de la institución.

-Como propuestas y acciones para ganar capital académico y social, que le permitiera a la institución mantener o mejorar su posición como agente de la UNAM.

-Como propuestas y acciones para ganar capital académico y social, que le permitiera a la institución mantener o mejorar su posición como agente del campo de las Ciencias Sociales en México.

Durante los últimos veinte años (1992-2012) la FCPyS, en tanto agente del campo de las Ciencias Sociales en México, y como agente de la UNAM, ha establecido estrategias que le permitan adaptarse (desde sus propias características y necesidades) a los proyectos de modernización académica planteados por el Gobierno Federal y por la rectoría de la Universidad Nacional.

Conviene apuntar que ambos proyectos aunque eran similares en sus objetivos generales, tenían diferencias en lo que respecta a sus estrategias de acción. Las propuestas de modernización de la educación media y superior, promovidas por el Gobierno Federal, más que como un proyecto deben entenderse como directrices generales para guiar los cambios específicos en cada institución.

A su vez, los programas e instituciones establecidos con la intención de lograr esta modernización a nivel federal, en mayor parte estuvieron dirigidos a aspectos relacionados con la evaluación académica y administrativa de las instituciones, así como, con el otorgamiento de apoyos institucionales y económicos para que los profesores mejoraran sus niveles académicos a través de estudios de posgrado (los cuales no siempre estaban vinculados al área educativa).

En menor medida, se establecieron programas tanto, para mejorar la calidad física y el equipamiento adecuado de las instalaciones educativas, como para crear nuevas opciones de estudio e instituciones acordes a las características y

necesidades económicas y sociales del país. A su vez, fueron pocas las acciones dirigidas al otorgamiento de apoyos económicos para estudiantes de bajos ingresos.

Para lograr la modernización académica de la UNAM, los agentes de gobierno interno, académicos y administrativos intentaron llevar a cabo un proyecto integral. Esto es, un proyecto a través del cual se atendieran simultáneamente las diferentes necesidades de la institución y en el cual se le diera la debida atención al aspecto académico, científico, administrativo y laboral, atendiendo a la consideración de entender a la Universidad como un todo complejo, el cual debe cumplir con tres funciones esenciales: la enseñanza de calidad, la investigación científica de alto nivel y la adecuada difusión de la ciencia, el arte y el deporte.

De manera que, a través del proyecto de “academización” de la UNAM, se han establecido mecanismos para evaluar al personal docente, se han otorgado apoyos institucionales y económicos para mejorar el nivel académico de los profesores. A su vez, fue posible la creación de estudios de posgrado para formar docentes para los niveles medio y superior de enseñanza.

También fue posible la modernización de la administración escolar y la digitalización de catálogos de material de consulta en las bibliotecas. Igualmente se mejoro la calidad física de las instalaciones, se establecieron modalidades de estudio a distancia, fueron creadas nuevas carreras y se ha dado apoyo económico a estudiantes de bajos ingresos.

Así mismo, la FCPyS a través de las reformas y modificaciones a sus planes de estudio a nivel licenciatura y posgrado, logro la aprobación y acreditación de los mismos ante instancias tales como CONACyT, CIEES y COMECSO. Con esta aprobación y acreditación de programas de estudio, la FCPyS respondió a las directrices señaladas por el Gobierno Federal y por las autoridades de la UNAM. De manera que, estas propuestas y acciones tuvieron como utilidad para la Facultad, el aumento de su capital académico y social como agente de campo de la Ciencias Sociales en México y de la UNAM.

A su vez, para ganar mayor capital como agente de la UNAM y para atender sus principales necesidades académicas internas, la Facultad llevo a cabo la modernización de la administración escolar, la ampliación y mejoramiento de las instalaciones, así como, el establecimiento de estrategias para aumentar los porcentajes de aprobación, egreso y titulación y para disminuir porcentajes de reprobación, suspensión y abandono de estudios.

4.3.1. La pertinencia de la teoría de los campos.

Para analizar los resultados obtenidos con las reformas, modificaciones y estrategias académicas establecidas en la FCPyS, entre 1992 y 2007, sería necesario contar tanto con indicadores cualitativos y cuantitativos como con datos históricos y un marco teórico pertinente. Estos elementos permitirían aclarar si las reformas y modificaciones realizadas han contribuido a la solución de tales problemas, y en caso de que no se haya logrado esto, plantear estrategias que permitan desarrollar soluciones satisfactorias.

En este sentido, a través de la presente investigación ha sido posible señalar que no existen, o no están disponibles, tales indicadores cualitativos y cuantitativos. En cambio, lo que sí existe y se ha estudiado en esta investigación, han sido los datos históricos de la FCPyS y el marco teórico pertinente. Por tanto, a partir de los elementos con los que cuento, intentare aclarar que las reformas y modificaciones realizadas no han contribuido satisfactoriamente a la solución de tales problemas, así como señalar algunas estrategias que permitan desarrollar soluciones satisfactorias.

Ahora bien, cuando hablo de un marco teórico pertinente para analizar, tanto los datos históricos de la FCPyS, como los posibles resultados de las reformas, modificaciones y estrategias académicas establecidas en la institución, entre 1992 y 2007, me estoy refiriendo a la teorización de los campos de Pierre Bourdieu.

En esta investigación de tesis, la pertinencia de la teorización de los campos radica en que, a partir del núcleo metodológico y epistémico que la conforma pude construir una visión analítica compleja, que me permitió estudiar una institución educativa de nivel superior y construir un objeto de investigación en torno a la misma, desde un enfoque que va más allá del institucionalismo, y que por momentos colinda con el neoinstitucionalismo.

La teorización de los campos como herramienta de análisis, me permitió realizar algunos procesos básicos. Entre ellos, entender que una institución no sólo debe ser definida como un conjunto de reglamentos, procedimientos y horarios, sino que además es un espacio social dinámico, y que los cambios y la movilidad que se presentan en el mismo, son resultado de la interacción de los sujetos que lo conforman. Así mismo, que forman parte de la vida cotidiana de una institución, tanto, el equilibrio y el funcionamiento, como, la diferencia y el conflicto.

El equilibrio y funcionamiento al interior de una institución, significan que, si bien pueden existir diferencias y conflictos entre los sujetos sociales que participan en ésta, éstos comprenden (intuitivamente más que reflexivamente) que es necesario preservar la existencia de la institución, en tanto que, de tal situación depende su propia existencia como agentes (que no como individuos), y que sus actividades específicas referentes a la institución tengan significado. Con la existencia de la institución las actividades de los agentes tienen sentido; con el término de la existencia de la institución, los agentes que la conformaban pierden el referente que los investía de autoridad o legitimidad para ejercer una actividad específica.

Esta idea implica que, si un grupo de agentes encaminaran sus actividades hacia la disolución o supresión de la institución en la cual interactúan, al lograr tal objetivo, estarían ellos mismos destruyendo la “fuente” que les da la totalidad o una parte de su autoridad, legitimidad o reconocimiento, para realizar una actividad específica.

Así, a pesar de sus diferencias y conflictos, los agentes tratan de realizar las actividades que les corresponden en la institución, con lo cual medianamente aseguran que la institución continuara existiendo. De manera que, este equilibrio y funcionalidad permiten que en la institución se continúen realizando las actividades para las cuales fue establecida, con mayores o menores facilidades o dificultades.

A su vez, estas facilidades o dificultades dependen del estado que presenta tanto, el contexto externo que circunscribe a la institución, como, del estado que presenta el contexto interno de ésta, el cual es resultado de dos factores: a) La disponibilidad de recursos materiales, financieros y humanos para la realización de las actividades específicas de la institución; b) Las interacciones entre los sujetos sociales que la conforman: interacciones que en ciertos momentos pueden ser alianzas, conflictos o indiferencia relativa.

En una institución las diferencias entre los sujetos que la conforman pueden ser sociales, económicas y de posiciones institucionales. Las diferencias sociales radican en los orígenes, trayectorias, relaciones. Las diferencias económicas se manifiestan a través de mayor o menor posesión de recursos materiales y financieros. Las diferencias de posiciones institucionales, se refieren a las áreas que ocupan los agentes al interior de una institución. Estas diferencias antes enunciadas, pueden manifestarse como diversidad en cuanto a maneras particulares de ser, hacer y pensar con respecto a la actividad específica que se realiza en la institución.

Tanto una escasa o limitada disponibilidad de recursos materiales, financieros y humanos al interior de una institución, como conflictos entre los sujetos que conforman una institución, pueden dificultar o hacer lentas las respuestas de ésta ante las circunstancias externas o ante problemas internos, así como, obstaculizar el logro de determinados objetivos.

En cambio, tanto una disponibilidad suficiente de recursos materiales, financieros y humanos al interior de una institución, como el establecimiento de alianzas y acuerdos entre los sujetos que conforman una institución, pueden facilitar o hacer oportunas las respuestas de ésta ante las circunstancias externas o ante problemas internos, así como, hacer viable el logro de determinados objetivos.

4.3.2. Los agentes de la FCPyS.

Para realizar el análisis de la FCPyS como un campo, el primer paso obligado es señalar cuáles son los agentes que integran esta entidad académica. En este caso, tenemos a los profesores que son agentes docentes, a los alumnos que son agentes estudiantes. Los funcionarios administrativos y los trabajadores de mantenimiento y servicios, son agentes laborales.

En este punto conviene recordar, que una de las característica esenciales que define a un agente es la capacidad de modificar (a partir de su posición en el campo y de los capitales que posee) el funcionamiento y organización del campo. Por lo cual, en el análisis de la FCPyS, en tanto, institución académica y espacio de interacción social y laboral, se incluye a todos los sujetos institucionalmente reconocidos que participan en este ámbito, ya que cada uno de ellos tiene la capacidad de modificar el funcionamiento y la organización de la institución.

En el caso de los profesores, ellos tienen la capacidad de modificar el funcionamiento y la organización de la institución, a partir del capital social que les da, tanto pertenecer a un determinado claustro o colegio, como el formar parte de una organización sindical como lo es la Asociación Autónoma de Personal Académico de la UNAM (AAPAUNAM). A su vez, en determinadas circunstancias algunos profesores pueden hacer uso del reconocimiento y prestigio (capital simbólico) que tienen como académicos de la FCPyS y de la UNAM, o como agentes del campo de las Ciencias Sociales en México.

Los estudiantes tienen la capacidad de modificar el funcionamiento y la organización de la institución, a partir del capital social que les puede dar la legislación universitaria y los mecanismos de participación en los órganos administrativos y de gobierno de la Facultad, del Consejo Académico de Ciencias Sociales (CACS) y del Consejo Universitario. Así mismo, en determinadas situaciones los estudiantes pueden acumular capital simbólico a través de la cohesión numérica, ya sea tanto en lo interno como en lo externo. Esto significa que, los estudiantes de la Facultad al unirse entre sí, o con estudiantes de otras facultades, pueden realizar la defensa de determinados derechos o planteamientos o lograr la realización de ciertos objetivos.

