

COLECCION ENSAYOS

Gil Antón • de Garay Sánchez • Grediaga Kuri
Pérez Franco • Casillas Alvarado • Rondero López

ACADEMICOS:
UN BOTON
DE MUESTRA



UNIVERSIDAD AUTONOMA METROPOLITANA

UNIDAD AZCAPOTZALCO

ACADEMICOS

Un botón de muestra



UNIVERSIDAD AUTONOMA METROPOLITANA

UNIDAD AZCAPOTZALCO División de Ciencias Sociales y Humanidades

AREA DE SOCIOLOGIA DE LAS UNIVERSIDADES

ACADEMICOS

Un botón de muestra

AREA DE SOCIOLOGIA DE LAS UNIVERSIDADES

Manuel Gil Antón

Adrián de Garay Sánchez

Rocío Grediaga Kuri

Lilia Pérez Franco

Miguel Angel Casillas Alvarado

Norma Rondero López

DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA
UNIVERSIDAD AUTONOMA METROPOLITANA UNIDAD
AZCAPOTZALCO

Nuestro colega Tomás Ejea, participó en el trabajo con su buen juicio y experiencia en investigación. En algunas etapas contamos con la colaboración de Víctor Hugo Martínez Escamilla, Virgilio Álvarez y Cristina Pizzonia a los que reconocemos su participación.

De los lectores y críticos de los Reportes dependen, en buena medida, los logros y avances que en esta versión el lector encontrará: en primer lugar, nuestra gratitud a Rosa María Ruvalcaba y Fernando Cortés. La atención con la que nos leyeron y la claridad de sus observaciones y sugerencias fueron fundamentales en nuestro aprendizaje.

También queremos agradecer a José Joaquín Brunner sus comentarios. En una breve estancia en México, nos permitió exponer los resultados de la primera etapa de la investigación a pesar de una agenda cargada de labores y al terminar la exposición preguntó: "Bueno, ya se cómo llegaron los profesores al Departamento de Sociología, ahora díganme ¿qué ha pasado con ellos?". En este volumen nos acercamos un poco a la respuesta, cuestión que nos parece importante, pero lo es más reconocer que a través de los libros y artículos de Brunner hemos profundizado en las preguntas específicas sobre los académicos y en el conocimiento de los principales problemas universitarios.

Nuestros colegas del Departamento de Sociología: René Coulomb, Priscilla Connolly, Michelle Chauvet y Paz Trigueros dedicaron horas a la lectura y a la crítica de nuestros reportes. Sus observaciones fueron muy útiles y procuramos atenderlas en el texto. Al agradecimiento por ellas aunamos el que corresponde a su disposición para leer un tema que no es su especialidad pero al que aportaron mucho desde su experiencia en la investigación urbana, rural, y demográfica.

Agradecemos el apoyo en las tareas de edición de Dinorah Miller como Ayudante del Área y el de Virginia Baltazar quien se encargó directamente de los trabajos dactilográficos, de formato y estilo de la versión final.

El asunto que estudiamos toca en parte nuestras propias vidas, razón por la cual queremos reconocer nuestra deuda con la Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Azcapotzalco. En el ambiente académico de la UAM, en sus circuitos de vida universitaria y ciudadana, nos hemos formado como académicos en buena parte de nuestra trayectoria: hemos sido afortunados.

Introducción

Aunque de manera abstracta se está de acuerdo en la importancia de los académicos en la vida de las instituciones de educación superior, llama la atención el reducido número de estudios en México sobre este actor universitario.¹

Durante las tres décadas que transcurrieron entre 1960 y 1990, una cifra cercana a los 100 mil puestos fueron generados en el conjunto de las instituciones de educación superior en el país. La apertura de estas oportunidades de trabajo coincidió, como resulta lógico, con la expansión de la matrícula, la multiplicación de las instituciones y otra serie de fenómenos que modificaron los procesos y las estructuras de la educación superior en México.

El tema es importante y sin duda esconde muchas vetas para comprenderlo. ¿Quiénes son los académicos mexicanos? ¿Cómo arribaron a esta condición y de qué modo han desarrollado sus carreras? ¿Cómo podemos aproximarnos a la reconstrucción de estos procesos tan diversos y complejos?

¹ Estudios específicos sobre académicos en México se pueden encontrar en: Kent, Rollin: "¿Quiénes son los profesores universitarios?" en *Crítica* N.º 28, Universidad Autónoma de Puebla, julio-septiembre, 1986. Kent, Rollin: "Los profesores y la crisis universitaria" en *Cuadernos Políticos* No. 46, Editorial ERA, abril-junio, 1986.

Este libro expone una estrategia de investigación y sus resultados al aplicarla a un Departamento de la Universidad Autónoma Metropolitana. Pretende someterla a discusión en un espacio de lectores más amplio y, a través de la crítica, lograr mejores procesos de observación y comprensión de uno de los actores cruciales de la vida universitaria: los académicos. Al poner en correspondencia la estrategia de análisis con el Departamento de Sociología de la Unidad Azcapotzalco de la UAM, presentamos al lector, como un botón de muestra, los alcances y los límites de nuestra primera aproximación en este campo de la investigación sobre las universidades.

En el Capítulo I, a través de un texto de Miguel Ángel Casillas y Adrián de Garay, se ofrece al lector un ensayo de interpretación de los fenómenos asociados con la acelerada expansión del nivel de la educación superior que intenta, a su vez, bosquejar el contexto general para el estudio de los académicos universitarios en México.

El nivel de análisis en el que se trabaja el texto corresponde al conjunto de las instituciones de educación superior. Para dar cuenta de las transformaciones más importantes en nuestro sistema, observan el contexto socioeconómico y político, así como las políticas gubernamentales específicas hacia la educación superior, con el fin de entender el desarrollo de la educación superior en dos grandes fases: 1960 - 1982, a la que denominan la época del desarrollo, y 1982 - 1990, fase marcada por la crisis.

El Capítulo II atiende específicamente a la exposición de la estrategia de análisis y los resultados de la investigación en el Departamento de Sociología. Entre 1974 y 1989, un centenar de personas arribaron a este Departamento al ser contratadas como académicos por la UAM. A partir de una breve descripción del tipo de institución que los incorpora, exponemos los diferentes periodos en que puede dividirse la situación de la UAM en relación con sus trabajadores académicos y los principales rasgos de su política de contratación. Posteriormente, relatamos las características con las que se incorporaron estos colegas a las labores académicas y sus variaciones a través de los periodos institucionales.

En otra sección, más adelante, exponemos sus rasgos en 1989 o en el momento en que salieron del Departamento, procedimiento mediante el cual nos acercamos a la observación de sus trayectorias académicas en la UAM. Este Capítulo ha sido redactado por Manuel Gil Antón, Rocío

Grediaga Kuri y Norma Rondero López, pero la investigación, como se advierte en las firmas del Capítulo, corresponde a los integrantes del Área de Sociología de las Universidades.

Finalmente el Capítulo III se destina a la exposición de una propuesta de aproximación al estudio de los académicos desde un enfoque sociológico y en una perspectiva comparativa.

Como todo proceso de investigación, el nuestro estuvo acompañado de una serie de reflexiones que permiten ahondar en las preguntas iniciales. Dos cuestiones fueron constantes en nuestra experiencia: ¿Qué aspectos teóricos y metodológicos resultan relevantes al intentar inscribir nuestro trabajo en la tradición de la investigación sociológica? ¿Cuáles serán las líneas y procedimientos de análisis más adecuados para fundamentar una perspectiva comparativa en las investigaciones sobre los académicos mexicanos? Consideramos oportuno cerrar el libro con un texto que diese cuenta de la manera en que enfrentamos, *a posteriori*, estos aspectos.

El texto, escrito por Lilia Pérez Franco, ofrece una estrategia para inscribir los estudios sobre los académicos en la tradición sociológica, recuperando de ésta el empleo de ciertos conceptos y alternativas metodológicas propias de la disciplina y ensayando, en términos generales, su aplicación. A su vez, este Capítulo da noticia de las principales dimensiones de análisis que podrían orientar una perspectiva de investigación comparativa sobre los académicos en México.

A través de los tres capítulos, el libro pretende ofrecer al lector una estrategia de investigación sobre los académicos mexicanos. Esperamos que resulte interesante y permita ampliar el número de colegas que contribuyan al debate en torno a las alternativas para el estudio del cuerpo académico en nuestro país, justamente en estos tiempos en que, por medio de la evaluación, se están marcando los parámetros de su desarrollo en el futuro.

CAPITULO I

EL CONTEXTO DE LA CONSTITUCION DEL CUERPO ACADEMICO EN LA EDUCACION SUPERIOR, 1960-1990

*Miguel A. Casillas Alvarado
Adrián de Garay Sánchez*

Introducción

Entre 1960 y 1985 se desarrollaron en nuestro país los principales procesos de transformación universitaria cuyos resultados caracterizan al actual sistema de educación superior. Aunque muchos procesos encuentran su génesis en los años cincuenta y otros acentúan su desarrollo hasta los primeros años de los noventa, el periodo más dinámico de la expansión y diferenciación universitaria es posible ubicarlo entre 1960 y 1985. Particularmente, encontramos en este periodo los rasgos más importantes de la evolución reciente del cuerpo académico de la universidad mexicana.

Ubicar en el tiempo y en su contexto el desarrollo del cuerpo académico del nivel superior, es el objetivo del presente capítulo. Suponemos que la evolución del cuerpo académico forma parte de un proceso general de transformación de la educación superior y del país entero. Es en su reconocimiento donde podemos encontrar algunas respuestas al cómo y al porqué del tránsito de un sistema que tenía en 1961 alrededor de diez mil plazas de profesor y pasó en 1990 a tener 105,058 (ASU: 1990).

Los profesores e investigadores forman parte del complejo mundo de las universidades, se encuentran en contacto tanto con el conocimiento como con las estructuras universitarias, interactúan con los estudiantes,

trabajadores y autoridades, se relacionan con la sociedad en tanto intelectualidad y opinión científica y tecnológica. Las comunidades de académicos son sujetos del cambio en la educación superior y de la sociedad en su conjunto, son integrantes de grupos disciplinarios que rebasan los marcos nacionales y a la vez ciudadanos con posiciones e intereses.

El desarrollo del cuerpo académico se encuentra estrechamente asociado al devenir de las instituciones universitarias y al desarrollo de las disciplinas; se desenvuelve entre las demandas que generan los distintos lugares de adscripción y los imperativos propios de su campo de conocimiento: esta tensión la constituye y determina como parte de una profesión fragmentada (Clark, 1989).

La conformación del cuerpo académico es también un problema histórico: en nuestro país y a lo largo de los últimos treinta años, la universidad se expandió y surgieron numerosos establecimientos e instituciones, el sistema se diversificó con una tendencia a la segmentación; el número de estudiantes tuvo un crecimiento muy acelerado y jóvenes de muy variados orígenes sociales poblaron sus aulas y laboratorios; la división de puestos y funciones del trabajo se hizo más extendida y compleja, la emisión de certificados se diversificó, el trabajo de sus investigadores en cada vez más disciplinas amplió la producción de conocimientos, los servicios culturales crecieron y cobraron mayor relevancia; surgió plenamente la profesión académica y la universidad se convirtió poco a poco en un dinámico mercado de trabajo, surgieron actores sociales que inundaron a la universidad con nuevas ideologías, los trabajadores académicos y administrativos conocieron el sindicalismo y lo hicieron suyo, las burocracias crecieron y cobraron un mayor poder, se intentó planear los procesos educativos y se abrió paso a una racionalidad planificadora que pretendió regular y controlar los procesos educacionales. La universidad lentamente se convirtió en una organización compleja, paulatinamente fue transformando sus estructuras y esquemas organizacionales. Con todo, la universidad siguió manteniendo muchas de sus viejas estructuras, hábitos y tradiciones, dando lugar a una heterogénea realidad que más se asemeja a un híbrido que al producto de un modelo preconcebido.

En los últimos treinta años, el cambio en la educación superior se dio sin la gran reforma (Brunner, 1985 y Vacca, 1986), esto es, ocurrió sin un proyecto concebido y organizado que marcara su rumbo; muchos de los efectos de las políticas educativas fueron "perversos" (Boudon, 1980) en

el sentido que no estaban previstos o que su efecto agregado se desarrolló en contra de las intencionalidades políticas originales. Fue un proceso "irracional" desde el punto de vista de algunos planificadores, fue el producto de diversos intereses y posiciones que se confrontaron y encontraron peculiares formas de articulación, resultado de la obra de distintos sujetos, de su confrontación y conciliación, fue una síntesis contradictoria interpretada de muy diverso modo por sus protagonistas (Casillas, 1987).

Este primer Capítulo tiene por objeto reconstruir sucintamente el desarrollo reciente del sistema de educación superior y anotar algunos rasgos relevantes del contexto socioeconómico y de la política pública que marcaron la evolución del sistema universitario mexicano. Tal pretensión encuentra como límite la perspectiva general del sistema, no puede ser y no se ha buscado llevar a cabo, una reconstrucción que gufe de manera específica el análisis de la Universidad Autónoma Metropolitana. Es un estudio general, que apela a una visión del conjunto que contextualiza el desarrollo del cuerpo académico mexicano.

I. LA EDUCACION SUPERIOR EN LA EPOCA DEL DESARROLLO

I. El contexto socioeconómico de la expansión universitaria

Para atender las características de la transformación universitaria que ocupa la parte central de este trabajo, es indispensable señalar brevemente algunos de los elementos que conforman el marco en que se generan los procesos universitarios. Es importante resaltar que sin una contextualización general no podría explicarse lo ocurrido en el sistema de educación superior.

Como han mostrado los principales estudios demográficos, la población de México ha crecido rápidamente, sobre todo a partir de 1940. Los efectos de la industrialización, el desarrollo del comercio y las comunicaciones contribuyeron al crecimiento de las ciudades. México pasó de ser un país donde la mayoría de su población vivía en el campo a ser una nación mayoritariamente urbana (Unikel, 1978:27). Mientras que en 1940 el 80% de la población vivía en localidades menores de 15 mil habitantes, para 1980 más del 50% se ubicaba en las ciudades.

Cuadro 1
Evolución de la población en México
(miles de habitantes)

	1940	1950	1960	1970	1980
Urbana	3928 20%	7210 28%	12747 37%	22004 45%	34605 52%
No urbana	15721 80%	18564 72%	22176 63%	27046 55%	32242 48%
Total	19649 100%	25779 100%	34923 100%	49050 100%	66847 100%

Fuente: 1940-1970: Luis Unikel, 1979 *Op. cit.*, Para 1980: X Censo General de Población y Vivienda.

Nota: La población urbana se ubica en localidades de 15 mil o más habitantes.

México vivió un acelerado proceso de industrialización y desarrollo económico a partir de 1940; el crecimiento sostenido de la economía y la nueva distribución de la riqueza social transformó el perfil del aparato productivo.

Desde la década de los cuarenta hasta los primeros años de los sesenta se impulsó en nuestro país una política de industrialización, fundamentalmente promovida por el Estado a través de la expansión de la inversión pública. Esta política de industrialización se caracterizó por el control de las importaciones y el proteccionismo hacia la industria nacional, las concesiones fiscales, la reducción de los gravámenes para la importación de materias primas y equipos para industrias manufactureras, los subsidios a la inversión y el tope a las tasas nominales de interés. Todo ello enmarcado en un control financiero que gestionó mayores créditos extranjeros. En el mismo plano, la política económica se apoyó en el control corporativo del sindicalismo y promovió la ampliación de la oferta de fuerza de trabajo a través de la migración del campo a las ciudades (Hanzen, 1979).

El crecimiento fundamental de la economía se dio en el sector industrial, particularmente en el área manufacturera. El proceso de industrialización

acelerada orientó la utilización del excedente social hacia la producción de manufacturas de consumo duradero y, en menor medida, de bienes de producción e insumos industriales (Cordera, 1981 y Blanco, 1979).

Cuadro 2
Evolución del Producto Interno Bruto¹

	PIB total	Primario	Industrial	Servicios
1950	83,304 100%	15,968 19%	22,097 21%	45,239 54%
1955	111,671 100%	20,841 19%	30,111 27%	60,719 54%
1960	150,511 100%	23,970 16%	43,933 29%	82,608 55%
1965	212,320 100%	30,222 14%	66,508 31%	115,590 55%
1970	296,600 100%	34,535 12%	102,154 34%	159,911 54%
1975	390,300 100%	37,511 10%	139,936 36%	212,853 54%
1979	476,900 100%	41,425 9%	185,097 39%	250,378 52%

¹ Millones de pesos de 1960

Fuente: INEGI: Estadísticas Históricas de México, tomo I.

Durante los setenta, la actividad productiva mantuvo ritmos diversos, aunque perdió dinamismo sobre todo en comparación con las décadas anteriores. La tendencia hacia el estancamiento caracterizó al sexenio de Luis Echeverría (1970-1976). Por su parte, el siguiente sexenio encabezado por López Portillo (1976-1982) se caracterizó por el impulso a la explotación petrolera, el "auge" y por el desenfrenado endeudamiento externo.

La expansión y el surgimiento de nuevos sectores medios de la población fue uno de los fenómenos centrales del desarrollo emprendido por la sociedad mexicana a partir de 1910 y, particularmente, del viraje impulsado desde 1940.

"La política de desarrollo económico fundada en la industrialización, las obras de infraestructura y la ampliación de los servicios públicos, estimuló desde luego la formación de una burguesía nacional incipiente, pero también trajo consigo el crecimiento automático de las clases medias. La política de beneficio social fue mucho más generosa con los grupos medios de la población, a los cuales dotó de mejores instrumentos para su absorción ocupacional (educación técnica, cultura, alojamiento urbano, distracciones)" (López Cámara, 1971:48).

El crecimiento de los sectores medios se debió no sólo al aprovechamiento de las transformaciones económicas y a la expansión de los servicios públicos, sino también a que tuvieron la oportunidad de incorporarse con un peso mayor a la vida pública del país. Las funciones del nuevo y crecientemente poderoso aparato estatal y la dirección de los negocios públicos, abrieron un mercado ocupacional amplio que absorbió a los sectores medios. El ascenso de estos sectores fue una constante durante los años que van de 1940 hasta mediados de la década de los setenta:

"La mayoría de los estudios que se han hecho sobre el proceso de industrialización en México señalan a las clases medias entre los beneficiarios más importantes del crecimiento...coinciden en señalar a las clases medias como producto y sustento del milagro mexicano" (Loaeza, 1988:124).

Un elemento significativo de este proceso se observa si comparamos la distribución de la población ocupada por sectores económicos. Según SPP, en 1940 el 65% se concentraba en el sector primario, 13% en el

secundario y 19% en el terciario; para 1980, la estructura del empleo se había modificado sustancialmente: 37% en el primario, 29% en el secundario y 34% en el terciario (INEGI, 1986 y BANAMEX, 88).

Cuadro 3
Distribución de la población ocupada por sectores económicos (%)

Año	Sector Primario	Sector Secundario	Sector Terciario	Sector No identificado
1940	65.39	12.73	19.07	2.79
1950	58.32	15.95	21.45	4.29
1960	54.21	18.95	26.12	0.72
1970	39.39	22.95	31.88	5.77
1980	37.04	29.01	33.94	

Fuentes: 1940-70 INEGI, Estadísticas históricas de México tomo I, P. 251.
1980 BANAMEX, *México social*, 88-89.

Lo anterior conformó una estructura de clases cada vez más heterogénea en la cual coexistieron los sectores medios herederos de patrones tradicionales, al lado de grupos sociales fundados en patrones y normas muy distintas a las anteriores. La formación de los intelectuales modernos, la generación y difusión de la cultura y la ideología, así como la apertura de los puestos técnicos y administrativos de dirección, le otorgaron un matiz a los procesos de crecimiento de los sectores medios. Los nuevos campos de trabajo fueron espacios "tanto para el tipo dominante profesional, abogados, ingenieros, médicos, como para las nuevas especialidades de técnicos y administradores" (Fuentes, 1983:49).

En breve, estos procesos arrojaron como consecuencia la ampliación de la demanda de educación en términos generales y particularmente de educación superior, tanto por el creciente número de los sujetos demandantes, como por los requerimientos técnicos, científicos, culturales y

ocupacionales del proyecto de desarrollo. El proceso de movilidad social y el discurso ideológico que alrededor de él se generó, fueron elementos centrales del proceso de ampliación de la demanda por educación superior. En el marco del proceso de industrialización y crecimiento económico que se ha señalado anteriormente, los sectores medios de la población, fundamentalmente los urbanos, encontraron en la educación superior un mecanismo efectivo de movilidad social.

El Estado jugó un papel clave al procesar y hacer coincidir las demandas de la sociedad emergente con políticas educativas que colocaron en el centro la ampliación de la oferta de servicios. Destacados esfuerzos se realizaron, sobre todo en el intento por universalizar la educación básica. El impulso dado por el Estado a la educación tuvo múltiples efectos, entre ellos destaca la gran cantidad de egresados de los ciclos básico y medio (se incluye secundaria y bachillerato) que demandaron continuar sus procesos educativos hacia el nivel superior. La matrícula de la educación primaria pasó de un millón 300 mil alumnos en 1930, a más de 12 millones en 1976 (Muñoz Izquierdo, 1980). Esto implicó una ampliación del flujo de egresados, que aún con los altos índices discriminatorios y selectivos prevalecientes, arrojó una mayor demanda a la educación superior. En este proceso influyó notablemente la elevación de los niveles de eficacia terminal de la primaria; según datos oficiales, la eficacia en primaria era del .37% en 1970, subiendo en 1982 a .52%.

En la educación media, la velocidad del crecimiento superó el ritmo de crecimiento de la población del país que se encontraba entre los 13 y los 18 años de edad (Muñoz Izquierdo, 1980). Mientras que el porcentaje de satisfacción de la demanda potencial fue en 1940 del 1.70%, en 1950 fue del 3.8%, en 1960 del 10.8% y en 1970 del 20.9%. La matrícula de educación media (secundaria y bachillerato) pasó de ser en 1940 de 45,575 a 3'502,830 alumnos en el ciclo 1977. De lo cual se puede inferir un efecto en "cascada" sobre la demanda de educación superior.

"La expansión del sistema educativo también propició la movilidad social, en particular con el aumento de las escuelas secundarias públicas, que se multiplicaron desde finales de los años cuarenta. La popularización del ciclo escolar medio significó la ampliación del acceso a otros niveles de escolaridad, tanto universitarios como no universitarios, que ofrecían una formación profesional que permitía aspirar en el sector servicios de la economía" (Loeza, 1988:129)

El México moderno surgido de la industrialización acentuó los procesos de secularización y abrió paso a nuevas relaciones sociales. La mujer ganó un conjunto de espacios sociales anteriormente vedados y demandó un nuevo papel dentro de la sociedad. La cada vez mayor inserción al trabajo por parte de las mujeres alteró las viejas relaciones sociales en las que había carreras privativas para los hombres; se abrieron campos laborales y se generaron nuevas necesidades de escolaridad. Por otro lado, la evolución cultural de la sociedad y la lucha por ganar espacios encontró en la escuela, y particularmente en la educación superior, una vía franca de movilidad social, de apropiación de capital cultural y de reconocimiento social. En este sentido y reforzado por el discurso estatal, el acceso creciente de las mujeres a la educación básica y media arrojó una gran demanda femenina por educación superior.

2. Una aproximación al contexto político: 1960-1982

El impulso y las modificaciones significativas en las pautas de desarrollo económico y social en México descansaron en buena parte en el Estado. Un eje central de su acción fue el establecimiento de una política de masas mediante la organización corporativa de amplios sectores de la sociedad. Esta corporativización convirtió a las masas en el referente -discursivo y en términos de beneficiarios sociales- de la política estatal. (Córdova, 1974).

Esta política se vio acompañada, y en ocasiones presidida, por profundas movilizaciones de trabajadores del campo y la ciudad, los cuales, en los hechos, y a lo largo de su historia buscaron que sus organizaciones actuaran como parte orgánica del Estado. Como señalan Cordera y Tello:

"Lo que es innegable es que esta situación está arraigada en la historia más profunda del pueblo mexicano y que, en momentos cruciales, de emergencia, le ha servido a la nación para avanzar, al Estado para fortalecerse y a las masas para mejorar su situación material". (Cordera y Tello, 1985: 130).

Lo que las organizaciones de masas de trabajadores buscaban era bienestar socioeconómico y reconocimiento social, y el Estado se convirtió, desde la época de Cárdenas en la década de los treinta, en el principal otorgante. Conviene apuntar que en muchos casos las respuestas estatales a las demandas sociales, gran parte de las cuales han pasado históricamen-

te por la vía corporativa, no se han traducido en el cumplimiento inmediato y directo a las exigencias planteadas por diversos sectores sociales, con o sin estructura corporativa, sino en el otorgamiento de una diversidad de "bienes de autoridad". Se entiende por estos:

"Los bienes de diversa naturaleza que pueden ser intercambiados, pueden ser salarios, ocupación, inversiones, facilidades de crédito o tributarias, etc, pero también lealtad política, consenso democrático o simplemente suspensión de disenso activo, postergación de sanciones" (Rusconi, 1985:67).

El modo de operar del Estado mexicano a través de relecturas de las demandas sociales y respondiendo con el otorgamiento de "bienes de autoridad" diversos, ha cristalizado en formas de legitimación y consenso social. En ocasiones el Estado se ha anticipado a las demandas sociales, incluso a través de la simple promesa de su suministro. Los efectos del otorgamiento real o de la generación de expectativas, han resultado en dos formas generales de consenso: activo y pasivo (Gutiérrez, 1988).

Durante este período el tipo de consenso predominante fue el pasivo. El Estado mexicano mantuvo el monopolio de la política, no sólo por su capacidad para integrar a importantes sectores sociales a su proyecto nacional, sino también por la ausencia de alternativas políticas viables (Pereyra y Woldenberg, 1988).

En relación a la educación superior, en general sabemos poco sobre los procesos que se combinaron para producir la gran transformación de que será objeto a partir de la década de los sesenta. Las interpretaciones más comunes pueden ubicarse en dos grandes parámetros. La primera considera que el desenvolvimiento del sistema educativo superior forma parte del proyecto modernizante del país, encabezado por la burocracia estatal. La segunda, marcada por la lógica del reproducciónismo, considera que las necesidades del capital y su instrumento, el Estado, son la causa del crecimiento y el cambio (Fuentes, 1989).

Ambas explicaciones presuponen una especie de legalidad inexorable, casi mítica, de las estructuras sociales, haciendo del proceso de transformación universitaria algo que necesariamente "estaría al servicio" ya sea de la reproducción, ya sea de la integración de los sistemas sociales, "convirtiendo la historia en una evolución predeterminable de tendencias prácticamente fatales" (Salazar, 1990:39).

Compartimos la argumentación de Olac Fuentes, quien sostiene:

"El proceso central que impulsó al sistema fue constituido por la convergencia de dos grandes factores: de un lado una creciente demanda de educación avanzada, y más precisamente de los certificados que legitiman su posesión, que fue generada por antiguos y nuevos grupos sociales, en el contexto de las grandes transformaciones de la estructura social de las décadas de los años sesenta y setenta y, por el otro, la disposición gubernamental de satisfacer dicha demanda bajo la forma espontánea en la que ésta se manifestaba, es decir, sin limitar su magnitud, regular su canalización, ni modificar la organización académica característica de la universidad tradicional" (Fuentes, 1989:3).

Se trata de una tesis fundada en la propuesta analítica de Rusconi (1985), según la cual ocurre una forma particular de intercambio político entre el Estado mexicano y los diversos grupos sociales demandantes de educación superior. Un intercambio cuya lógica de relación supone que mediante el otorgamiento de un "bien de autoridad", en nuestro caso la creación de escuelas de educación superior, distintos sectores sociales tienen la posibilidad de elevar sustancialmente su posición en la jerarquía social al acceder a la educación y encontrar empleos mejor remunerados; en correspondencia, el Estado obtiene consenso y legitimidad entre los sectores beneficiados y ante la sociedad en su conjunto.

Por mucho tiempo, los frutos del crecimiento económico, descritos anteriormente, permitieron un funcionamiento más o menos "normal" de la mecánica del intercambio político en nuestro país, en la medida en que las diversas y heterogéneas clientelas sociales lograban el acceso a determinado tipo de "bienes de autoridad", con la certeza de obtener movilidad social, a cambio de su disciplina y su lealtad al régimen.

La clave para que el intercambio se dinamizara y arrojara resultados, consistía en lograr que se tradujera en política de Estado. Sin embargo el uso patrimonialista de los recursos públicos, aunado a la carencia de mecanismos de vigilancia y control sobre la política pública, generó una amplia cuota de discrecionalidad en su asignación, con los consecuentes efectos en los procesos de implementación de las decisiones de gobierno, no pocas veces amparadas en la arbitrariedad y capricho del Ejecutivo. "Entre las decisiones y planes gubernamentales y su realización se interpone un intrincado tejido de negociaciones, presiones y transacciones

burocráticas(...) que hacen prácticamente irreconocibles sus resultados. Los temores weberianos de una política que asume tintes económicos, y de una economía que adquiere rasgos políticos, encuentran en el sistema político mexicano un ejemplo paradigmático" (Salazar, 1989:32-33).

En el siguiente apartado analizaremos los rasgos principales de la política del Estado hacia la educación superior en el período 60-82.

3. Las políticas gubernamentales hacia la educación superior

Los procesos mediante los cuales la sociedad y más en particular ciertos sectores sociales encausaron la demanda por mayor educación, pasaron por momentos de disputa, confrontación, negociación y conciliación en torno a la apertura del sistema. En este sentido, la expansión universitaria no fue necesariamente producto de una decisión racional, sino el resultado de un complejo proceso social de largo aliento. La "transformación silenciosa" de la universidad mexicana estuvo caracterizada por el paulatino procesamiento en políticas estatales de las demandas de los sectores sociales. De esta manera, el efecto legitimador del Estado estuvo atrás de muchas decisiones sobre política pública.

En términos muy generales, se puede advertir que en el discurso gubernamental la valoración de la educación superior fue una constante. Se la entendía como un factor imprescindible del progreso, como un elemento civilizador y una vía de la igualdad social (Fuentes, 1983). A la vez, el impulso a la educación superior formaba parte de una estrategia general de desarrollo nacional, que fomentaba tanto la unidad nacional como la industrialización.

Los discursos públicos hacia la educación superior, tuvieron como sustento al desarrollismo y a las teorías del capital humano. En este sentido se intentó hacer corresponder a los sistemas de formación de recursos humanos con la producción y con el mercado de trabajo en el marco de la estrategia global de desarrollo. De esta manera, se impulsó a la educación técnica-industrial, a la educación ligada con el aparato productivo, para encontrar adecuaciones entre el mercado del empleo y los recursos humanos formados por las instituciones, para impulsar el desarrollo económico desde la etapa misma de formación.

A partir de los años sesenta, los rasgos definitorios de esta combinación entre desarrollismo y teorías del capital humano se acentuaron. La influencia de las agencias internacionales y de sus concepciones predominantes

fue más nítida, aunque sin llegar a los niveles de intervención desarrollados en otros países de Latinoamérica. Así, la presencia de la CEPAL, de la Alianza para el Progreso y de la OEA sirvió como respaldo a las políticas destinadas hacia la educación superior.

Una de las características centrales de estas políticas fue el impulso a la planeación. A ésta se la entendía como la herramienta privilegiada para generar una nueva racionalidad al sistema educativo, que imprimiera orden en el crecimiento y racionalizara los procesos internos. Los primeros esfuerzos de planeación de la educación superior se desarrollaron a finales de los años sesenta, pero el principal impulso planificador se vivió al finalizar la década siguiente.