En el caso de los trabajadores administrativos y de servicios y mantenimiento, ellos tienen la capacidad de modificar el funcionamiento y la organización de la institución, a partir del capital social que les da el hecho de pertenecer a una asociación sindical como lo es el Sindicato de Trabajadores de la UNAM (STUNAM). En ciertas circunstancias, los trabajadores pueden acumular capital simbólico al unirse entre sí, o con trabajadores de otras facultades, pueden realizar la defensa de determinados derechos o planteamientos o lograr la realización de ciertos objetivos.

4.3.3. Los capitales de la FCPyS.

En la FCPyS, los capitales que intentan obtener los agentes son de tipo, social, económico, académico y simbólico. En el caso del capital social, ya ha sido señalada la forma en la cual éste se manifiesta para cada tipo de agente. De modo que, el hecho de pertenecer a una organización sindical, o de estudiar en la UNAM, les garantiza a profesores, trabajadores y estudiantes, tener un marco jurídico que internamente los proteja, ya sea a través de los estatutos sindicales o de la legislación universitaria.

Así, a partir de sus derechos como profesores, trabajadores, o estudiantes, estos agentes de la FCPyS, pueden apoyar, rechazar u obstaculizar determinadas propuestas de las autoridades administrativas y académicas de la Facultad y de la Universidad en general. Igualmente, a partir de sus derechos los agentes pueden desarrollar, plantear y defender iniciativas organizadas por ellos mismos.

Como espacio laboral, la búsqueda de capital económico al interior de la Facultad, básicamente concierne a docentes y trabajadores. En términos de la teorización de los campos, esto puede explicarse del siguiente modo. Como personal que se desempeña en una institución, profesores y trabajadores poseen capital laboral que puede ser intercambiado por capital económico. Este capital laboral puede ser entendido como la capacidad de realizar satisfactoriamente una actividad específica en un lugar y horario determinados.

Así mismo, este intercambio de capital laboral por capital económico, está regulado tanto por contratos y legislación interna, como por las leyes gubernamentales en materia de trabajo. Sin embargo, al negarse a utilizar su capital laboral en la institución, docentes o trabajadores pueden presionar a las autoridades de la Facultad y de la Universidad, para modificar montos salariales y prestaciones, es decir, para acrecentar el capital económico que reciben a cambio de su capital laboral puesto en funcionamiento.

Como institución educativa, la búsqueda de capital académico al interior de la Facultad, básicamente concierne a profesores y estudiantes. Para incrementar o consolidar su capital académico, los profesores deben realizar cursos, participar en seminarios, obtener grados académicos superiores a la licenciatura, es decir, deben llevar a cabo actividades que les permitan aumentar sus conocimientos y/o especializarse en las actividades de enseñanza. A su vez, los profesores deben obtener diplomas, reconocimientos, constancias, títulos y documentos similares,

que hagan constar que poseen determinados conocimientos y habilidades intelectuales y/o docentes.

En el caso de los estudiantes, el capital académico se adquiere aprendiendo y desarrollando conocimientos y habilidades intelectuales y prácticas, las cuales les permitan llevar a cabo las actividades laborales relacionadas con una profesión específica. A su vez, los estudiantes deben obtener diplomas, reconocimientos, constancias, títulos y documentos similares, que hagan constar que poseen determinados conocimientos y habilidades intelectuales y prácticas. Este capital académico que se obtiene a través de los estudios universitarios, puede utilizarse como capital laboral y por medio de este obtener capital económico

En este sentido, cuando las personas tituladas en una licenciatura participan en cursos, talleres, diplomados relacionados con su área de ejercicio profesional, o realizan estudios de maestría, lo que están haciendo en especializarse y con ello están aumentando su capital académico y laboral, a través de lo cual podrían aumentar su capital económico.

Para profesores y estudiantes, el capital simbólico que les otorga el acudir a clases o impartir clases en la Facultad, se puede manifestar como “status”, reconocimiento o prestigio. Es decir, partiendo del hecho de que la institución tiene una determinada historia y trayectoria en el campo de la UNAM, y de las Ciencias Sociales en México, el hecho de formar parte de ella significa que la persona en cuestión ha cumplido con ciertos requisitos académicos y que posee un mínimo de habilidades intelectuales y prácticas que le permiten realizar las actividades relativas a una profesión específica. Este capital simbólico puede ser utilizado por profesores y estudiantes al participar en actividades que se realizan en otras instituciones de la Universidad, o en el ámbito laboral y académico externo.

A los trabajadores administrativos y de servicios y mantenimiento, el hecho de laborar en la Facultad, tal vez no les dé “status”, reconocimiento o prestigio, pero les permite acceder a una forma de capital simbólico que es aquel se obtiene por medio de la cohesión numérica. Lo cual, traducido en términos prácticos significa que, al unirse internamente los trabajadores de la Facultad, o al unirse con trabajadores de otras instancias de la UNAM, pueden apoyar, rechazar u obstaculizar determinadas propuestas de las autoridades de la Facultad y de la Universidad. Igualmente, a través de la presencia numérica los trabajadores pueden defender iniciativas organizadas por ellos mismos.

4.3.4. Los habitus de la FCPyS.

Los habitus que coexisten e interactúan en la Facultad, son las diversas ideas y prácticas que estudiantes, profesores y trabajadores tiene con respecto a las actividades de aprendizaje, enseñanza y laborales que respectivamente realizan en la Facultad. Al igual que como sucede en otras instituciones, ámbitos o campos, cada uno de los agentes intenta que sus maneras de ser, hacer y pensar sean consideradas validas, correctas y legítimas frente a otras ideas y prácticas.

A su vez, las diferentes maneras de ser, hacer y pensar que tienen y ponen en práctica alumnos, docentes y trabajadores, pueden facilitar o dificultar la realización de ciertas actividades o el logro de determinados objetivos. Inevitablemente estas diferencias siempre habrán de existir, y en ciertos momentos pueden generar conflictos. Por lo cual, para que la Facultad (como toda institución) pueda funcionar ha sido necesaria la existencia de acuerdos y reglas formales e informales, que limiten y regulen diferencias y conflictos.

Las ideas y prácticas que los trabajadores administrativos, de servicios y mantenimiento, tienen con respecto a las actividades específicas que realizan en la Facultad, puede originar que no las realicen correctamente, que en la realización de las mismas no utilicen adecuadamente los recursos disponibles, o que simplemente no las realicen. Con la inadecuada realización de sus labores, los trabajadores pueden afectar el funcionamiento de la institución o pueden obstaculizar el logro de determinados objetivos académicos.

Con respecto a los profesores de la Facultad, tanto estudiantes como autoridades de la administración escolar (e incluso otros profesores), tienen ciertas expectativas acerca de los conocimientos y habilidades intelectuales y docentes que deben poseer para ejercer las actividades relativas a la enseñanza. Esto implica que, la comunidad académica de la Facultad espera que los profesores tengan un habitus mínimo¹⁸⁶, el cual contribuya significativamente a que los alumnos logren un buen desempeño académico y a que la institución logre una eficiencia académica de niveles aceptables. En términos de administración escolar, a este habitus mínimo se le conoce como perfil docente.

De manera que, si los docentes no poseen este habitus mínimo, o no realizan las acciones necesarias para obtenerlo, afectan directamente a los alumnos y obstaculizan el logro de determinados objetivos académicos en la Facultad. En cambio, si los profesores poseen este habitus mínimo, y realizan las acciones necesarias para consolidarlo o mejorarlo, podrán apoyar a los estudiantes para lograr un adecuado desempeño académico y contribuirán al logro de los objetivos académicos de la institución.

¹⁸⁶ Entendido este habitus mínimo, como un conjunto de esquemas de organización y articulación del ser, hacer y pensar, que se traducen en ideas y prácticas con respecto a una actividad.

Igualmente, la comunidad académica de la Facultad tiene ciertas expectativas acerca de los conocimientos y habilidades intelectuales que deben poseer los estudiantes para ingresar a la institución y cursar estudios de licenciatura en el área de las Ciencias Sociales.

Por lo tanto, si los estudiantes poseen este habitus escolar mínimo, podrán cursar los estudios de licenciatura con mayor facilidad y podrán titularse en un menor tiempo. A su vez, si los estudiantes no poseen este habitus escolar mínimo, tendrán dificultades para cursar los estudios de licenciatura y podrían tardar mayor tiempo en titularse. En términos de administración escolar, a este habitus mínimo se le conoce como perfil de ingreso de los alumnos.

4. 4. Notas para un debate acerca de los resultados de las reformas, modificaciones y estrategias académicas establecidas en la FCPyS, entre 1992 y 2007.

Teniendo en cuenta los datos y la información disponibles acerca de la FCPyS, correspondientes a las décadas de 1990 a 2010, no es posible saber si se han logrado los objetivos de las reformas, modificaciones y estrategias académicas establecidas entre 1992 y 2007.

Esto implica que, no puede saberse si han aumentado los porcentajes de egreso y titulación, o si han disminuido los porcentajes de reprobación, suspensión y abandono de estudios. Tampoco ha sido posible averiguar si los cambios en los contenidos y la organización de los planes de estudio de licenciatura¹⁸⁷, han tenido un impacto positivo para el aprendizaje y el ejercicio profesional de los alumnos. A su vez, no fue posible establecer si estos cambios y estrategias académicas han tenido alguna influencia sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje que cotidianamente se realizan en la Facultad.

Ante este panorama, puede argumentarse que los señalamientos anteriores no tienen sustento, ya que esos no eran los objetivos de los cambios y acciones académicas mencionadas en esta investigación. Sin embargo, los objetivos generales de los cambios propuestos por las autoridades de la institución, pueden resumirse en el siguiente enunciado: mejorar la pertinencia y la eficiencia académica de los planes de estudio de licenciatura¹⁸⁸.

Situación cuyo logro necesariamente implica, tanto la participación de docentes, alumnos y administración escolar, como la existencia de datos y análisis que permitan valorar hasta qué grado se han alcanzado, o no se han alcanzado, las metas ya referidas. Para el logro de estas metas, igualmente se requiere contar con una determinada disponibilidad de recursos materiales, financieros y humanos.

¹⁸⁷ Entre estas modificaciones a los planes de estudio de licenciatura, la que más destaca es la eliminación de los tres semestres de Formación Básica Común (FBC). Medida que tenía como finalidad que los alumnos iniciaran los estudios específicos de su carrera desde el primer semestre. Entre 1976 y 1997, la FBC estuvo conformada por un conjunto de 15 asignaturas, que todos los alumnos de la institución cursaban durante los primeros tres semestres de sus estudios, después de los cuales elegían una de las 4 licenciaturas de la institución. La FBC cubría 5 áreas fundamentales: Historia Mundial, Economía Política, Teoría Social, Metodología y Formación Social Mexicana. La FBC tenía por objetivo que los estudiantes eligieran, de manera informada, la carrera que mejor satisfacía sus intereses intelectuales y profesionales. *Vid*, Sergio Colmenero, *op. cit.*, pp. 190 y 462.