El sexenio de Díaz Ordaz se distinguió por la crisis política y la cerrazón del régimen político. Respecto a la educación superior, se la visualizó como un problema y no como objeto de estímulo indiscriminado y despreocupado. "Dos son las reservas que aparecen expresamente: la alarma ante el crecimiento de la población universitaria y la consideración sobre el costo financiero que éste implicaría, de concentrarse en el sector estatal". (Fuentes, 1983:51)

El sexenio de Luis Echeverría, en el marco de la llamada Reforma Educativa, intentó restablecer los vínculos políticos entre los universitarios y el Estado. Se modificó la organización de la SEP, se expidió la Ley Federal de Educación y se creó el CONACYT. En este sexenio, la política pública tuvo como guía cuatro orientaciones básicas: "el impulso sostenido al crecimiento del sistema; la centralización de las relaciones económicas y políticas de las instituciones en el gobierno federal y no en los gobiernos locales; la aplicación de una política inductiva para la modernización de su organización administrativa y académica; y el establecimiento de mecanismos de control y negociación para regular los conflictos en los centros de enseñanza" (Fuentes, 1983:52)

La política inductiva de modernización tuvo como principal impulsor al binomio ANUIES-SEP y tenía como eje articulador a la tecnología de la educación. A la vez, se crearon nuevas instituciones, prototípicas de la nueva orientación: el ejemplo más desarrollado fue la fundación de la Universidad Autónoma Metropolitana.

El gobierno de López Portillo, continuó y desarrolló los rasgos de la política educativa precedente, aunque impulsó una reestructuración del sistema de educación superior teniendo como base a la planeación. Así el

Sistema Permanente de Planeación de la Educación Superior aparecía como la posibilidad de regular y controlar el desarrollo del sistema, además superaba la política de inducción y otorgaba una racionalidad mayor a los procesos educativos superiores.

Se expidió la Ley de Coordinación de la Educación Superior y una red de planeación a nivel nacional, regional, estatal e institucional. Con el Plan Nacional de Educación Superior el predominio de una orientación central promovió a la planeación como la garantía de la coherencia y el nuevo orden que tendría que administrar la abundancia petrolera.

4. El desarrollo de la educación superior 1960-1982

Para los fines de este trabajo, el análisis del desarrollo del sistema de educación superior no será exhaustivo. Desde nuestro punto de vista, la gran transformación ocurrida en el sistema puede advertirse a través de cuatro problemas generales (Brunner, 1985)

4.1 La expansión institucional

La expansión institucional y la ampliación de la cobertura de la educación superior son dos planos que brindan las pautas para el desarrollo de los nuevos problemas y fundamentan algunas de las nuevas relaciones con la sociedad. La expansión institucional se refiere al crecimiento en el número, tipo y ubicación geográfica de los establecimientos, a la ampliación de las ofertas formativas y de las unidades que componen a las instituciones.

Hacia 1940 la matrícula de educación superior fluctuaba entre quince y veinte mil estudiantes que se encontraban en la Universidad Nacional, el Instituto Politécnico Nacional y en cuatro universidades de los estados (Puebla, Michoacán, Guadalajara y Nuevo León). La educación privada contaba como principal institución de élite con la Universidad Autónoma de Guadalajara, fundada en 1935 (de Leonardo, 1983).

Entre 1940 y 1950 la educación privada constituyó algunas de sus principales instituciones: el Tecnológico de Monterrey, el Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM) y el Centro Cultural Universitario antecesor de la actual Universidad Iberoamericana (de Leonardo, 1983). Si bien con la creación del Instituto Politécnico Nacional se impulsó a la educación técnica, la fundación en 1948 (SEP, 1981) del primer Instituto

Tecnológico Regional (ITR) en Durango significó la apertura y el inicio de la expansión de un nuevo subsector en la educación superior.

De 1950 a 1960 se establecieron trece universidades públicas en los estados sumando veinticuatro instituciones, la educación privada llegó a diecinueve y los ITR a siete (Rangel Guerra, 1983). De este mismo decenio son las obras de la Ciudad Universitaria para la UNAM y las instalaciones de Zacatenco del IPN.

Entre 1960 y 1970 se fundaron cinco universidades en los estados. La educación superior privada creció sin precedentes hasta llegar a 43 institutos en el país (de Leonardo, 1983). El sistema de educación tecnológica sumaba, hasta 1970, 17 Institutos Tecnológicos Regionales (SEP, 1981).

La década de los setenta se caracteriza por un nuevo auge en el crecimiento institucional. En los estados se crean cinco universidades, la UNAM fundó cinco escuelas de estudios profesionales en el área metropolitana de la ciudad de México. Se creó la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) con tres grandes unidades: Xochimilco, Azcapotzalco e Iztapalapa. En 1977 se fundó la Universidad Pedagógica Nacional. Por su parte, la educación superior privada sumó, para 1981, 120 instituciones en todo el país, 52 de las cuales se concentraban en el Distrito Federal (CNPES, 1981). Finalmente, el subsistema de educación técnica contaba en 1980 con 48 ITR, 18 tecnológicos agropecuarios, dos institutos tecnológicos del mar y un instituto de estudios superiores de ciencia y tecnología del mar (SEP, 1981). Destaca la gran expansión de los Institutos Tecnológicos Regionales: en 1972 se fundaron seis, en 1975 diez y en 1976 siete. Todos ellos en el sexenio de Luis Echeverría, mientras que en el siguiente sexenio sólo se fundaron tres Institutos.

Las dimensiones del sistema de educación superior crecieron considerablemente durante los cuarenta años arriba referidos; destacan las décadas 50-60 y 70-80 por sus altos índices de expansión. El crecimiento del sistema no fue sólo en términos del surgimiento de nuevas instituciones, sino que estuvo caracterizado —sobre todo a partir de 1970— por el crecimiento de las instituciones y la ampliación de la capacidad instalada en cada universidad.

Cuadro 4
Numero de Instituciones de Educacion Superior

Año	Universitario público	Tecnológico	Privado	Total
1940	5 72%	1 14%	1 14%	7 100%
1950	10 67%	2 13%	3 20%	15 100%
1960	23 46%	8 16%	19 38%	50 100%
1970	28 32%	18 20%	43 48%	89 100%
1980	35 16%	70 31%	120 53%	225 100%

Fuente: Casillas, 1990, *Op.cit.*

Nota: Las fuentes originales consultadas son bastante imprecisas para las tres primeras décadas, sin embargo son las únicas que existen.

En la mayoría de los casos, el surgimiento de las universidades públicas estatales fue producto de la transformación de los antiguos Colegios Civiles o de la fusión de escuelas profesionales. En muchos estados de la República existían facultades sostenidas por los gremios profesionales; en otros lugares había institutos que ofrecían un reducido número de opciones educativas. Estas instituciones se vieron afectadas principalmente por la expansión de la demanda que localmente concentró sus expectativas de escolarización ante la imposibilidad de emigrar a los grandes centros urbanos. Este proceso de transformación en universidades de los antiguos colegios se vio marcado por la necesidad de mayor financiamiento y por el interés de adoptar una jerarquía de sistema público institucionalizado. Además influyó también un discurso en el que las universidades estatales serían competitivas frente a las grandes universi-

dades existentes, y fuente de la modernidad y la civilización en sus localidades.

El proceso de expansión institucional tuvo como efecto la conversión de cierta proporción de la demanda potencial por educación superior en demanda real. La expansión llevó la educación superior a todos los estados de la República, ofreciendo a miles de jóvenes la posibilidad de continuar sus estudios.

El proceso de expansión institucional fue regionalizado. Destaca el proceso de descentralización progresiva por medio del cual la educación superior abarcó a todo el país. En esta regionalización, la diferencia central se estableció entre el Distrito Federal y los estados de la Federación. Mientras que hasta los primeros años de los sesenta la educación superior se concentraba primordialmente en las grandes ciudades, la tendencia general de la expansión fue el crecimiento y la diversificación de la universidad mexicana por todo el territorio nacional.

Es posible observar otro rasgo importante del proceso de expansión institucional y advertir a través del número de opciones profesionales ofrecidas por la educación superior la diversificación y el crecimiento del sistema. Si en 1969 se ofrecían un total de 127 opciones, en 1982 el número se había incrementado a 302.

Esta formidable expansión, tuvo como promotor principal al Estado, aunque su acción política y financiera fue discontinua y estuvo mediada por las fluctuaciones de la política educativa de cada sexenio.

La política presupuestaria del gobierno federal y de los gobiernos de los estados hacia la educación superior, obedeció a orientaciones distintas y casi nunca tuvo continuidad. Así, en el período de López Mateos (58-64) el gasto de la SEP destinado a la educación superior pasó del 12.3% al 17.1% del total ejercido por esta dependencia (Noriega: 1985). Su discurso positivo sobre la educación, implicó una real ampliación de los subsidios y la promoción de la expansión institucional.

La tendencia general del sexenio de Díaz Ordaz (64-70) se caracterizó por una restricción del gasto hacia la educación superior. El financiamiento no creció y en algunas áreas hasta decreció, sobre todo el destinado a las universidades estatales. Tal fue el caso de los subsidios gubernamentales de los años de 1968 y 1970 en los que el decrecimiento fue del -1.2% y -5.4% para las universidades de los estados (Noriega, 1985).

Cuadro 5
Opciones profesionales ofrecidas por las Instituciones de Educación Superior en México, 1969-1982

Área	Opciones 1969		Ofrecidas 1982	
Ciencias agropecuarias	5	4%	57	19%
Ciencias naturales y exactas	14	11%	21	7%
Ciencias de la salud	8	6%	21	7%
Ciencias sociales y administrativas	27	21%	96	32%
Educación y humanidades	34	27%	52	17%
Ingeniería y tecnología	39	31%	55	18%
Total	127	100%	302	100%

Fuentes: ANUIES, *La educación superior en México 1969*.
 ANUIES, *Anuario Estadístico 1982*

Cuadro 6
Evolución del gasto educativo federal hacia la educación superior 1960-1980
 (precios constantes de 1960. Cantidades en millones de pesos)

	1960	1962	1964	1966	1968	1970	1972	1974	1976	1978	1980
ENSEÑANZA PROFESIONAL A NIVEL SUPERIOR	45.29	64.80	68.92	71.17	86.61	107.66	212.83	289.14	663.62	563.62	949.6
SUBSIDIO UNAM	129.32	146.81	240.61	257.07	360.50	401.03	633.87	806.04	1111.31	1114.70	1273.7
SUBSIDIO A OTRAS UNIVERSIDADES	34.75	51.03	95.40	87.18	81.00	76.47	159.42	447.25	339.91	1425.1	1986.1
POSGRADO E INVESTITACION	16.241	24.55	54.82	61.99	76.82	51.74	102.70	128.77	113.78	352.2	376.3
TOTAL	225.61	287.19	459.75	477.93	604.93	644.90	1108.82	1671.20	2228.62	3455.00	4585.7

Fuente: Margarita Noriega, *La política educativa a través de la política de financiamiento*, Ed. UAS, México, 1985.

La llamada "reforma educativa" y la estrategia de recuperación de la imagen del Estado frente a las universidades fueron elementos centrales de la política de Luis Echeverría. El impulso dado a todo el sistema educativo durante este sexenio, tuvo su correlato en el nivel superior. La ampliación de los subsidios contribuyó para que éste fuera el más importante periodo expansivo. La tendencia general iniciada en este periodo, que se convierte en un rasgo permanente del sistema fue la federalización del financiamiento de la educación superior; esto es, en el origen de los ingresos de las universidades de los estados, el gobierno federal tuvo mayor peso que los gobiernos locales. En 1970 la Federación aportaba el 26.3% del total y los gobiernos estatales el 56.6%. Para 1976 la Federación aportó el 52.5% y los gobiernos locales el 39.2% (Noriega, 1985). Este fenómeno implicó una modificación profunda de las relaciones entre las universidades y el Estado pues el gobierno federal pudo —a través del financiamiento— centralizar las decisiones y aplicar políticas educativas de mayor significación y eficacia hacia el sistema de educación superior.

Durante el gobierno de José López Portillo, la tendencia hacia la federalización de los subsidios universitarios continuó acentuándose. Los mecanismos centrales para el ejercicio y definición de los subsidios estuvieron enmarcados en una política planificadora que pretendía impulsar la coordinación entre los gobiernos estatales, las universidades públicas y el gobierno federal para considerar los montos del subsidio, su gasto y su aplicación. La bonanza presupuestal del país derivada del "boom" petrolero, tuvo su impacto en el financiamiento de la educación superior y el manejo de los recursos destinados a las universidades resultó discrecional y se distribuyó de maneras variadas con una gran soltura.

La expansión promovida por la iniciativa privada fue la otra gran fuente del crecimiento del sistema. Sus primeros y grandes institutos fueron contruidos en correspondencia a una lógica de oposición a la educación pública y a las políticas educativas del Estado. A partir de los años sesenta la expansión estuvo caracterizada por el interés de ganancia, el fomento a la especialización acorde a las necesidades de la alta gerencia, la reproducción de la élite, el desarrollo de una cultura técnica y, en muchos casos, el afianzamiento de una moral religiosa. Otro elemento que influye en la expansión de la educación privada, es la necesidad de contar con las condiciones educativas de reproducción de la élite dentro del país. En este

caso, los grupos de poder locales fundaron sus propios y selectos centros educativos.

El sistema de educación privada creció de una manera heterogénea y segmentada. Por un lado se desarrollaron las grandes instituciones de élite y de elevada calidad; y en el otro extremo, surgieron numerosas instituciones que contribuyeron a la devaluación de los certificados educacionales ofreciendo una baja calificación profesional en la medida que el interés de ganancia predominó sobre el académico.

La segmentación del sistema de educación privada se definió primordialmente por "la clientela de clase que atienden y según los objetivos sociales, ideológicos y ocupacionales que persiguen". En este sentido, las instituciones de élite "reclutaron a sus estudiantes de la gran burguesía o de los sectores sociales que pretendían acceder a ella". Estas universidades se caracterizan por el ofrecimiento de que "el estudiante recibe la identidad social e ideológica adecuada, (garantizando) que hace con sus iguales la red de relaciones convenientes y se prepara técnica y anímicamente para mandar" (Fuentes, 1983). El ejemplo paradigmático de este segmento es el Tecnológico de Monterrey.

Por su parte, la constitución de un segundo segmento inferior en calidad y requisitos de admisión, estuvo destinado a los hijos de la pequeña burguesía y los sectores medios. Al ser la educación concebida como un negocio, los requisitos de calidad pasaron a segundo plano. El credencialismo y la necesidad de distinguirse de los sectores de la universidad pública fueron la base de su reclutamiento estudiantil.

4.2 El crecimiento de la matrícula estudiantil

La expansión de la matrícula y la constitución de una universidad con alcance masivo son elementos fundamentales del sistema de educación superior contemporáneo y objeto de estudio del presente apartado. Es importante aclarar que la expansión de la matrícula y la masificación, aunque partes de un mismo proceso, no significan lo mismo: el primer enunciado se refiere a un nivel descriptivo del desarrollo de la matrícula, el segundo tiene un sentido sociológico—como cambio en la composición social— de la población estudiantil. Al respecto es sugerente la discusión que han abierto Germán Rama, José Joaquín Brunner, Olac Fuentes y Rollin Kent, entre otros.

En números absolutos la matrícula de educación superior pasó de 63,899 estudiantes en 1958 a 840,368 en 1982. Lo anterior implica que se multiplicó por más de trece veces en veinticuatro años.

Cuadro 7
Evolución de la matrícula estudiantil en la educación superior

Año	Matrícula
1960	78 753
1965	130 933
1970	251 054
1975	478 029
1980	731 291

Fuente: Casillas, 1990 *Op. cit.*

La condición estudiantil se expandió a un número grande de jóvenes mexicanos. Del grupo de edad de 20 a 24 años, en 1960, sólo estudiaban en el nivel superior el 2.73%; para 1970 la Tasa Bruta de Escolaridad Superior subió a 6.72% y en 1980 a 13.11%. Considerando que este grupo de edad tuvo importantes ritmos de crecimiento, el incremento de la matrícula estudiantil resalta aún más.

Sin embargo, este proceso está muy por debajo de las tasas de escolaridad de los países desarrollados; por ejemplo, Estados Unidos que pasó del 34.3% al 46.5% y al 50.7% en las mismas tres décadas; Japón transitó de 10.3% a 24% y 37.9%; Francia lo hizo de 11.3% a 20% y 26.4% respectivamente (Agraa e Ichii, 1985). Al respecto, conviene aclarar que en algunos de estos países el sistema de educación superior contiene niveles educativos que en México se consideran del nivel medio-superior. Con desarrollos y culturas semejantes, también hay diferencias notables con algunas naciones del Continente, pues el proceso mexicano también ha alcanzado sólo el nivel medio de la expansión de su matrícula en relación con el grupo de edad correspondiente.

Cuadro 8
Tasa bruta de escolaridad superior por estados*

Estado	1960	1970	1980
Aguascalientes	-	1.13	7.20
Baja California	-	2.64	11.76
Baja California Sur	-	-	16.80
Campeche	0.91	0.66	5.73
Coahuila	1.00	5.75	13.72
Colima	0.18	1.41	6.96
Chiapas	0.04	0.36	1.94
Chihuahua	0.35	3.71	12.05
Distrito Federal	11.98	20.00	24.06
Durango	0.25	1.63	8.12
Guanajuato	0.75	2.01	3.49
Guerrero	0.16	2.04	3.43
Hidalgo	0.29	1.05	3.21
Jalisco	2.44	9.70	20.86
México	0.36	1.14	7.91
Michoacán	0.61	3.39	10.11
Morelos	0.29	3.68	6.29
Nayarit	0.70	7.41	7.68

(continúa)

Nuevo León	6.68	15.38	30.01
Oaxaca	0.20	1.00	3.07
Puebla	1.74	7.86	12.95
Querétaro	1.02	3.40	7.48
Quintana Roo	-	-	4.48
San Luis Potosí	0.95	4.50	10.26
Sinaloa	0.48	2.36	22.68
Sonora	0.79	3.23	10.97
Tabasco	0.27	1.57	6.02
Tamaulipas	0.53	3.87	10.58
Tlaxcala	-	1.76	3.74
Veracruz	0.84	2.49	14.33
Yucatán	1.23	5.09	9.64
Zacatecas	0.22	1.84	5.76
Total nacional	2.73	6.75	13.11

* La TBES es la proporción de jóvenes del grupo de edad de 20 a 24 años que están en la educación superior.

Fuente: Casillas, 1990, *Op. cit.*

La expansión de la matrícula fue un fenómeno general del sistema universitario pero con marcadas diferencias entre las regiones del país. La distinción fundamental en el crecimiento se dio entre el Distrito Federal y los estados: la concentración de la población escolar en 1960 era del 67% para el D.F. y 33% para el resto del país; en 1970 fue del 50% y 50%;

en 1980 la tendencia se había invertido y fue del 31% en la capital y 69% en los estados.

Una de las paradojas principales de la expansión es que el crecimiento se orientó hacia las carreras de corte tradicional-liberal, contrariamente a las pretensiones planificadoras y del discurso eficaz-funcional sobre la educación:

"Se postula aquí que el tipo de desarrollo de nuestras sociedades dependientes y asociados dio lugar no sólo a una notable expansión de la matrícula superior, sino que a la vez orientó ese crecimiento en función de carreras que, en principio, no aparecen estrechamente asociadas con el crecimiento económico y el avance de la modernidad industrial...pero que, sin embargo, respondían a demandas efectivas las cuales provenían en parte del mercado de trabajo y, en parte, de los desplazamientos que en virtud de la movilidad estructural estaban experimentando diversos grupos sociales, los cuales aspiraban a ratificar sus posiciones con el diploma que les proporcionaban las instituciones de enseñanza superior" (Brunner, 1985:89).

El crecimiento de la matrícula también fue heterogéneo si se atienden los sectores que componen al sistema de educación superior. La expansión de la matrícula se desarrolló principalmente en el seno del sector público, particularmente en el subsector de universidades. En 1980, el sector público atendía al 87% de la matrícula.

Al concluir la fase de expansión que analizamos, la población estudiantil seguía estando concentrada en tres áreas: sociales y administrativas, ingeniería y tecnología, y de la salud. Cabe resaltar que dentro de la primera, las carreras con mayor demanda y población estudiantil son derecho, administración y contabilidad; en la segunda, las carreras de ingeniería y en la tercera, fundamentalmente medicina.

La orientación del crecimiento de la matrícula se dio a partir de los viejos patrones de selección, quizá por ser los que habían rendido mejores frutos en términos de la movilidad, pero también por ser polos de atracción en la construcción del prestigio social. La orientación de la matrícula hacia determinadas carreras no es casual, por el contrario, tiene estrechos vínculos con las expectativas y estrategias que los estudiantes y sus familias establecen para la definición de su futuro profesional. En ellos, el peso de la tradición y el éxito de las antiguas profesiones ha sido determinante.

El proceso de expansión de la matrícula también se caracterizó por la feminización. Las mujeres representaron en 1969 el 17.3% de la matrícula total de educación superior y su participación creció al 31.8% en 1982.

Si se toma como base 100 el año de 1969, el porcentaje de crecimiento de la matrícula femenina fue en 1979 de 518% mientras que la masculina creció en un 224%; para 1982 la matrícula de mujeres había crecido en un 731% y la de los hombres en 272%. En términos generales, la matrícula estudiantil femenina creció dentro de los mismos marcos que la población masculina, reproduciéndose las viejas tendencias de la concentración estudiantil en determinadas áreas. También, este proceso logró que algunas carreras adquirieron un matiz femenino, tal es el caso de pedagogía, psicología, ciencias de la comunicación y trabajo social (Morales, 1989).

La investigación educativa sobre el origen social, las pautas culturales y los hábitos de estudio de los nuevos estudiantes es escasa, pero la impresión general es que la composición de los estudiantes fue cambiando en relación con su origen social, sus historias escolares y las nuevas culturas de las que eran portadores. Alumnos originarios de nuevos estratos asalariados de los servicios y aparatos gubernamentales, de los núcleos con mayores ingresos de la clase obrera y del campesinado "dieron a la universidad un marcado, novedoso componente plebeyo" (Fuentes, 1983). Muchos de los nuevos estudiantes provenían de familias que tenían una reducida historia urbana, otros más eran los primeros en acceder a la educación superior dentro de su familia; todos ellos formaron parte del proceso de complejización de la universidad. Un fenómeno destacado insistentemente relacionado con la masificación fue la mesocratización de la universidad (Brunner, 1985), en el que predominan crecientemente los alumnos de los estratos medios inferiores.

4.3 La burocratización de la universidad

Uno de los procesos estructurales de transformación universitaria más relevantes ha sido el de la burocratización, el cual afectó el plano de la organización universitaria, ya que significó el surgimiento de nuevos sujetos, la aparición de nuevas culturas, racionalidades y valores, así como la transformación y reestructuración de las relaciones entre los universitarios y de las instituciones con el exterior.

En este apartado, las consideraciones sobre el proceso de burocratización se desarrollarán principalmente de una manera hipotética, puesto que

hasta la fecha no conocemos a detalle los procesos cuantitativos a nivel nacional, aunque una aproximación puede encontrarse en Casillas (1990).

La universidad se fue convirtiendo paulatinamente en una organización compleja. La diversidad de tareas de enseñanza, investigación y difusión se asoció con nuevos tipos de administración, control y gobierno. Las relaciones de los agentes internos se vieron acompañadas de nuevas racionalidades e ideologías; organizaciones sindicales, académicas, estudiantiles y de grupos profesionales ejercieron políticas específicas que tuvieron su correlato en novedosas formas de gestión y participación universitarias.

En la medida que las universidades se fueron volviendo más grandes y complejas, los fenómenos de burocratización se extendieron. Sin embargo, a juicio de varios autores, no por ello se estableció un sistema más funcional y racional; por el contrario, las tendencias hacia la diversificación vistas como "una permanente fuerza centrífuga y dispersadora" (Clark, 1987) de las tareas universitarias dieron lugar a sistemas de organización "flojamente acoplados" (Weick, 1987) en los que se articulan formas de organización racional típicamente burocráticas con procesos de burocratización "anárquica" y en las que están presentes elementos de los viejos liderazgos político-académicos y los modernos burocrático académicos. La burocratización de la universidad, como proceso estructural de transformación, se desarrolló de las maneras más inesperadas como "según parece ocurrir en todas partes del mundo con estas instituciones generadoras de anarquía organizada..." (Brunner, 1985:134).

Los procesos de burocratización cobran relevancia no sólo por su efecto transformador en el plano organizacional, sino también, por la modificación de las relaciones sociales universitarias y el surgimiento de un nuevo sujeto prototípico de la universidad moderna: el burócrata profesional. En efecto, la administración profesional se vio acompañada por una expansión de los cuerpos burocráticos, se transformaron las estructuras de poder y de gestión, y aparecieron nuevas culturas en el desarrollo de las carreras burocráticas.

Una nueva racionalidad surgió en la universidad: la burocrático-planificadora. El control de los procesos, la administración de los recursos y la búsqueda constante de equilibrio y estabilidad, marcaron la existencia de una racionalidad técnica en la que los fines se ajustan a los medios. Los procesos de burocratización de la universidad mexicana estuvieron rela-

cionados con los impulsos modernizadores en la sociedad, pues "la propagación de la forma burocrática de organización a todas las esferas fue parte de un proceso general de racionalización en la sociedad moderna" (K. Thompson, 1984:23).

Uno de los primeros impulsos que marcó el desarrollo de los procesos de burocratización, fue la diversificación de las funciones universitarias que derivó en una nueva división del trabajo. Atender a más y diferentes planes de estudios, a muy distintas necesidades derivadas de las tareas de investigar, enseñar y difundir la cultura a públicos cada vez más diversos, trabajar con más y muy diferentes estudiantes, profesores y trabajadores, abastecer y mantener las plantas físicas de las instituciones, controlar y hacer uso de cada vez mayores cantidades de dinero, mantener desiguales relaciones con los grupos profesionales de cada región y sus representaciones nacionales, llevar a cabo las relaciones con el gobierno federal y los gobiernos de los estados y además ajustarse a sus cambios sexenales, obligó al sistema universitario a diversificar los sistemas de administración y mando no sólo para darse abasto con el cúmulo de tareas sino para adecuarse en un sentido funcional a los nuevos tiempos.

Como proceso estructural de transformación, la burocratización universitaria no siempre se caracterizó por la tendencia típica a la racionalización y la obediencia impersonal de las disposiciones legales. La constitución de sujetos políticos y la intensa politización de muchas universidades, la intervención estatal, los intereses corporativos y de grupos, así como las diversas culturas académicas, pesaron de manera decisiva y tuvieron una fuerte influencia en la burocratización universitaria. En la universidad no hay un sólo interés que se desenvuelva como "hegemónico", por tanto la organización aparece menos como un sistema integrado, unívoco o unitario, que como un campo de conflictos y contradicciones, como una arena en la que se disputan los distintos intereses, valores y culturas.

Precisamente en este marco, se desarrolló el sindicalismo universitario. Tanto trabajadores administrativos como académicos, impulsaron —como tendencia general en las universidades públicas— durante los años setenta la creación de sindicatos. La mayor parte de los sindicatos universitarios, se fundaron entre la mitad de los años setenta y principios de los años ochenta. El clima burocratizado y la politización existente en los centros

de educación superior fueron signos distintivos del periodo que corre entre 1968 y 1976; el sindicalismo estuvo marcado de origen por estos factores.

4.4 Los académicos

En el estudio que sobre los académicos mexicanos se ha desarrollado, un elemento que aparece como la clave de la explicación de los cambios que ocurrieron entre 1960 y 1982 es el crecimiento en el número de plazas. Si se reduce al simple incremento, cuestión que se ha criticado con toda razón, se simplifica un fenómeno de gran complejidad. Sin embargo y dentro de un marco explicativo no reduccionista, el incremento en el número de plazas del personal académico en las instituciones de educación superior, es una evidencia empírica de valiosa utilidad.

En números absolutos el número de plazas de académico en el nivel superior del sistema de educación mexicano pasó de 10,749 en 1961 a 77,209 en 1982. Visto así el número se multiplica por 9.18 y el incremento absoluto es de 66,460 plazas en 21 años. Sin embargo, el crecimiento no fue lineal, tuvo distintos ritmos a través de los cuales se pueden ubicar dos fases principales:

Cuadro 9
Evolución del número de plazas académicas

Año	Plazas
1961	10 749
1965	13 712
1970	25 056
1975	47 529
1982	77 209

Fuente: Solana, Et. *Al. Historia de la educación en México*, FCE, 1981.

- a) La primera se desarrolla entre 1961 y 1970. Se caracteriza por ser la fase inicial de la expansión en la que se logra un incremento absoluto de 14,307 plazas, que en términos relativos representan un incremento de 133.1%.
- b) La segunda fase ocurre entre 1970 y 1982 y es la de mayor dinamismo. El incremento absoluto es de 52,153 plazas que representan un 208.1% de incremento relativo.

De acuerdo con un ejercicio que ha realizado Manuel Gil, si dentro de cada fase se establece un promedio de plazas por año y éste a su vez se desagrega en el promedio de nuevas plazas por día, encontramos que en la primera fase se generan 4.36 plazas por día, en la segunda 11.91. El promedio de nuevas plazas por día del periodo 61-82 es de 8.67.

La expansión del cuerpo académicos en México es también un problema histórico, que se desenvuelve al calor de las dinámicas transformadoras anotadas en los párrafos anteriores. Pero es también un fenómeno que desde esa perspectiva significó una profunda transformación de las condiciones del trabajo académico en las instituciones de educación superior.

El sistema universitario que existió hasta los años sesenta conformó una tradición pedagógica que conflictivamente enfrentó la expansión de los puestos académicos y los efectos de profesionalización del trabajo universitario.

A diferencia del modelo alemán, en México la actividad académica tuvo como referente principal a la enseñanza y al llamado catedrático como la figura central del proceso educativo. Muy frecuentemente poseedor (en tanto patrimonio) de un curso, responsable de la formación de los estudiantes, autoridad incuestionada en el salón de clase y derivado de sus acciones docentes y profesionales, miembro distinguido de la sociedad.

Dado el particular tipo de desarrollo de la educación superior en México, la versión autóctona de la figura del catedrático encuentra históricamente y de modo hipotético, dos formas principales. La primera asociada a los profesionistas con una práctica liberal que impartían clases en la universidad; la segunda, identificada con los intelectuales que vivieron dedicados de tiempo completo a la política universitaria y al desarrollo de las ciencias y artes.

En el primer caso se encuentran aquellos especialistas de un campo determinado que llegaban a la universidad con un prestigio conseguido en la práctica profesional liberal. Su adscripción a la institución era parcial, por su tiempo de dedicación y por los referentes de identidad que les dotaban de sentido. Como segmento de un grupo profesional ligado a la educación, adquirirían principalmente su prestigio fuera de la universidad, el éxito se encontraba en el mercado de servicios. Las diferencias de prestigio se regían entonces por los criterios del mercado, más que por el reconocimiento de sus colegas o la institución universitaria. La identidad de los docentes se establecía entonces por su éxito o su fracaso como profesionistas, de ahí que la tradición pedagógico-cultural universitaria estuviera marcada por las vivencias sociales y profesionales. En una institución de carácter académico como ésta, las culturas académicas se confundían con las profesionales y los referentes de identidad de los sujetos involucrados en los procesos de enseñanza-aprendizaje se encontraban fuera (Mendieta, 1980).

La segunda figura corresponde a los que se entregaban a la docencia para legitimarse como intelectuales, humanistas y científicos. Llegar a ser catedrático era un privilegio, y sólo se podía aspirar a tal distinción luego de un cierto reconocimiento de erudición. Su ejercicio docente significaba la transmisión de la experiencia en una profesión o disciplina por parte de los más destacados intelectuales de la época. Esta figura de catedrático, es representativa de profesores afamados que tuvieron como centro vital a la universidad. Eran catedráticos de tiempo completo —aunque no existiera esta forma contractual—, en el sentido de que se dedicaban por entero de las actividades universitarias. Muchos de los profesores desarrollaron su trabajo académico— universitario orientado al mercado de prestigios de los intelectuales y los líderes políticos. Esto es, ocupar un lugar dentro del profesorado universitario contribuía a la consecución de prestigio como intelectuales, sobre todo en el área de Humanidades.