¹⁸⁸ En el capítulo 1 de esta investigación, véase el inciso en el cual se abordan las reformas y cambios a los planes de estudio de licenciatura de la FCPyS, realizados entre 1992 y el año 2000.

Aspectos con los cuales están vinculadas las puntualizaciones planteadas en los párrafos anteriores. Por tanto, cobra pertinencia argumentar que no es posible saber si se han logrado los objetivos de las reformas, modificaciones y estrategias académicas establecidas en la institución en años relativamente recientes.

En este caso, resulta obligado considerar que la disponibilidad de recursos no depende directamente de las autoridades y cuerpos colegiados de nuestra entidad académica. Dicha disponibilidad depende de los recursos presupuestarios que anualmente recibe la UNAM, los cuales tienden a ser escasos frente a las crecientes necesidades de cada una de las instituciones que integran a la Universidad Nacional.

Por tanto, no debe perderse de vista que la FCPyS –como muchas entidades de la UNAM– enfrenta limitaciones presupuestarias para atender sus necesidades. Así mismo, la falta de recursos condiciona la posibilidad de “medir” y analizar los alcances de las modificaciones académicas realizadas en la institución. De modo que, la inexistencia de este tipo de datos e información no puede atribuirse directamente a la falta de interés y atención de las autoridades académicas.

En lo que respecta a la participación conjunta de alumnos, docentes y administración escolar para el logro de los objetivos educativos, conviene presentar varias consideraciones. Una de ellas es el hecho de que en la Facultad ha faltado difusión de las reformas, modificaciones y estrategias académicas establecidas en años recientes, así como, de los objetivos que se pretende alcanzar a través de las mismas. También ha faltado la realización y difusión de diagnósticos sobre diferentes aspectos de la situación académica de la Facultad¹⁸⁹.

¹⁸⁹ Un ejemplo de este tipo de diagnósticos es: Yolanda Paredes Vilchiz; Carlos Gallegos; Antonio Mejía, *Diagnóstico, evaluación y propuesta de rediseño del área de metodología de los planes de estudio de la FCPyS, 1997*, México, UNAM, FCPyS, Centro de Estudios Básicos en Teoría Social, Proyecto PAPIME

Ante esta falta de difusión de cambios, objetivos y diagnósticos, no ha sido posible contar con la participación activa de los principales involucrados en las problemáticas educativas de la institución: los profesores y los estudiantes.

Quizás la intervención de los agentes individuales no va a modificar en el corto plazo el funcionamiento escolar de la institución, pero es posible que en el mediano y largo plazo la participación de administración escolar, profesores y alumnos, pueda llevar a cada uno de ellos a asumir sus respectivas responsabilidades con respecto al logro de objetivos académicos, tales como: la eficiente realización de los procesos de enseñanza, aprendizaje, construcción de conocimiento y desarrollo de habilidades intelectuales y técnicas.

4. 4. 1. La participación que debe tener la administración escolar de la FCPyS.

En este sentido, los funcionarios de la administración escolar de la Facultad deben reconocer y aceptar el hecho de que los discursos y las buenas ideas con respecto a la eficiencia, responsabilidad compartida y modernización académica, por si mismos no van a modificar la realidad.

De modo que, dentro de las posibilidades y limitaciones actuales de la institución, es necesario pasar a la acción y contribuir a construir el contexto institucional adecuado para el debate, diseño y funcionamiento de propuestas que permitan desarrollar un proyecto de modernización académica que responda a los problemas y necesidades de la Facultad.

308004, 2007, pp. 84. Responsable del proyecto Carlos Gallegos. Corresponsable del proyecto: Rosa María Lince Campillo.

La administración escolar debe promover que estudiantes, profesores e investigadores realicen estudios, análisis y diagnósticos sobre diversos aspectos educativos de la institución. Igualmente, debe aceptarse la idea de que –sin afectar los derechos laborales del personal– los procesos de enseñanza y aprendizaje son prioritarios y no deben ser relegados u obstruidos por actividades sindicales o por procedimientos administrativos.

De hecho, a través de la simplificación y automatización de trámites y consultas de información, la administración escolar ha contribuido a la construcción del contexto institucional ya mencionado. Por tanto, para consolidar las acciones realizadas en este sentido, resulta obligatorio evitar que criterios tales como los vínculos familiares, afectivos o ajenos a lo escolar, intervengan en la conformación de las plantillas de profesores para cada semestre.

También, es necesario que la administración escolar establezca acuerdos con la administración de personal de la Universidad, para promover entre los trabajadores una cultura laboral de eficiencia, calidad y respeto a las actividades académicas. Así mismo, debe difundirse ampliamente el perfil docente y estudiantil que se espera cumplan profesores y alumnos, con la intención de que todos ellos se esfuercen individual y colectivamente para poseer determinadas características, habilidades y conocimientos.

4. 4. 2. La participación que deben tener los profesores de la FCPyS.

En la FCPyS actualmente (2012) hay un grado variable de heterogeneidad en el habitus (perfil) docente. Esta situación es el resultado de que en la institución se cuenta con profesores que poseen diversas trayectorias académicas. Se tienen docentes con grados de maestro o doctor en diversas áreas de las Ciencias Sociales. También hay docentes con estudios de posgrado relacionados con aspectos específicos de la enseñanza.

Igualmente, se cuenta con profesores que han realizado cursos y diplomados vinculados a las prácticas docentes. A su vez, hay profesores que no han realizado cursos en el área de la enseñanza y que no tiene interés en mejorar sus conocimientos y habilidades al respecto.

En la Facultad esta diversidad de trayectorias académicas se hace patente a través de las diferencias que tienen los profesores en cuanto a maneras de pensar, ser y hacer con respecto a la enseñanza y el aprendizaje. Tal diversidad del habitus docente es una situación que, en grados variables, se presenta en toda institución educativa. Aunque, en dicha multiplicidad de ideas y prácticas relacionadas con la enseñanza, debe evitarse la petición de esquemas tradicionalistas que sean ineficientes.

En este sentido, cuando las capacidades de enseñanza de un profesor son limitadas y la planeación de las clases es escasa, recurrir a los esquemas tradicionalistas es la solución más fácil de implementar para superar estas dificultades en el corto plazo.

Sin embargo, en términos del aprendizaje dicha solución puede ser ineficiente, ya que algunos de estos esquemas se caracterizan por tener como elementos básicos a la memorización y la revisión superficial de información, a la vez que, las clases están centradas en la exposición del profesor. En cambio, estos esquemas tradicionalistas promueven poco la reflexión, el análisis sistemático de información y la construcción colectiva de conocimiento.

Retomando el planteamiento de la heterogeneidad docente entendida como diversidad en cuanto a maneras de pensar, ser y hacer, que tienen los profesores con respecto a la enseñanza y el aprendizaje. Resulta importante apuntar que estas diferencias de ideas y prácticas, en la vida cotidiana de una institución educativa se manifiestan como una mayor o menor eficiencia docente.

Es decir, hay profesores que tienen mayor capacidad para impartir una serie de contenidos educativos (conocimientos, información, ideas, manejo de conceptos, uso de técnicas, etc.) en un tiempo específico, a la vez que pueden contribuir a que los grupos de alumnos construyan conocimientos significativos y desarrollen habilidades pertinentes para su área de estudio y práctica profesional. A su vez, hay profesores que tienen menores capacidades para la enseñanza y para contribuir a que los alumnos adquieran aprendizajes significativos.

De manera similar a como sucede con el habitus docente, la diversidad en los niveles de eficiencia docente, en mayor o menor grado, siempre se presenta en toda institución educativa. Pero esta diversidad puede convertirse en un obstáculo para el logro de objetivos académicos, cuando los profesores no abarcan la totalidad (o una parte considerable) de contenidos de una asignatura, o cuando no abordan los temas básicos de una materia.

Este tipo de situación no se reduce solamente a la eficiencia o ineficiencia de los docentes para realizar su trabajo, sino que adquiere su carácter problemático al considerar las implicaciones que esto puede tener para el aprendizaje de los alumnos.

En el sistema escolarizado de una institución de educación superior, los profesores deben ser los principales guías y facilitadores para que los alumnos adquieran información, construyan conocimientos y desarrollen habilidades pertinentes para su área de estudio y práctica profesional. Por tanto, si los profesores realizan un trabajo de enseñanza inadecuado, los estudiantes pueden tener dificultades para adquirir elementos esenciales para su formación educativa.

Estas dificultades en el aprendizaje, o la ausencia de algunos elementos académicos básicos, pueden significar para los estudiantes la falta de ciertos hábitos intelectuales, información y conocimientos, que les dificulten concluir sus estudios, realizar su trabajo de titulación o integrarse al mercado laboral.

En este punto conviene recordar que, en la educación de una persona la adquisición de conocimientos y habilidades no depende solamente del profesor sino que es necesaria la participación responsable de la propia persona que se está educando. Por tanto, las facilidades o dificultades en el aprendizaje, así como, la posesión o la falta de elementos académicos básicos, es una responsabilidad que debe ser compartida por profesores y alumnos.

Si los profesores de la FCPyS quieren contribuir de manera significativa al logro de los objetivos escolares de la institución, deben desprenderse del prejuicio de no necesitar que les enseñen a enseñar y de no necesitar aprender a aprender. Esto implica aceptar que es una obligación actualizarse para promover entre los alumnos la reflexión, el análisis sistemático de información teórica y empírica, la construcción colectiva de conocimiento y la búsqueda de soluciones viables a problemas concretos.

Además debe reconocerse y aceptarse que en términos de jerarquía operativa de la institución, los derechos, necesidades y actividades de los docentes, tienen una prioridad importante en comparación con los derechos, necesidades y actividades de aprendizaje de los alumnos. Esta situación se traduce en un poder social y simbólico que los profesores ejercen sobre los alumnos. Pero este poder no debe ser utilizado en detrimento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que debe ser utilizado para lograr que estas actividades sean la prioridad central de la institución y que no sean relegadas u obstruidas por actividades administrativas, sindicales, laborales o de otro tipo.

4. 4. 3. La participación que deben tener los estudiantes de la FCPyS.

En la FCPyS actualmente (2012) hay un grado variable de heterogeneidad en el habitus (perfil) escolar de los estudiantes. Dicha heterogeneidad se hace patente a través de la diversidad que los alumnos tienen en cuanto a maneras de pensar, ser y hacer con respecto al aprendizaje a nivel universitario. A su vez, esta multiplicidad de ideas y prácticas es el resultado de las distintas trayectorias educativas que han seguido los estudiantes antes de ingresar a la licenciatura.

Hay estudiantes que han cursado toda su escolaridad en instituciones privadas, mientras que otros lo han hecho en instituciones públicas. Hay estudiantes que en su formación educativa han combinado una y otra opción en diferentes niveles. Así, para cada estudiante el resultado de su trayectoria educativa se manifiesta como la posesión, o la falta de, conocimientos y habilidades escolares básicas.

Por tanto, los alumnos que cuentan con estos elementos básicos tendrán mayores posibilidades de adaptarse a las características del perfil de ingreso a la FCPyS a nivel licenciatura. A su vez, estos alumnos con un habitus escolar adecuado podrán adquirir y desarrollar, con más facilidad, los conocimientos y habilidades correspondientes a sus estudios y a sus posibles ámbitos de ejercicio profesional.