Entre 1920 y 1950 se establecieron alrededor de las instituciones educativas y en los Centros o Institutos dependientes del gobierno los espacios de mercado originarios. Esto es, la construcción del mercado académico contó con una especie de embriones, lo cual es posible advertir desde tres entradas: el desarrollo de disciplinas que fueron impulsando la creación de instituciones, la expansión de la enseñanza e investigación de

las profesiones liberales, y la generación de disciplinas en el seno de los espacios típicamente profesionales.

El crecimiento en el número de instituciones y las crecientes necesidades de profesores para atender a la docencia, fueron detonantes importantes del crecimiento de los cuerpos académicos. Sin embargo, el tipo de crecimiento es en realidad relevante; La sugerente hipótesis de Walter P. Metzger (1987) sobre los tipos de crecimiento, sustantivo y reactivo, de los sistemas educativos puede servir para explicar con mayor claridad lo acontecido en nuestro país.

Se parte del supuesto que el crecimiento sustantivo es aquel que se deriva de las necesidades históricas de diversificación de las ciencias y disciplinas, de los procesos de partición disciplinaria y de la afiliación al terreno académico de profesiones que existen en la sociedad, elevando al status de contenidos académicos a los oficios. Este tipo de crecimiento generado por las fuerzas endógenas del desarrollo de la ciencia es frecuente encontrarlo en las fases originarias de construcción del mercado y en los momentos de la instauración de la profesión académica. La fundación de los primeros espacios de mercado está asociada a este tipo de crecimiento.

Por su parte, el crecimiento reactivo tiene como impulso central las demandas externas a las disciplinas, demandas legítimas en términos sociales (como la ampliación de las necesidades docentes, o las demandas de desarrollo promovidas por el Estado y los grupos sociales), pero ajenas a las dinámicas autorreproductoras de las comunidades académicas. En México y como hipótesis es posible suponer que la modalidad reactiva fue la más frecuente en esos años como impulsora de la diversificación y expansión del sistema.

El desarrollo del cuerpo académico durante el periodo 1960-1982 se caracterizó por una clara tendencia hacia la profesionalización. Se generó un tipo profesional nuevo que se dedica de manera central al trabajo académico. Esto quiere decir que la universidad se ha convertido en el centro de referencia más importante de su desempeño laboral, que vive de la academia y en las instituciones educativas construye su identidad.

Por profesionalización entendemos al proceso mediante el cual el trabajo académico es el referente central y la ocupación principal de los académicos contemporáneos.

El crecimiento en el número de profesores fue heterogéneo si se toma en cuenta sus formas de contratación: la característica más relevante es el

incremento porcentual de académicos contratados de tiempo completo. Sin embargo, en números reales, no deja de llamar la atención que el incremento absoluto se realizó en el renglón de los profesores contratados por horas. Ahora bien, estas tendencias generales del crecimiento tuvieron concreciones altamente diferenciadas en cada uno de los estados del país.

Cuadro 10
Plazas académicas por tipo de contrato

Año	Tiempo completo	Medio tiempo	Por horas
1965	1123 7%	695 4%	14495 89%
1970	1712 8%	995 4%	20520 88%
1975	3564 10%	2825 8%	29790 82%
1980	11871 17%	5465 8%	51878 75%

Fuente: Casillas, 1990 *Op. cit.*

En 1965 el 7% del total de las plazas era de tiempo completo, 4% de medio tiempo y 89% por horas. En 1980, la situación se transformó del siguiente modo: 17% del total de plazas eran de tiempo completo, 8% de medio tiempo y 75% por horas. En términos agregados, el personal de carrera representaba en 1966 al 11.2% del total, mientras que en 1980 representó al 25.05% del total. A través de este grueso contraste es posible observar una tendencia por conformar un sector considerable de profesores en condiciones de profesionalización.

II. LA EDUCACION SUPERIOR DURANTE EL PERIODO DE LA CRISIS

I. La crisis económica a partir de 1982

El sexenio de Miguel de la Madrid estuvo marcado por el estancamiento general de la actividad económica en una magnitud que el país no conocía. Para el año de 1982, por primera vez en varias décadas, dicha actividad se redujo en 0.6%. De hecho, "la nueva administración inicia, así, con una actividad económica deprimida y asociada a una inflación elevada y una carga sustancial de la deuda externa." (Pastrana, 1990:68).

La denominada política de estabilización y ajuste, inaugurada en agosto de 1982 por el gobierno federal para enfrentar la crisis económica, se "enmarcó dentro de los lineamientos del tradicional modelo sustitutivo de importaciones. Los propósitos centrales fueron contrarrestar la caída del precio del petróleo a través del control de la inflación y la disminución del déficit de la Balanza de Pagos." (Cortés y Rubalcava, 1992:3).

Sin embargo, para 1986 los resultados de dicha política no habían tenido los resultados esperados. Como puede apreciarse en el siguiente cuadro, aunque la variación porcentual anual del Índice Nacional de Precios al Consumidor decreció del 98.8% en 1982 al 63.7% en 1985, para finales de 1986 se registró un sorprendente crecimiento que alcanzó tres dígitos: 105.7%

El alto índice inflacionario fue acompañado de la pérdida real del salario mínimo que alcanzó un deterioro de 46% entre 1982 y 1988. Con ello, el poder adquisitivo de amplios sectores de la sociedad se vio seriamente afectado. (Pastrana, 1990).

Por su parte, el comportamiento del Producto Interno Bruto, que mostró una reducción del 4.20% en 1983, tuvo una recuperación relativa durante los dos años siguientes, para volver a decrecer hacia 1986 con el 3.96%, siendo la industria de la construcción y la manufacturera las que registraron las mayores bajas: -19.2% y -7.8% respectivamente.

Cuadro 11
Inflación en México 1981-1986

	Annual*
1981	28.7%
1982	98.8%
1983	80.8%
1984	59.2%
1985	63.7%
1986	105.7%

* Variación diciembre-diciembre del Índice Nacional de Precios al Consumidor.

Fuente: Banco Nacional de México, *Indicadores económicos*. México, 1989.

En contraparte, las actividades financieras especulativas se convirtieron en la mejor opción para mantener a los capitales, prueba de ello fue el hecho de que el Capital Contable de las Casas de Bolsa pasó de 3,111 millones de pesos en 1982 a 1,880,206 millones de pesos en 1988 (Garrido y Quintana, 1990:122).

El creciente desequilibrio de la balanza de pagos, el déficit de las finanzas del sector público, la baja en el precio del petróleo de treinta a nueve dólares por barril entre 1981 y 1987, el descenso del Producto Interno Bruto, la constante y creciente fuga de capitales que prácticamente vació las arcas del Banco de México, el galopante endeudamiento externo que hizo necesaria la suspensión temporal de su pago, etc, condujo al gobierno de Miguel de la Madrid a finales de 1986 a implementar un conjunto de medidas que constituyeron "un paso más allá de la política de estabilización y ajuste. Se (trató) de una política de cambio estructural" (Cortés, y Rubalcava, 1992:3). La pretensión gubernamental por cambiar el modelo económico del país se fundó así en el crecimiento basado en el mercado internacional y en el reordenamiento del aparato productivo, así como en el establecimiento del llamado Pacto de Solidaridad Económica a finales de 1987, mismo que resultó ser un plan de control de la inflación exitoso,

lo que le permitió al sucesor en la Presidencia, Carlos Salinas de Gortari, iniciar su mandato en mejores condiciones económicas, no así políticas.

Cuadro 12
Producto Interno Bruto en México, 1980-1986

Año	PIB Millones de pesos 1990	Variación real anual del PIB (%)
1980	4,470,077	—
1981	4,862,219	8.77
1982	4,831,689	-0.63
1983	4,628,937	-4.20
1984	4,796,050	3.61
1985	4,919,905	2.58
1986	4,725,277	-3.96

Fuente: Banco Nacional de México. *México Social, 1988-1989*, México.

2. Una aproximación al contexto político: 1982-1990

En la última década, se han presentado signos inequívocos del agotamiento de las formas tradicionales de control, integración y dirección políticas que hemos tratado con anterioridad. Al menos parcialmente, se ha generado una "erosión de las rutinas políticas basadas en un trato clientelar-asistencial, insostenible tanto por los elementos de austeridad asociados a la crisis económica de la década pasada, como por razones de convicción ideológica inherentes al perfil de la pasada y la presente administración" (Gutiérrez, 1989:47).

El fracaso del llamado "populismo" echeverrista y de la "petrolización" lopezportillista, coadyuvaron al triunfo de una facción tecnocrática

de la clase política gobernante, formada casi exclusivamente en los circuitos financieros del Estado y fortalecida por el desprestigio creciente del prisma tradicional. El mismo ex-presidente Miguel de la Madrid fue explícito en marcar su distancia con éste, particularmente en relación a las formas de negociación corporativa hasta entonces vigentes (Loeza, 1989).

Según algunos expertos, la explicación del distanciamiento paulatino entre estas dos facciones se encuentra en el creciente desprestigio que deriva de la corrupción, del clientelismo y del fraude electoral; la pérdida de posiciones políticas y el ascenso de la oposición organizada, y el reconocimiento que la estructura de privilegios corporativos impedía la introducción de criterios de eficiencia y productividad (Palma, 1989 y Aguilar Camín, 1988).

La probabilidad de generar lealtades masivas se fue minando en el transcurso de la década de los ochentas, por el hecho de que el Estado mexicano se encontró "sobrecargado" sistemáticamente de exigencias que él mismo sancionó durante años y que la nueva realidad económica le impedía cumplir.

El gobierno mexicano, pagando el costo de sus "falsas promesas" (Offe, 1990), inició con Miguel de la Madrid el largo proceso, aun vigente, de reformar el papel histórico cumplido hasta ese momento por el Estado. Bajo la consigna de un realismo económico indispensable, se propuso restaurar la "confianza empresarial" como factor básico de su política, eliminando subsidios, reduciendo el gasto público, promoviendo la creación de circuitos financieros paralelos a la banca nacionalizada, estableciendo constitucionalmente límites a la intervención estatal, privatizando cientos de empresas estatales, controlando el aumento de salarios, etc.

La política iniciada en el sexenio anterior de reducción del Estado, fue acompañada durante los tres primeros años de gobierno de Miguel de la Madrid de una relativa apertura política y de un conjunto de triunfos electorales de la oposición, particularmente del PAN. Sin embargo, al final del sexenio se acentuaron los modos de gobernar autoritarios, verticales, no competitivos, y por ende, incapaces de generar suficiente consenso social. La mayor prueba de ello fue el cuestionable triunfo del candidato priísta a la gubernatura del Estado Chihuahua, sobre el candidato del PAN en 1986.

Aunado al descontento de crecientes sectores sociales, en nuestro país se desarrolló un importante proceso que alentó la participación ciudadana:

la aparición de opciones políticas que representaron la posibilidad de ruptura con el monopolio político priísta. Cárdenas y el FDN, así como el PAN se convirtieron en una opción preferible y catalizaron una importante votación (Valdés, 1989; Pacheco y Reyes del Campillo, 1989; Palma y otros, 1990).

Sin embargo, aunque la emergencia de nuevos valores y de nuevas prácticas centradas en la participación ciudadana "está minando el ambiente natural del modelo corporativo de organización política" (Sánchez Susarrey, 1988: 14), la experiencia electoral de julio de 1988 pareció haber impuesto al gobierno la necesidad de retornar, al menos para ciertos sectores sociales, a la implementación de políticas públicas que, independientemente de los beneficios sociales que traen consigo, le permitieran al gobierno recobrar la legitimidad política perdida en las elecciones federales de 1988.

3. Las políticas gubernamentales hacia la educación superior durante el periodo de la crisis

Como hemos afirmado, las políticas públicas durante este periodo estuvieron guiadas por la estrategia anticrisis que implementó el gobierno. La educación superior fue considerada un sector no prioritario —sobre todo en la asignación de recursos— pues en el esquema gubernamental la prioridad fue el control de la inflación y el pago de la deuda externa.

La política educativa durante el sexenio de Miguel de la Madrid (1982-1988) estuvo marcada por los cambios en la Secretaría de Educación Pública. Con la sustitución de Jesús Reyes Heróles por parte de Miguel González Avelar, las iniciativas impulsadas por el primero (Revolución Educativa y descentralización) no tuvieron continuidad; el segundo —por su parte— no se distinguió por la claridad ni por su capacidad emprendedora.

Como parte de la estrategia anticrisis, se desarrollaron fuertes medidas de ajuste presupuestal para las instituciones públicas. Además en algunas instituciones se enfrentó el "deterioro" con la imposición de un criterio de saneamiento de las finanzas y las dimensiones de los establecimientos.

El recorte en el gasto federal destinado a educación afectó a todos los niveles educativos, el cual bajó en términos agregados en más de 40% entre 1982 y 1987 (a precios constantes de 1980). El nivel más afectado fue la primaria con una reducción del 44.5%, le siguió la educación

superior con una reducción del 38%. La educación media —antecedente fundamental para el crecimiento de la educación superior— vio reducidos sus presupuestos en 37% en el mismo periodo (Fuentes, 1992).

Cuadro 13
Gasto federal ejercido en educación
(miles de millones de pesos constantes de 1980)

Año	Total	Educación Básica	Educación Media	Educación Superior	Administración y servicio de apoyo	Otros (*)
1982	181.2	93.5	23.1	38.7	13.4	9.5
1983	118.9	57.0	16.1	28.1	10.5	7.2
1984	121.8	56.1	13.1	24.3	19.8	8.5
1985	124.4	59.9	16.1	25.3	15.7	7.4
1986	105.9	50.5	17.7	23.6	8.5	5.6
1987	103.5	56.2	14.4	25.9	6.3	5.7
1988	102.2	51.9	14.6	23.9	6.2	5.6

* Se incluyen los gastos en educación de adultos y los que se refieren a cultura y deporte.

Tomado de: Olac Fuentes "El Estado y la educación pública en los años ochenta", en Alonso, Aziz y Tamayo (coord) *El nuevo Estado Mexicano. IV. Estado y Sociedad*, Nueva imagen, 1992.

Este periodo, además de los recortes presupuestales, no se distinguió por una política educativa destinada específicamente a dar respuesta a los problemas de la nueva fase del desarrollo educativo (Fuentes, 1989:8)

"Los actores centrales del sistema han desarrollado estrategias de adaptación y supervivencia, como si asumieran que se vive un "mal momento" transitorio, cuya superación devolverá al sistema su antiguo equilibrio. Esta conducta elusiva ha conducido a un vacío de iniciativas, a un *impasse* en el que se genera la descomposición y los estados de anomía" (Fuentes, 1989:8)

A partir de 1985 se generaron un conjunto de iniciativas para delinear la política educativa. El proyecto más importante fue el PROIDES, el cual no tuvo mayores éxitos por haber estado diseñado bajo dos premisas falsas: la reactivación de la economía mexicana y el crecimiento del sistema. (Gil, 1987).

En la UNAM el rector Carpizo impulsó una serie de propuestas que fueron frustradas por el movimiento estudiantil, el cual logró su "suspensión" con una importante huelga. El documento "Fortaleza y Debilidad" fue el diagnóstico que orientó las medidas que se adoptaron por parte de la administración del Dr. Carpizo: el aumento de cuotas y servicios, la cancelación del pase reglamentado y la departamentalización de la evaluación, destacaron entre otras.

No será sino hasta el comienzo de los años noventa cuando la política educativa comience a tomar una forma clara. El sexenio de Salinas de Gortari (1988-1994) ha desarrollado líneas concretas de una nueva relación entre el Estado y las instituciones de educación superior, las cuales apenas comienzan a mostrar sus resultados.

4. El desarrollo de la educación superior durante el periodo de la crisis

El impacto de la crisis económica y de la estrategia gubernamental para enfrentarla, fue devastador para el desarrollo del sistema. Al perder las bases financieras de su sustentación, las dinámicas de expansión y diversificación se frenaron, cerrando un largo ciclo de crecimiento. El deterioro financiero de las instituciones fue impresionante, los efectos institucionales de esta caída afectaron principalmente a las comunidades de profesores y trabajadores del sector público, sobre todo si se considera que cerca del 90% del total del gasto universitario se destina a salarios. La planta física, el mantenimiento de talleres, laboratorios y salones, así como los recursos e instrumentos para la enseñanza y la investigación tuvieron importantes pérdidas y rezagos.

La expansión institucional en el sector vio disminuir el dinamismo que la caracterizó desde los años cincuenta. Sin embargo, el número de instituciones de educación superior de carácter privado se incrementó notablemente.

Cuadro 14
Número de Instituciones de Educación Superior
Públicas y Privadas. 1980-1990

	1980	1990
Privadas	133 54%	216 58%
Públicas	113 46%	158 42%
Total	246 100%	374 100%

Fuente: De Garay, 1992, *Op. cit.*

El crecimiento en el número de instituciones privadas fue distinto de acuerdo a los segmentos referidos páginas arriba. El segmento de instituciones consolidadas creció principalmente bajo un esquema de redes, esto es, los grandes establecimientos como el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey y la Universidad Iberoamericana, constituyeron extensiones y campus en varios estados de la República. El mismo esquema, nada más que acotado al Área Metropolitana de la Cd. de México, desarrollaron la Universidad Anahuac y la del Valle de México. Por su parte el segmento de instituciones privadas que tienen escasas licenciaturas y un reducido número de estudiantes, multiplicó el número de sus establecimientos, logrando fundar más de cien instituciones durante la década de los ochenta.

La tendencia a la diversificación de las opciones formativas ofrecidas por el sistema se mantuvo: si en 1982 se ofrecían 302 opciones formativas en licenciatura, para 1990 el número de opciones se había incrementado a 451 (ANUIES, 1990).

El ritmo de crecimiento de la matrícula descendió notablemente desde 1983. El crecimiento anual entre 1982 y 1989 fue en promedio del 3.9%. "Una caída de tal magnitud colocó a la expansión universitaria por abajo del crecimiento poblacional del grupo de 20 a 24 años" (Fuentes, 1989:6). Lo anterior implica que la Tasa Bruta de Escolaridad Superior bajó durante este periodo.

Un rasgo importante respecto al crecimiento de la matrícula estudiantil, es que el primer ingreso a la licenciatura tuvo durante tres años decrementos efectivos. En 1986, 1987 y 1989 el primer ingreso no sólo no creció, sino que tuvo decrementos en números absolutos.

Por otro lado, se mantuvieron las tendencias a la regionalización y feminización de la matrícula. En 1989 la matrícula estudiantil estaba concentrada en un 23% en el D.F. y un 77% en el resto del país. Por su parte, la matrícula femenina pasó del 31.7% en 1982 al 39.1% en 1989.

Si atendemos el crecimiento de la matrícula estudiantil por tipo de instituciones, es posible advertir que dentro del sector privado encontramos establecimientos con un gran dinamismo, mientras que algunas instituciones públicas incluso redujeron en términos reales su matrícula (de Garay, 1991). Con todo, el sistema de educación superior, continúa siendo —en términos de su matrícula— mayoritariamente público.

Cuadro 15
Numero de estudiantes por tipo de institución

	1980	1990
Privadas	98 984 13%	187 755 17%
Públicas	632 307 87%	890 436 83%
Total	731 297 100%	1 078 191 100%

Fuente: De Garay, 1992. Op. cit.

Respecto al desarrollo del cuerpo académico, este periodo resultó paradójico, pues se mantuvo en términos generales la dinámica de crecimiento en el número de plazas. Entre 1982 y 1989 se abrieron 26,998 nuevas plazas; si atendemos al ejercicio que realizamos anteriormente, tenemos que se generaron 10.6 plazas por día en este periodo.

Sin embargo, si se observan los ritmos de crecimiento de plazas durante esta década, es posible encontrar que entre 1980 y 1985 se desarrolla la

fase más dinámica, mientras que a partir de 1986 el crecimiento en el número de plazas tiende al estancamiento.

La tendencia a la profesionalización continuó: el personal de carrera pasó del 26.8% en 1982 al 32.9% en 1989. El renglón que tuvo un incremento porcentual mayor fue el de las plazas de tiempo completo.

Finalmente, el efecto de la crisis sobre los salarios de los académicos fue importante, dice Olac Fuentes:

"Hacia 1980 los salarios vigentes en el sector profesionalizado del mercado académico eran relativamente favorables; un profesor joven, con la categoría intermedia de asociado, ganaba entonces entre 6 y 7 veces el salario mínimo y disfrutaba en general de favorables condiciones para hacer una carrera de vida en la academia. El derrumbe fue rápido y sostenido; a principios de 1989 ese mismo profesor ganaba entre 4 y 5 salarios mínimos. Este es un caso privilegiado, que contrasta con el más precario de los maestros profesionales que laboran por hora-clase" (Fuentes, 1989:7)

III. ALGUNOS DESAFIOS DE LA PRESENTE DECADA

Los resultados electorales de agosto del 91 parecen mostrar, al menos en parte, la eficacia de la utilización de políticas asistenciales que aparentemente tendían a su abandono progresivo en los últimos años. En particular, vale la pena mencionar el "Programa Nacional de Solidaridad" que ha significado una erogación de varios miles de millones de pesos, buena parte de los cuales se han destinado al otorgamiento de satisfactores básicos para los sectores sociales más golpeados por la crisis económica en la década pasada, con el claro propósito de recuperar la lealtad perdida.

Un elemento distintivo del actual equipo gobernante es la generación de un discurso antipopulista y antipaternalista, en el que el corporativismo es advertido como sinónimo de corrupción y como centro de poder anquilosado. De manera paralela a la recuperación de la legitimidad perdida, la oposición, particularmente la aglutinada en torno a la figura de Cárdenas, se ha mostrado incapaz de generar un discurso atractivo y un proyecto político viable que le permitiera capitalizar los triunfos electorales obtenidos en 1988, no así el PAN que ha conquistado, por mecanismos diversos, tres gobernaturas estatales.

Conviene apuntar que el retorno a la política del intercambio político tiene algunas diferencias importantes en relación al pasado. En primer

lugar, las restricciones financieras continúan siendo de consideración; en segundo lugar, como el proyecto de modernización del gobierno salinista requiere de la destrucción de importantes privilegios corporativos, se ha buscado al mismo tiempo la transformación de las relaciones tradicionales entre gobierno y corporaciones y como correlato de ello, en tercer lugar, el "intercambio" es más selectivo y restringido, destinado hacia aquellos sectores sociales en los que se espera o bien contener un sin fin de peticiones de carácter corporativo que puedan desbordar la capacidad de control sobre las organizaciones de los trabajadores, o bien obtener respaldo político atendiendo a los diversos eventos electorales locales o nacionales en puerta.

El sector educativo no ha sido ajeno a los procesos de cambio que experimenta la política gubernamental. Si nuestras conjeturas son correctas, para el caso del sistema de educación superior parece claro que la fase de expansión no regulada está agotada, no sólo porque no tiene bases financieras que le permitan sostenerse como hace algunos años, sino también porque los principales sectores sociales demandantes de educación superior, han transformado sus relaciones políticas con el gobierno y las instituciones, exigiendo servicios educativos de mayor calidad y eficacia, con lo que la lógica tradicional de funcionamiento gubernamental hacia el sistema de educación superior ha empezado a operar con otros parámetros, menos ligados a la costumbre del llamado intercambio político y, al parecer, más cercana a una perspectiva que pretende una modernización acorde con la visión global de reforma del Estado. (Gil, 1991. Casillas, 1991)

El problema actual del Estado mexicano es cómo rehacer la eficacia de la gestión pública, cómo hacer que el "estado social" sea un "estado de calidad". El asunto crucial de la reforma del Estado por la que parece no sólo estar empeñado el actual grupo gobernante, sino obligado a transitar en el contexto de las transformaciones políticas y sociales que ocurren en el contexto internacional, incluye al sistema de educación superior. ¿Cuál es el camino de la reforma educativa?, ¿Hacia dónde transitar?, ¿Qué funciones deben cumplir las universidades de hoy en nuestro país?, ¿Con qué instrumentos operar?

Estas son algunas preguntas que se han venido planteando en los últimos años, y el debate nacional que se está gestando sobre el futuro próximo del sistema de educación superior, indica que la transición a la reforma no es tarea fácil.

La presente estrategia gubernamental hacia la educación superior se ha caracterizado por el manejo selectivo de los recursos financieros, el establecimiento de sectores y campos disciplinarios prioritarios. Respecto a los académicos, se ha impulsado la diferenciación, se ha desarrollado una política de incentivos que tienen como base la productividad del trabajo académico.

Se perfila una nueva relación entre el Estado y las universidades. El financiamiento se establecerá a partir de metas pactadas, contratos institucionales de trabajo y la evaluación periódica de resultados. Los objetivos de elevar la calidad y el rendimiento (eficacia y efectividad) se verán acompañados de formas voluntarias de autoevaluación y evaluación externa.

Por lo pronto, la llamada evaluación institucional se ha convertido en el tema central de la política sobre educación superior, pero como señala Olac Fuentes:

"...la evaluación es un instrumento y hay que cuidar que no se convierta en un fin en sí misma, al que atribuímos propiedades casi mágicas o, en el otro extremo, en una rutina administrativa que la inercia del sistema puede neutralizar fácilmente. Como medio, la evaluación tiene sentido si está incorporada a un esfuerzo sostenido de reforma y fortalecimiento de las instituciones, del que se hacen responsables los sectores de la universidad, los gobiernos federal y estatales y los grupos organizados de la sociedad" (Fuentes, 1991:13)

Las instituciones universitarias tienen ante sí el desafío de lograr un sistema de educación superior públicamente responsable frente a la sociedad que lo apoya. En la búsqueda de recursos tendrán que abrirse a su entorno y buscar nuevas fuentes de financiamiento. En este sentido, las universidades deberán volverse más emprendedoras, no sólo en la búsqueda de recursos, sino principalmente en la exigencia académica de sus procesos. (Brunner, 1990).

Bibliografía

- Ali-M. El-Agraa and Akira Ichii (1985) "The Japanese education system with special emphasis on higher education", *Higher Education*, Vol. 14, No. 1, February, Elsevier Science Publishers B.V. Amsterdam.
- ANUIES (1990) *Anuario estadístico 1990*, ANUIES, México, 1991.
- ASU (1990) Área de Sociología de las Universidades "Las cifras básicas del sistema de educación superior", mimeo, UAM-A, 1990.
- Blanco, José (1979) "Génesis y desarrollo de la crisis en México 1962-1979 (mimeo), México.
- Boudon, Raymond (1980) *Efectos perversos y orden social*, Premia editora, México.
- Brunner, J.J. (1990) "Universidad, sociedad y estado en los noventa", *Nueva Sociedad*, No. 107, San José, Costa Rica, 1990.
- Brunner, José Joaquín (1985). *Universidad y sociedad en América Latina: la sociología de una ilusión moderna*, CRESALC-ILDIS, Caracas, mayo 1985.
- Casillas, M. (1987) "El proceso de transición de la universidad tradicional a la moderna. El caso de la expansión institucional y masificación" en *Sociológica*, No. 5, UAM-A.
- Casillas, M. (1990) "El proceso de transición de la universidad tradicional a la moderna", tesis de maestría, DIE-CINVESTAV-IPN, México.
- Casillas, M. (1991) "Nueva Relación Estado-Universidades" *Topodrillo* No. 21, Noviembre, DCSH, UAM-I.
- Clark, B. (1987) "La coordinación de los sistemas universitarios", citado por J. J. Brunner *Universidad y sociedad en América Latina*, UAM-A, México, p. 22.
- Clark, B. (1987) *The academic profession*, University of California Press.
- CNPES (1981) *Plan Nacional de Educación Superior. Lineamientos Generales para el periodo 1981/1991*, SEP ANUIES, México.
- Coedera, Rolando (1981) *Desarrollo y crisis de la economía nacional*, FCE, México.
- Cordera, R. Tello, C. (1985) *La disputa de la Nación*, Siglo XXI ed. 6a. edición.
- Cordoba, A. (1974) *La política de masas del cardenismo*, Ed. ERA, Serie Popular, México.
- Cortés, F. y Robalcaeva, R.M. (1992). "Cambio estructural y concentración: un análisis de la distribución del ingreso familiar en México, 1984-1989". *Mimeo*. CES, El Colegio de México, México.
- De Garay, A. (1992) "Los académicos del Departamento de Comunicación de la Universidad Iberoamericana", Tesis de Maestría UIA.
- De Leonardo, Patricia (1983) *La educación superior privada en México*, Ed. Línea UAG-UAZ, México.
- Domínguez, Angela (1990) El financiamiento de la educación superior en México, 1982-1988, Tesis de licenciatura, UAM-A.
- Fuentes M. Olac (1983) *Educación y política en México*, Ed. Nueva Imagen, México.
- Fuentes Molinar, Olac (1983) "Las épocas de la universidad mexicana" *Cuadernos Políticos*, No. 36, abril-junio.
- Fuentes, O. (1989) "La educación superior en México y los escenarios de su desarrollo futuro", en *Universidad Futura*, Vol I, No. 3, UAM-A, México.
- Fuentes, O. (1991) "La evaluación institucional en debate" en *Universidad Futura*, No. 6-7, UAM-A, México.
- Garrido, C. Quintana, E. (1990) "las finanzas de la crisis" en *México en la década de los ochenta*, UAM-A, México.
- Gil, Manuel (1987) "La educación superior por la senda del PROIDES" *El Cotidiano*, 16, UAM-A.
- Gil, M. (1991). "Universidades públicas: ¿Cuál es el rumbo?" *El Cotidiano* No. 39, enero-febrero, DCSH, UAM-A.
- Vacca, Giuseppe (1986) "El futuro de la universidad en el Mediodía italiano", en *Crítica* No. 29, oct-dic 1986, UAP, Puebla.
- Gutiérrez, R. "Cultura política y transición a la democracia, PRI y PRD en la coyuntura actual" en *Sociológica*, No. 11, DCSH, UAM-A, México.
- Gutiérrez, R. (1988) "Elementos para un análisis de la cultura política contemporánea en México", en *Revista A*, No. 23-24, DCSH, UAM-A, México.
- Hansen, Roger D. (1979) *La política del desarrollo mexicano*, Siglo XXI Editores, 9a. ed. México.
- INEGI (1986) *Estadísticas históricas de México*, INEGI-SPP, México, 2 tomos.
- Thompson, Kenneth (1984) "La sociedad organizacional", en Geneme Salaman et. al. *Control e ideología en las organizaciones*, FCE, México.
- Kent, Rollin (1987) "La organización universitaria y la masificación. La UNAM en los años setenta" en *Sociológica*, No. 5, UAM-A, México.
- Loseza, E. (1988) *Clases medias y política en México*, El Colegio de México, México.
- López Cámara, Francisco (1971) *El desarrollo de la clase media*, Joaquín Mortiz, México.
- Mendieta y Núñez, Lucio (1980) *Ensayo sociológico sobre la universidad*, UNAM, México.
- Metzger, Walter P. (1987) "The academic profession in the United States", en *The Academic Profession. National, disciplinary and institutional settings*, Edited by Burton Clark, University of California Press.

- Muñoz Izquierdo, Carlos (1980) *Educación, estado y sociedad en México (1930-1976)*, Universidad de Colima, México, 1980.
- Noriega, Margarita (1985) *La política educativa a través de la política de financiamiento*, UAS, México.
- Offe, C. (1990) *Contradicciones en el Estado del Bienestar*, Alianza Editorial, Conaculta, México.
- Pacheco, G. Reyes, J. (1989) "La estructura sectorial del PRI y las elecciones federales de diputados 1979-1988" en *Sociológica*, No. 11, DCSH, UAM-A, México.
- Palma, E. (1989) "Notas sobre el PRI y las transformaciones políticas actuales", en *Sociológica*, No. 11, DCSH, UAM-A, México.
- Palma, E. y otros (1990) "Los procesos electorales del sexenio", en *México en la década de los ochenta*, UAM-A, México.
- Pastrana, F. (1990) "Así se comportó la economía", en *México en la década de los ochenta*, UAM-A, México.
- Pereyra, C. Woldenberg, J. "El proceso democratizador en México" en *Argumentos*, No. 5, noviembre 88, UAM-X.
- Rangel Guerra, Alfonso (1983) *La educación superior en México*, COLMEX, México, 2a. edición.
- Rusconi G. Enrico (1985) *Problemas de teoría política*, UNAM, México.
- Salazar, L. (1989) "Individualismo, teoría y política" en *Sociológica*, No. 14, UAM-A, México.
- Sánchez Susarrey, J. (1988) "México: ¿corporativismo o democracia?", en *Vuelta*, No. 136, Vol. 12, México.
- SEP (1981) *Desarrollo del sistema de educación tecnológica 1980-1990*, SEP, México.
- Tedesco, Juan Carlos (s/f) "Tendencias y perspectivas en el desarrollo de la educación superior en América Latina y el Caribe", (mimeo), UNESCO, s/f.
- Unikel, Luis (1978) *El desarrollo urbano de México*, COLMEX, México, 2a. ed.
- Valdés, L. (1989) Tres tipologías de los setenta: el sistema de partidos en México, sus cambios recientes" en *Sociológica*, No. 11, DCSH, UAM-A, México.
- Weick, Karl (1987) "Education organizations as loosely coupled systems", citado por Rollin Kent "La organización universitaria y la masificación: la UNAM en los años setenta", en *Sociológica*, No. 5, UAM-A, México.

CAPITULO II

LOS ACADEMICOS DEL DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA. ACCESO Y TRANCURSO

*Manuel Gil Antón
Rocío Grediaga Kuri
Norma Rondero López
Lilia Pérez Franco
Adrián de Garay Sánchez
Miguel Angel Casillas Alvarado*

* Esta versión fue redactada por Manuel Gil Antón, Rocío Grediaga Kuri y Norma Rondero López.

I. LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

La Universidad Autónoma Metropolitana fue fundada en 1973 e inició sus labores en 1974. Como apreciamos en el capítulo anterior, los años de la fundación de la UAM se encuentran en el centro de la fase de máxima expansión del nivel de la educación superior en el país. El hecho de ser fundada en esta fase de intenso crecimiento tendrá, sin lugar a dudas, impacto en su desarrollo, pero a diferencia de la gran mayoría de las fundaciones institucionales que se presentaron en esos años, la UAM tuvo una génesis peculiar que es necesario describir a grandes rasgos, con el fin de aportar un marco general de la institución a la que arribaron los académicos del Departamento de Sociología.

1. Características de la UAM

Si se revisan los documentos originales del proyecto de crear una nueva universidad en el Área Metropolitana de la Ciudad de México, que a la postre sería la UAM, destacan varios argumentos para validar su existencia. Por una parte, se afirma que con la nueva institución se buscaría dar respuesta novedosa a la demanda de profesionales que el proyecto de desarrollo del país requería. Al mismo tiempo se procuraba enmendar, de algún modo, la serie de rupturas que la represión al movimiento estudiantil universitario de 1968 había generado entre el sistema político y los universitarios.

Por otro lado, este proyecto pretendía dotar de alternativas para atender al aumento de demanda de estudios superiores, que entonces se esperaba, y que no se resolvería haciendo aún más grandes a las instituciones de educación superior tradicionales en la zona: UNAM e IPN.

Muchas son las razones que acompañan al surgimiento de esta institución; no es necesario realizar un análisis exhaustivo de esta cuestión, sino destacar aquellos elementos de su surgimiento que más influyen en las condiciones para el trabajo académico.

Si se atiende expresamente a los problemas de la conformación del mercado académico, hipotéticamente podríamos decir que la UAM, como modelo abstracto, es la resultante de un complejo diagnóstico de los órganos oficiales de planeación de la educación superior, mismos que privilegian en sus interpretaciones de la vida académica universitaria, las

condiciones en la que ésta se realiza, considerando que si varían, variarán con ellas los rendimientos y características del trabajo académico.

La reflexión sobre los sujetos académicos reales, cuya experiencia, hábitos y prácticas son las que finalmente dan vida a las estructuras, no fue el foco de atención más importante en la perspectiva empleada para el diseño de una nueva institución. En este sentido, el modelo UAM se propone principalmente ser distinto en su estructura organizativa e institucional respecto de las formas universitarias existentes, especialmente en comparación con la UNAM.

Podemos destacar tres aspectos que muestran la pertinencia del planteamiento anterior:

1. El modelo napoleónico de universidad que separa radicalmente las facultades docentes de los centros de investigación, conlleva la necesaria separación entre el investigador y el profesor de cátedra. La jerarquización y desvinculación de ambas actividades se interpreta como un impedimento para el desempeño adecuado de las labores universitarias. Por lo tanto, la UAM relacionó formalmente en un mismo sujeto ambas tareas. Pretendía así, que la investigación no fuese más un proceso aislado y que la docencia enriqueciera la práctica de la transmisión del saber al incluir la experiencia de su producción.

Esta característica se postuló como condición general del trabajo académico, sin distinguir niveles, áreas del conocimiento ni especificidades disciplinarias o profesionales, y cristalizó en la figura del docente investigador.

2. La relación formal entre docencia e investigación requirió la creación de una nueva estructura orgánica que hiciera posibles las condiciones necesarias para que tales vínculos se desarrollaran. Se abandonó así la división entre los centros e institutos y las facultades, proponiendo a cambio la relación interdisciplinaria como eje básico de sus actividades académicas. Surgen así, las Divisiones por áreas de conocimiento: Ciencias Básicas e Ingeniería, Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias y Artes para el Diseño y Ciencias Biológicas y de la Salud. En cada una de ellas se adopta, en consecuencia, la estructura departamental que contiene varias profesiones y disciplinas.

3. Para sostener tales innovaciones, la UAM atiende especialmente las condiciones de trabajo: generó, como criterio fundamental, la estrategia de una amplia planta académica dedicada expresamente al trabajo universitario, sin privilegiar la contratación fragmentada en "horas pizarrón" tan frecuente en el resto de las instituciones para las labores docentes.

Desde sus orígenes, la Metropolitana contrató a un alto porcentaje de sus académicos como personal de tiempo completo e incluso operó con la denominación de profesor de tiempo exclusivo. Aún ahora, la proporción de personal de tiempo completo o medio tiempo es muy grande en comparación con la mayoría de las instituciones universitarias. Por otra parte, la estabilidad en el empleo académico conseguida por medio de los contratos establecidos de manera definitiva es también proporcionalmente muy grande.

Estas condiciones hacen a la UAM una institución atractiva por sus condiciones de trabajo en el mercado académico general, al ofrecer no sólo un mejor estatus a través de la figura del docente-investigador, sino al ofrecer, además, la definitividad en el empleo.

Al referirse a la UAM, suelen enfatizarse otros aspectos que la hacen diferente: su descentralización en Unidades Universitarias distantes en la Ciudad, el establecimiento de límites al crecimiento de su matrícula estudiantil, su alto nivel relativo de desconcentración funcional y administrativa y su estructura de gobierno universitario que combina elementos de autoridad unipersonal con abundantes contrapesos derivados de los distintos órganos colegiados.

Los tres que nosotros hemos destacado para los fines de nuestra exposición, permiten reconstruir una situación de alto contraste en materia de condiciones de trabajo académico.

Las condiciones generales del mercado académico nacional en los años setenta presentaban las siguientes características: inestabilidad laboral, fragmentación de funciones (alta proporción de docencia y reducida investigación), jornadas generalmente parciales de trabajo (en 1970 el 88% de los profesores universitarios tenían contratos "por horas"), gran densidad de alumnos por profesor y salarios bajos respecto de otros campos de ejercicio profesional.

De frente a este panorama, el modelo UAM propone condiciones radicalmente opuestas. Alto porcentaje de contrataciones de base, jornadas completas y medias (en 1974 el 84.5% del total de profesores de la UAM eran de tiempo completo y el 8.3% de medio tiempo), todos los integrantes de la planta académica fueron concebidos como docentes e investigadores, baja proporción de alumnos por profesor y una remuneración salarial relativamente más alta en relación con otras instituciones y competitivas con otros campos, especialmente el sector público.

Un proyecto que nace y resuelve generosamente los problemas cruciales de las condiciones para el trabajo universitario, tal como lo hace la UAM, requirió primero de una altísima inversión y, segundo, de una apuesta sin reservas a las bondades de atracción de un modelo institucional que proponía en su momento condiciones únicas en el mercado académico.

Si no olvidamos el hecho de que la UAM, al fundarse, obviamente no contaba con una tradición académica propia, resulta que las posibilidades de atraer a académicos de experiencia sólo pueden derivar del ofrecimiento de condiciones excepcionales para el trabajo. En esta lógica interpretativa, cabe preguntar: ¿Ocurrió así? ¿Las condiciones formales—tipos y modalidades de ejercicio de la actividad académica—y las ventajas comparativas, pudieron suplir a la ausencia de tradición, natural en una institución nueva? ¿Hasta qué punto, el prestigio simbólico que de la pertenencia a escuelas con larga vida y tradición es un elemento que, a pesar de las condiciones singulares que otorga la Metropolitana, impidió la llegada al nuevo proyecto de académicos reconocidos y de gran presencia en el mundo universitario mexicano?

Si esto no se cumple ¿Quiénes arribaron al mercado que la UAM inauguraba? ¿Qué formación y qué experiencia en el campo de la docencia y la investigación habían tenido oportunidad de lograr los que formalmente fueron definidos como docentes e investigadores? ¿Qué trayectoria de trabajo habían seguido en el mundo académico los que lograron no sólo jornadas completas o medias de trabajo, sino la definitividad en el empleo?

Estas preguntas son relevantes si queremos dar cuenta de quiénes son los académicos de la UAM y cómo esto define la identidad de la institución con cierta independencia del propio modelo.

A pesar de tener claramente establecidas sus características formales, toda institución está sujeta a la interpretación que los propios actores hacen de sus funciones y objetivos. En este sentido, la posibilidad de conocer los factores centrales de su desarrollo implica la construcción de criterios que ordenen la información y nos permitan interpretar, analíticamente, la historia de una institución en función de intereses específicos. Por ello hemos considerado adecuado hacer una propuesta de periodización para la evolución de la UAM entre 1974 y 1989.

2. Periodización

No se trata, por supuesto, de ofrecer una propuesta de periodos para la historia general de la UAM, sino de la distinción de diversos momentos en la vida institucional que tengan impacto en el ingreso de su personal académico.

Si el criterio fuese simplemente el de dar posibilidad a la comparación entre distintos años, una alternativa sería hacer cortes homogéneos, pero no resulta suficientemente fundado. Otra posibilidad es distinguir diversos periodos según las distintas gestiones académico-administrativas, ya sea de rectorías, direcciones o jefaturas de departamento pues, sin duda, sus peculiares formas de actuación tienen impacto en las contrataciones, pero resulta unilateral en el sentido que se asumiría que el "gestor" actúa sin un contexto institucional y normativo que lo constribe.

Por otra parte, la existencia o no de condiciones de bilateralidad aparece como un criterio interesante para la periodización, pero a pesar de su indudable influencia en las modalidades de acceso a los puestos académicos, su contenido fue ambiguo a lo largo de ciertos años y no basta, por sí sólo, para fundamentar la decisión de análisis.

Por último, otro criterio a considerar son las variaciones en los recursos, pues no cabe duda que influyen en la cantidad de puestos y sus condiciones materiales, pero si sólo se tomase en cuenta este factor, parecería que se opta por un supuesto unicausal que afirma la preponderancia del aspecto económico en el desarrollo de las instituciones, cuestión que no compartimos.

Salvo el criterio homogeneizante que se anota en primer lugar, los demás criterios son relevantes: las gestiones específicas, la bilateralidad y la variación de recursos, pero no suficientes para tomar a uno de ellos y emplearlo como criterio central. Cada uno de estos elementos influye

en las políticas de contratación, pero no pueden, aisladamente, someter a la complejidad de un proceso que incorpora, no sólo diversos actores sino intereses, expectativas y contextos distintos.

Nuestra propuesta de períodos se basa en la consideración de los diversos mecanismos de incorporación al trabajo académico que han existido en la universidad, desde sus orígenes hasta 1989.

A nuestro juicio, los mecanismos formales de incorporación sintetizan, con relativa claridad, las condiciones de los actores universitarios y los contextos institucionales y normativos, correspondientes a diferentes etapas de la UAM, que operan como referentes para ubicar sus intencionalidades e intereses.

De la discusión de los criterios señalados y de la investigación documental, así como de entrevistas con miembros fundadores, obtuvimos información para proponer tres períodos en relación con los mecanismos de ingreso del personal académico vigentes en la universidad durante los años que estudiamos.

2.1. Primer período. *Incorporación personalizada. 1973-1977*

Durante estos años, encontramos dos formas básicas de contratación: una, que corresponde plenamente a los tres primeros años (1974-1976), cuyo funcionamiento se basa en una comisión de contratación para cada División. Para el caso de la División de Ciencias Sociales, la comisión estaba formada por los directores de las tres Divisiones de las distintas Unidades: Miguel Limón Rojas (Azcapotzalco), Leoncio Lara (Xochimilco) y Luis Villoro (Iztapalapa).

A través de entrevistas y evaluación curricular, dicha comisión decidía sobre la pertinencia de las contrataciones. Es importante señalar que los candidatos eran propuestos desde las jefaturas de los departamentos. Las contrataciones revestían la forma de procesos cerrados, cuya verdadera fuente se encontraba en la relación directa o mediada del candidato con el Jefe del Departamento; relación que tuvo durante este primer período el requisito de contar con cartas de recomendación por parte de profesores o investigadores de prestigio.

La evaluación curricular se hacía tomando como base un breve documento que contenía, en lo esencial, los criterios que conformaban el tabulador de la UNAM (Grados académicos, años de ejercicio profesional

previo, etc.) Con base en este documento se fijaban las categorías y niveles y se definían en consecuencia los salarios.

Durante este período es posible identificar la preocupación de formar a jóvenes recién egresados de las universidades, para posteriormente incorporarlos al trabajo de docencia y de investigación. Con este objetivo, por ejemplo, el Departamento de Sociología abre, al finalizar 1974, una convocatoria para la realización de un curso de Ciencias Sociales con duración de nueve meses. Se acepta a diez personas, que prácticamente tienen la calidad de becarios. Posteriormente estos fueron contratados como académicos.

Se ensayaron otras modalidades: a nivel de grupo de especialistas, los profesores interesados en las cuestiones de sociología urbana llevaron a cabo una forma de reclutamiento peculiar. (Connolly, et al, 1991)

Con el surgimiento del Sindicato Independiente de Trabajadores de la Universidad Autónoma Metropolitana, SITUAM, este mecanismo se transforma. Aparecen en escena las Comisiones Mixtas que representarán en igualdad de condiciones los intereses de los trabajadores y de las autoridades universitarias.

Durante este lapso se da, en la práctica, un proceso híbrido de contratación que combina tanto la comisión de directores como la vigilancia e ingerencia directa de la Comisión Mixta de Admisión derivada de la bilateralidad. Esta modalidad constituyó, sin lugar a dudas, una idea de gestión fuertemente innovadora. Sin embargo, su operatividad no fue inmediata. Creemos que en buena medida esto se debe a la imprecisión de su contenido en términos de la responsabilidad compartida que implicaba llevar adelante un proyecto de universidad. Tal vez tuvo, para los trabajadores, más el carácter de un logro sindical que propiamente la exigencia de responder, coherentemente, con un proyecto cultural y académico.

2.2. Segundo período. *Incorporación bilateral. 1978-1982*

Este período se inicia precisamente en 1978 cuando podemos considerar que funcionan plenamente los mecanismos formales de las Comisiones Mixtas y culmina en 1982.

Esta forma se da acompañada de un extenso sistema de control y vigilancia que provoca tardanzas en la publicación de convocatorias, en

la recepción de documentos, programación y realización de concursos y retrasos en la emisión de dictámenes y en todos los pasos subsiguientes para el establecimiento de la relación laboral. Si bien se contaba con una reglamentación de los tiempos para cada etapa del proceso, estos no se cumplían por razones diversas. Por otra parte, este período se ve acompañado del crecimiento en la demanda estudiantil y la consecuente necesidad de cubrirla, de tal suerte que se genera una lógica de contrataciones temporales, que esperaban regularizar su situación a través de concursos de oposición futuros.

De esta forma, la universidad y los departamentos a través de sus jefaturas creaban compromisos y obligaciones laborales. Esta situación llega a ser extrema tanto por el carácter más bien administrativo de las comisiones involucradas en los procesos de ingreso, como por el número de temporales, hasta el punto de hacer necesario diseñar y acordar estrategias de regularización del personal temporal. Así se dan los acuerdos de 1978 y 1979 entre sindicato y universidad, mediante la fórmula de concursos cerrados que reconocen, más bien, los compromisos laborales adquiridos que la competencia como una forma de demostración de capacidades académicas. No decimos con esto que los académicos que obtuvieron un empleo universitario por este mecanismo no sean capaces, simplemente señalamos algunas de las vicisitudes de la bilateralidad.

De frente al problema de los temporales, se crean los concursos de evaluación curricular que atienden expresamente contrataciones por tiempo determinado a través de convocatorias abiertas. Se crean para ello las Comisiones Dictaminadoras Divisionales, cuyo funcionamiento reconoce la misma normatividad de las comisiones dictaminadoras generales, con la única diferencia de no contar con el recurso de impugnación y sólo hacer revisión de documentos.

En noviembre de 1981 se transforma radicalmente la relación entre autoridades universitarias y trabajadores tras la decisión del entonces Rector General, Dr. Fernando Salmerón, de hacer vigentes para la UAM las reformas constitucionales de 1980 que eliminaban, del contrato, las cláusulas que facultaban al sindicato para intervenir en la contratación del personal académico, asignándole estrictamente la función de vigilancia en el proceso. Este hecho motivó un movimiento de huelga que culminó con la emisión del Laudo de la Junta de Conciliación y Arbitraje, favorable a las autoridades universitarias.

En lo que toca a nuestro tema, se establece que en lo concerniente a los trabajadores universitarios, la autonomía universitaria quedará salvaguardada al reservar a las universidades, a través de sus órganos de gobierno, el derecho de fijar con autonomía las formas de ingreso al trabajo académico. De esta forma, la bilateralidad en los procesos de ingreso desaparece.

En 1982 se aprueba el Reglamento de Ingreso, Promoción y Permanencia del Personal Académico. Durante todo este año se discute y negocia la forma de su aplicación. A partir de 1983 se pone en funcionamiento.

2.3. Tercer periodo. Incorporación reglamentada. 1983-1989

En el ámbito del ingreso y promoción del personal académico, la reglamentación desemboca, en 1985, en la aprobación y funcionamiento del Tabulador, como garante de las formas de evaluación de la actividad docente y de investigación, mediante criterios académicos de juicio con una estructura de valoración cuantitativa.

Tal vez el cambio más importante radica en la necesidad de formular, en la instancia colegiada general de la UAM, un instrumento normativo que orienta a toda la institución en los procesos de ingreso y promoción de sus académicos. Este ejercicio de legislación, tanto para el Reglamento como para la aprobación de un Tabulador general para todas las Áreas de Conocimiento, implicó una muy intensa discusión pues las peculiaridades de los distintos campos del saber tienen efectos en sus protocolos de ingreso y evaluación de los desempeños.

El resultado fue, como en los otros períodos, complejo y complicado: ¿Todas las áreas del conocimiento pueden tener cabida en un ordenamiento general de los procesos de ingreso y en las modalidades de evaluación de los desempeños? ¿El Reglamento y el Tabulador están bien ubicados en su nivel de normas generales para toda la Institución, o se debería contar con normas generales muy amplias y remitir a los órganos colegiados de Unidad o División las especificaciones derivadas de sus ámbitos disciplinarios y profesionales?

Las preguntas señaladas apuntan a cuestiones que en la UAM se han debatido constantemente. Las Comisiones Dictaminadoras, al interpretar el Reglamento y el Tabulador en sus funciones de arbitraje para el acceso

Cuadro 1 Periodización

Incorporación Personalizada 1974-1977	Incorporación Bilateral 1978-1982	Incorporación Reglamentada 1983-1987
<p>CONVOCATORIA Jefatura Departamental Por relación directa entre el interesado y el jefe del Departamento mediada por recomendación académica de profesores o investigadores de relativo prestigio.</p> <p>¿Quién? ¿Cómo?</p>	<p>CONVOCATORIA Jefatura Departamental Convocatoria pública a concurso de oposición en periódicos de circulación nacional.</p> <p>¿Quién? ¿Cómo?</p>	<p>CONVOCATORIA Jefatura Departamental Convocatoria pública a concurso de oposición en periódicos de circulación nacional.</p> <p>¿Quién? ¿Cómo?</p>
<p>CALIFICACION Comisión de Contratación formada por los Directores de División de Ciencias Sociales y Humanidades de las 3 unidades de la UAM (Azcapotzalco, Iztapalapa y Xochimilco).</p> <p>¿Quién?</p>	<p>CALIFICACION Comisión Dictaminadora de Ciencias Sociales y Humanidades para plazas definitivas.</p> <p>¿Quién?</p>	<p>CALIFICACION Comisión Dictaminadora de Ciencias Sociales y Humanidades en los casos de plazas definitivas.</p> <p>¿Quién?</p>
<p>Por medio de entrevistas y evaluación curricular tomando como referente el tabulador de la UNAM</p> <p>¿Cómo?</p>	<p>Por medio de concursos de oposición para plazas definitivas.</p> <p>¿Cómo?</p> <p>Desde 1980, por medio de concursos de evaluación curricular para plazas temporales.</p>	<p>Por medio de concursos de oposición (plazas definitivas)</p> <p>¿Cómo?</p> <p>Por medio de concursos de evaluación curricular (plazas temporales).</p>

Continúa.

y la promoción, han variado de acuerdo a sus campos disciplinarios y profesionales de una manera considerable. Hay quienes afirman que esto es un problema y otros advierten que es un resultado natural que se deriva de la diversidad de campos de conocimiento que se cultivan en la UAM.

A partir de 1990, con la consolidación de estrategias que hacen posible la diversificación de los ingresos de los académicos con base en la evaluación de los rendimientos del trabajo: estímulos anuales según el puntaje logrado en el año anterior, becas al desempeño académico y ampliación, en los hechos, de la categoría más alta -titular C- por medio de ingresos adicionales en relación a los puntos obtenidos, a partir de estas alternativas, declaramos, el debate institucional se intensificó hasta el punto de generar una reforma al Reglamento de Ingreso, Promoción y Permanencia y al Tabulador respectivo, sancionada por el Colegio Académico en 1991.

Como se puede apreciar, para los fines de nuestra investigación fue preciso determinar un cierre de periodo, pero en la Universidad el debate sigue abierto y los procesos de adecuación y reforma no son descartables en los años venideros.

Estos tres periodos muestran, procesualmente, las diferentes formas de ingreso del personal académico en la historia de la Universidad Autónoma Metropolitana. No pretendemos con esta periodización evaluar la pertinencia de estas modalidades, ni pensamos que sea posible considerarlás como tránsitos de menos a más y mejores condiciones; sólo asumimos que los tres periodos, así definidos, nos permiten una aproximación más clara a un fenómeno complejo: la historia y los tiempos de una institución en cuanto a sus protocolos de incorporación del personal académico.

3. De la fundación a 1989

Una vez propuesta la periodización, y antes de pasar a la descripción de las características de los académicos que arribaron a la UAM en el Departamento de Sociología, resulta interesante observar si las características generales de la UAM, relatadas antes, permanecen vigentes en 1989 cuando terminamos el estudio que ahora presentamos. Se trata de apreciar si los rasgos de atracción que la UAM tuvo en sus orígenes permanecen o varían a lo largo de los años en que estudiaremos a los académicos de Sociología.

Hemos señalado que, en su momento, ciertas condiciones de trabajo de la UAM fueron únicas en el contexto de las universidades públicas mexicanas. Fundamentalmente nos referimos a:

- Alta proporción de personal de carrera
- Salarios comparativamente atractivos
- Buenas condiciones para la actividad docente
- Baja competitividad en el acceso a la condición de académico,

3.1. Personal de carrera

En 1974, como ya relatamos antes, de los 600 profesores que la UAM tenía, 507 —el 84.5%— contaban con contrataciones de tiempo completo; otros 50 eran de medio tiempo y sólo 43, esto es el 7.2%, laboraban con contratos de tiempo parcial. El conjunto de personal de carrera, que agrupa a los tiempos completos y a los medios tiempos, en ese entonces, era del 92.8%.

En el siguiente cuadro, el lector encontrará la variación de las proporciones por tipo de contrato:

REFERENTES NORMATIVOS Y COMISIONES

- 1 Ley Orgánica
- 2 Condiciones generales de trabajo
- No hay Comisión Específica

SINGULARIDADES

- 1 La conformación del SITUAM en junio de 1976 pone formalmente en funcionamiento los mecanismos de la BILATERALIDAD entre Universidad y Sindicato. En la práctica, durante el segundo semestre de ese año y durante 1977 se combinan ambas formas.
- 2 A fines de 1974 el Depto. de Sociología convoca a la realización de cursos de ciencias sociales con duración de un año, para formar profesores; los que posteriormente fueron contratados como docentes investigadores.
- 3 Durante este período se atienden principalmente tareas de organización y planeación de la docencia.

REFERENTES NORMATIVOS Y COMISIONES

- Comisión Mixta General de Admisión y Promoción del Personal Académico, que expresa la plena vigencia de la bilateralidad.

SINGULARIDADES

- 1 Período que registra un aumento importante de la matrícula.
- 2 Reclutamiento numeroso de egresados. De 44 profesores contratados durante este período, 14 eran egresados.
- 3 Leto funcionamiento de la Comisión Mixta General de Admisión y Personal académico que propicia el surgimiento de un grupo numeroso de profesores temporales; fueron regularizados por medio de concursos de oposición cerrados, es decir, con ellos como únicos concursantes.

REFERENTES NORMATIVOS Y COMISIONES

- 1 Reglamento de Ingreso, Promoción y Permanencia del Personal Académico (1985).
- 2 Tabulador para ingreso y promoción del personal académico (1985)
- 3 Comisión Mixta General de Vigilancia de los procedimientos de ingreso y promoción del personal académico.

Después de la reforma constitucional en 1981, esta Comisión pasa únicamente a cumplir un papel de vigilancia.

SINGULARIDADES

- 1 Disminución del número de plazas.
- 2 Aumento de número de concursantes por plaza.

Cuadro 2
Composición del personal académico de la UAM
por duración de la jornada contratada

Personal académico	1974	1984	1989
Tiempo completo	507 84.5%	1 814 69.3%	1 996 63.0%
Medio tiempo	50 8.3%	454 17.3%	662 20.8%
Tiempo parcial	43 7.2%	352 13.4%	514 16.2%
Total	600 100%	2 620 100%	3 172 100%

Elaboración: Área de Sociología de las Universidades, UAM-A.

Al comparar el año de la fundación con la situación que se presenta diez años después. Se aparece una disminución proporcional de los tiempos completos bastante considerable: del 84.5 al 69.3%. Al cumplir tres lustros, la proporción de tiempos completos se ubica en 63%, cuestión que expresa, a través de esta variación significativa, que ya en el tercer periodo ni las necesidades son tan amplias ni las formas de satisfacerlas son abundantes. No obstante, si agregamos al personal de carrera -tiempos completos y medios- la tendencia es menos aguda: del 92.8 al 86.6% en 1984 y al 83.8% en 1989.

Si comparamos la proporción de personal de carrera de la UAM en 1984, por ejemplo, con la situación general del mercado académico universitario en México, veremos que aunque disminuye en la comparación intra-UAM, es aún excepcional: en ese mismo año, a escala nacional, de las 92 926 plazas académicas reportadas, 19.6% eran de tiempo completo y 8.2% de medio tiempo, que al conjuntarse nos dan un 27.8% de personal de carrera. En 1989, tal vez un tercio del total de plazas eran de carrera, mientras la UAM tiene, en esa condición, al 83.8% de sus profesores.

Una forma contundente de apreciar este fenómeno es señalar que, en 1984, la UAM tenía al 10% del total de los tiempos completos del país, y

el conjunto institucional en ese entonces en México era de más de 200 establecimientos de educación superior.

En 1989 la División de Ciencias Sociales y Humanidades, donde se encuentra adscrito el Departamento de Sociología, contaba con 400 profesores, de los que el 91.4% laboraban como personal de carrera. El Departamento colocaba en esta misma condición al 95% de su personal.

Evidentemente ser profesor de tiempo completo en 1974 no significa lo mismo que en 1989. La crisis había abatido los ingresos y las condiciones institucionales no son semejantes, pero en comparación con el resto de las instituciones de educación superior, la composición de la planta académica de la UAM es claramente atípica. Por tanto, esta característica del modelo UAM, si bien varió, permanece actualmente como un rasgo atractivo en el contexto de la educación superior en México.

3.2. Salarios

Entre 1974 y 1977, un profesor asociado en la UAM percibía alrededor de 7 salarios mínimos mensuales; entre 1978 y 1982 empleando el mismo indicador se observa en promedio una caída a 6 salarios mínimos y, entre 1983 y 1988 la reducción se agudiza hasta llegar a 4 salarios mínimos mensuales. Conviene señalar que dicha caída habría que enfatizarla a la luz de la disminución del poder adquisitivo del salario mínimo, especialmente a partir de la crisis económica ocurrida en la década de los 80.¹

En los años de la fundación, los salarios eran mejores que en los periodos siguientes, pero esta situación es general en el conjunto de las universidades públicas, dado que, salvo algunos casos, la situación de los salarios tiene rasgos homogéneos en el sistema. Esto es, la ventaja salarial de la fundación se genera por la coincidencia de las modalidades de contratación de tiempo completo y estable y su impacto en el salario y las prestaciones derivadas.

Al apreciar la caída en los salarios se podría pensar que las condiciones de la fundación se han derrumbado; esto, sin embargo, tiene un matiz, dado que el derrumbe salarial ocurrió en el conjunto de las universidades

¹ Ver la sección II del capítulo I o Saúl Trejo Reyes, *Empleo para todos. El reto y los caminos*. FCE, México, 1988. Gráfica 1 capítulo I.

públicas y como se ha mantenido la ventaja relativa en las condiciones de los contratos en la UAM, se puede afirmar que aún con merma en los salarios, la UAM ha sido una institución mejor para pasar la crisis.

La información que las propias autoridades de la UAM han ofrecido para apoyar su reciente estrategia de diversificar los ingresos, a través de la evaluación de los méritos académicos, muestra que en la crisis, en términos relativos, las categorías de mayor nivel fueron las que perdieron más con la caída salarial. Por lo tanto, las becas al desempeño que se ofrecen ahora son mayores en la medida en que se tiene una categoría más alta, buscando con este proceder, entre otras cosas, la ampliación de los saltos en los ingresos entre las diferentes categorías y sus niveles.

3.3. Condiciones para la actividad docente

El modelo de docente-investigador requiere una asignación reducida de cursos, cuestión que generó un criterio que, en general, se cumple: los profesores de tiempo completo, para garantizar la posibilidad de su dedicación a la docencia y a la investigación, no deberán tener asignadas más de 10 horas de docencia directa, pues si se supone que por cada hora-pizarra se debe emplear otra en preparación de cursos y atención a los estudiantes (revisión de trabajos, exámenes y asesorías), las restantes 20 se destinarán a la investigación.