En cambio, los alumnos que no cuentan con la mayoría de estos elementos básicos, tendrán mayores obstáculos para adaptarse a las características del perfil de ingreso a la Facultad a nivel licenciatura. Esto implica que los alumnos con un habitus escolar inadecuado, o limitado, tendrán dificultades para adquirir y desarrollar los conocimientos y habilidades correspondientes a sus estudios y a sus posibles ámbitos de ejercicio profesional.

Cuando me refiero al habitus escolar (conocimientos y habilidades escolares e intelectuales) que se espera tengan los estudiantes antes de ingresar a una licenciatura del área de Ciencias Sociales, estoy hablando de aspectos tales como¹⁹⁰:

- Poseer hábitos correctos para leer y escribir: comprensión de lectura, análisis de argumentos diversos, consulta de diccionarios, materiales de referencia y fuentes electrónicas; capacidad de síntesis, escritura coherente y sin faltas de ortografía;
- tener capacidades básicas en el uso técnicas de organización de información: elaboración de mapas conceptuales, cuadros sinópticos, diagramas, toma de notas, preparación de notas de exposición, etc.

¹⁹⁰ Véanse, los planes de estudio de las licenciaturas que se imparten en la FCPyS de la UNAM, particularmente el “perfil del aspirante” para cada carrera: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales [en línea], México, UNAM, Dirección URL <http://www.politicas.unam.mx/index.php>. [consulta: 15 de diciembre de 2010].

- tener conocimientos pertinentes de historia nacional y mundial, de geografía y estadística;
- poseer habilidades para trabajar en equipo: saber escuchar, incluir y respetar opiniones diferentes a la de uno mismo, así como, tener responsabilidad para colaborar con otras personas en la realización de determinadas actividades;
- tener marcado interés en diversas cuestiones políticas, económicas, artísticas, culturales (etc.) que acontecen en el presente a nivel nacional e internacional
- poseer interés en participar de diversas maneras en la sociedad para transformarla y mejorarla.

Los estudiantes que cuentan con los elementos básicos para adaptarse al perfil de ingreso, durante el desarrollo de sus estudios de licenciatura tendrán que ocuparse en consolidar estos aspectos y en desarrollar con prontitud las características específicas del perfil de egreso de su carrera¹⁹¹.

Así mismo, los estudiantes que no cuentan con la mayoría de los elementos para adaptarse al perfil de ingreso, durante el desarrollo de sus estudios de licenciatura tendrán que ocuparse, con prontitud y esmero, en adquirir y desarrollar estos conocimientos y habilidades. Por tanto, estos estudiantes tendrán que organizar sus esfuerzos de tal modo que, al final de sus estudios cuenten con las características específicas del perfil de egreso de su carrera.

¹⁹¹ Véanse, los planes de estudio de las licenciaturas que se imparten en la FCPyS de la UNAM, particularmente el “perfil de egreso” para cada carrera: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales [en línea], México, UNAM, Dirección URL <http://www.politicas.unam.mx/index.php>. [consulta: 15 de diciembre de 2010].

Los estudiantes tendrán que realizar estas actividades con independencia de contar, o no, con apoyos y condiciones institucionales adecuadas para ello. A su vez, los alumnos deben reconocer y aceptar que los aspectos antes mencionados forman parte de sus obligaciones, en tanto que:

–Son personas adultas que deben ser corresponsables de su propia enseñanza y aprendizaje;

–la capacidad de auto-organización para el trabajo intelectual, científico y profesional, debe formar parte de las características de los egresados de licenciatura de la UNAM;

–al concluir satisfactoriamente sus estudios, los principales beneficiados serán ellos mismos; mientras que en segunda y tercera instancia este logro será benéfico para sus familias, para la Universidad y para la sociedad en general.

CONCLUSIONES¹⁹².

Acerca de los problemas académicos de las instituciones de educación superior en México.

A partir de esta investigación fue posible comprender que, en la actualidad en un gran número de instituciones educativas de diferentes niveles en México, la organización de la enseñanza y el aprendizaje está basada en modelos tradicionalistas, en los cuales los procesos educativos se articulan teniendo como eje central a los profesores¹⁹³.

Esto implica que la organización de las clases se centra en la exposición unidireccional de los profesores hacia los alumnos. A su vez, en estos modelos se le da más importancia a la memorización de información que a la comprensión de procedimientos de pensamiento, lógica y acción. En particular, en las instituciones de educación superior del país, además de presentarse este tipo de problemáticas en cuanto a la enseñanza y el aprendizaje, también tienen lugar situaciones como las siguientes¹⁹⁴:

¹⁹² Para la elaboración de estas conclusiones, además del trabajo realizado durante la investigación, se consultaron los siguientes textos: Ana María Brigido, *Sociología de la educación: temas y perspectivas fundamentales*, Argentina, editorial Brujas, 2006, pp. 320; Pierre Bourdieu; Jean-Claude Passeron, *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, op. cit.

¹⁹³ Estas consideraciones se plantean a partir de la consulta de los siguientes textos:

-Fernando Solana; Raúl Cardiel Reyes; Raúl Bolaños (coordinadores), *Historia de la educación pública en México*, México, SEP, FCE, 2001, pp. 645;

-Luis Eugenio Todd; Víctor Arredondo (coordinadores), *La educación que México necesita: visión de expertos*, México, Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica, 2006, pp. 203.

¹⁹⁴ Véanse los siguientes textos:

-Beatrice Avalos, "Caminando hacia el siglo XXI: docentes y procesos educativos en la región de Latinoamérica y el Caribe", en *Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, núm. 41, Chile, UNESCO, diciembre de 1996, pp. 7-40.

-Pocas veces los profesores explican cuál es la utilidad concreta que tienen determinados conocimientos o actividades con respecto a la profesión que los estudiantes pretenden aprender y ejercer;

-pocas veces se explica cuál es la concatenación que existe entre asignaturas a lo largo de un plan de estudios;

-los profesores estimulan poco que los estudiantes aprendan a aprender y a investigar por sí mismos de manera sistemática;

-se estimula poco que los estudiantes reflexionen acerca de las posibilidades que pueden tener para integrarse al ámbito laboral, así como, acerca de los requerimientos (en términos de conocimientos y habilidades) que dicho ámbito exige.

Como posibles explicaciones de estas situaciones, se pueden plantear las siguientes ideas¹⁹⁵:

-En las instituciones de educación superior del país, se invierte más en la realización de cuestiones administrativas, que en el análisis y mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje;

-A nivel licenciatura gran parte de los profesores no tienen la adecuada capacitación para la docencia; esto significa que los profesores tienen pocos conocimientos de técnicas pedagógicas, manejo de grupos y de estrategias para impartir contenidos de manera dinámica.

-Marcela Gajardo, "La educación superior en la reforma educativa: apuntes sobre contribuciones actuales y posibles"; en Jorge Balán (coordinador), *Políticas de reforma de la educación superior y la universidad latinoamericana hacia el final del milenio*, México, UNAM, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, 2000, pp. 358.

¹⁹⁵ *Ibid.*

-Los profesores de nivel licenciatura al no tener una adecuada capacitación para la docencia, tienden a recurrir a los modos tradicionalistas de enseñanza; lo cual tiene por explicación, que son los modelos más cercanos y relativamente conocidos que se tienen, por vivencia propia, observación y uso a lo largo de su trayectoria como estudiantes y posteriormente como profesores.

Por otra parte, gran parte de los alumnos de licenciatura al ingresar a este nivel educativo no tienen los conocimientos y habilidades necesarios para lograr un desempeño escolar satisfactorio. Esta situación complica las actividades de enseñanza de los profesores, ya que muchas veces se tienen que explicar conocimientos y habilidades que los estudiantes ya tendrían que manejar adecuadamente. A su vez, esta falta de conocimientos y habilidades puede ser un factor de peso para que los estudiantes reprobren asignaturas e incluso abandonen los estudios.

El origen de este tipo de problemáticas puede encontrarse principalmente en el nivel medio superior del país¹⁹⁶, el cual se caracteriza por la heterogeneidad entre instituciones y la irregularidad en el funcionamiento de las mismas. Situaciones que tienen por resultado que las escuelas de nivel medio superior, en sus distintas modalidades, no puedan garantizar que los alumnos adquieran los conocimientos y habilidades que un estudiante de este nivel debe poseer de acuerdo con estándares nacionales e internacionales.

¹⁹⁶ Vid, Juan Fidel Zorrilla Alcalá, *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*, México, UNAM/IISUE, 2008, pp. 315.

Acerca del análisis de las instituciones educativas.

El análisis de una institución educativa (ya sea de nivel pre-escolar, básico, medio o superior) desde una perspectiva sociológica y política es una tarea compleja, debido a –al menos– dos factores. Por una parte, porque en las pesquisas para comprender aspectos específicos de la organización y funcionamiento de una institución, el investigador está obligado a distinguir y contrastar “lo que es” con “lo que debería ser”.

Es decir, en una institución educativa aquello que pertenece al ámbito del “deber ser” puede encontrarse consultando documentos oficiales, proyectos gubernamentales e institucionales, y cuestionándose: ¿por qué se dice lo que se dice, y cómo se dice?, ¿por qué se plantea lo que se plantea, y cómo se plantea?

A su vez, lo que pertenece al ámbito del “ser” puede encontrarse observando el quehacer cotidiano de directivos, profesores, alumnos y demás personal que forma parte de una misma institución, y cuestionándose: ¿qué hace cada uno de ellos?, ¿cómo y por qué hacen lo que hacen?

De manera que, si se tiene la intención de comprender la organización y el funcionamiento de una institución educativa desde una perspectiva sistemática y crítica, resulta necesario, partir de una base teórica que nos permita tanto estudiar, interpretar y organizar los datos y la información proveniente de fuentes y documentos oficiales, como, observar e intentar explicar lo que sucede en el devenir cotidiano de las instituciones. Así, siguiendo este procedimiento, podremos distinguir y contrastar el “ser” con el “deber ser” en lo que respecta al análisis de una institución educativa.

Por otra parte, es una tarea compleja analizar una institución educativa desde una perspectiva sociológica y política, porque al interior de cada institución interactúan simultáneamente aspectos propiamente educativos (es decir, referentes a la enseñanza y el aprendizaje), administrativos, laborales y políticos, así como, conflictos entre grupos o clases sociales.

A continuación, se intenta describir brevemente la manera en que se manifiesta cada uno de estos aspectos en una institución educativa¹⁹⁷:

a) Aspectos educativos: son aquellas cuestiones que tienen que ver con las formas y estrategias de enseñanza y aprendizaje que se utilizan en una institución, con los contenidos (información y conocimientos) que se imparten y los hábitos de pensamiento y acción que se les pretende inculcar a los estudiantes, así como, con las dificultades intelectuales o técnicas que tienen profesores y alumnos para realizar sus actividades académicas.

b) Aspectos administrativos: son los criterios que determinan la disponibilidad, distribución y uso de recursos humanos, materiales y financieros en una institución educativa; lo cual, también incluye la disponibilidad de instalaciones adecuadas para la realización actividades académicas (clases, juntas, ceremonias, conferencias) y recreativas (ejercicio, actividades atléticas, convivencia, actividades artísticas).