En algunas Divisiones y Departamentos este criterio puede variar, pero en todos los casos el equilibrio entre los tiempos de docencia e investigación es tomado en cuenta.

Para el caso del Departamento de Sociología, encontramos que ha sido política constante, aún en los tiempos de mayor crecimiento de la matrícula en la División, no asignar más de 2 cursos —entre 8 y 9 horas de docencia directa— a ningún profesor de tiempo completo o medio tiempo. Aún en el caso de profesores contratados por tiempo parcial, su asignación de cursos deja siempre libre una fracción de su tiempo de contrato para las funciones de preparación y asesoría a estudiantes.

Por lo tanto, aunque entre la fundación y 1989 se puede apreciar una cantidad mayor de trabajo docente, al combinarse con la política de control del crecimiento a nivel de Unidad en 15 mil estudiantes como máximo y la preservación de la noción de equilibrio entre las dos funciones reseñadas, las condiciones para el trabajo docente en la UAM son

favorables en comparación con la mayoría de las universidades mexicanas.

3.4. Competitividad

En el primer periodo la competencia para ingresar a la UAM no es, al parecer, muy intensa. Como hemos señalado, la propuesta de contratación era juzgada por el grupo de directores y se aceptaba o se rechazaba. El aspirante no sabía si tenía oponentes a la misma plaza.

En el segundo periodo, 1978-1982, tenemos noticia de que lo más frecuente era la presencia de un sólo candidato por concurso y, en no pocas ocasiones, las plazas que se publicaban no tenían candidatos y quedaban desiertas.

A partir de 1983, la situación parece cambiar, pues la crisis general en el empleo hace que, por dar un ejemplo, en una de las más recientes plazas convocadas a concurso en el Departamento de Sociología, estaban inscritos 13 candidatos; no sólo son trece, sino que si la plaza es para un profesor asociado, varios de los candidatos tienen certificados y experiencia para ser titulares. Ha crecido la competitividad.

¿Es esto una impresión sin fundamento? Para aproximarnos a este asunto, investigamos, entre 1982 y 1987, cuántas convocatorias emitió el Departamento de Sociología para profesores temporales; esto es, profesores contratados por tiempo determinado. Las relacionamos con el número de aspirantes a esas plazas y resulta un aumento en la competitividad notable.

Como se puede apreciar en el cuadro 3, el promedio de aspirantes por plaza en el periodo 82-84 es menor al resultante entre 85-87. Hemos señalado que es una aproximación pues este asunto de la competitividad se vería mejor al analizar las convocatorias a Concursos de oposición que ponen en juego una plaza definitiva. En tanto se desarrollan estas investigaciones, con los datos disponibles que hemos presentado no parece ser descubierto proponer que la competitividad en el acceso ha crecido considerablemente a partir de 1983.

Cuadro 3
Competitividad en las plazas temporales
por subperíodos

	1982-1984	1985-1987	Total
T o t a l d e p l a z a s			
Concursos	116	56	172
Aspirantes	228	184	412
Promedio	1.96	3.28	2.39
P l a z a s d e a s o c i a d o s			
Concursos	61	42	103
Aspirantes	85	105	190
Promedio	1.39	2.50	1.84
P l a z a s d e a s o c i a d o s T . C .			
Concursos	22	22	44
Aspirantes	32	59	91
Promedio	1.45	2.68	2.06

Elaboración: Área de Sociología de las Universidades

Después de analizar la situación en 1989, al respecto de la proporción de académicos en condiciones de trabajo de tiempo completo y medio tiempo, lo referente a salarios, condiciones para la docencia y el grado de competitividad en el acceso, podemos resumir de la siguiente manera: las condiciones de la fundación, como era de esperarse, ya no existen: fueron únicas y su afán de atracción las hace comprensibles. Pero su modificación no ha conducido al sector del mercado académico que significa la UAM a la homogeneización con el resto de las instituciones pues conserva, a pesar de la crisis, ciertos rasgos de ventaja comparativa.

Sigue siendo excepcional su conformación de personal de carrera y su reducida asignación de trabajo docente, y si bien la competencia aumenta, lo hace hasta el tercer periodo, luego de 9 años de acceso en los que la competencia por los puestos no fue tan intensa.

Hasta este momento hemos expuesto las características generales de la UAM en lo que toca a su oferta de condiciones para el trabajo académico. Hemos expuesto un modo de distinguir tres periodos en la vida de la institución con arreglo a los mecanismos institucionales para el acceso de los académicos, mismos que vamos a emplear en el estudio de los profesores de Sociología en la Unidad Azcapotzalco. Por último, hemos expuesto una comparación entre las condiciones de la fundación y 1989 con el fin de ofrecer al lector el marco institucional general en el que se inscribe el estudio de los académicos del Departamento de Sociología. A continuación, expondremos los resultados de nuestro estudio específico.

II. LOS ACADEMICOS DEL DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA. EL ACCESO

1. Condiciones generales del estudio

¿Quiénes fueron contratados en el Departamento de Sociología? Nuestro estudio, para el caso del acceso al Departamento, abarca el periodo comprendido entre 1974 y 1987 inclusive, y se incluyen como parte del conjunto de académicos a todas aquellas personas contratadas por la UAM y con adscripción en el Departamento de Sociología que cumplan dos condiciones: haber laborado en el Departamento al menos un año y contar con contratos de 20 horas a la semana o más, esto es, haber trabajado como personal de carrera.

La primera condición resulta adecuada pues pretendemos estudiar a los académicos que desarrollaron en la UAM una parte relevante de su carrera como académicos y que no sólo pasaron unos meses en el Departamento. La segunda condición, la que se refiere al tipo de personal de carrera, tuvo en sus orígenes la intención de concentrarnos en atender a personas cuya dedicación a la docencia o la investigación fuese parte central de su actividad laboral; posteriormente advertimos que casi sin excepción, las contrataciones en el Departamento habían sido, a lo largo del periodo, exclusivamente de medio tiempo o de jornada completa.

La fuente de información empleada fue la solicitud de empleo presentada por los individuos y los documentos curriculares anexos, documentos que se encuentran en los archivos del Departamento, la División y la Unidad. Se trata de una fuente documental bastante buena ya que, en su momento, el propio aspirante dice de sí —y prueba— los antecedentes generales, formativos y de experiencia laboral con los que cuenta al solicitar su empleo. El sujeto dice quién es y qué ha hecho como prueba de su idoneidad al aspirar a una plaza académica.

El universo total de los académicos de carrera que han ingresado al Departamento de Sociología entre 1974 y 1987 y que han permanecido en él por un lapso mayor a un año, ya sea como académicos temporales o definitivos, está conformado por 110 personas. Luego de consultar los archivos disponibles, el conjunto se redujo a 99 casos, lo que significa el 90% del total. La merma obedece a los casos en los que, cumplidas las condiciones, no había información o la existente era sumamente escasa.

El conjunto de personas contratadas es un agregado que no necesariamente convivió simultáneamente en las tareas académicas. Los 99 casos a los que nos referiremos comparten el hecho de haber sido contratados por el Departamento de Sociología entre 1974 y 1987. Lo que nos interesa mostrar en esta parte es el momento de la incorporación a la institución, esto es, las características con las que arribaron al Departamento.

Dado que un proceso de incorporación a la actividad académica como alternativa laboral implica, claramente, una relación entre una institución y una persona, hemos trabajado distinguiendo dos polos en el análisis: por un lado, la parte que ofrece la oportunidad de acceso a esta situación, esto es, la institución que contrata. En un modelo de mercado, a la institución corresponde el polo de la demanda de trabajo. Por otro lado, es posible distinguir al conjunto de individuos que acceden a ella como oferentes del servicio que se solicita: los académicos.

Para analizar las características del reclutamiento del personal académico desde el punto de vista del polo que demanda el trabajo, hemos hecho una decisión operativa: acercarnos a esta dimensión a través de las políticas de contratación que, en los diferentes periodos, son aplicadas por la Universidad en el caso del Departamento de Sociología. Esta decisión conduce a la necesidad de explicitar el conjunto de factores que conforman a las decisiones contractuales que son expresables como políticas de contratación. A este tema dedicaremos el primer inciso de este apartado.

En cuanto al otro polo, esto es, las características del conjunto de académicos, la observación descansa en una serie de características generales, formativas y laborales con las que arribaron al Departamento los 99 profesores estudiados. Consideraremos las más relevantes para después mostrar, en forma sintética a través de índices, sus condiciones académicas en el momento de la incorporación. Este asunto es la materia del segundo inciso.

Por último, en el tercero el lector encontrará un esfuerzo por relacionar los dos polos que analíticamente se han separado. En efecto, la incorporación al Departamento es un hecho que para cada uno de los 99 colegas ocurrió en una fecha determinada cuando la institución estableció con él una relación laboral. Este momento contiene el encuentro de ciertas condiciones institucionales en las que se demanda un trabajo, con una persona con características específicas.

2. La institución. Políticas de contratación

Sin mayor dificultad se estará de acuerdo que en un proceso de incorporación al trabajo académico debe tomarse en cuenta a la institución que hace la contratación. La institución demanda trabajadores a los cuales propone intercambiar un sueldo por saberes y destrezas probadas en determinadas condiciones de trabajo pactadas. En este sentido, la institución, al demandar un servicio, convoca, busca, incorpora, nombra, integra y reconoce como tales —académicos— a un conjunto de personas.

¿Cómo aproximarse a este proceso para reconstruirlo y tratar de comprenderlo? Consideramos que un hilo conductor adecuado para esta tarea es el análisis de la política de contratación que la institución ha tenido en su historia; en nuestro caso, las variaciones observables en los distintos periodos para el sector del mercado que interesa: el Departamento de Sociología. En otras palabras, las políticas de contratación indican las diversas modalidades de incorporación de los sujetos a este espacio ocupacional.

Es necesario exponer, antes que los resultados, lo que entendemos por política de contratación, pues con frecuencia se considera que se trata de una dimensión en la que sólo actúa la voluntad de los agentes institucionales que tienen la facultad de realizarla. A nuestro juicio, si bien la voluntad interviene y no en poca monta, se trata de una voluntad inmersa en contextos específicos y acotada por dimensiones que la condicionan.

Las organizaciones universitarias, so pena de convertirlas en especies de macro sujetos pensantes, no toman decisiones; son los agentes de la institución facultados estatutariamente para ello los que deciden, pero a su vez las decisiones que generan están enmarcadas en las condiciones institucionales que los constituyen como tales y, además, sus decisiones están siempre en referencia a otros sujetos y situaciones intra y extra organizacionales.

Una primera delimitación que advertimos es que, sin dejar de considerar al componente volitivo en la contratación, los encargados de realizarla tienen un margen de ejercicio discrecional limitado tanto por la propia institución a la que representan como por la referencia a los sujetos a los que se dirigen, ya sea al convocarlos o al afectar sus intereses.

Una segunda precisión al uso que damos al término política de contratación consiste en reconocerla *ex-post*; esto es, no se trata de reconstruir los planes y deseos de los agentes institucionales que realizaron la contratación, sino *tratar de, a posteriori*, acompañar a las intenciones de los elementos de restricción y variación que hicieron posible —y hacen comprensible— un tipo de incorporación determinado.

¿Cuáles son las dimensiones que consideramos relevantes en la reconstrucción de la política de contratación y qué elementos contextuales deben ser tomados en cuenta?

a) Las personas específicas con la responsabilidad de llevar a cabo las contrataciones. En nuestro caso, los diversos Jefes de Departamento y los Directores de División.

b) El marco institucional correspondiente, que otorga y limita esta facultad mediante diversas modalidades de incorporación ya señaladas al proponer la periodización.

c) Este marco institucional se encuentra en relación, al conformarse, con la interpretación que hacen diversos miembros de la organización del proyecto universitario fundamental que se persigue, del cual se deriva una concepción general del académico a contratar.

d) La prioridad que a ciertas tareas universitarias se asigna en diferentes momentos de la construcción de la institución.

Estas cuatro dimensiones, por supuesto, son variables y permiten apreciar los cambios que se presentan en las políticas de contratación. Al mismo tiempo, entran en relación con elementos contextuales, de los cuales se pueden destacar:

a) Los diversos momentos coyunturales, internos y externos al mercado de referencia, que operan en las posibilidades de la contratación, tales como presiones de grupos de interés, equilibrios políticos, disputas por espacios y clientelas y por concepciones de las tareas prioritarias de actores ya incorporados o con capacidad de evaluación externa.

b) Los recursos disponibles y las modalidades de su utilización derivadas de autoridades superiores tanto intrainstitucionales como provenientes del exterior.

c) La situación de la base general de reclutamiento del personal, esto es, la situación del mercado general al que se alude.

Los elementos contextuales señalados, igual que las dimensiones apuntadas, son variables y ambos, contexto y dimensiones, se relacionan de manera diversa a lo largo del tiempo.

Así concebida, la política de contratación resulta una pista a seguir para la comprensión del proceso que constituye a los mercados y no, como podría pensarse, un simple análisis de las intenciones de los responsables o una evaluación.

Relacionar los periodos propuestos con esta forma de concebir y trabajar las políticas de contratación permite entender sus variaciones y posteriormente ponerlas en relación con el otro polo del análisis: los incorporados. Consideremos las características generales de cada periodo.

Periodo de incorporación personalizada

En este periodo jugaban un papel central en las decisiones de contratación los directores y los jefes de departamento. Las acotaciones reglamentarias o las derivadas de la presencia sindical son, para las primeras, sumamente generales —amplio margen en este sentido— y las segundas aún no se generaban en los primeros años de vida institucional.

Sin embargo, el marco institucional estaba presente y de una manera muy fuerte aunque poco estatuido: son los fundadores de la institución y este sentido fundacional es muy relevante en la orientación de las decisiones de incorporación. En este periodo se encuentran tensadas al máximo las condiciones de atracción del mercado, principalmente por la vía de las condiciones contractuales y salariales: sueldos competitivos, condiciones generosas de tiempo de contratación y definitividad inmediata y

relativamente poca demanda por las plazas: pocos aspirantes por cada oportunidad abierta.

En esta ubicación fundacional debe tenerse en cuenta el fuerte sentido de gestación de una universidad alternativa, moderna, impulsora del cambio social. Los fundadores de la UAM se refieren a esos años como los buenos tiempos, los tiempos en que los hermanos la empresa intelectual de crear una universidad.

La función prioritaria, paralela a la conformación de la institución, es la generación del currículum. La tarea específica considerada prioridad fue el diseño de las condiciones de la docencia. Si bien el marco general del académico a incorporar siempre fue el docente e investigador, en los primeros años es comprensible un énfasis en el diseño y operación inicial del Plan de Estudios: la docencia fue la tarea específica que concentró los esfuerzos.

Valgan estos rasgos para caracterizar el primer periodo que por la vía de la incorporación personalizada generó una política de contratación que podemos llamar fundacional. Consideremos, ahora, sus elementos de contexto.

Al tratarse de la fundación, los agentes responsables de la ejecución de las contrataciones recibieron un voto de confianza bastante amplio en esta tarea. De ninguna manera se afirma con esto que no hicieron las cosas bien por la relativa laxitud normativa; puede ser que, por el contrario, la conciencia de la fundación operase como un referente ético muy fuerte que las normas, *per-se*, no necesariamente otorgan. Sin embargo, la amplitud del margen normativo se corresponde con la lógica de abundancia de puestos a ocupar, de tal suerte que en este periodo los puestos no son lo que llegarán a ser posteriormente: un bien escaso.

La abundancia de puestos no genera la tensión de las situaciones de estrechez y los grupos que se van incorporando pueden reproducirse sin disputar intensamente las condiciones para lograrlo.

Por su parte, los recursos son abundantes como no lo volverán a ser en el tiempo que estudiamos. Una universidad que se funda con todo el apoyo expreso del Ejecutivo Federal, con toda la esperanza de que las modificaciones formales eliminarán los problemas de las instituciones existentes, con planes elaborados por expertos y actores experimentados en la conducción de universidades, cuenta con abundantes recursos. Baste, como ejemplo, que los estudiantes de la primera promoción recibían por correo,

en sus casas, las invitaciones para los eventos que organizaba la universidad.

Por último, en esos tiempos según relatan testigos, los responsables de las contrataciones se movían intensamente en otras zonas universitarias ofreciendo puestos y condiciones mejorables. ¿Quiénes fueron los que atendieron a esta convocatoria laboral? ¿Qué se logró en este periodo que cuenta con las mejores condiciones de contexto y las más fluidas condiciones institucionales para el reclutamiento?

Periodo de incorporación bilateral

En correspondencia con lo que ocurre a nivel nacional en las universidades, la aparición del movimiento sindical y el logro de su reconocimiento legal así como su participación en las contrataciones marca una inflexión que ya ha sido comentada al exponer la periodización.

En relación a las dimensiones en las que estamos poniendo atención y los elementos de contexto, la política de contratación en estos años, 1978-1982, varió considerablemente.

La bilateralidad, más como un valor que como una técnica que los diversos actores supiesen conducir, operó como un marco institucional de acotamiento mucho mayor que en el periodo anterior. El reclutamiento por parte de los actores institucionales facultados se vio en la necesidad de expresarse en normas pactadas, de valor general, entre autoridades y sindicato. No por ello es mejor ni peor; es distinto. Sin embargo, lo que le ocurre al modelo de docente-investigador es importante: de ser un esquema de condiciones ideales, pasa a ser considerado como un tipo de trabajo especial que debe ser normado en términos generales y conducido a expresiones tales como tiempos máximos para cada actividad, proporciones del tiempo contratado para cada una, establecimiento de medidas explícitas en las formas de contratación que garantizaran estas cuestiones y otra serie de acotamientos formales.

Por otro lado, ya la fundación había ocurrido y empezaba a darse la salida de los fundadores y, en consecuencia, el debate interno natural entre los que recordaban las primeras piedras y los que llegaban a una de tantas oportunidades posibles.

No es exagerado afirmar que la alternativa sindical es el movimiento general que en la UAM congregó más a los académicos: un espíritu democratizador de las relaciones, probablemente con una tendencia al

igualitarismo, permeó a la universidad, y las pugnas por la horizontalidad de las relaciones redujeron considerablemente la fuerza de las estructuras de subordinación jerárquica.

Los recursos, sin caer del todo, ya no fueron tan amplios y la tarea más importante, una vez diseñada y puesta en operación inicial la licenciatura, fue darle operatividad en un momento de relativa aceleración del crecimiento de la matrícula. ¿Quiénes llegaron en este período? Lo veremos posteriormente, pero es menester atender a las variaciones en el polo institucional en el tercer período que hemos propuesto.

Período de incorporación reglamentada

En 1982, como ya señalamos, el Laudo de la Junta Federal de Conciliación reduce considerablemente el Contrato Colectivo y restringe, en síntesis, la participación sindical en los ingresos del personal académico a una función de vigilancia, generando la necesidad de una reglamentación que, por la estructura colegiada de la UAM, deberá surgir de arenas de negociación multilaterales.

La bilateralidad se desdibuja y aparece la necesidad de reglamentación que conducirá a normas de ingreso, promoción y permanencia mucho más pautadas. Se arriba en este período a un tabulador de ingreso y de promoción sumamente preciso. Este marco de referencia en la contratación opera como un acotamiento mucho más expreso a los actores responsables. No es, como en los casos anteriores, ni mejor ni peor por sí mismo. No hay, en esta reconstrucción, un sentido teleológico o progresivo. Se da cuenta de la diferencia con fines de posibilitar la comprensión de una acción institucional compleja.

El modelo del académico encuentra expresiones reglamentarias más específicas, pero curiosamente —y esto es muestra de la relatividad de estos cambios, que no de su pertinencia en la investigación— no se ha logrado aún establecer un Reglamento Interno de Trabajo: se han logrado expedir reglamentos para ingresar, promover a los académicos y estipular las faltas más graves que impiden su permanencia, pero no reglamentar sus actividades. En este campo, se sigue con muchos usos y costumbres que no son siquiera generales a nivel de Unidad; las Divisiones tienen en este ámbito algunas diferencias relevantes.

En este período la crisis económica general y diversos factores hacen que los recursos disponibles sean mucho menores, lo que incentiva su

disputa. La competitividad crece mucho, es decir, hay cada vez más aspirantes que compiten por ingresar, añorándose aquellos años en que una plaza convocada a concurso de oposición correspondía a un solo aspirante. Surge, a su vez, el impulso institucional por atender a la investigación, cuestión que aparece como la tarea a privilegiar y necesariamente impacta al tipo de contratación. ¿Cómo varió la política de contratación en estas condiciones? ¿Quiénes llegaron?

Hemos expuesto las características esperables de los diversos períodos en lo que toca a sus políticas de contratación. Existe, para decirlo en síntesis, una política de contratación fundacional, con abundantes recursos, baja competitividad, laxitud normativa y reducida intensidad en la disputa por los puestos, atareada fundamentalmente en el diseño y arranque de la docencia.

Otra, operadora de la docencia en el marco de la bilateralidad, no tanto menos laxa en la normatividad sino más vigilada en el contexto de la lucha sindical, interesada en cubrir la demanda más inmediata, la docencia, y ya sin tantos recursos, pero aún abundantes.

Por último, un período en que la reglamentación es intensa y la tarea que se prioriza —o al menos se intenta— es la investigación. Los recursos descienden y la competitividad se acrecienta.

¿Es observable, de alguna manera, la pertinencia de esta propuesta? Consideramos que sí. A continuación, antes de pasar a la descripción de los académicos que arribaron a este sector del mercado laboral académico en sus diferentes períodos, expondremos las variaciones que ocurren en las políticas de contratación mediante tres indicadores básicos:

- los tipos de contratación (definitivos o temporales)
- los tiempos de contratación
- las categorías asignadas en el acceso

Estos tres indicadores están relacionados, necesariamente, con el grupo que se recluta, pero tienen como característica que son ofrecidos por la institución. Llegar y ser, de inmediato, definitivo —es decir, profesor de base con estabilidad en el empleo en el mismo momento del ingreso— es una oferta que hace la Universidad en cierto tiempo y luego varía; lo

mismo ocurre con los tiempos de contrato y con las categorías que asigna y a las que convoca.

Veremos, también, los tipos de conocimientos que reconoce necesitar a través de las licenciaturas que estudiaron los que se incorporan al Departamento, pues, de nuevo, aunque este es un rasgo que porta el individuo, la institución al demandar el trabajo solicita un determinado perfil de estudios.

2.1. Tipo de contratación

Obtener un empleo que, de inmediato, otorga la más amplia seguridad por la vía de la definitividad, nos habla de una política de contratación que busca atraer, por las condiciones de estabilidad tan precarias en el resto del mercado académico, a muchos profesores ya localizados en otras instituciones sin esta seguridad. No sólo a ellos, sino que también es atractiva para otros individuos localizados en otros mercados o para estudiantes avanzados en busca de una oportunidad de empleo académico.

Cuadro 4
Tipos de contrato al ingreso por período

Tipo de contrato	Períodos de incorporación						Total	
	Personalizada 1974-1977		Bilateral 1978-1982		Reglamentada 1983-1987		abs.	%
	abs.	%	abs.	%	abs.	%		
Definitivos	22	65	16	36	3	14	41	42
Temporales	7	20	27	62	18	86	52	52
No se sabe	5	15	1	2	-	-	6	6
Total	34	100	44	100	21	100	99	100

Elaboración: Área de Sociología de las Universidades

Como se puede apreciar en el cuadro 4, la posibilidad de ser contratado al ingresar como académico en condiciones de gran estabilidad son claramente descendentes. De significar el 65% en el primer período encontramos sólo tres casos —el 14%— en el último. En correspondencia, la incorporación no estable pasa del 20 al 86% entre el primer y el tercer período.

Las condiciones de incorporación se muestran sumamente diversas: en los primeros años, con recursos abundantes y la necesidad de atraer al personal, una contratación en condiciones de definitividad era muy probable; posteriormente, los recursos ya no abundan, se ha aprendido que la definitividad debe ser probada en el ejercicio del trabajo antes de concederse por la pura vía de los documentos y, también, el personal definitivo de antaño empieza a gozar de prestaciones que implican su sustitución por académicos que temporalmente toman su lugar pero que no tienen derecho a la estabilidad como antes.

Quizá sea más interesante reflexionar estos datos si ponemos atención al renglón de los temporales: ser temporal no significa lo mismo en los períodos. En el primero, la temporalidad al ingreso es una categoría más bien administrativa que conduce, casi sin duda, a la definitividad, pues la otorgan los contratantes y estos suponen a la estabilidad como un valor con alto potencial para el arraigo y la calidad del trabajo. Ninguno de los contratados como temporal en el primer período sostenía esta condición contractual al momento de abandonar el departamento o en 1989

En el segundo período, la temporalidad sigue un patrón de procedimiento seguro a la definitividad en cuanto se disponga de recursos o se acuerden los procesos con el sindicato: como se recordará, hubo otorgamientos de definitividad más o menos en paquete a todos los que la requerían en un momento dado. Al analizar la situación del contrato de quienes aún formaban parte del departamento en 1989 y del grupo que lo había abandonado para esa fecha encontramos que sólo el 4.2% de ellos mantenían la condición de temporales, esto es, durante su estancia en el departamento obtuvieron su definitividad casi todos los que habían ingresado como temporales.

Ya en los últimos años, los que contiene el tercer período, la temporalidad es realmente una condición de inestabilidad; por decirlo de algún modo, los temporales empiezan a tener "definitividad" como temporales, muchos de ellos durante tres o cinco años, concursando cada cierto tiempo para sostenerse tres o seis meses más. Estudiando la condición de quienes

ingresaron en ese período cuando abandonaron el departamento o en 1989, encontramos que el 53.3% de ellos mantenía la condición contractual de temporalidad.

En el segundo período, la institución, sin decirlo de manera explícita, se compromete a otorgar la definitividad a sus temporales. Es una especie de proceso perseverante con destino feliz; ya en el tercero, a nivel general la promesa no se sostiene, tanto que para ajustarse a los recortes presupuestales la UAM no renueva las contrataciones de un número grande de profesores temporales.

La temporalidad en el tercer período se complica aún más al aparecer un grado mayor de competitividad en los concursos por plazas definitivas. Cada vez arriban a concurso competidores más fuertes que contienen con el que tiene la plaza temporal, y aunque la experiencia interna es tomada en cuenta por las Comisiones Dictaminadoras, no es infrecuente que un candidato nuevo desplace a un profesor con años de trabajo en la UAM como temporal. Como podemos observar, el que el tercer período haya aumentado el número de contrataciones temporales y que muchos de estos no hayan logrado la definitividad no responde a una mera cuestión de transcurso del tiempo. El mercado ha generado más competencia y los temporales están en riesgo, cuestión que no ocurría en los ocho años anteriores.

2.2. *Tiempo de contratación y categorías al ingreso*

En los dos siguientes cuadros, 5 y 6, se muestran las variaciones en cuanto a los tiempos de contratación y las categorías.

De nuevo, los períodos muestran que las mejores condiciones en general son descendentes. Los tiempos completos como condición contractual de incorporación, pasan del 73 al 57% y las medias jornadas ascienden del 21 al 43%. Las variaciones de recursos y del sentido de las tareas más importantes a atender hacen comprensibles estas diferencias, amén del aprendizaje que los responsables hacen de esta tarea de incorporación. Por ejemplo, ya en el tercer período, es posible entender la contratación de nueve personas como medios tiempos para atender cuenciones docentes exclusivamente, pues en términos de responsabilidad docente frente a grupo tanto el tiempo completo como el medio tiempo cubren la misma cuota. Si la investigación es tan difícil de organizar y la docencia tiene demandas específicas, una forma de racionalizar los recur-

sos es contratar medios tiempos y destinarlos exclusivamente a la docencia.

Cuadro 5
Tiempos de contratación al ingreso

	Períodos de incorporación						
	Personalizada 1974-1977		Bilateral 1978-1982		Reglamentada 1983-1987		Total
	abs.	%	abs.	%	abs.	%	
Tiempo completo	25	73	30	68	12	57	67
Medio tiempo	7	21	13	29	9	43	29
No se sabe	2	6	1	3	-	-	3
Total	34	100	44	100	21	100	99

Elaboración: Área de Sociología de las Universidades

Cuadro 6
Categorías al ingreso por período

	Períodos de incorporación						
	Personalizada 1974-1977		Bilateral 1978-1982		Reglamentada 1983-1987		Total
	abs.	%	abs.	%	abs.	%	
Titulares	2	6	2	5	1	5	5
Asociados	19	56	19	43	15	71	53
Asistentes	13	38	23	52	5	24	41
Total	34	100	44	100	21	100	99

Elaboración: Área de Sociología de las Universidades.

Con respecto a las variaciones en las categorías asignadas al ingreso, es de llamar la atención el fuerte impacto de los asistentes en el segundo periodo y de los asociados en el tercero. Da la impresión que en el segundo periodo, el mercado fue generoso—como voluntad de los contratantes—en incorporar a sujetos con carreras incipientes y que la competencia crecientemente en el tercero ha reducido esta posibilidad, acogiendo preferentemente a personas con trayectorias más largas que posibiliten acumular experiencia suficiente para su incorporación como asociados. La reducida cantidad de titulares en los tres periodos puede dar noticia de la juventud de la disciplina en el contexto general de las universidades en México.

2.3. Disciplinas de procedencia

Una de las facultades de los contratantes es condicionar el tipo de estudios de licenciatura que son adecuados a la plaza que se ofrece. Esta característica permite hacer una reflexión sobre lo que la institución deseaba y lo que el mercado ofrecía, así como la consideración de la peculiar incorporación a un departamento que se llama de Sociología, que tiene como responsabilidad formar sociólogos a nivel licenciatura, pero que, para ello, contrata a diversos sujetos que provienen con licenciaturas en campos de la ciencia social muy variables. Este asunto remite a un tema que es importante, sobre todo para el primer periodo, el de la fundación: la esperanza vigente en esos años de la constitución de la ciencia social como unidad, como esfuerzo interdisciplinario.

En el cuadro 7, se exponen las proporciones de contratos a sociólogos en los diversos periodos. Insistimos en que la institución que contrata tiene participación en esta variación puesto que al lanzar la convocatoria estipula el tipo de estudios de licenciatura que se requieren para aspirar a la plaza; en ocasiones, las plazas convocan específicamente a sociólogos; en otras, se solicita a sociólogos o "equivalente".

Si se trata del segundo caso e ingresa un sociólogo, la característica profesional la aporta el sujeto que se incorpora; si se trata del primer tipo de convocatoria, la propia Universidad expresa la necesidad y será sociólogo el incorporado. No tenemos controlado el tipo de convocatoria más frecuente en los periodos, pero a pesar de esta limitación es posible hacer varias consideraciones.

Cuadro 7

Tipo de estudios de licenciatura por periodo

Licenciatura	Periodos de incorporación					
	Personalizada 1974-1977		Bilateral 1978-1982		Reglamentada 1983-1987	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%
Sociología	13	38	19	43	15	71
Otras Ciencias Sociales	21	62	25	57	6	29
Total	34	100	44	100	21	100

Elaboración: Área de Sociología de las Universidades

En una observación longitudinal, parece existir una tendencia a la "sociologización" de la planta, pues fueron sociólogos el 71% de los incorporados en el tercer periodo mientras que en la fundación significan sólo el 38%. ¿Esta tendencia se debe a una decisión expresa de los responsables de las contrataciones? Por la información que tenemos parece ser así.

¿La alta proporción de académicos con estudios de licenciatura en otras disciplinas sociales o en humanidades obedece a una intención o es resultado de los sujetos que arriban al Departamento? Evidentemente se combinan estas dos posibilidades, pero creemos que en el primero y segundo periodos hay una tendencia explícita a la diversidad profesional como adecuación a dos nociones en vigor en esos tiempos: la pretendida unidad de la ciencia social y la interdisciplina.