¹⁹⁷ La descripción de estos aspectos es propuesta por el autor de esta investigación, a partir de la consulta de: Ana María Brigido, *op. cit.*; Pierre Bourdieu, *Homo academicus, op. cit.*

Este tipo de cuestiones necesariamente tienen que ver con vínculos y relaciones entre directivos y personal docente, administrativo, de servicios; y con las facilidades o dificultades que éstos pueden tener para realizar sus labores a partir de los recursos disponibles.

c) Aspectos laborales: son aquellas cuestiones relacionadas con las condiciones existentes en una institución educativa, para que los diferentes tipos de personal realicen sus actividades en forma eficiente y segura. En concreto, estamos hablando de la capacitación y los recursos (equipos y herramientas) con que cuenta el personal para realizar su trabajo; de los implementos, estrategias e instrumentos con que se cuenta para proteger la integridad física y jurídica del personal; de la distribución del trabajo entre el personal; de los salarios y prestaciones que le da la institución a sus empleados.

d) Aspectos políticos: son los criterios que en las instituciones educativas determinan la distribución y usos que se le da (o se le pretende dar) a la educación, así como, los usos que se le dan a las instalaciones. El establecimiento de estos criterios generalmente es resultado de acuerdos y negociaciones entre autoridades gubernamentales y educativas.

Específicamente la distribución de la educación, se refiere a los criterios a través de los cuales en una institución se establece a qué grupos sociales se les debe impartir educación, con qué modalidades, bajo qué régimen (público o privado, con cuotas voluntarias u obligatorias).

A su vez, los usos que se le da (o se le pretende dar) a la educación, están vinculados con aquello que autoridades gubernamentales y académicas, profesores y estudiantes, consideran lo “correcto” o lo “necesario” que deben hacer, tanto los profesores con los conocimientos que poseen, como los estudiantes y egresados de una institución con los conocimientos y habilidades adquiridos.

Las cuestiones relativas a los usos que se le dan a las instalaciones de las instituciones, son directamente educativos cuando se refieren a actividades escolares (clases, juntas, ceremonias, conferencias) o de recreación (ejercicio, actividades atléticas, convivencia, actividades artísticas).

En cambio, determinados usos de las instalaciones educativas adquieren una connotación política, cuando tienen que ver con reuniones de personas para apoyar a gobernantes, legisladores, integrantes de partidos políticos, líderes sociales o religiosos; o con concentraciones para apoyar determinados planteamientos sociales, religiosos, económicos, etc.

También puede haber una connotación política, cuando las instalaciones de las instituciones educativas son utilizadas para la realización de actividades de compra y venta de mercancías o servicios, que no están permitidas por los reglamentos de las instituciones o que no han sido autorizadas por los directivos de las mismas. Tales actividades de compra y venta no permitidas o autorizadas, pueden ser realizadas por personal de la propia institución, o por terceros que acceden a las instalaciones.

En algunos casos, cuando las instalaciones educativas son utilizadas para actividades que van más allá de lo académico o la recreación escolar, tales situaciones pueden deberse a complicidad, corrupción o falta de intervención de las autoridades. Mientras que en otros casos, puede deberse a violaciones a los reglamentos oficiales e incluso al marco jurídico nacional, o también pueden presentarse casos de amenazas y amedrentamiento dirigido a los directivos o a la comunidad escolar en general, para que no intervengan o se inconformen ante las autoridades pertinentes.

e) Conflictos entre grupos o clases sociales al interior de las instituciones:

este tipo de cuestiones están relacionadas con el hecho de que explícita o implícitamente, los programas de enseñanza de las instituciones educativas, e incluso el diseño físico de las instalaciones, son organizados para atender a estudiantes con determinadas características intelectuales, académicas, sociales y corporales.

Así, a través de su organización y funcionamiento específico las instituciones educativas, generalmente, tienden a no prestar servicios educativos a las personas que no cumplen con ciertas características. O también sucede que, cuando las instituciones pretenden prestar servicios educativos a personas que no cumplen con ciertas características preestablecidas –explícita o implícitamente–, pero al mismo tiempo las instituciones no están preparadas para ello o realmente comprometidas, pueden presentarte tratos discriminatorios hacia determinadas personas: no se les presta la misma atención que a los demás, no se les imparte educación de calidad, no se les permite realizar ciertas actividades, no hay instalaciones adecuadas a sus necesidades, etc.

Las personas que no son aceptadas en determinadas instituciones educativas, o que pueden ser discriminadas en éstas, son aquellas que no tienen cierto nivel académico; que tienen alguna discapacidad intelectual, motriz o visual; que son pobres; que no hablan correctamente el idioma oficial y los que pertenecen a cierto grupo racial o a determinado grupo étnico.

Para evitar que las personas con alguna de las características antes señaladas, reciban educación de mala calidad, sean excluidas de las instituciones o discriminadas en ellas, gobiernos y autoridades educativas establecen ciertas medidas o estrategias: se crean instituciones educativas especiales; se otorgan becas y/o aparatos auxiliares; se prestan ayudas pedagógicas y/o psicológicas; se asignan tutores; se crean o modifican instalaciones; se implementan aparatos y herramientas para facilitar la movilidad e interacción de las personas; e incluso se modifican las formas de enseñanza y aprendizaje para adecuarse a las características de los alumnos.

Sin embargo, en algunos países, regiones, lugares o instituciones no se establecen medidas de este tipo, o las medidas que se establecen resultan insuficientes. Tales situaciones tienden a originar conflictos entre estudiantes, entre estudiantes y profesores, entre estudiantes y directivos, etc., o impiden que las personas aprendan adecuadamente o que puedan acceder a una educación de calidad.

Una vez descritos los aspectos anteriores, es pertinente plantear que, al intentar estudiar y explicar alguna característica, situación o problemática específica de una institución educativa, de inicio debemos aclarar a cuál (o a cuáles) de los aspectos antes descritos pertenece la cuestión y de qué manera los demás aspectos pueden influir en ésta: es decir, aclarar si se trata de una cuestión educativa, administrativa, laboral, política o de conflictos entre grupos sociales, y de qué manera los demás aspectos influyen en la cuestión o la determinan.

Además debemos tener presente que hay características, situaciones o problemáticas que están relacionadas con dos o más aspectos. Por ejemplo, hay cuestiones que están relacionadas simultáneamente con aspectos laborales y políticos; con aspectos educativos y administrativos; con aspectos educativos, laborales y de conflictos sociales, etc.

Acerca de la modernización educativa.

Algunas de las cuestiones clave que guiaron la realización de esta de investigación, fueron los planteamientos en torno a la modernización académica de las instituciones de educación superior. En específico se trató de averiguar el por qué y para qué de la modernización de las instituciones educativas, así como, comprender a quién puede beneficiar tal modernización.

Al respecto, a través de la investigación fue posible comprender que los proyectos de modernización educativa pueden tener beneficiar a los siguientes grupos y personas:

-Empresas privadas: las cuales pueden obtener de las instituciones educativas, personal capacitado que cuente con conocimientos y técnicas a través de los cuales sea posible aumentar la productividad y mejorar la acumulación de capital.

-Grupos políticos: los cuales pueden obtener de las instituciones educativas, personal capacitado que cuente con conocimientos y técnicas a través de los cuales sea posible la solución de problemas sociales, económicos, educativos, así como la administración del poder político y la legitimación de ciertas ideologías e intereses.

-Grupos sociales: los cuales pueden obtener de las instituciones educativas, personal capacitado que cuente con conocimientos y técnicas a través de los cuales sea posible la difusión, análisis, discusión, planteamiento de soluciones acerca de de problemas sociales, económicos, educativos, etc.

-Los estudiantes: los cuales pueden obtener de las instituciones educativas, conocimientos y técnicas para desempeñar una profesión de manera óptima (lo cual implica, adquirir la capacidad de realizar satisfactoriamente procedimientos y labores de tipo intelectual, manual o físico), de acuerdo a un contexto social, económico y cultural. Siendo estos beneficiarios, quienes al término de su preparación escolar, podrán optar por desempeñarse laboralmente en el sector privado, en el sector público, en organizaciones no gubernamentales, en instituciones educativas, en los medios masivos de comunicación, entre otros ámbitos.

Cuando en la FCPyS se tome la decisión de desarrollar un proyecto de modernización educativa, desde un principio estaremos obligados a preguntarnos ¿Quiénes esperamos que sean los principales beneficiarios de este proyecto educativo? Cuestión ante la cual de antemano se puede señalar que, cualquier posible respuesta podría causar polémicas y conflictos, pero al mismo tiempo, será deseable que a partir de tales situaciones surjan propuestas para lograr la realización de la principal tarea de nuestra institución, que es la formación de profesionales en distintas áreas de las Ciencias Sociales.

Así mismo, resultara necesario considerar la complejidad que implica la elaboración y el establecimiento de un proyecto de modernización académica en la FCPyS. En primer lugar, debe tenerse presente que la realización de una iniciativa de este tipo implicaría contar con presupuesto y personal capacitado para realizar diagnósticos, debatir diferentes análisis, construir propuestas y estrategias. Elementos a los cuales, debido al tamaño y necesidades de la propia UNAM en su conjunto, no es fácil acceder.

En segundo lugar, lograr la realización efectiva de un proyecto de modernización académica para la FCPyS, supondría interactuar tanto con la complicada “maquinaria” administrativa y académica que constituyen los órganos centrales de la UNAM, como con otros agentes que forman parte de la Universidad: autoridades y cuerpos colegiados de otras facultades, escuelas e institutos, así como diversos grupos de académicos, estudiantes y trabajadores (administrativos y de servicios) que cuentan con diversas formas de poder económico o político dentro y fuera de la Universidad.

Estas interacciones con la “maquinaria” administrativa y académica, así como, con otros agentes de la Universidad, podrían generar polémicas y conflictos: situaciones en las cuales además de estar en juego los aspectos específicamente académicos, cada agente tratará de hacer prevalecer su perspectiva y sus intereses¹⁹⁸ (los cuales en determinados momentos pueden obstaculizar los intereses académicos).

¹⁹⁸ Ejemplos concretos de este tipo de situaciones podrían ser señalados y analizados al estudiar con detenimiento diversos momentos específicos de la historia de la UNAM: la aprobación de la Autonomía Universitaria por parte del Gobierno Federal en 1929; el establecimiento de nuevas carreras en la institución; la ubicación de las Facultades en Ciudad Universitaria; la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades a inicios de la década de 1970; diferencias y problemas entre las organizaciones sindicales y la Rectoría; la organización de Congresos Generales; las huelgas de 1987 y 1999. *Vid*, Renate Marsiske, (coordinadora), *La Universidad de México. Un recorrido de la época colonial al presente*, México, UNAM/CESU, Plaza y Valdez Editores, 2001. pp. 326.