No sería justo dejar fuera de estas consideraciones una característica peculiar del Departamento de Sociología: desde la fundación de la UAM, ha tenido una participación muy grande en la atención de los cursos del Tronco General de Asignaturas. Con esta denominación se conoce en la División de Ciencias Sociales a los cursos que todos los estudiantes atienden durante el primer año de su estancia en la División, para posteriormente concentrarse en sus licenciaturas: administración, derecho, economía y sociología.

Los cursos que se ofrecen son de Historia de México, Doctrinas Políticas y Sociales, Redacción y Matemáticas. Los primeros son impartidos en una proporción cercana al 50%, por profesores adscritos al Departamento de Sociología.

Otra vía para el análisis consiste en apreciar que si el primer grupo contratado en el Departamento contaba con diversidad disciplinaria, la tendencia a reproducir esa diversificación parece natural dado el impacto de reproducción de grupos específicos que se genera en los ámbitos académicos.

Si nos detenemos más a detalle en los dos primeros periodos, podemos ver que, al tratarse de un departamento de Sociología no se concebía de ninguna manera como un Departamento de sociólogos. Esto es importante: el Departamento tiene una responsabilidad docente—formar sociólogos y contribuir en la formación de abogados, economistas y administradores—pero no lo hará sólo con sociólogos como docentes, sino echando mano de las diversas disciplinas sociales que, a su juicio, deben contribuir a la formación de los sociólogos y otros tipos de, como se decía en esos tiempos, "cientistas sociales".

En el primer periodo, el 15% de los contratados tenían estudios de Ciencia Política; el 12%, en Relaciones Internacionales; el 9%, en Economía y con el 6% cada una participaron la Historia y el Derecho.

En el segundo periodo los estudios profesionales en Filosofía fueron característica del 11% de las contrataciones y, aunque menor, la Ciencia Política contribuyó con el 9%.

Tal vez el hecho de que el tercer periodo sea tan claramente buscador de sociólogos se relacione con el desgaste de las ideas de unidad de la ciencia social y la interdisciplina.

Este análisis sobre la disciplina de procedencia debe ser tomado con precaución, y la razón de incluirlo en este texto es más bien una invitación a la reflexión sobre esta dimensión de los procesos de ingreso a la actividad académica.

Las razones de la precaución en nuestro caso derivan de que el análisis se realiza tomando en cuenta los estudios de licenciatura, pues éstos son los que se precisan en las contrataciones, y por la vía de los posgrados pudieron perfilarse hacia la sociología algunos colegas con profesiones diversas.

Con estas consideraciones finalizamos la parte destinada a mostrar las variaciones en las políticas de contratación a lo largo de los años que comprenden nuestro estudio. Hemos propuesto que las políticas de contratación permiten observar el proceso de incorporación de los académicos, desde el punto de vista analítico del polo institucional que demanda trabajo especializado para las tareas que tiene que desarrollar la institución. Pasaremos ahora a la exposición de las características de los académicos que a lo largo de estos 16 años se han incorporado al Departamento de Sociología.

3. Los académicos

Para dar cuenta de las características de los 99 académicos que han sido contratados por el Departamento de Sociología entre 1974 y 1989, procederemos mostrando, en primer lugar, sus características generales a través de las variables de género y, posteriormente, su edad en el momento de la incorporación. En segundo lugar, observaremos su nivel formativo a través del grado académico que habían obtenido al momento del ingreso y las instituciones donde se realizaron los estudios. En tercer lugar, nos aproximaremos a su experiencia laboral previa al ingreso en el Departamento, estudiando la duración de la actividad laboral general y el tipo de trabajo académico que, en su caso, se desarrolló previamente al ingreso a la UAM.

Una vez realizada esta descripción, expondremos los resultados que obtuvimos mediante la aplicación de un par de índices que, de manera sintética, permiten apreciar las características con las que arribaron los académicos al Departamento.

3.1. Características generales

3.1.1. Género

En el cuadro No. 8, se encuentra la distribución por género del conjunto de las personas contratadas en el Departamento de Sociología.

Como se puede observar, el conjunto se distribuye con el 62% de hombres y el 38% de mujeres. La tendencia por periodos muestra que, en los tres, el Departamento ha contratado en mayor proporción a hombres, pero la distancia entre las proporciones de los sexos se incrementa.

Cuadro 8
Composición por sexo

SEXO	Períodos de incorporación						Total	
	Personalizada 1974-1977		Bilateral 1978-1982		Reglamentada 1983-1987		abs.	%
	abs.	%	abs.	%	abs.	%		
Hombres	19	55.8	26	59.1	16	76.2	61	62
Mujeres	15	44.2	18	40.9	5	23.8	38	38
Total	34	100	44	100	21	100	99	100

Elaboración: Área de Sociología de las Universidades.

En el primero, la diferencia a favor de los hombres es de casi 12 puntos porcentuales; en el segundo se amplía a 18 y en el tercero se dispara a 52.

¿Qué se puede inferir de este comportamiento? Se puede afirmar que el Departamento ha contratado más hombres que mujeres y que, a través de los periodos, esta tendencia se incrementa, produciendo la imagen de una masculinización de origen y creciente en su planta académica.

Desafortunadamente no se puede avanzar mucho más que esta descripción de una tendencia, pues el conocimiento de los académicos es tan incipiente que su distribución general por sexo no es conseqüible. A nivel nacional, la información que aporta ANUIES sobre el personal académico no da cuenta de su distribución por género; claro, si se recuerda que existe una confusión entre plazas y personas, y lo más probable es que la fuente informe sobre plazas, éstas, como los ángeles, no tienen sexo.

¿Cómo es la composición por sexo del conjunto de académicos mexicanos? No lo sabemos. ¿Cómo varía entre las áreas de conocimiento y las disciplinas? Tampoco tenemos información al respecto. En 1989, Nora Garro publicó que del total de académicos de tiempo completo de la UAM, en sus tres unidades, el 32% eran mujeres; señala además que de ese total de mujeres, el 74% se concentraban en las Divisiones de Ciencias Sociales y Ciencias Biológicas y de la Salud. Esta referencia no permite, por su nivel de agregación, realizar comparaciones. (Garro, 1989)

¿Sería un buen estimador de esta situación la composición por sexo de la matrícula? Es menester intentarlo, pero los saltos lógicos son muy aventurados, pues una matrícula con predominio femenino no tiene por qué conservarlo en el sector del trabajo académico.

¿Se trata de que, crecientemente, los hombres que aspiran a ingresar desplazan a las mujeres que compiten por estos puestos? Para poder sostenerlo, se requeriría conocer la composición por sexo de los aspirantes a las plazas y sus variaciones en el tiempo. Por ahora, esta información no es accesible.

En cuanto lo sea, se podrá explorar si esta tendencia al predominio masculino resulta por la persistencia de preferir, en condiciones de igualdad, a un hombre en lugar de una mujer en este tipo de mercados y si esta situación se agudiza con el incremento de la competencia, pues la brecha se abre considerablemente en el tercer período.

Tal vez, en este conjunto de preguntas que suscita la información, debamos incluir la cuestión de que la condición femenina incluye la asignación de mayores cuotas de trabajo familiar y doméstico en comparación con los hombres; en los medios universitarios, sobre todo entre los funcionarios, se comenta con alguna frecuencia el tema con el término: "categoría señora". Se refieren a la dificultad para asignar trabajo a las mujeres, pues sus compromisos domésticos y familiares las hacen contar con horarios inflexibles. ¿Podrá esto influir en la eventual no preferencia de mujeres para ocupar plazas académicas?

Queda solamente esbozado un tema de investigación a profundizar. En cuanto contemos con estudios comparativos, algunas de las tendencias halladas en Sociología, entre ellas la distribución de los géneros entre los académicos, podrán ser mejor comprendidas.

3.1.2. Edad

Destacaremos ahora los rasgos de la población que estudiamos en lo que toca a su edad en el momento del ingreso al Departamento de Sociología.

El rango de edad en el que se concentra la proporción mayor de académicos es el que va de los 25 a los 32 años: 54% en números redondos. Le sigue, en orden a su captación proporcional, el que va de los 21 a los 24 con un 24%. Si agregamos estas dos proporciones, tenemos que los menores de 32 años al ingresar a la UAM fueron el 78%.

Cuadro 9
Composición por rangos de edad

Años	Periodos de incorporación						Total	
	Personalizada 1974-1977		Bilateral 1978-1982		Reglamentada 1983-1987		abs.	%
	abs.	%	abs.	%	abs.	%		
21-24	7	20.6	14	31.8	3	14.3	24	24
25-32	23	67.6	21	47.7	9	42.9	53	54
33-40	3	8.8	8	18.2	6	28.5	17	17
41-50	1	3.0	1	2.3	3	14.3	5	5
Total	34	100	44	100	21	100	99	100

Elaboración: Área de sociología de las Universidades.

Es posible ensayar algunas líneas típicas para comprender lo que, en principio, significan estos datos. En el rango más bajo —entre los 21 y 24 años— se encuentran, muy probablemente, sujetos que no habían culminado la etapa formativa básica: su licenciatura.

Son un grupo al que podríamos considerar muy joven y, en razón de su edad, imposibilitado para reunir experiencia laboral y académica antes de su ingreso a la UAM. En el cuadro se puede advertir que su presencia en el Departamento ocurre en los tres periodos, pero en el segundo es significativamente mayor.

Entre los 25 y los 32 años, para un caso típico, ha habido tiempo suficiente para culminar la licenciatura e, incluso, iniciar o terminar estudios de posgrado. Podemos esperar, a su vez, que su experiencia laboral y académica fuese mayor que los ubicados en el primer rango.

Así, en una primera lectura, la mitad de la planta ingresó en una edad que permite esperar culminada la etapa básica de la formación al menos; una cuarta parte fue incorporada en edades que, por lo general, no se relacionan con la obtención de la licenciatura y la proporción restante lo hizo después de los 33 años.

Por periodos se destaca la alta proporción de jóvenes en el segundo y su disminución en el tercero, probablemente asociada al fenómeno de la competitividad creciente. Una explicación adicional para la incorporación de gente muy joven a la vida académica, como ya habíamos señalado desde el capítulo uno, es el hecho de que se presenta una expansión acelerada de la matrícula en esos años. Situación que en la UAM empieza a ser más relevante a partir del segundo periodo, cuando ya coexisten los cursos de todos los años que implica la licenciatura, con el crecimiento de la matrícula en la institución.

Si pasamos del análisis de esta cuestión por rangos a su observación a través de los promedios de edad por periodo, podemos hacer otro tipo de comentarios.

Cuadro 10
Promedio de edad de los académicos incorporados a Sociología por periodos

Periodos de incorporación	
Personalizada 1974-1977	Bilateral 1978-1982
29.2 años	26.6 años
	Reglamentada 1983-88
	32.5 años

Elaboración: Área de Sociología de las Universidades.

Los promedios de edad tienen un comportamiento interesante: el valor promedio del primero es mayor que el segundo pero menor que el tercero. La presencia de los muy jóvenes arrastra al promedio en el segundo periodo, y su relativa ausencia en el tercero explica su crecimiento.

La UAM pretendió atraer, mediante su oferta de condiciones de trabajo favorables, a grupos de académicos ya formados para desarrollar la institución. Dado el contexto de la acelerada conformación del cuerpo académico nacional, en el periodo de la fundación parece logrado en buena medida: los mayores de 25 años son el 79% del conjunto integrado en esos años. Su edad permite esperar que hubiesen culminado la licenciatura e, incluso, iniciado posgrados o adquirido, previo a su incorporación, experiencia laboral y académica.

En el segundo periodo, los muy jóvenes crecen en proporción hasta colocarse en el 32% del conjunto. Parece haber, en ese lapso, una intencionalidad explícita por incorporar como académicos a jóvenes con desarrollo incipiente, tendencia que pudo estar en relación con una relativa pérdida del potencial de atracción de la institución.

En el tercero, sólo tres son menores de 25 años. La competencia por los puestos ha aumentado y además son menos los puestos disponibles que en los dos anteriores. Estos factores pueden jugar en la explicación de la disminución de los incorporados en condiciones de inicio de sus carreras académicas.

De nuevo, la falta de estudios al respecto de los académicos no nos permite hacer comparaciones con otras instituciones o con otras disciplinas. ¿Cómo variarían los promedios de edad en la incorporación si atendemos a instituciones ubicadas en distintos estados de la república? ¿Serán muy diferentes los rangos de edad predominantes al comparar disciplinas y profesiones, o, si se quiere, disciplinas muy consolidadas en comparación con saberes de reciente institucionalización?

3.1.3. Grado máximo al ingreso

Aunque en ocasiones se extrapola el valor de los certificados, ya sea que se sobreestimen o se propongan como irrelevantes, en la generación de una planta de académicos los grados son un indicador muy interesante. ¿Con qué credenciales formativas arribaron al Departamento de Sociología?

En los cuadros No. 11 y 12, se encuentra la información, en un caso desagregada y en el otro más concentrada. Llama la atención que la proporción de profesores que ingresaron con la licenciatura obtenida o más, es decir, con estudios de posgrado iniciados al menos, sea amplia: 69%. Más de dos tercios ingresaron con el nivel formativo básico cubierto o más, y los incorporados sin este requisito no alcanzan a sumar un tercio: 28%.

Si atendemos a los que, al ingresar, contaban con estudios superiores a la licenciatura en proceso o culminados, tenemos una proporción muy cercana al 55%. Este dato es importante pues significa que más de la mitad del total de contratados en el Departamento, al ingresar, habían, al menos, iniciado estudios en niveles de posgrado. La ausencia de estudios seme-

jantes, hasta ahora, no permite hacer comparaciones, pero, si atendemos a noticias parciales, esta proporción parece ser relativamente alta.

Cuadro 11
Grado Máximo al Ingreso por periodo

Grados	Periodos de incorporación							
	Preconstituido 1974-1977		Bilateral 1978-1982		Reglamentado 1983-1987		Total	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%
Licenciatura incompleta	3	8.8	8	18.2	-	-	11	11
Licenciatura falta tesis	6	17.6	9	20.5	2	9.5	17	18
Licenciatura	5	14.8	7	15.9	2	9.5	14	14
Maestría incompleta	3	8.8	5	11.4	1	4.8	9	9
Maestría falta tesis	3	8.8	6	13.7	6	28.5	15	15
Maestría	6	17.6	4	9.0	3	14.2	13	13
Doctorado incompleto	1	3.0	1	2.3	1	4.8	3	3
Doctorado falta tesis	2	5.8	2	4.5	1	4.8	5	5
Doctorado	2	5.8	2	4.5	1	4.8	5	5
Especialización incompleta	1	3.0	-	-	-	-	1	1
Licenciatura más especialización	1	3.0	-	-	1	4.8	2	2
Maestría más especialización	-	-	-	-	-	-	1	1
No se sabe	1	3.0	-	-	-	-	2	2
Total	34	100	44	100	21	100	99	100

Elaboración: Área de Sociología de las Universidades

Cuadro 12
Grado Máximo al Ingreso por periodos

Grados	Periodos de incorporación						Total	
	Personalizado 1974-1977		Bilateral 1978-1982		Reglamentado 1983-1987		abs.	%
	abs.	%	abs.	%	abs.	%		
Menos que licenciatura	9	26.4	17	38.6	2	9.5	28	28
Licenciatura	5	14.8	7	15.9	2	9.5	14	14
Más que licenciatura	19	55.9	20	45.5	15	71.5	54	55
No se sabe	1	2.9	-	-	2	9.5	3	3
Total	34	100	44	100	21	100	99	100

Elaboración: Área de Sociología de las Universidades.

Otra forma de ver estos datos consiste en observar que del conjunto de académicos que al ingreso contaban con algo más que su licenciatura, dos terceras partes estaban estudiando o con pendientes de tesis, esto es, se estaban formando al momento de ser incorporados al Departamento.

Del total, los estudiantes o "pasantes" de algún posgrado al ingresar son 36. Otros 18 habían obtenido, antes de su ingreso, algún grado: 13 eran maestros y 5 doctores.

Resulta interesante observar algunos datos por periodo: si se atiende al tercero en el cuadro desagregado, puede advertirse que el ingreso con licenciatura incompleta es cero. Y sólo dos casos con estos estudios completos, pero sin haber presentado su tesis y rendido examen profesional. En este periodo, una disposición del Reglamento inhibe la posibilidad de ser contratado sin la licenciatura, pero, a nuestro juicio, no es sólo este aspecto el que interviene para provocar la variación.

De operar sólo la restricción formal, el sector que se hubiese incrementado sustancialmente sería el de la licenciatura terminada, cuestión que no se presenta, pues en el periodo tan sólo dos personas se ubican ahí. A la reglamentación la acompaña la competitividad y, en consecuencia, más

de la mitad de los que ingresan en esos años lo hacen con los estudios de maestría concluidos o con el grado obtenido.

El segundo periodo resulta el más permisivo con respecto a los grados, y así el 38.64% de sus contrataciones se ubican en el rango de las que no contaban con la licenciatura al ingreso: es el periodo de la bilateralidad, del relativo incremento de la demanda estudiantil y, como relatamos, de las regularizaciones de conjunto de los temporales y su conversión en definitivos. En el siguiente apartado veremos que este periodo es también el que presenta una tendencia al reclutamiento interno de académicos más grande.

En el primero, cuando las fuerzas de atracción las suponemos mayores, el reclutamiento con más que la licenciatura es del 56%. De los 19 colegas que arribaron con estudios mayores a los de licenciatura, 6 contaban ya con maestría y 2 con doctorado. Una cuarta parte fue contratada sin la obtención de la licenciatura. ¿Se trata, ensayando una conjetura, que aún en las mejores condiciones de atracción, las plantas académicas se conforman con un sector de jóvenes al inicio de sus carreras, como una modalidad de formación y reproducción de grupos y estilos de trabajo?

3.1.4. Instituciones en que se formaron

Atenderemos ahora el lugar institucional donde ocurrieron los estudios de licenciatura de nuestra población. En el cuadro número 13, está concentrada la información.

¿Qué se puede destacar? La institución que con más frecuencia formó a los académicos fue la UNAM: el 43% del total de los profesores del departamento estudiaron sus licenciaturas en la UNAM. Este dato es comprensible dado que por la ubicación de la UAM en la Ciudad de México, la principal fuente de reclutamiento la forman los egresados de la universidad más grande del país.

Cuadro 13
Lugar de Estudios de Licenciatura

Lugar de estudio	Períodos de incorporación						Total	
	Preindependencia 1874-1877		Bianual 1878-1902		Postindependencia 1903-1947		nbs.	%
	nbs.	%	nbs.	%	nbs.	%		
UNAM	21	61.8	11	25.0	7	33.3	39	40
UNAM-No Ciudad Universitaria	-	-	1	2.3	2	9.5	3	3
UAM-Azapotecos	-	-	11	25.0	4	19.1	15	15
UAM-Ensalpala	-	-	2	4.5	1	4.8	3	3
UAM-Xochimilco	-	-	1	2.3	-	-	1	1
Privadas DF	1	2.9	4	9.1	-	-	5	5
Privadas de los estados	4	11.8	3	6.8	-	-	7	7
Extranjero	6	17.7	9	20.5	4	19.1	19	19
COLUMEX	1	2.9	-	-	-	-	1	1
Otros países del DF	1	2.9	2	4.5	1	4.7	4	4
No se sabe	-	-	-	-	2	9.5	2	2
Total	34	100	44	100	21	100	99	100

Elaboración: Área de Sociología de las Universidades.

Otra proporción relevante en el conjunto es la de los académicos que estudiaron sus licenciaturas en el extranjero: 19%. No se trata, por cierto, de mexicanos que realizaron estudios en otros países, sino de colegas que emigraron a México ya con su formación básica iniciada o concluida. En general, se trata en este caso de académicos provenientes del sur del

continente que por razones políticas o económicas debieron establecerse en el país.

Con una proporción igual a la de los académicos que estudiaron en el extranjero su licenciatura, se ubica la procedencia de la propia UAM en sus tres Unidades. En este caso, mientras que los egresados de la UNAM y los provenientes de instituciones universitarias en el extranjero nutren su proporción a través de los 15 años que cubre el estudio, los egresados de la UAM lo hacen sólo en 9 pues, necesariamente, tuvieron que transcurrir cuatro años antes de que la UAM contase con egresados.

Estas son las tres fuentes principales de reclutamiento en lo que refiere a las instituciones donde se adquirió la formación básica para el nivel laboral que implicaba su contratación.

Si atendemos por periodos, vemos cómo en el primero la UNAM agrega al 61.8% de los contratados; en el segundo, y este dato es muy interesante, la principal fuente de reclutamiento pasa a ser ocupada por la propia UAM, pues conjuntando sus tres Unidades aportó al 31.8% de los contratados, por encima de la UNAM que se reduce al 27.3% y el extranjero con un incremento pequeño que lo sitúa en el 20.5%. En el último periodo, la UNAM recupera la primacía y la UAM se ubica en el segundo lugar.

¿Qué significa un autorreclutamiento tan importante y temprano? Afirmar que es temprano se refiere a que, en el segundo periodo, cuando emergen las primeras generaciones formadas en la UAM, son muchos los egresados que se incorporan como profesores.

A una mirada superficial se le presentan dos explicaciones que es menester someter a crítica: una, afirmaría que la lógica que comandó a este fenómeno fue la conformación de clientelas internas en función de la disputa por el poder al interior del Departamento; otra, afirmaría que la UAM había perdido su potencial de atracción y ya sólo era significativa, como espacio de trabajo académico, para sus propios egresados.

Ambas conjeturas sobredeterminan la explicación al efecto más visible, por ello se les conoce en el medio del estudio sobre las universidades con expresiones que aluden a un carácter cuasi perverso: incesto académico, autoalimentación o endogamia académica.

El asunto, a nuestro juicio, es más complejo. Sin duda juegan los factores políticos de reproducción de grupos de influencia y es probable que el potencial atractivo de la institución hubiese disminuido para esas fechas, pero de igual manera y combinándose hay que tomar en cuenta el impacto

de otro fenómeno, a saber, la búsqueda de incorporar, con plena intención, a sujetos que conocieran las características peculiares de la Universidad, al haber sido estudiantes, y colaboraran a reducir la contradicción presente entre la experiencia como estudiante en escuelas tradicionales y el ejercicio de la docencia e investigación en una estructura innovadora.

Por otra parte, no debe escaparse en esta consideración que es natural en el mundo académico una tendencia a reproducir grupos de confluencia en los enfoques y perspectiva de análisis como mecanismo comprensible en su crecimiento y desarrollo.

Proponer que el autorreclutamiento es un fenómeno complejo conduce, al menos, a no calificarlo sin la necesaria investigación a detalle de los procesos y su ubicación en los contextos en que ocurrió.

3.2. Experiencia laboral y académica

3.2.1. Años de experiencia previa

Para dar cuenta de esta dimensión, al estudiar cada caso adoptamos un criterio: registrar el primer empleo obtenido y declarado a partir del inicio de los estudios de licenciatura. Desde esa fecha hasta el ingreso se abre el espacio de experiencia laboral previa que ahora atenderemos.

En el cuadro No. 14, se encuentra la información desagregada y en el siguiente, el No. 15, la hemos agregado en diversos rangos.

Podemos observar varias cuestiones. En primer lugar, en el cuadro desagregado se aprecia que el 16% de los académicos del Departamento no tenían registrada ninguna actividad laboral previa a su ingreso a la UAM. En estos casos, el primer empleo lo obtienen en la UAM y se trata de una contratación como académico de carrera. Para ellos, la UAM es, salvo errores u omisiones en los documentos curriculares, la primera experiencia laboral en sus vidas.

Hemos elaborado el rango de experiencia nula o incipiente, mismo que agrupa a los que no tienen ninguna registrada y a los que tienen hasta un año. En este caso, la proporción aumenta al 21%, lo cual significa que del total, una quinta parte, al acceder al Departamento de Sociología, contaba con una experiencia laboral, en el mejor de los casos, recién iniciada.

El rango bajo, que va de 2 a 5 años, contiene al 37%. Junto con el anterior, nos permite afirmar que más de la mitad de los profesores del

Departamento arribaron a él sin una dilatada experiencia laboral —de cualquier tipo— como característica en sus trayectorias previas.

Cuadro 14
Años de experiencia laboral previa al ingreso

Años	Periodos de incorporación									
	Posgrado 1974-1977		Bacharel 1978-1982		Bacharel 1983-1987		Total			
	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%
0	2	5.9	10	27.8	3	14.2	15	16		
1	2	5.9	4	9.1	-	-	6	6		
2	3	8.8	4	9.1	-	-	7	7		
3	7	20.6	1	2.3	1	4.8	9	9		
4	7	20.6	5	11.3	2	9.5	14	14		
5	2	5.9	1	2.3	3	14.2	6	6		
6	3	8.8	3	6.8	2	9.5	8	8		
7	2	5.9	5	11.3	1	4.8	8	8		
8	1	2.9	3	6.8	1	4.8	5	5		
9	2	5.9	2	4.5	-	-	4	4		
10	1	2.9	2	4.5	1	4.8	4	4		
11	1	2.9	1	2.3	2	9.5	4	4		
12	-	-	1	2.3	1	4.8	2	2		
13	-	-	1	2.3	-	-	1	1		
14	-	-	1	2.3	1	4.8	2	2		
15	1	2.9	-	-	-	-	1	1		
17	-	-	-	-	2	9.5	2	2		
21	-	-	-	-	1	4.8	1	1		
Total	34	100	44	100	21	100	99	100		

Elaboración: Área de sociología de las Universidades.

Cuadro 15
Años de experiencia laboral al ingreso por rangos

Rangos	Periodos de incorporación						Total	
	Personales 1974-1977		Bimodal 1978-1982		Reglamento 1983-1987		abs.	%
	abs.	%	abs.	%	abs.	%		
Nada o incipiente	4	11.8	14	31.8	3	14.3	21	21
Bajo	19	55.9	11	25.0	6	28.6	36	37
Medio	9	26.5	15	34.1	5	23.8	29	29
Alto	2	5.8	4	9.1	4	19.0	10	10
Mínimo	-	-	-	-	3	14.3	3	3
Total	34	100	44	100	21	100	99	100

Elaboración: Área de Sociología de las Universidades.

Sobre todo el segundo presenta una alta proporción de sus contratos en el rango de experiencia nula o incipiente: de los 14 ahí agrupados, si se mira el cuadro desagregado, se advertirá que 10 no habían trabajado antes que fueran contratados por la UAM.

¿Qué tipo de percepción del trabajo académico se deriva de una oportunidad temprana, la primera en la vida, en comparación con los colegas que arriban a la UAM luego de varios años de trabajar en distintos ámbitos? La veta que se abre en este punto es atender al sector de los académicos que obtuvieron su primera experiencia laboral como profesores universitarios. Cuando se concluyen estudios más amplios, se podrá medir el efecto de la falta de otras experiencias previas como esquema de comparación de las condiciones de trabajo en las instituciones de educación superior.

Otro aspecto a considerar en esta dimensión es el promedio de experiencia laboral previa de cada uno de los grupos según su periodo de ingreso. En el primero, el promedio es de 4.7 años de experiencia laboral previa al contrato en la UAM. En el segundo, el promedio es muy

parecido: 4.6 años, pero en el tercero, el indicador promedio se ubica en 7.8 años.

Este incremento en el promedio puede estar asociado con el aumento en la competitividad que caracteriza a este momento del mercado que estudiamos.

3.2.2. Experiencia académica previa a la UAM

La incorporación al departamento implicó para las personas que estudiamos, la asignación de tareas de docencia e investigación. ¿En qué medida los incorporados ya habían ejercido la docencia antes de ingresar al Departamento?

Para responder a esta pregunta, registramos específicamente esta actividad en la ruta previa al ingreso y en el cuadro No. 16 se encuentran los resultados.

Cuadro 16
Experiencia Docente anterior

Tipo de experiencia docente	Periodos de incorporación						Total	
	Personales 1974-1977		Bimodal 1978-1982		Reglamento 1983-1987		abs.	%
	abs.	%	abs.	%	abs.	%		
Docencia en posgrado	4	12	1	2.3	1	4.8	6	6
Docencia sólo en licenciatura	18	53	24	54.5	12	57.1	54	55
Sin experiencia docente	10	29	18	40.9	6	28.6	34	34
No se sabe	2	6	1	2.3	2	9.5	5	5
Total	34	100	44	100	21	100	99	100

Elaboración: Área de sociología de las Universidades.

Sobresale, en este cuadro, que la proporción total de incorporados sin ninguna experiencia docente previa alcance un valor alto: 34%. Conviene aclarar que se trata de experiencia docente a nivel de licenciatura o posgrado la que se registra, y que otras actividades de enseñanza en

diferentes niveles no pudo ser considerada por el tipo de fuente que empleamos.

Para un poco más del tercio del grupo de académicos que estudiamos, la primera ocasión de ejercer la docencia a nivel superior ocurrió en Sociología. El 29% del total de contratos en el primer periodo, el 40.9% en el segundo y el 28.6% en el tercero se encuentran en esta situación. En estos casos, al ser contratados por la UAM, su falta de experiencia docente no fue impedimento para el acceso.

Si se va a contratar a personal que ejercerá la docencia, ¿por qué no solicitar como condición necesaria que la haya ejercido? Varias pueden ser las razones: que se contrate a una cierta cantidad de personas para que se formen en relación con colegas más experimentados; que si se deseara, pero que los que solicitaban el empleo, por su juventud, no la hubiesen podido adquirir y, para sólo mencionar otra, que las razones fundamentales para la contratación no descansaran en su destino docente, sino en la investigación, cuestión muy poco probable hasta el tercer periodo.

La mitad o más de los contratados, en general y por periodo, sí habían tenido experiencia docente previa a nivel de licenciatura y una pequeña proporción en posgrado.

Nuestra información no permite distinguir, en el subconjunto de los que ya habían trabajado en la docencia, a los que lo habían hecho por muchos años de los que apenas habían iniciado esa actividad. A pesar de esta limitación, al menos por el lado de la experiencia docente mínima, aparece como patrimonio de seis de cada diez incorporados al mercado que estudiamos.

En el futuro, con estudios comparativos, podremos apreciar si el caso de Sociología es típico o atípico en este aspecto, pero vale la pena observar la experiencia previa en materia de investigación pues el modelo de la UAM la ha implicado desde sus orígenes.

De alguna manera, aunque el mercado académico nacional se conformó aceleradamente, es lógico suponer que el caudal de reclutamiento encontraría mayor experiencia previa en docencia que en investigación, pues la segunda es una función tardía con respecto a la primera.

En el cuadro No. 17, están los resultados al respecto de la experiencia previa en materia de investigación, distinguiendo tres niveles: ninguna experiencia, experiencia formativa y experiencia profesional; el primero no ofrece dificultad, pero para los dos siguientes el lector debe saber que

entendemos por experiencia en investigación formativa a aquella que se obtuvo asociada a la formación de la persona, esto es, como auxiliar de investigación o participante en grupos de investigación mientras se estudiaba la licenciatura o lo posgrado. La profesional, por su parte, remite a la obtenida siempre y cuando una institución hubiese conferido el nombramiento o establecido un contrato de investigación específico a la persona.

Cuadro 17
Experiencia en Investigación

Tipo de experiencia en investigación	Periodos de incorporación							
	Personales 1974-1977		Militar 1978-1982		Reglamentada 1983-1987		Total	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%		
Ninguna	17	50.0	18	40.9	11	52.5	46	47
Experiencia formativa	6	17.6	14	31.8	4	19.0	24	24
Experiencia profesional	10	29.5	9	20.5	4	19.0	23	23
No se sabe	1	2.9	3	6.8	2	9.5	6	6
Total	34	100	44	100	21	100	99	100

Elaboración: Área de Sociología de las Universidades.

El cuadro puede leerse de dos maneras. Una, si atendemos a la proporción de la planta que antes de la UAM realizó profesionalmente tareas de investigación: 23%. Esto quiere decir que el 77% de los contratados no tenían, como antecedente, un nombramiento de investigador y que, en consecuencia, la UAM lo otorgó sin mediar la experiencia previa respectiva.

La otra lectura es menos estricta y se puede expresar al retomar al conjunto sin ninguna experiencia registrada: 47%. Este grupo es el que fue contratado sin ninguna experiencia de investigación en su solicitud de empleo y los documentos curriculares en su ingreso. En esta perspectiva, la UAM en Sociología ha conformado su planta académica proporcionalmente, es decir, un tanto equivalente para los que tienen alguna experiencia previa y otro para los que no tienen antecedentes en esta función.

Llama la atención que en el segundo periodo la proporción de los que arribaron sin experiencia en investigación sea la menor de los tres. Esto puede deberse a que por la importancia del reclutamiento interno, las experiencias de investigación formativa, muy comunes en los primeros años de la actividad departamental, hagan descender la proporción.

Como era de esperarse, el antecedente de experiencia en investigación es sustancialmente menor al de docencia y aunque como en aquel no logramos controlar por el tiempo de la experiencia previa, la alta proporción de incorporados sin experiencia alguna en investigación resulta importante al considerar la constitución del mercado que estudiamos.

3.2.3. Las líneas centrales de la descripción

La conformación de un mercado académico es compleja. Al terminar la descripción, entre otras cosas, se ha derrumbado la expectativa de encontrar aspectos espectaculares con los cuales fundamentar al sentido común. La realidad, enhorabuena, se resiste a la simplificación derivada de la ignorancia.

Tanto la impresión de una improvisación sin límites de los académicos, como la de la endogamia e incesto se desmoronan ante una descripción que procura ser atenta y responsable; por su parte, la esperanza en el factor atractivo de las condiciones contractuales encuentra en nuestra información un desmentido en cuanto a su valor absoluto.

En consecuencia, podemos señalar las múltiples dimensiones que están entrecruzadas en la conformación de un mercado de trabajo académico: desde el punto de vista de la institución, ya hemos expuesto que la política de contratación es resultado de una intencionalidad acotada por factores de contexto, tanto al interior del sistema que la desarrolla como en el exterior. En este sentido, las condiciones de contratación juegan como factor relevante, pero no único pues aunque se aspire a la construcción del mercado con un modelo institucional y del académico determinado, la fuerza de atracción con base exclusivamente en las condiciones laborales no produce el efecto de "jalar", sin más, a los mejores cuadros que laboran en el mercado académico general.

La información que presentamos muestra que si las condiciones laborales —tiempos y tipos de contrato con estabilidad inmediata, reducida asignación docente y salarios atractivos— fuesen el factor determinante de los cambios de adscripción, no sería comprensible la gran cantidad de

plazas ocupadas por personas que, o bien no contaban aún con las condiciones mínimas para la carrera académica, o las tenían en grados de desarrollo muy incipientes. De ser el factor central, las plazas se hubiesen llenado de personas que ya llevaran tramos más largos recorridos en otras instituciones que no daban las condiciones de la nueva universidad.

Al no ocurrir así, es menester abrir la consideración a otros factores, tales como la intencionalidad de reclutamiento temprano como parte de la política de contratación, así como de la importancia simbólica de la tradición y el prestigio institucional, cuestión que por definición una recién creada no puede inventar sino que, en todo caso, deberá construir.

La base de reclutamiento de personal a la que pudo recurrir la UAM en sus primeros años —y en términos institucionales los 15 años de esta parte del estudio caben en los primeros años de una institución de educación superior— no era otra que la disponible y, como proponemos, la velocidad de constitución del mercado nacional fue de la mano con un fenómeno importante: a nivel general, las carreras académicas —en su gran mayoría— o estaban iniciándose o llevaban algunos plazos cumplidos pero no habían tenido tiempo de madurar del todo.

Cuando en el país se requiere, debido a muy complejas razones, una creciente planta de académicos, se integra echando mano del conjunto de personas disponibles sin poder alterar sus características.

A partir de la descripción que hemos desarrollado, se pueden apreciar algunas tendencias y vetas para estudios posteriores, especialmente si son de carácter comparativo:

1. Las condiciones ofrecidas por la institución en el periodo de la fundación fueron muy atractivas en cuanto al ofrecimiento de estabilidad y jornadas de trabajo completas. En los posteriores, aunque buenas en términos comparativos, son decrecientes. ¿Qué efectos trajo consigo esta situación? ¿La generosidad inicial y la dificultad posterior impactaron la percepción y las actitudes de los académicos? Si los primeros años no tienen un nivel de competencia alto en comparación con los últimos, ¿esto implica diferentes concepciones en cuanto a la actividad académica y, en su caso, distintas actitudes?

Más allá de estas preguntas, el análisis de las condiciones de trabajo resultantes de las diversas políticas de contratación parece apoyar la

pertinencia de establecer periodizaciones en los estudios sobre la generación de espacios en el trabajo académico.

2. Nuestro Departamento presentó, en cuanto a las disciplinas de procedencia, una tendencia a la diversidad en los inicios que posteriormente se inclina a la concentración en la contratación de sociólogos. ¿Resultado convincente la conjetura que expusimos en cuanto al agotamiento de las nociones de interdisciplina y unificación de la ciencia social en la década de los ochenta? ¿Es este comportamiento generalizable a otras zonas del saber?

3. Una veta interesante para estudios posteriores es la consideración de estos mercados cuando enfrentan la diversidad de géneros en su demanda y composición. ¿Subsisten y, en caso afirmativo, con qué variantes, las tradicionales diferencias en cuanto al sexo?

4. La edad de los académicos al inicio de sus carreras es un indicador interesante de los procesos de maduración disciplinaria y profesional. En el caso que estudiamos, la fuente de provisiónamiento de académicos no parece haber sido pobre si la comparamos, aún en términos de información general, con otras partes del país con menor desarrollo educativo que la Ciudad de México. ¿La edad de inicio tenderá a la baja en entidades con menor dotación de personas con escolaridad avanzada susceptibles de ser incorporadas como académicos? ¿Tendrá más peso en este sentido la referencia disciplinaria que la regional?

5. Las universidades e instituciones de educación superior tienen como tarea tradicional la prestación de servicios educativos para la obtención de grados. Sin embargo, en el reclutamiento de sus profesores, no exigieron como condición necesaria la conclusión del nivel de licenciatura, cuestión que hasta ahora hemos entendido como resultante de la velocidad en la generación de puestos para atender la expansión de la matrícula.

En otros países, la obtención de un puesto en la jerarquía académica requiere no sólo la culminación de los estudios de doctorado sino una habilitación especializada en la enseñanza, con el fin de asegurar, hasta donde esto sea posible, la fortaleza disciplinaria y las destrezas pedagógicas consolidadas. En el Departamento de Sociología observamos una cantidad considerable de incorporaciones sin la culminación de la licenciatura y sin experiencia docente previa,

lo que permite afirmar que fueron sumamente tempranas. ¿Este hecho se relaciona, y de qué modo, con las formas de consolidación de las diversas disciplinas y profesiones? ¿La incorporación temprana e insuficientemente probada tiene variación, en el mismo contexto de acelerada generación de puestos, si la miramos en una ciencia como la Física o en una profesión como la Ingeniería?

6. El alto grado de incorporaciones provenientes de la propia UAM y la gran cantidad de profesores que se incorporaron sin experiencia laboral prolongada ni antecedentes de trabajo académico previo se ha asociado, en general, con la velocidad de generación del mercado, pero, sin negar el impacto de este fenómeno, valdría la pena estudiarlo con más detalle para apreciarlo también, en su caso, como un proceso formativo adecuado a circunstancias de escasez de personal previamente calificado.

Hemos trabajado hasta ahora con la estrategia de analizar, en cada variable, al conjunto de los académicos y sus variaciones por periodo. Al trabajar así, podemos tender relaciones para caracterizar grupos, pero existe el riesgo de que proporciones semejantes en dos variables no correspondan al mismo grupo que inferimos.

El mecanismo más frecuente para despejar esta cuestión es realizar múltiples cruces de variables; en nuestro caso, preferimos elaborar un índice que empleando varios de los indicadores, nos diera una aproximación a las características de los diversos grupos en cada periodo e hiciera posible comparaciones de los conjuntos por periodo.

3.3. Una propuesta simétrica

Tres dimensiones resultan cruciales para observar las características del acceso a un sector del mercado académico, en nuestro caso el del Departamento de Sociología de la UAM-Azcapotzalco:

- 1.- La Formación Académica
- 2.- La Experiencia Académica
- 3.- La Producción Académica

Formación, experiencia y producción académicas previas a la incorporación son dimensiones relevantes y, dada nuestra base de información, podían atenderse de manera sintética. Por estas razones, relacionamos las variables adecuadas de modo que al sumarse, nos dieran noticia de las características de cada uno de los académicos al momento de incorporarse.

En el siguiente cuadro, el lector encontrará la información necesaria para comprender los Índices de Docencia e Investigación que construímos.

Cuadro 18
Dimensiones y valores de los índices

Dimensiones	Docencia	Investigación	
Formación Académica	• licenciatura incompleta	0	• licenciatura completa: 0
	• licenciatura terminada	1	• maestría sin tesis: 10
	• maestría en proceso	2	• maestría terminada: 20
	• maestría terminada o más	3	• doctorado sin tesis: 30
Experiencia académica	• docencia en licenciatura	1	• doctorado: 40
	• docencia en posgrado	2	• formativo: 10
Producción académica	• series universitarias	1	• profesional: 20
			• artículos: 10
			• libros: 10

Como se puede observar, se trata de un par de índices sumatorios y cada uno de los registros puede obtener un número que sintetiza sus características al momento de acceder al Departamento.

Antes de exponer los resultados, ofrecemos a nuestro lector la alternativa de una breve exposición de los alcances, límites y forma de proceder en cada uno de ellos en el recuadro que sigue.

Índice de docencia

Para su distinción, el índice de docencia opera con unidades. En la dimensión de formación académica, asigna al registro valores del 0 al 3 según el grado máximo obtenido al momento de la incorporación. A partir de la licenciatura terminada se obtiene el 1, cuestión que indica que, al menos, la fase de estudios del nivel al que se accede como profesor ha sido cubierta. Un punto más es asignado en caso de que el registro cuente con estudios de maestría y el 3, máximo en esta dimensión, se otorga al que haya concluido la maestría o tenga otros estudios, en la inteligencia que para el nivel de licenciatura, la formación de posgrado es una característica formalmente superior.

En cuanto a experiencia académica, si el sujeto había tenido oportunidad de enseñar a nivel licenciatura se asigna 1 punto y 2 si su experiencia previa incluía la enseñanza en posgrado. En caso de que ambas experiencias constaran en la información del registro, se acumulaban, esto es, se obtiene como máximo 3 puntos y, evidentemente, si ninguna de ellas era patrimonio del profesor al momento de su contrato, se le asignaba 0.

La producción académica se advierte, para la docencia, en cuanto a la producción de apuntes, antologías, libros de texto y labores afines. Si el registro, antes de su ingreso al Departamento, había elaborado alguno de estos materiales se le asigna 1. En esta dimensión, nuestra información no permitió ponderar la cantidad ni, mucho menos, la calidad, por lo que, en caso de registrarse uno o varios de estos productos, el valor es 1. De este modo, el índice de docencia se mueve entre 0 y 7 puntos.

Índice de investigación

En lo que toca a investigación, los valores que se asignan son decenas. En la formación académica no se asigna valor a la licenciatura terminada ni a sus fases previas pues, en general, no es el nivel en el que se adquiere destreza para esta función. A partir de la maestría y hasta el doctorado el valor se mueve de 10 a 40 puntos.

Al analizar la experiencia académica, el índice distingue la formativa de la profesional, asignando 10 y 20 puntos a cada una y no se agregan, esto es, si se contó con ambas, se califica al registro con la profesional exclusivamente.

La producción académica, por las mismas razones que en el caso de la docencia, no pondera ni cantidad ni calidad. Si en la información el profesor manifestó haber escrito uno o varios artículos y uno o varios libros o colaboraciones en libros, se le asignan 10 puntos en cada caso, haciendo que el valor máximo en esta dimensión sea 20 puntos. En consecuencia, el índice de investigación se mueve entre 0 y 80 puntos.

No está por demás aclarar que no se trata de una descripción valorativa ni de un juicio calificador, sino de un instrumento analítico que busca reconocer, a través de un medida sintética, algunas de las características con que arribaron a trabajar los académicos del Departamento.

Los criterios de asignación de puntajes se establecieron a partir de los requisitos indispensables y cualidades máximas que se derivan del modelo de docente e investigador de la UAM y, como cualquier otro indicador, no son la realidad, sino noticia aproximada, limitada por la fuente de información y delimitada por la manera específica de observar a los académicos en nuestro estudio.

En las dos funciones —docencia e investigación— los índices son únicos si el registro tiene un puntaje de 0 o los máximos: la simple consideración del cuadro de dimensiones y valores permite que el lector tenga claro el tipo de académico que ingresaba con puntaje 0, así como el que ingresaba con 7 puntos en docencia y 80 en investigación.

En los reportes de investigación que anteceden a este escrito, realizamos un ejercicio para mostrar las combinaciones más frecuentes con las que se logran los puntajes intermedios, a los que remitimos al lector para abreviar la consideración en este texto.

Para hacer más fluida la exposición de los resultados del trabajo con los índices, mostraremos los cuadros en rangos de puntaje: nulo, bajo, medio, alto y máximo. Posteriormente, se presentan en tres rangos, uniéndolo al nulo con el bajo y al alto con el máximo.

3.3.1. Antecedentes para la docencia

En el cuadro No. 19 podemos observar los resultados de la aplicación del índice de docencia al conjunto de los académicos y su consideración por periodos.

Cuadro 19
Valor del Índice de Docencia
(Agregado en 5 rangos)

Puntaje	Periodos de incorporación							
	Permanecida 1974-1977		Bicenal 1978-1982		Reintegrada 1983-1988		Total	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%
Nulo 0	4	11.8	11	25.0	2	9.5	17	17
Bajo 1-2	13	38.2	16	36.4	7	33.3	36	37
Medio 3-4	10	29.4	12	27.3	7	33.3	29	29
Alto 5-6	6	17.6	5	11.3	5	23.9	16	16
Máximo 7	1	3.0	-	-	-	-	1	1
Total	34	100	44	100	21	100	99	100

Elaboración: Área de Sociología de las Universidades.

La mayoría del personal académico ingresó en el Departamento con nivel bajo (0, 1 o 2): 54%. De ellos, 17% corresponde a un valor nulo y la restante proporción fluctúa entre 1 y 2 puntos. Hay que señalar, también, que casi una tercera parte, 29%, ingresó en el nivel medio de acuerdo con el índice de docencia.

Al revisar por períodos, destaca el hecho de ser el segundo en el que se registra el mayor porcentaje de académicos que ingresaron con bajo puntaje: 61.4%, existiendo once casos con puntaje nulo, cuestión que significa el 25% de los contratos en ese lapso. Es decir, 11 de los 17 profesores que ingresaron con ese puntaje en el conjunto departamental (65%), lo hicieron en ese período.

Cuadro 20
Valor del Índice de Docencia
(Agregado en 3 rangos)*

Puntaje	Períodos de incorporación							
	Preinstitucional 1974-1977		Bilateral 1978-1982		Reglamentado 1983-1988		Total	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%
Bajo 0, 1-2	17	50.0	27	61.4	9	42.9	53	54.0
Medio 3-4	10	29.4	12	27.3	7	33.3	29	29.0
Alto 5, 6-7	7	20.6	5	11.3	5	23.8	17	17.0
Total	34	100	44	100	21	100	99	100

Elaboración: Área de Sociología de las Universidades.

* El primer rango agrupa valores altos y bajos. El tercero a los valores altos y máximos.

Es sólo en el tercer período cuando la proporción de profesores con bajo puntaje es menor al 50% de los que ingresaron; el período de la intensificación de la competencia se caracteriza también por ser el período que tiene un mayor porcentaje de académicos que ingresaron con puntajes altos: 23.8%.

3.3.2. Antecedentes para la investigación

La mayoría de los académicos ingresaron con un valor bajo de acuerdo al índice de investigación: 58.6%; de ellos, un 23.3% correspondía a un valor nulo. En el cuadro No. 21 se encuentran los datos a los que hacemos ahora referencia.

Cuadro 21
Valor del Índice de Investigación
(Agregado en 5 rangos)

Puntaje	Períodos de incorporación							
	Preinstitucional 1974-1977		Bilateral 1978-1982		Reglamentado 1983-1988		Total	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%
Nulo 0	8	23.5	11	25.0	4	19.0	23	23.3
Bajo 10-20	14	41.2	16	36.3	5	23.8	35	35.3
Medio 30-50	10	29.4	15	34.1	11	52.4	36	36.4
Alto 60-70	2	5.9	1	2.3	1	4.8	4	4.0
Máximo 80	-	-	1	2.3	-	-	1	1.0
Total	34	100	44	100	21	100	99	100

Elaboración: Área de Sociología de las Universidades.

Más de la tercera parte del total de los ingresantes, obtuvieron un puntaje medio, 36.4%. Destaca la escasa participación de los valores altos: cinco casos en total.

A través del tiempo, observando los períodos, podemos apreciar que es en el primero donde se registra un mayor porcentaje de académicos que al acceder al Departamento contaban con puntajes bajos: 64.7%. Sin embargo, si atendemos los puntajes nulos, es el segundo el que presenta al mayor número: 11. De nuevo, el tercer período es muy singular, pues son los profesores con puntaje medio los que significan el valor más frecuente: 52.4%.

Mediante el uso de los índices, podemos tener una aproximación más precisa con respecto a los académicos y sus variaciones por periodo. En general, constatamos que tanto en docencia como en investigación, la conformación de la planta académica del Departamento ocurrió atrayendo en mayor proporción a académicos con puntajes bajos: 54% y 59%, respectivamente.

Dado que la proporción complementaria corresponde, lógicamente, a los puntajes medios y altos, podemos hacer la siguiente conjetura: nuestro Departamento dio entrada, para trabajar como académicos, a dos grandes tipos de personas: por un lado, a quienes tenían muy pocos antecedentes en docencia e investigación, esto es, que iniciaban su carrera como académicos, ya sea desde la procedencia inmediata como estudiantes o con algunas actividades incipientes aún no sólidamente conformadas. Este tipo es ligeramente más numeroso.

A su vez, el Departamento abrió oportunidades de empleo para colegas que ya habían iniciado sus carreras académicas y las habían desarrollado previamente a su contrato en la UAM, ya sea en nivel medio—sin duda el más frecuente en este subgrupo—o alto.

El trabajo con los índices abre la consideración de una probable doble función—y doble percepción—del mercado de trabajo académico que significó Sociología en la UAM: un espacio para iniciar la carrera académica y, también, un espacio para continuarla pues su inicio ocurrió antes y fuera de la UAM.

¿Cómo se dio la convivencia de estos dos grandes tipos de académicos? ¿Qué conflictos generó? Estas preguntas son relevantes, pero hay otras que es preciso atender si la doble función es una perspectiva de análisis correcta: ¿Permanecieron en el Departamento los que iniciaban sus carreras hasta el punto de desarrollarlas? y los que tenían tramos avanzados, ¿permanecieron en la UAM o salieron pronto a otros sitios, haciendo del Departamento una etapa de transición? Más adelante, en este libro, procuraremos responder a estas cuestiones.

Otro aspecto que llama la atención es el cambio entre los dos primeros periodos y el tercero. Este último, en ambas funciones, agrupa a la mayoría de sus contratos en los puntajes medios y altos, mientras que en los anteriores lo más frecuente era la concentración en los niveles bajos.

Por último, los índices muestran que es en el segundo periodo cuando el Departamento ensaya con más intensidad el reclutamiento de jóvenes

en condiciones de inicio de sus carreras: 61.4% con puntajes bajos en docencia e investigación. El primero, fundacional, a través de los índices muestra que enfatizó las destrezas docentes de sus integrantes, pues la mitad accede en condiciones medias y altas, mientras que en la investigación los antecedentes son mucho menores: el 64.7% era bajo.

Cuadro 22
Valor del Índice de Investigación
(Agregado en 3 rangos)*

Puntaje	Periodos de incorporación							
	Perseguida 1974-1977		Bisnata 1978-1982		Reglamentada 1983-1988		Total	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%
Bajo 0-30	22	64.7	27	61.4	9	42.9	58	59
Medio 30-50	10	29.4	15	34.1	11	52.4	36	36
Alto 60-80	2	5.9	2	4.5	1	4.7	5	5
Total	34	100	44	100	21	100	99	100

* El primer rango agrupa valores altos y bajos.

El tercero a los valores Altos y Máximos.

Elaboración: Área de sociología de las Universidades

En síntesis, un proceso de incorporación a la vida académica como el que hemos descrito no obedece a una sola dimensión; varias son las que intervienen y de la capacidad de comprenderlas se deriva la posibilidad de explicar un fenómeno complejo. La ausencia de estudios comparativos es grande. No cabe duda que el conocimiento avanza mucho cuando puede compararse y a nosotros se nos escapa esta posibilidad actualmente.

3.4. El encuentro entre la institución y los académicos

Hemos realizado esta exposición distinguiendo dos niveles: el institucional, a través de la política de contratación, y el de los incorporados a la condición de académicos en el Departamento de Sociología.

Esta separación es analítica puesto que en el proceso de constitución del mercado interactúan de manera continua. Es necesario intentar una estrategia, analítica también, que ofrezca una visión de conjunto de ambas dimensiones a lo largo del tiempo.

La institución, por un lado, al incorporar a los académicos les otorga un nombramiento general: docentes e investigadores; estipula con ellos la duración de la jornada laboral y el salario respectivo y, en relación con lo anterior, los ubica en un sistema jerárquico de posiciones de acuerdo a las características que reconoce en el sujeto que incorpora. La UAM tiene tres categorías generales: Asistente, Asociado y Titular.

Por otra parte, los individuos que se incorporan al mercado han recorrido una parte de su trayectoria —la ruta de acceso— que hemos reconstruido a través de sus expresiones curriculares al ingreso mediante un conjunto de variables que se han sintetizado en los valores de los índices de docencia e investigación.

De esta manera, contamos con la posibilidad de poner en correspondencia la categoría que asigna la institución al incorporar a los sujetos, con las características formativas, productivas y de experiencia previa de los académicos agrupadas en el valor de los índices.

Al relacionar la categoría que la institución otorga con las características de los que la reciben, es posible hallar la tendencia que en los diversos periodos el mercado muestra. ¿Existió correspondencia entre la categoría y los antecedentes? ¿Se disparan las categorías? ¿Son las categorías menores a los perfiles que los índices permiten reconocer?

No nos guía, por supuesto, en esta aproximación, evaluar si las contrataciones se hicieron bien. En todo caso, la asignación de categorías es vista en este estudio como la manera en que el mercado reconoce lo que le interesa reconocer y, por otro lado, los valores del índice son una forma de reconstrucción de la ruta de acceso que, sin duda, tiene límites pero que no resulta despreciable pues deriva de la propia imagen que los académicos incorporados proyectaron al solicitar su incorporación.

Si el mercado se integra en la relación del polo que demanda a los académicos y los que responden a la convocatoria, poner en correspondencia las categorías con las trayectorias nos permite observar al mercado y sus tendencias en los periodos.

La unidad de registro será cada caso particular —su categoría inicial confrontada con sus valores en los índices— pero la unidad de análisis, es

decir, la entidad de la que se predicarán tendencias y se tratará de hacerlas comprensibles, es el mercado laboral del Departamento de Sociología.

Hemos llamado a esta operación análisis de correspondencia y a su resultado, dado que es un valor numérico, índice de OF. Las iniciales OF corresponden a Olac Fuentes quien, en una de las muchas conversaciones sobre este estudio, propuso esta manera de proceder. En el siguiente recuadro se explica la forma de elaborar el índice de OF.

El análisis de correspondencia procede de manera sencilla. Por un lado tenemos que cada registro obtuvo una categoría al ingreso y la conocemos. Por el otro, cada uno de los casos obtuvo un valor en los índices de docencia e investigación que se agrupan en 5 niveles: nulo, bajo, medio, alto y máximo.

Por tanto, es posible comparar la categoría con el valor de los índices con base en los siguientes criterios:

a) si la categoría y el valor del índice coinciden, hay correspondencia y se otorga al registro el valor 0. Un puntaje bajo corresponde a la categoría de asistente, los medios con asociados y los altos con titulares.

b) la no correspondencia puede ser positiva o negativa. Es positiva y se asigna valor 1 o 2, cuando la categoría asignada es mayor que el valor obtenido en el índice: por ejemplo, un valor bajo al que se le asignó la categoría de titular obtiene en el índice de OF 2 puntos. Será también positiva, pero con valor uno, si la discrepancia es a favor del valor de la categoría pero sólo en un nivel, como en el caso de un valor bajo al que se le reconoce como asociado.

Será negativa cuando la situación sea inversa, esto es, que la categoría asignada sea de un nivel menor al puntaje en los índices y podrá variar de -1 a -2 puntos.

Teóricamente la variación podría ser de más de 2 puntos, pero no ocurrió en ningún caso. En el siguiente esquema se asignan las cantidades para las columnas de categoría y valor de los índices:

CATEGORIAS	VALORES
1 asistente	0 nulo
2 asociado	1 bajo
3 titular	2 medio
	3 alto
	4 máximo

Una vez obtenido para cada registro el valor resultante, se agrupan por período y se suman todos los valores. De esta suma, puede resultar un valor agregado de cero, una cantidad positiva o una cantidad negativa.

El valor agregado cero indica el equilibrio del mercado en el período en cuestión, ya sea porque en ningún caso hubo falta de correspondencia o porque fue positiva en tantos casos y en tal magnitud que se anula por haber ocurrido en la misma medida, pero en sentido inverso, en otros casos.

El valor positivo en el índice de OF indica una tendencia a la sobrestimación del mercado y el negativo su inversa, es decir, a la subestimación.

Como se puede apreciar, al referirnos a los registros hablamos de correspondencia o no correspondencia positiva o negativa; al arribar al nivel de análisis del conjunto, empleamos los términos sobre y subestimación procurando de este modo, además de precisión conceptual, despejar toda inferencia calificativa de las personas en su relación con el espacio ocupacional al que acceden.

La tendencia a la sobrestimación refiere a un mercado que asigna categorías superiores a los valores con los que los registros han sido observados en su trayecto previo, cuestión que da noticia de un probable uso de las categorías como factor de atracción adicional.

Su contraria, la subestimación, permite considerar que en ese momento el mercado reconocía menos antecedentes que los que los casos habían acumulado, situación que puede estar en relación con niveles de competitividad mayor y menor frecuencia de plazas nuevas.

Tanto para la sobre como para la subestimación, el índice de OF requiere, para un nivel de precisión mayor que haga posibles comparaciones entre períodos -y en el futuro, entre diversos segmentos de un mercado institucional, regional o nacional- dividir el valor agregado resultante entre la cantidad de los casos, controlando así los tamaños variables de los universos contenidos en los períodos. La unidad de medida, luego de completada la operación ha recibido el nombre de ofios negativos o positivos.

Con esta explicación, el lector puede acompañarnos en la lectura de los resultados.

Como los valores de los índices corresponden a cada una de las funciones, realizamos el análisis de correspondencia en cada una. En cuanto a la docencia, el Cuadro No. 23 presenta la información obtenida. Con respecto a la investigación, remítase al Cuadro No. 24.

Un primer resultado interesante de la aplicación de esta técnica es que los valores del índice de OF nunca fueron ni negativos ni iguales a cero. Esto significa que el mercado que estudiamos en sus tres períodos y en las dos funciones siempre presenta una tendencia a la sobrestimación.

Otro hallazgo valioso es que los períodos tienen un comportamiento variable entre la docencia y la investigación. El período más cercano a un comportamiento estable en las dos funciones es el tercero.

Dado que estamos ante un comportamiento general del mercado con tendencia a la sobrestimación y con variaciones entre las funciones, es

necesario un análisis de las magnitudes de la sobrestimación. Atendamos este asunto por funciones.

3.4.1. Índice de OF en docencia

La mayor tendencia a la sobrestimación la encontramos en el segundo periodo (0.2727 ofios y el 36% de sus registros en no correspondencia positiva). Según advertimos en los análisis anteriores, en este periodo la UAM, en su Departamento de Sociología, ofreció a un considerable número de egresados de sus aulas la oportunidad de incorporarse como académicos al terminar sus estudios.

Cuadro 23

Comparación entre el Índice de docencia y categoría asignada al ingreso por periodos
INDICE DE OF

	Periodos de incorporación						Total	
	Previsión 1974-1977		Bilateral 1978-1982		Reglamentaria 1983-1988		abs.	%
	abs.	%	abs.	%	abs.	%		
Correspondencia	17	50	24	55	9	42	50	51
No correspondencia Positiva	9	27	16	36	6	29	31	31
No correspondencia Negativa	8	23	4	9	6	29	18	18
Índice de OF (ofios)	1/044 +0.0294		13/844 +0.2727		2/231 +0.0952		15/999 +0.3515	

Nota: OF no resulta de la cantidad de casos positivos o negativos, sino del valor positivo o negativo que varía entre uno y dos, si el salto o la caída fueron de un nivel o dos niveles

Elaboración: Área de Sociología de las Universidades.

El reclutamiento interno, probablemente orientado por la necesidad de incorporar como académicos a sujetos formados en la nueva universidad, que comprenderán mejor sus innovaciones y características generales, implicó una tendencia a la sobrestimación pues estos individuos no habían

tenido ocasión de desarrollar actividades de docencia en licenciatura antes de ser contratados para realizarlas en la UAM.

Al comparar estos resultados con los del periodo de incorporación reglamentada, el tercero, tenemos que su tendencia a la sobrestimación es casi tres veces menor (0.0952 ofios).

Lo relevante, para comprender las dinámicas de los periodos es atender a la distancia que hay con respecto al primero, el de la fundación: es ocho veces menor su tendencia (0.0294 ofios). Al parecer, si como enunciáramos, el primer periodo tiene como preocupación central el diseño y la puesta en operación inicial de la docencia, esta dimensión de la política de contratación orientó la incorporación con énfasis en asegurar las mejores condiciones posibles para el desarrollo de esta actividad.

3.4.2. Índice de OF en investigación

Si el primer periodo es el que tiende más al equilibrio en la función docente, es el más sobrestimador en cuanto a la investigación (0.2647 ofios y el 29% de sus casos en no correspondencia positiva) ¿A qué se puede deber esta situación? Creemos que, en concordancia con el argumento de la tarea central a desarrollar, la sobrestimación en la investigación es más un resultado del énfasis puesto en la docencia que una explícita tendencia a reconocer en exceso las características existentes para la investigación.

Además, la investigación es un rasgo menos frecuente en la base de reclutamiento a la que se acude, pues las destrezas específicas no devienen normalmente de los estudios formales de licenciatura.

En la UAM se pretende a nivel general relacionar estas dos funciones no sólo a nivel de los académicos, sino también en lo que respecta a los programas de estudio; por ello, tal vez resulte comprensible que en el segundo periodo, cuando hay una intensa fase de autorreclutamiento que explica la tendencia a sobrestimar en la docencia, en el caso de la investigación no ocurra igual pues algunos de los estudiantes incorporados podían mostrar ciertas prácticas de investigación desarrolladas que los colocan en un nivel bajo, no nulo, en esta función, reduciendo así el impacto de la sobrestimación.

El periodo con tendencia menor a la sobrestimación en la investigación es el tercero, con un valor cinco veces menor al primero. La reglamenta-

ción que lanza a la UAM a organizar más institucionalmente esta función data de 1982, fecha de aprobación del Reglamento Orgánico; en consecuencia, hay una conciencia institucional más clara de la necesidad de reclutamiento de personas con experiencia y formación en esta actividad.