A su vez, tiene suma relevancia señalar que estas interacciones, polémicas y conflictos no son situaciones que sólo se presenten en la UNAM y sus instituciones, sino que son inherentes a toda institución educativa y pueden analizarse con mayor claridad en instituciones complejas en las cuales interactúan gran número de agentes¹⁹⁹: como la propia Universidad Nacional, el Instituto Politécnico Nacional, la Universidad Autónoma Metropolitana o la Secretaría de Educación Pública, entre otras.

Por tanto, al intentar impulsar un proyecto de modernización educativa, autoridades y cuerpos colegiados de la FCPyS deberán tener presentes estas interacciones, polémicas y conflictos, para planear estrategias que les permitan – en dado caso– hacerles frente y resolverlas, así como para hacer prevalecer los intereses y objetivos académicos por encima de intereses económicos, políticos o de otra índole.

Acerca de las reformas, modificaciones y estrategias académicas establecidas en la FCPyS, entre 1992 y 2007.

Teniendo presentes las consideraciones metodológicas planteadas anteriormente, se señala que el objeto de estudio abordado en esta investigación, fue: las reformas, modificaciones y estrategias académicas establecidas en la FCPyS, entre 1992 y 2007, y sus posibles resultados. Tal cuestión específica de la Facultad, está directamente vinculada con aspectos educativos, laborales, administrativos y políticos.

¹⁹⁹ Estas consideraciones se plantean a partir de la consulta de: Ana María Brigido, *op. cit.*; así como de, Pierre Bourdieu, *Homo academicus, op. cit.*

La vinculación que las reformas, modificaciones y estrategias académicas establecidas en la FCPyS, entre 1992 y 2007, pueden tener con los aspectos propiamente educativos de la Facultad, radica en que el principal objetivo de estas reformas ha sido: mejorar la eficiencia académica de la institución.

En términos concretos, mejorar la eficiencia académica significa aumentar los porcentajes de egreso y titulación y disminuir los porcentajes de reprobación de materias y suspensión o abandono de estudios. Así, para el logro de estas metas se requiere de la participación conjunta de administración escolar, profesores y estudiantes. Al respecto, las tareas básicas de cada agente que integra la Facultad, son:

-Que el personal de la Facultad acepte que la prioridad de la institución es la realización de las actividades de enseñanza y aprendizaje, en un contexto estable y de respeto.

-Que en la realización de sus actividades cotidianas, el personal de la Facultad tengan como propósito esencial utilizar al máximo los recursos disponibles para contribuir a la realización de la prioridad básica de la institución.

-Que los estudiantes comprendan que ellos son los principales responsables y guías de su propio aprendizaje;

-Que los estudiantes se esfuercen por si mismos para adquirir y desarrollar las características específicas del perfil de egreso de su carrera.

-Que los profesores se esfuercen por actualizar y cubrir en su totalidad los temarios de las materias que imparten.

-Que los profesores adapten (hasta donde sea posible) sus estrategias de enseñanza a las características y necesidades de los alumnos;

-Que los profesores siempre tengan presente la utilidad y el sentido que tienen (o que deben tener) los conocimientos que imparten.

A su vez, para que la mejora de la eficiencia académica de la Facultad no se vea reducida al logro de objetivos cuantitativos (porcentajes de egreso y titulación, etc.), es necesario que los conocimientos y habilidades que se imparten y adquieren en la institución, sean pertinentes con relación al contexto nacional y mundial que estamos viviendo.

En términos concretos, para los alumnos de la FCPyS lograr adaptar sus conocimientos y habilidades al contexto de la globalización económica, mediática, cultural y social, implicaría desarrollar las siguientes capacidades:

- Tener nociones básicas de política y economía internacional;
- Dominio de al menos un idioma extranjero;
- Tener nociones básicas de informática y del uso de tecnologías de la información y la comunicación (estamos hablando de saber utilizar distintos programas en una computadora portátil, saber utilizar dispositivos de almacenamiento, interactuar en redes y comunidades virtuales, etc.);
- Saber buscar información específica y pertinente en diferentes medios (libros, periódicos, radio, televisión, internet) y en múltiples formatos (escrito, audio, imágenes, video);
- Saber trabajar en equipo de manera eficiente, respetando la diversidad existente en las maneras de hacer y de pensar que tiene cada persona;
- Tener habilidades para exponer un tema en público, de manera clara, breve, puntual y sistemática.

La vinculación que las reformas, modificaciones y estrategias académicas establecidas en la FCPyS, entre 1992 y 2007, pueden tener con los aspectos laborales de la propia Facultad, se comprende al plantear lo siguiente:

Autoridades académicas y cuerpos colegiados de la UNAM y la FCPyS esperan que los profesores sean capaces de adaptar los contenidos que imparten y las estrategias de enseñanza que utilizan, al logro determinados objetivos académicos.

Sin embargo, pocas veces se analiza de manera seria, sistemática y respetuosa, si los profesores cuentan con las capacidades, condiciones y recursos necesarios para lograr desarrollar o consolidar en los estudiantes, capacidades intelectuales y habilidades técnicas que les permitan adaptarse a las exigencias de los mercados laborales actuales.

Las posibles implicaciones de esta cuestión pueden comenzar a explorarse partiendo de dos planteamientos esenciales. En primer lugar, debemos aceptar que no es lo mismo saber y saber enseñar. Es decir, una persona puede tener muchos conocimientos y experiencias acerca de determinadas cuestiones, a la vez que, puede dominar los contenidos de ciertas asignaturas académicas. Pero esto, no significa directamente que tal persona tenga las capacidades necesarias, o que cuente con las condiciones y recursos, para enseñar contenidos y para transmitir conocimientos y experiencias de manera satisfactoria y eficiente. En este caso, la eficiencia de un profesor consiste en lograr que la mayor cantidad de estudiantes de un grupo, adquieran determinados conocimientos e información, en el menor tiempo posible, y que sepan utilizarlos para analizar o resolver problemas concretos.

En segundo lugar, la docencia es una profesión que para ser ejercida, además de poseer determinados conocimientos y técnicas, se requiere asumir ciertos compromisos éticos y morales (con la institución en la que se trabaja y con los grupos de alumnos con quienes se interactúa), así como contar con determinadas condiciones y recursos: recibir un sueldo adecuado; poder ejercer la actividad docente en un ambiente de respeto y seguridad; contar con aulas limpias, iluminadas y ventiladas; contar con instalaciones en buen estado; contar con una biblioteca actualizada, entre otros elementos.

Con estas ideas, no se pretende plantear que para mejorar la eficiencia académica en la FCPyS, todos los profesores de la institución deban tener como mínimo estudios de licenciatura en docencia a nivel superior²⁰⁰. Lo que se está planteando, es la necesidad de analizar de manera sistemática, seria y respetuosa, tanto, las características (generales y particulares) que tiene el trabajo docente que se realiza en la Facultad, como, las condiciones en las cuales se realiza éste y los recursos que se tienen disponibles para ello.

Una vez que se realice de manera colectiva este tipo de análisis, y teniendo presentes los objetivos de las reformas, modificaciones y estrategias para mejorar la eficiencia académica de la FCPyS, el siguiente paso obligado será, que la dirección y los cuerpos colegiados de la institución planteen en concreto cuáles son las expectativas que tienen respecto al cuerpo docente.

²⁰⁰ De hecho, lo adecuado sería que los profesores de acuerdo a su nombramiento administrativo, recibieran una capacitación pertinente, la cual debería ser certificada por alguna instancia académica externa a la Facultad.

Así mismo, los profesores de la institución deben tener la posibilidad de plantear en concreto cuáles son las condiciones y los recursos que requieren para realizar su trabajo docente de manera satisfactoria y eficiente.

La relación que las reformas, modificaciones y estrategias académicas establecidas en la FCPyS, entre 1992 y 2007, pueden tener con los aspectos administrativos de la propia Facultad, consiste en que para mejorar la eficiencia académica de la institución, es necesario contar con determinadas cantidades de recursos humanos, financieros y materiales o se debe contar con los medios para acceder a ellos.

Por tanto, la Facultad debe contar con cierta cantidad de profesores que estén disponibles para trabajar tal o cual cantidad de horas. Igualmente, se debe contar con suficientes recursos financieros para el pago de salarios y para la compra y mantenimiento de equipos, herramientas e instalaciones etc. A su vez, se debe contar con recursos tales como aulas adecuadas, material bibliográfico y hemerográfico en buen estado y actualizado, archivos electrónicos de texto, audio y video de fácil accesibilidad.

Es preciso recordar que los aspectos políticos de una institución educativa, se refieren a la distribución y usos de la educación, así como, a los usos que se le dan a las instalaciones escolares. En este sentido, para comprender *las posibles relaciones que pueden existir entre las reformas, modificaciones y estrategias académicas establecidas en la FCPyS, entre 1992 y 2007, y los aspectos políticos de la propia Facultad*, se deben señalar algunas anotaciones.

Una de ellas, tiene que ver con el hecho de que al formar parte de la UNAM, la FCPyS se apega a aquello que los estatutos y reglamentos generales de la Universidad establecen, con respecto a, los requisitos que se deben cumplir para ingresar y realizar estudios de licenciatura²⁰¹. Tales requisitos están directamente vinculados con cuestiones relativas a la distribución de la educación.

En el caso de la UNAM, y por tanto de la FCPyS, los criterios que determinan la distribución de la educación, son relativos al merito académico, es decir, que se le da preferencia de admisión al nivel superior a los estudiantes que a través de las calificaciones escolares y el certificado obtenidos en el bachillerato, hayan demostrado mejor desempeño²⁰².

Así mismo, para comprender lo que la dirección, cuerpos colegiados, profesores y alumnos de la Facultad, consideran como lo “correcto” o lo “pertinente” que los estudiantes en activo y los egresados, deben hacer con los conocimientos y habilidades adquiridos en la institución (aquí estamos hablando de los usos de la educación), debemos:

²⁰¹ Los requisitos que se deben cumplir para ingresar y realizar estudios de licenciatura en la UNAM, pueden consultarse en la página de internet de la Dirección General de Administración Escolar de la Universidad, dirección URL: www.dgae.unam.mx [consulta, 16 de octubre de 2011].

²⁰² Respecto a los criterios de ingreso a la educación superior en la UNAM, hay quienes señalan que el llamado *pase reglamentado* del bachillerato a la licenciatura para alumnos egresados de la ENP o del CCH, constituye un mecanismo de discriminación hacia aquellos que cursaron la educación media en instituciones externas; ya que, quienes ingresan a la licenciatura a través del pase reglamentado pueden haber ocupado hasta 5 años para concluir el bachillerato, mientras que los “externos” están obligados a realizar un examen de admisión. A su vez, también hay quienes intentan defender el merito académico del pase reglamentado, al señalar que el hecho de que los alumnos hayan cursado el bachillerato en la UNAM, debe ser una garantía suficiente para asegurar que éstos tienen los conocimientos y habilidades necesarios para cursar estudios de licenciatura. Vid, Javier Mendoza; Pablo Latapí; Roberto Rodríguez (coordinadores), *La UNAM: el debate pendiente*, México, UNAM/CESU, Plaza y Valdés, 2001, pp. 285.

- Consultar documentos, informes, proyectos, datos y fuentes oficiales;
- Consultar datos, información y reflexiones que profesores e investigadores de la Facultad han publicado recientemente acerca de las características y problemáticas académicas que se presentan en la institución;
- Estudiar de forma empírica lo que los profesores consideran que los estudiantes son (o serán) capaces de hacer en el ámbito profesional, a partir de los conocimientos que han adquirido en la Facultad;
- Estudiar de forma empírica lo que los alumnos consideran que son (o serán) capaces de hacer en el ámbito profesional y laboral, a partir de los conocimientos adquiridos en la Facultad.

Una vez que tengamos disponible todo este tipo de información, estaremos en posibilidades de diferenciar y contrastar el “ser” con el “deber ser”, para comprender de manera sistemática aquello que en la FCPyS se considera como “correcto” o “pertinente”, con respecto a los usos que se le debe dar a la educación adquirida en la institución.

La diferenciación y contrastación entre el “ser” con el “deber ser”, cobra mayor relevancia si se parte de la idea de que, los sujetos que participan en una institución tienden a considerar que ésta funciona de tal o cual manera, pero tales consideraciones no siempre concuerdan con la realidad. A su vez, los sujetos pueden pensar que ellos están realizando las acciones necesarias o suficientes para lograr ciertos objetivos o realizar determinados proyectos, pero un análisis detallado de sus prácticas cotidianas puede poner al descubierto que tales acciones son insuficientes o contrarias a sus objetivos o proyectos.

Respecto a los usos que se le da a las instalaciones de la FCPyS, el análisis histórico de la institución y sus cambios de sede, permiten hacer notar que en el periodo de años que abarca de 1951 a 1999, en la Facultad fue bajo el índice de incidencias relacionadas con usos inadecuados de las instalaciones²⁰³.

En cambio, del año 2000 al 2011, en la Facultad casi a diario se presentan situaciones como las siguientes: venta informal o no autorizada de mercancías y servicios, lo cual implica la realización de actividades que obstruyen explanadas, pasillos, rampas de subida, rampas de apoyo para personas con discapacidad; realización de conciertos o emisión de música sin contar las autorizaciones pertinentes; consumo de alcohol y drogas en estacionamientos y jardinerías, tanto por estudiantes de la propia institución como por personas ajenas a ésta²⁰⁴.

El principal problema que surge con todas estas situaciones, es que las mismas se llevan a cabo a la par de las actividades académicas, lo cual implica que en diversas ocasiones las actividades que realizan autoridades, profesores, alumnos y personal administrativo, pueden verse interrumpidas u obstaculizadas por la realización de cuestiones que no están contempladas en los reglamentos o que violan las leyes universitarias.

Quizás pueda considerarse que el aspecto de los usos que se le da a las instalaciones de la FCPyS, no guarda relación alguna con el objetivo de lograr mejorar la eficiencia académica de la institución. Sin embargo, para lograr esta meta, es necesario que las personas que trabajan o estudian en la institución cuenten con instalaciones seguras y que puedan desempeñar sus actividades en un ambiente de relativa tranquilidad.

²⁰³ Véase, Sergio Colmenero, *op. cit.*

²⁰⁴ Este planteamiento se basa en observaciones cotidianas como integrante de la comunidad estudiantil de la FCPyS.

Por tanto, es difícil que en la Facultad pueda haber condiciones adecuadas de seguridad y relativa tranquilidad, si constantemente se están realizando actividades ajenas e incluso contrarias a los intereses académicos de la institución.

Para redondear y finalizar esta disertación, es conveniente recordar que las ideas de reformar los planes de estudio de la FCPyS, así como, de adecuar las formas de enseñanza y aprendizaje que se realizan en la institución, a las condiciones y características que determina el contexto social, económico y cultural, son cuestiones que han sido expresadas en distintos momentos de la historia de la Facultad, y que han sido planteadas en diferentes proyectos de reforma académica: 1958, 1966, 1970, 1976, 1997 y 2007²⁰⁵.

En este sentido, cuando en la FCPyS surja nuevamente la necesidad de analizar y debatir colectivamente ideas, planteamientos o proyectos concretos de reforma académica, estaremos obligados a retomar, tanto la experiencia histórica acumulada al respecto, como los estudios, datos e información disponibles acerca de las características y problemáticas académicas de la Facultad.

²⁰⁵ Véanse los siguientes textos:

-Sergio Colmenero, *Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, 1951-2001*, México, UNAM/FCPyS, 2003, pp. 654.

-*Informe de la Dirección de la FCPyS* (diversas ediciones de 1993 a 2008); el cual forma parte de la *Memoria UNAM* (diversas ediciones de 1993 a 2008). Documento disponible en: Dirección General de Planeación de la UNAM [en línea], México, Dirección URL: <http://www.planeacion.unam.mx> [Periodo de consulta: septiembre a diciembre de 2009].

Así, la presente investigación ha sido un esfuerzo para contribuir al análisis, discusión y solución de los problemas y necesidades académicas de la FCPyS. Por tanto, espero al menos haber podido señalar –a lo largo del documento y en estas conclusiones– algunos de los principales puntos que deben ser considerados esenciales, para lograr:

- Que los objetivos de las reformas, modificaciones y estrategias académicas establecidas en la historia reciente de la institución, sean ampliamente difundidos entre la comunidad escolar;

- Lograr mejorar la eficiencia académica de la Facultad, desde una perspectiva y proyecto propios, sin contravenir las principales tareas de la UNAM (docencia, investigación y difusión) ni sus principales valores morales: defensa de la educación pública de calidad y la búsqueda constante de alternativas para mejorar el nivel de vida de los mexicanos.

FUENTES DE CONSULTA.

LIBROS.

-Álvarez Mendiola, Germán, *Modelos académicos de Ciencias Sociales y legitimación científica en México*, México, ANUIES, 2004, pp. 443.

-Anda Gutiérrez, Cuauhtémoc, *Estructura socioeconómica de México (1940-2000)*, México, Limusa Noriega Editores, 1998, pp. 330.

-Arnoletto, Eduardo Jorge, *Administración de la producción como ventaja competitiva*, Argentina, Biblioteca Virtual de Derecho, Economía y Ciencias Sociales/EUMED, 2007, edición electrónica gratuita disponible en [dirección URL]: www.eumed.net/libros/2007b/299/.

-Balán, Jorge, *Políticas de reforma de la educación superior y la universidad latinoamericana hacia el final del milenio*, México, UNAM/CRIM, 2000, pp. 356.

-Banco Mundial, *Prioridades y estrategias para la educación. Examen del Banco Mundial*, EUA, Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial, 1996, primera edición en español, pp.195.

-Barnés de Castro, Francisco, *Plan de desarrollo institucional 1997-2000*, México, UNAM/Secretaría de Planeación, 1998, pp. 95.

-Benítez Zenteno, Raúl, *Las ciencias sociales en México*, México, COMECOSO-CONACyT, 1985, pp. 84.

-Berger, Peter y Luckman Thomas, *La construcción social de la realidad*, Argentina, Amorrortu, decimoquinta reimpresión, 2001, pp. 233.

-Bourdieu, Pierre; Passeron Jean-Claude, *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, México, Fontamara, 1995, pp. 285.

-Bourdieu Pierre, *Intelectuales, política y poder*, Argentina, Editorial Universitaria de Buenos Aires (EUDEBA), 1999, pp. 270.

- _____, *Los usos sociales de la ciencia*, Argentina, Nueva Visión, 2000, pp. 142.

- _____, *El sentido práctico*, España, Editorial S. XXI, 2008, pp. 453.

- _____, *Homo academicus*, Argentina, Editorial S. XXI, 2008, pp. 320.

-Brigido, Ana María, *Sociología de la educación: temas y perspectivas fundamentales*, Argentina, editorial Brujas, 2006, pp. 320.

-Carpizo, Jorge, *Discursos y afirmaciones: 1985-1988*, México, UNAM/Dirección General de Publicaciones, 1988, pp. 834.

-Castaños-Lomnitz, Heriberta (coordinadora), *La encrucijada de los saberes: un diagnóstico de las ciencias sociales y las humanidades en México*, México, UNAM/IIE, 2008, pp. 572.

-Casullo Nicolás (compilador), *El debate modernidad-postmodernidad*, Argentina, Punto Sur, 1989, pp. 400.

-Colina Escalante, Alicia; Osorio Madrid, Raúl, *Los agentes de la investigación educativa en México: capitales y habitus*, México, UNAM/CESU, Plaza y Valdés, 2004, pp. 250.

-Colmenero, Sergio, *Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, 1951-2001*, México, UNAM/FCPyS, 2003, pp. 654.

-De la Fuente, Juan Ramón, Cuatro mensajes y dos entrevistas. El conflicto de 1999, México, UNAM, Dirección General de Publicaciones, México, 2000, pp. 40.

-Delgado de Cantú, Gloria, *et al*, *El mundo moderno y contemporáneo I*, México, Pearson Educación, Quinta edición, 2005, pp. 410.

-Díaz Barriga, Ángel (coordinador), *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana: un estudio en las universidades públicas estatales*, México, UNAM/IISUE, 2008, pp. 321.

-Dorantes, Gerardo, *Conflicto y poder en la UNAM: la huelga de 1999*, México, UNAM/FCPyS, Miguel Ángel Porrúa, 2006, pp. 185.

-Gallegos, Carlos; Gómez, Luis, (coordinadores), *Pierre Bourdieu: campos de conocimiento, teoría social, educación y cultura*, México, Universidad Autónoma de Chiapas, Facultad de Humanidades, Centro de Investigaciones en Humanidades/UNAM, FCPyS, CEBTS, 2005, pp. 297.

-Gallegos, Carlos; Gómez, Luis, *et al*, *Hacia la sociedad del conocimiento*, México, UNAM, FCPyS, CEBTS, Proyecto PAPIME (DGAPA) PE300206, 2007, pp. 145.

-Gallegos, Carlos; Paredes, Yolanda; Mejía, Antonio, *Diagnóstico, evaluación y propuesta de rediseño del área de metodología de los planes de estudio de la FCPyS, 1997*, México, UNAM/ FCPyS/ CEBTS, Programa PAPIME 30008400, 2007, pp. 95.

-González Casanova, Pablo, (coordinador), *El Estado en América latina: teoría y práctica*, México, Siglo XXI, tercera edición, 2003, pp. 608.

-Hobsbawn, Eric, *En torno a los orígenes de la Revolución Industrial*, México, Siglo XXI, vigésima sexta edición, 1998, pp. 114.

- _____, *Historia del siglo XX: 1914-1991*, España, Critica, 2000, pp. 614.

-Latapí, Pablo; Mendoza, Javier; Rodríguez, Roberto (coordinadores), *La UNAM: el debate pendiente*, México, UNAM/CESU, Plaza y Valdés, 2001, pp. 285.

-Marsiske Renate (coordinadora), *La Universidad de México: un recorrido histórico de la época colonial al presente*, México, UNAM/CESU, Plaza y Valdés, 2001, pp. 326.

-Martínez, Ana Teresa, *Pierre Bourdieu: razones y lecciones de una práctica sociológica. Del estructuralismo genético a la sociología reflexiva*, Argentina, Manantial, 2007, pp. 368.

-Meyer Lorenzo, *Liberalismo autoritario: las contradicciones del sistema político mexicano*, México, Editorial Océano, 1995, pp. 282.

-Noriega Chávez, Margarita, *Las reformas educativas y su financiamiento en el contexto de la globalización: el caso de México, 1982-1994*, México, UPN, Plaza y Valdés, 2000, pp. 240.

-Paoli Bolio, Francisco, (coordinador), *Desarrollo y organización de las Ciencias Sociales en México*, México, UNAM/CIIH, 1990, pp. 527.

-Pérez Tamayo, Ruy, *¿Existe el método científico? Historia y realidad*, México, El Colegio Nacional, Fondo de Cultura Económica (FCE), col. La ciencia para todos, 1990, pp. 230.

-Pozas Horcasitas, Ricardo, (coordinador), *Universidad Nacional y Sociedad*, México, UNAM/CIIH, M. A. Porrúa, 1990, pp. 389.

-Ramos Pérez, Arturo, *Globalización y neoliberalismo: ejes de la reestructuración del capitalismo mundial y del Estado en el fin del siglo XX*, México, Universidad Autónoma de Chapingo, Plaza y Valdés, 2001, pp. 208.

-Sánchez Puentes Ricardo (compilador), *El posgrado en ciencias sociales y humanidades en la UNAM*, México, UNAM/CESU, 1995, pp. 272.

-Solana, Fernando, Cardiel Reyes y Bolaños (coordinadores), *Historia de la educación pública en México*, México, SEP, FCE, segunda edición, 2001, pp. 645.

-Téllez Iregui, Gustavo, *Pierre Bourdieu: conceptos básicos y construcción socioeducativa, claves para su lectura*, Colombia, Universidad Pedagógica Nacional, 2002, pp. 230.

-Todd, Luis Eugenio; Arredondo, Víctor, (coordinadores), *La educación que México necesita: visión de expertos*, México, Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica, 2006, pp. 203.

-Trindade, Helgio (coordinador), *Las Ciencias Sociales en América Latina en perspectiva comparada*, México, Siglo XXI, 2007, pp. 394.

-Tubella, Imma; Vilaseca, Jordi, (coordinadores), *Sociedad del conocimiento: cómo cambia el mundo ante nuestros ojos*, España, Universitat Oberta de Catalunya (UOC), 2005, pp. 239.

-Villoro, Luis, *Crear, saber y conocer*, México, Siglo XXI, 1996, pp. 310.

-Wallerstein, Immanuel, *Abrir las ciencias sociales*, México, Siglo XXI, 1996, pp. 114.

-_____, *Conocer el mundo, saber el mundo*, México, Siglo XXI, 2001, pp. 306.

-Yankelevich, Pablo (coordinador), *México, país refugio: la experiencia de los exilios en el siglo XX*, México, Plaza y Valdés, 2002, pp. 338.

-Zorrilla Alcalá, Juan Fidel, *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*, México, UNAM/IISUE, 2008, pp. 315.

TESIS.

-Paredes Vilchiz, Yolanda, *Sociedad del conocimiento: universidad pública y calidad educativa. Estudio de caso: el desempeño escolar en el área de metodología en la FCPyS. Plan de estudios 1997*, México, Tesis de Maestría, Maestría en Estudios Políticos y Sociales, UNAM/FCPyS, la autora, 2008, pp. 185.

-Gutiérrez Márquez, Enrique, *Propuesta teórica para analizar a las ciencias sociales como un campo*, México, Tesis de Maestría, Maestría en Estudios Políticos y Sociales, UNAM/FCPyS, el autor, 2004, pp. 144.

ARTÍCULOS.

-Avalos, Beatrice, "Caminando hacia el siglo XXI: docentes y procesos educativos en la región de Latinoamérica y el Caribe", en *Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, núm. 41, Chile, UNESCO, diciembre de 1996, pp. 7-40.

-Barnés de Castro, Francisco, "Sentido y razón de ser de la UNAM"; discurso de toma de posesión como Rector de la UNAM, pronunciado el 6 de enero de 1997; [en línea] México, ANUIES, dirección URL: http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res100/txt11.htm

-Barnés, Dorotea, *et al*, "El Programa de Fortalecimiento del Posgrado Nacional", en (revista) *Ciencia y Desarrollo*, número especial, México, CONACyT, abril 1987, pp. 15-21.

-Damill, Mario; Fanelli, José María, “La macroeconomía de América Latina: de la crisis de la deuda a las reformas estructurales”, Argentina, Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES), 1994, pp. 45.

-Holguín Quiñones, Fernández, “Egreso, evaluación escolar, materias optativas y obligatorias en la FCPyS”, Acta Sociológica, núm. 11, México, UNAM/FCPyS, mayo-agosto 1994, págs. 227-239.

-López Baena, Alfonso Juan, *et al*, “Indicadores cuantitativos y cualitativos para la evaluación de la actividad investigadora”, artículo publicado por la Universidad de Cádiz (España), disponible en la siguiente dirección URL: http://www2.uca.es/serv/consejo_social/doc/transferecia14.pdf.

-Mendieta y Núñez, Lucio, “Origen, organización, finalidades y perspectivas de la Escuela Nacional de Ciencias Políticas y Sociales”, Revista de Ciencias Políticas y Sociales, año 1, núm. 2, México, UNAM/ENCPyS, octubre-diciembre 1955, pp. 35-49.

-Moulines, Carlos-Ulises, “La génesis del positivismo en su contexto científico”, publicado en Cuadernos Críticos de Geografía Humana, año IV, núm. 19, España, enero de 1979. Disponible en internet en la página de la Revista Geocrítica, Universidad de Barcelona, dirección URL: <http://www.ub.edu/geocrit/geo19.htm>.

-Paso, Mónica, *et al*, “Tendencias y grupos académicos en la formación pedagógica de los profesores en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata – UNLP (1959-1976)”. Artículo presentado por las autoras durante el IV Encuentro Nacional y I Encuentro Latinoamericano: *La universidad como objeto de investigación*; celebrado en Argentina en la provincia de Tucumán, los días 7, 8 y 9 de octubre de 2004.

-Pierre Bourdieu, “Los tres estados del capital cultural”, Sociológica, año 2, núm. 5, México, UAM-Azcapotzalco, otoño, 1997, pp. 11-17.

-Wallerstein Immanuel, "Social Sciences in the Twenty-first Century", publicado por el Fernand Braudel Center, marzo de 1999, dirección URL: <http://fbc.binghamton.edu/iwunesco.htm>

DOCUMENTOS.

-*Acuerdo por el que se establece el Marco General para la Titulación en Estudios Profesionales de la Facultad* [en línea], México, UNAM, FCPyS, dirección URL: http://www.politicas.unam.mx/carreras/cc/formatos/marco_titulacion.pdf

-*Agenda Estadística de la UNAM*, ediciones de 1992 a 2010; ediciones impresas 1993-1999, publicadas por la Dirección General de Planeación de la UNAM; ediciones electrónicas 2000-2007 [en línea], México, UNAM, Dirección General de Planeación, dirección URL: <http://www.planeacion.unam.mx/Agenda/>

-Anuarios Estadísticos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES): _____, *La Educación Superior en México. Edición 1967*, México, ANUIES, 1968, pp. 222; _____, *Anuario estadístico 1979*, México, ANUIES, 1980, pp. 270; _____, *Anuario Estadístico 2004. Población Escolar de Posgrado*, México, ANUIES, 2005, pp. 280.

-ANUIES, "Declaraciones y aportaciones de la ANUIES para la modernización de la educación superior", *Revista de la educación superior*, publicación trimestral de la ANUIES, vol. XXVIII, núm. 70, abril-junio de 1989, México.

-*Informe Anual del Rector de la UNAM*, en sus ediciones del año 1993 al 2007; en *Memoria UNAM*, ediciones del año 1993 al 2007 [en línea], México, UNAM, Dirección General de Planeación, dirección URL: <http://www.planeacion.unam.mx/Memoria/>

-Informe de la Dirección de la FCPyS de la UNAM, en sus ediciones del año 1993 al 2007; en *Memoria UNAM*, ediciones del año 1993 al 2007 [en línea], México, UNAM, Dirección General de Planeación, dirección URL: <http://www.planeacion.unam.mx/Memoria/>

-*Memoria UNAM*, ediciones del año 1993 al 2007 [en línea], México, UNAM, Dirección General de Planeación, dirección URL: <http://www.planeacion.unam.mx/Memoria/>

-Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), *Exámenes de las políticas nacionales de Educación. México: Educación Superior*, Francia, OCDE, 1997, pp. 244.

NOTAS DE PERIÓDICO

-Avilés, Karina; Roberto Garduño, “Supera expectativas el plebiscito; votaron más de 150 mil personas”, periódico *La Jornada*, año 19, núm. 5525, sección Política, viernes 21 de enero de 2000, p. 9.

-Garduño, Roberto, “Espero que mi renuncia abra nuevas vías de solución: Barnes”, periódico *La Jornada*, año 18, núm. 5459, sección Política, México, sábado 13 de noviembre de 1999, p. 11.

-_____, “Comisión resolutive, exigía el CGH al Rector de la Fuente”, periódico *La Jornada*, año 18, núm. 5466, sección Política, México, domingo 21 de noviembre de 1999, p. 13.

PÁGINAS DE INTERNET.

-Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), México, dirección URL: <http://www.anui.es.mx>.

-Catálogo de revistas científicas y arbitradas por la UNAM, México, dirección URL: http://www.catalogoderevistas.unam.mx/interiores/menu_general.html

-Dirección General de Administración Escolar (DGAE) de la UNAM, México, dirección URL: www.dgae.unam.mx

-Dirección General de Planeación (DGP) de la UNAM, México, dirección URL: <http://www.planeacion.unam.mx>.

-Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS) de la UNAM, México, dirección URL: <http://www.politicas.unam.mx/index.php>.

-International Sociological Association (ISA), EUA, dirección URL: <http://www.isa-sociology.org>

-International Social Science Council (ISSC), EUA, dirección URL: <http://www.worldsocialscience.org>

-Programa Nacional de Becas a la Educación Superior (PRONABES), Secretaría de Educación Pública (SEP), México, dirección URL: http://www.pronabes.sep.gob.mx/acerca/que_es.html

-Portal de Estadística Universitaria de la UNAM, México, dirección URL: <http://www.estadistica.unam.mx/>.

-Subsecretaria de Educación Superior de la SEP, México, dirección URL:
<http://www.ses.sep.gob.mx/index.jsp>

-Social Science Research Council (SSRC), USA, dirección URL address:
<http://www.ssrc.org/>