Cuadro 24
Comparación entre Índice de Investigación y categoría asignada al ingreso por periodos INDICE DE OF

	Periodos de incorporación							
	Personalizada 1974-1977		Bilateral 1979-1982		Reglamentada 1983-1988		Total	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%
Correspondencia	23	68	30	68	10	47	63	64
No correspondencia Positiva	10	29	9	21	5	24	24	24
No correspondencia Negativa	1	3	5	11	6	29	12	12
Índice de OF (ofitos)	9734e +0.2647		5144e +0.1136		1211e +0.047%		13799 +0.1313	

Nota: no resulta de la cantidad de casos positivos o negativos, sino del valor positivo o negativo que varía entre uno y dos si el salto o la caída fueran de un nivel o dos niveles.

Elaboración: Área de Sociología de las Universidades.

3.4.3. Los periodos

De manera sintética, el periodo de la fundación sobrestima la investigación pero es el más equilibrado en la docencia. El segundo sobrestima la docencia por el impacto del autorreclutamiento, pero en la investigación puede ofrecer tendencias más equilibradas por la experiencia en investigación formativa de algunos de los reclutados del interior. El tercero, mismo que hemos insistido en reconocer como el más influido por la disminución de recursos y aumento en la competitividad, se caracteriza por ser, en ambas funciones, el que más subestima en la incorporación:

29% de sus integrantes corresponden al tipo en que la categoría asignada al acceder era menor a sus valores en los índices.

Demos un paso más en estas consideraciones. Hasta el momento hemos trabajado con las funciones separadas. Como contamos con los ofitos, estamos en condiciones de realizar un ejercicio de conjunto, ya sea sumando los ofitos de ambas funciones—docencia e investigación—o por los promedios que no es otra cosa que esta suma dividida entre dos.

Cuadro 25
Índice de OF por periodo

Periodos de incorporación	Suma (ofitos)	Promedio (ofitos)
Personalizada	0.2941	0.1470
Bilateral	0.3863	0.1931
Reglamentada	0.1428	0.0714
Total 1974-1988	0.2828	0.1414

Elaboración: Área de Sociología de las Universidades

Los periodos en esta estimación de conjunto nos muestran una tendencia a la sobrestimación que se ordena así: el segundo periodo sobrestimó sus contrataciones en mayor medida que los restantes. Le sigue el primero, aunque es 0.3 veces menor y el que presenta una tendencia más pequeña a la sobrestimación es el tercero, 1.7 veces menos que el segundo.

Así como la tarea específica hace comprensible la variación de las tendencias entre los periodos e intra periodos por funciones, en la estimación de conjunto parece que la competitividad y los recursos escasos contribuyen a explicar el comportamiento del tercer periodo.

3.4.4. Recapitulación sobre el acceso

Con el esfuerzo por relacionar analíticamente lo que habíamos separado para poderlo observar, termina la parte destinada a la reconstrucción del proceso de incorporación de los académicos al Departamento de Socio-

logía. Queda pendiente la exposición de lo ocurrido en el transcurso, durante su estancia, en esta sección del mercado académico nacional.

Antes de avanzar, y con ánimo de recapitular brevemente lo hasta aquí reseñado, nos parece necesario insistir en la gran carencia de estudios sobre los académicos en México, cuestión que impide poner en relación nuestra reconstrucción del acceso en Sociología con lo ocurrido en otras disciplinas, instituciones y regiones del país.

Todas las posibilidades comparativas a las que tiende naturalmente quien realiza o atiende a este estudio, se topan con el vacío o con generalizaciones vagas, muchas veces sesgadas por inferencias apresuradas de datos aislados e inconexos.

A nuestro entender, para el análisis del acceso a un sector del mercado académico, resultó conveniente realizar un esfuerzo por periodizar el fenómeno, de tal suerte que permitiera comparar diferentes lapsos del desarrollo del mercado. Sin duda, las periodizaciones variarán de acuerdo a las características institucionales o tendrán que ajustarse al nivel de análisis -regional o nacional- que se emprenda. Sugerimos, por la fertilidad advertida en nuestro trabajo, considerar a los mecanismos de incorporación como una buena pista para determinar los periodos al interior de las instituciones.

Ya a nivel del mercado específico, parece adecuado distinguir el polo institucional que ofrece las condiciones de acceso, del conjunto de académicos que se incorporan. Las políticas de contratación para el primero funcionaron de manera interesante en nuestro caso, y para el grupo de ingresantes, además de las dimensiones que expusimos a través de variables, la alternativa de medidas sintéticas como los índices podrían resultar convenientes.

Más allá de sus limitaciones, por cierto inescapables a cualquier modalidad de aproximación a la realidad, los índices implican la consideración metodológica de un tipo ideal histórico, adecuado, en nuestro caso, al modelo institucional, que impida la construcción de un parámetro del académico ideal o prototípico de procesos de conformación del mercado académico diferentes al nuestro. Mckinney, en su delimitación de un tipo construido, propone como una característica crucial que la serie de rasgos que se enfatizan en la construcción del tipo, pasen la prueba de su probabilidad de ocurrencia empírica. (Mckinney, 1968)

El lector tiene ahora, tal vez, algunas preguntas que apuntan a lo que ocurrió después del acceso: así llegaron, pero ¿Cómo están ahora? ¿Todos siguen en el Departamento de Sociología o emigraron? ¿De qué modo transcurrió su estancia en la UAM? ¿Dar cuenta de los rasgos que hemos observado del transcurso en la UAM es el cometido del siguiente apartado.

III. EL TRANSCURSO EN SOCIOLOGIA

Los académicos que ingresaron al Departamento de Sociología y que en las secciones anteriores hemos estudiado, permanecieron en la UAM, por lo menos, un año. Esta fue una condición en la integración del universo en estudio, con el fin de atender a profesores que hubiesen desarrollado una parte relevante de su trayectoria en el Departamento y no sólo hubieran estado en él unos pocos meses.

Una vez que ya hemos reconstruido sus condiciones de acceso a este sector del mercado académico, resulta interesante estudiar cómo se encuentran ahora. ¿Cómo se modificaron las condiciones institucionales entre el ingreso y la situación actual? ¿Variaron, y en qué medida, sus condiciones académicas, esto es, su nivel formativo y su producción?

1. Condiciones de esta parte del estudio

El lector recordará que para el acceso, estudiamos a 99 profesores que ingresaron al Departamento entre 1974 y 1987 inclusive. En esta sección la fecha de corte se mueve hasta 1989, año en el cual desarrollamos esta parte de la investigación.

El procedimiento seguido fue entrevistar a cada uno de los académicos de nuestro conjunto en estudio y preguntar sus condiciones institucionales y académicas en 1989, con el fin de poder realizar la comparación entre el acceso y la situación en 1989.

Con el grupo de académicos que ya no estaban en el Departamento en 1989, la entrevista implicó solicitar que respondieran conforme a sus condiciones en el momento de su salida del Departamento.

De este modo, podremos mostrar los cambios que experimentaron los académicos en su conjunto. Se compararán las condiciones institucionales y académicas del ingreso con las que en 1989 se tenían o con las que se contaba en el momento de su separación del Departamento. A este

conjunto le llamaremos planta histórica, pues congrega al total de los contratados por el Departamento entre 1974 y 1987.

Debido a que contamos con una parte de la planta académica aún laborando en la UAM en su Departamento de Sociología y otra ya fuera de los límites departamentales, podremos estudiar comparativamente a los que aún están adscritos al Departamento —la planta activa 1989— con el conjunto de colegas que emigraron —los ausentes—.

En el intento por entrevistar a los 99 que habían sido estudiados en su acceso, no logramos una cobertura total: obtuvimos información de 94. En algunos casos, debido a que el profesor estaba en el extranjero o no contábamos con pistas para poder localizarlo en su actual trabajo, realizamos la actualización de su información a través de los archivos de la institución. No fue posible, a pesar de este recurso, obtener datos confiables de 5 registros.

El primer aspecto que trabajaremos es el que se refiere a las condiciones institucionales. Analizaremos la modificación ocurrida, durante la estancia en Sociología, en las características formales de las contrataciones. La comparación de la composición de tipos, tiempos y categorías de contratación de los profesores en ambos momentos —el acceso y 1989 o su salida— nos permitirá formular algunas hipótesis sobre el peso relativo que las mismas han tenido como factores de permanencia o salida de los académicos.

Otro aspecto que mostraremos y que atiende a las condiciones académicas de los profesores, es su movilidad en formación y realizaremos algunas propuestas para apreciar la producción académica durante su permanencia en Sociología. A diferencia del acceso, no se considerará en esta parte la dimensión de experiencia puesto que, por definición, al incorporarse al Departamento desarrollaron labores de docencia e investigación en el nivel superior.

Al contar con información sobre su escolaridad y producción en el momento del acceso y la respectiva a ambas dimensiones en 1989 o al salir, las posibilidades de la comparación incluyen aproximarnos a la medición de su movilidad. Por ello, consideramos que resultaría de interés analizar las distancias recorridas por los distintos individuos en el lapso de su adscripción al Departamento. Se calculó para este fin la diferencia existente en cada uno de los registros entre el valor de nuestros indicadores en 1989 o al retirarse del Departamento y el que tenía al ingreso, constru-

yendo una medida que muestra en cada individuo la magnitud de la transformación ocurrida durante su estancia en este Departamento de la UAM. El detalle de este análisis se encuentra en los Reportes de Investigación.

Antes de iniciar la descripción de los resultados de esta estrategia de trabajo, es importante reconocer que aún cuando es evidente el carácter dinámico de estas transformaciones, nosotros sólo podemos dar cuenta de ellas a través de la comparación de dos momentos específicos: el acceso y 1989 o el año de emigración. Es un alto contraste que no permite apreciar los ritmos e intensidades de los cambios ocurridos o de los valores que orientaron estas variaciones.

Al comparar la situación de ingreso de un profesor, pongamos por caso en 1978, con la que tiene en 1989 apreciaremos sus diferencias, pero no tendremos noticia si los cambios ocurrieron paulatinamente entre 78 y 89, o si sucedieron entre 78 y 82 a los que sigue una fase de estabilidad o si la modificación ha sido lograda en los últimos tres años.

Además, al nivel actual de nuestro trabajo de investigación y a pesar de reconocer que resulta muy importante aproximarnos a la reconstrucción de la percepción con la que se diseñaron las diversas estrategias de estancia en el Departamento, no tenemos elementos suficientes para proponer con fundamento una propuesta de tipos de trayectorias académicas. Sin embargo, sí podemos clasificar rastros de trayectorias semejantes que pueden servir de base a investigaciones más detalladas.

En este trabajo iniciamos la consideración de la diversidad de trayectorias posibles, pero reconstruir las trayectorias típicas implica caracterizar los procesos formales e informales de iniciación en el trabajo académico e incorporación al grupo de referencia específico; a su vez, reconstruir los vínculos con la comunidad disciplinaria nacional o internacional y comprender los diferentes sentidos que otorgan a su acción los diversos grupos de académicos que han integrado al Departamento.

Para decirlo con una imagen que nos fue útil mientras desarrollábamos el trabajo, lo que ahora hemos obtenido es un par de fotos de cada individuo en distintos momentos de su trayectoria. Con ellas, podemos mostrar los cambios entre esas imágenes y establecer conjeturas al respecto de lo que debe ser el objetivo de investigaciones más finas y con otro tipos de fuentes: elaborar las películas que reconstruyan los procesos de cambio que se advierten en las fotos.

2. El cambio en las condiciones institucionales

La institución otorga las características formales de la contratación —definitivo/temporal, tiempo completo/medio tiempo— y reconoce, a través de las categorías, las capacidades de sus empleados académicos. Esto lo hace al incorporarlos y pueden variar con el paso del tiempo y a través de procesos reglamentados. Observaremos cómo cambiaron estas características en el caso que estudiamos. Ver cuadros No. 26, 27 y 28.

Las variaciones registradas en el tipo y tiempo de contratación, así como en las categorías en el conjunto de profesores que han formado parte del Departamento, muestran con claridad que el esfuerzo y logro institucional por generar condiciones de estabilidad se asocian al desarrollo académico de los individuos.

Las condiciones de definitividad en el empleo, oportunidad de concentrar la actividad académica en una sola institución y la capacidad institucional para reconocer la variación de las capacidades académicas de sus integrantes en términos de categoría contractual y en consecuencia de ingresos, son sin duda condiciones necesarias para lograr el desarrollo académico. No obstante, como veremos posteriormente, no son las únicas que intervienen en la decisión de permanecer o emigrar a otros espacios laborales.

En los cuadros se advierte que la mejoría en las condiciones formales de trabajo es una tendencia clara. Para la planta histórica los definitivos crecen al 89.4%, los tiempos completos al 81.9% y aumentan considerablemente sus titulares y asociados mientras disminuyen los asistentes.

La planta activa 1989 mejora sus condiciones en grado aún más alto y el conjunto de los ausentes, al momento de salir del Departamento, se encuentra en condiciones muy favorables en comparación con su ingreso: 84.2% definitivos, 71.1% tiempos completos y con sólo un 15.8% de profesores asistentes y el resto colocado en categorías de asociado y titular.

Una de las hipótesis que se pueden proponer para explicar la salida de un conjunto de académicos de un sector del mercado académico, es el abatimiento de sus condiciones de trabajo. Si las condiciones de trabajo son malas y con el paso del tiempo no mejoran, es comprensible que se busquen mejores horizontes laborales.

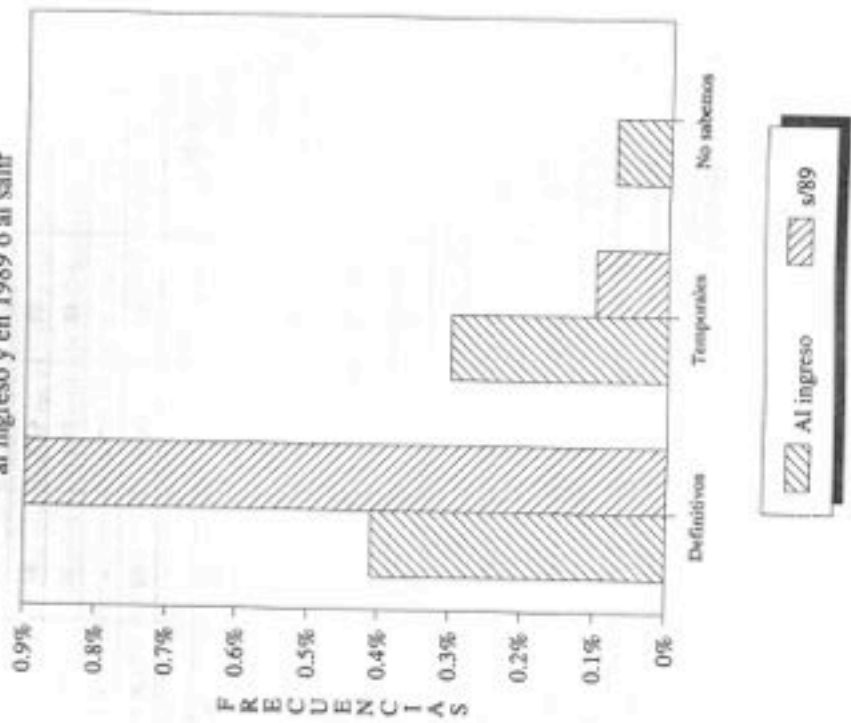
Cuadro 26
PLANTA HISTORICA
Comparación entre ingreso y 1989 o al salir
tipo, tiempo y categoría

Tipo de contrato	ingreso		s/89	
	abs.	%	abs.	%
Definitivo	39	41.5	84	89.4
Temporal	48	51.1	10	10.6
No sabemos	7	7.4	-	0.0
Total	94	100.0	94	100.0
Tiempo de contrato	ingreso		s/89	
	abs.	%	abs.	%
Tiempo completo	63	67.0	77	81.9
Medio tiempo	27	28.7	12	12.8
Tiempo parcial	-	0.0	4	4.3
No sabemos	4	4.3	1	1.1
Total	94	100.0	94	100.0
Categoría	ingreso		s/89	
	abs.	%	abs.	%
Titular	5	5.3	24	25.5
Asociado	45	47.9	58	61.7
Asistente	34	36.2	11	11.7
No sabemos	10	10.6	1	1.1
Total	94	100.0	94	100.0

Elaboración: Área de Sociología de las Universidades.

Gráfica I

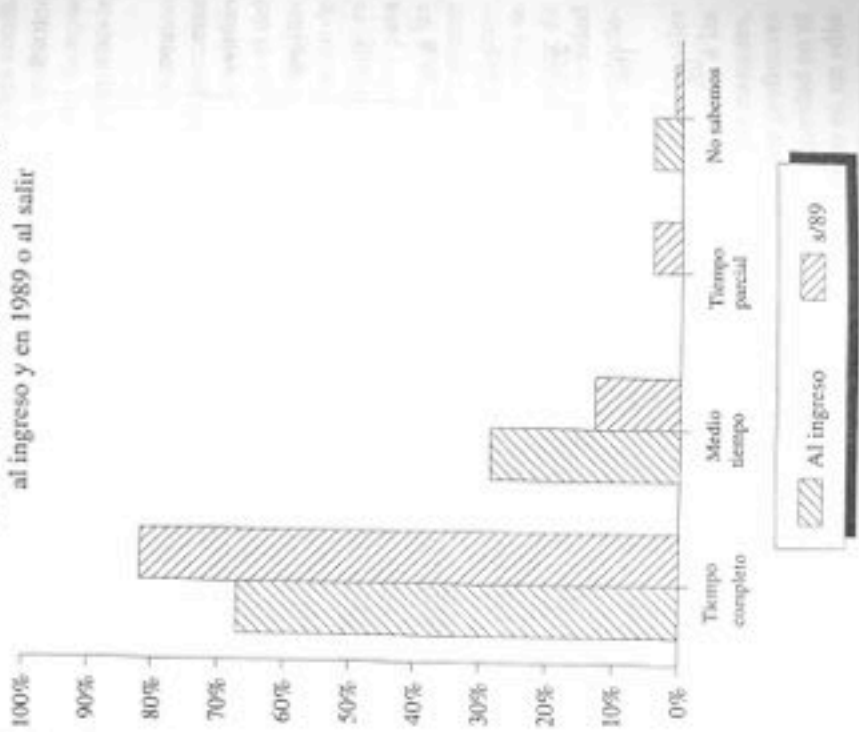
Planta histórica. Tipo de contrato al ingreso y en 1989 o al salir



Fuente: Cuadro 26

Gráfica II

Planta histórica. Tiempo de contrato al ingreso y en 1989 o al salir



Fuente: Cuadro 26

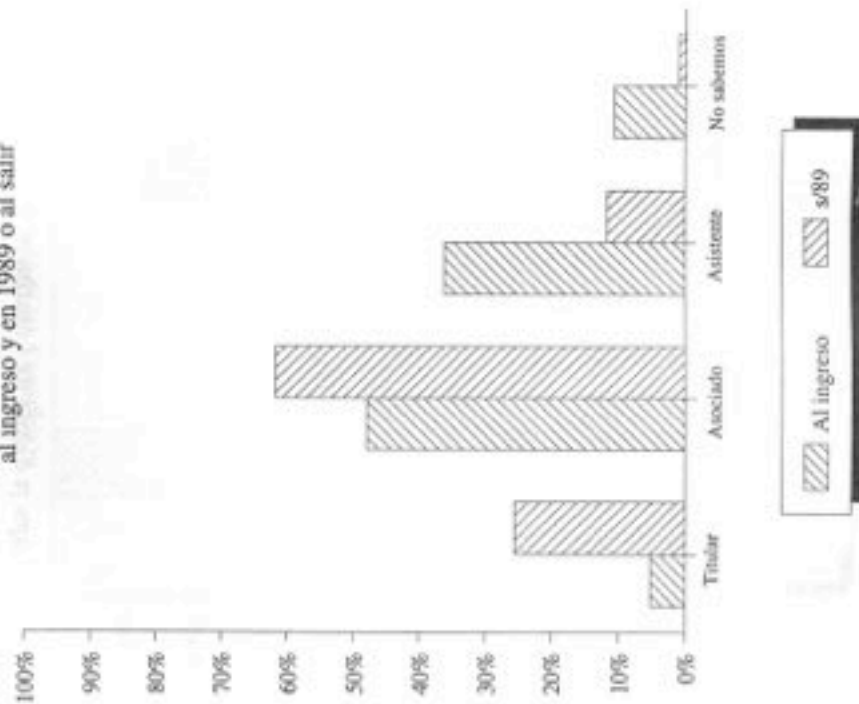
No parece ser el caso en nuestro universo de estudio, pues aún los 4 colegas que al momento de salir tienen contratos de tiempo parcial, y no habían ingresado así, refieren más bien a un proceso de desprendimiento paulatino por su voluntad que a una cancelación de horas de trabajo por parte de las autoridades.

Otro aspecto interesante de estos cuadros es observar que el grupo que se retira del Departamento, sistemáticamente, contó con mejores condiciones de ingreso que los que se quedaron. Supera en 10% su sector con ingreso inmediatamente estable, en 11% sus ingresos como tiempos completos y son asociados o titulares al ingreso un 68.4% en comparación con una proporción del 42.9% en la planta activa.

De lo anterior no podemos concluir que quienes se quedaron son mejores o peores académicos que los que se han retirado, simplemente podemos afirmar que sus características académicas al ingreso los sitúan de manera distinta dentro del mercado académico en general y en el del Departamento en particular. Ambos grupos gozan de características institucionales semejantes, impulsoras de la estabilidad, la concentración de jornadas laborales y la flexibilidad para las promociones. Lo relevante es destacar que en esas condiciones los individuos tienen capacidad para decidir permanecer o emigrar, atendiendo a sus propios recursos y a las expectativas que estos les generen. En los dos grupos, aunque por razones probablemente diversas, la UAM ha operado como un espacio del mercado académico generoso, que permite el desarrollo tanto de quienes se quedan como de los que, luego de cierto lapso, deciden cambiar de adscripción laboral. Para ambos grupos, la estancia en la universidad significó una movilidad ascendente respecto a las condiciones institucionales al ingreso.

Continuando con nuestra reflexión, si las condiciones institucionales formales fueron similares y comparativamente buenas en relación a las existentes en otras instituciones para la planta activa 1989 y los ausentes, las posibles explicaciones de la permanencia o salida de los profesores seguramente descansan en otro tipo de elementos que la seguridad en el empleo, la oportunidad de concentrarse de tiempo completo en un sólo establecimiento universitario o las posibilidades de movilidad ascendente en la categoría o estatus formal que asigna la institución.

Gráfica III
Planta histórica. Categoría académica
al ingreso y en 1989 o al salir



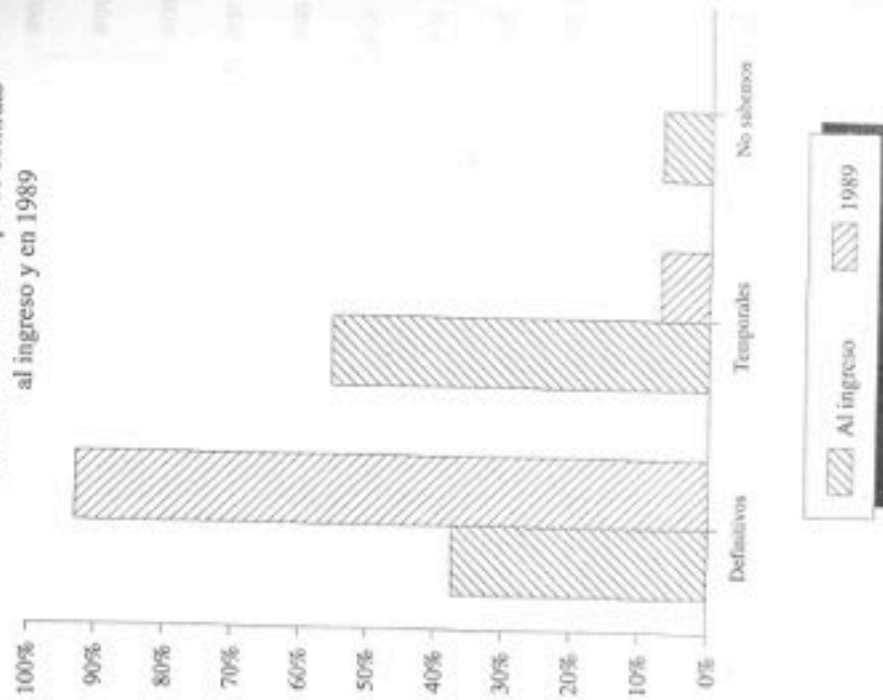
Fuente: Cuadro 26

Cuadro 27
PLANTA ACTIVA 1989
 Comparación entre ingreso y 1989
 tipo, tiempo y categoría

Tipo de contrato	ingreso		1989	
	abs.	%	abs.	%
Definitivo	21	37.5	52	92.9
Temporal	31	55.4	4	7.1
No sabemos	4	7.1	-	0.0
Total	56	100.0	56	100.0
Tiempo de contrato	ingreso		1989	
	abs.	%	abs.	%
Tiempo completo	35	62.5	50	89.3
Medio tiempo	19	33.9	6	10.7
Tiempo parcial	-	0.0	-	0.0
No sabemos	2	3.6	-	0.0
Total	56	100.0	56	100.0
Categoría	ingreso		1989	
	abs.	%	abs.	%
Titular	1	1.8	17	30.4
Asociado	23	41.1	34	60.7
Asistente	26	46.4	5	8.9
No sabemos	6	10.7	-	0.0
Total	56	100.0	56	100.0

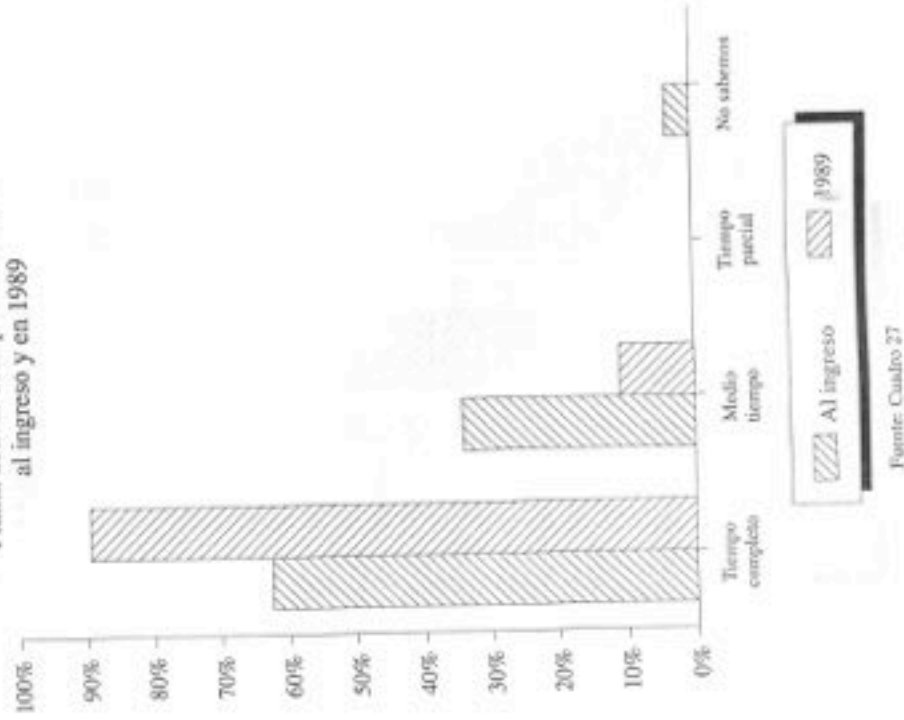
Elaboración: Área de Sociología de las Universidades.

Gráfica IV
 Planta activa 1989. Tipo de contrato
 al ingreso y en 1989

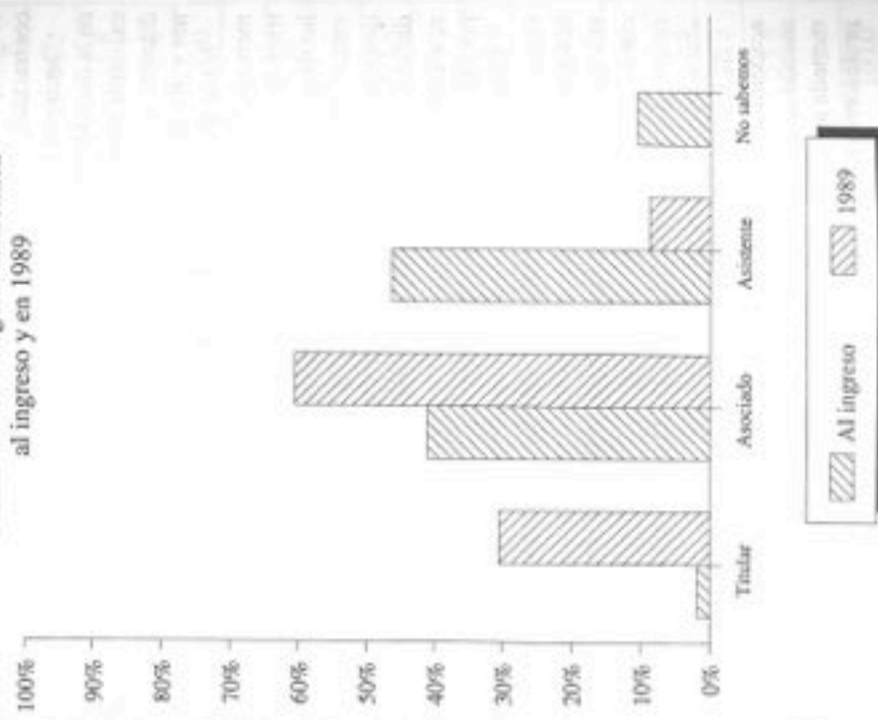


Fuente: Cuadro 27

Gráfica V
Planta activa. Tiempo de contrato
al ingreso y en 1989



Gráfica VI
Planta activa. Categoría académica
al ingreso y en 1989



A manera de hipótesis, otros factores de índole institucional y netamente departamental deben ser puestos a consideración. Por ejemplo, las políticas —o su ausencia— para la retención del personal; las disposiciones de las autoridades generales y departamentales para diversificar las modalidades de estancia, esto es, las políticas —o su ausencia— de diversificación y diferenciación de los académicos que vayan más allá de lo contractual.

Dentro de los factores ajenos a la institución que pueden haber influido en la decisión de los que se fueron, podemos apuntar la diferencia salarial existente entre el mercado académico y el profesional. Sin embargo, esta diferencia afecta en forma distinta a las áreas de conocimiento, profesiones y disciplinas.

No se da el mismo tipo de relación entre el mercado académico y el mercado laboral en saberes aplicables como las ingenierías o la administración, que en la sociología. ¿Hasta qué punto este factor ha jugado en las decisiones de salida del Departamento? Además de volver a echar de menos estudios semejantes que permitieran comparaciones, es necesario despejar si los colegas ausentes se fueron a otras instituciones académicas: dadas las condiciones de homologación salarial existentes en el mercado académico, migraciones a otros mercados laborales podrían explicarse por diferenciales de salario.

Como factores extrainstitucionales, pero académicos, podemos mencionar el papel que juega en las expectativas de desarrollo de una carrera académica la jerarquía de prestigios entre las instituciones del sistema de educación superior. Dicha jerarquía también varía según el área de conocimiento o especialización. En las distintas especialidades existen diferentes grados de concentración de pares para realizar investigación, ubicados en determinadas instituciones.

Si la emigración ocurrió preferentemente a otros espacios de trabajo académico, el peso de los prestigios cobrará importancia, pues en el mundo académico además de las monedas generales, tiene curso legal la moneda del prestigio que brinda ser miembro de determinado claustro de profesores en alguna institución afamada.

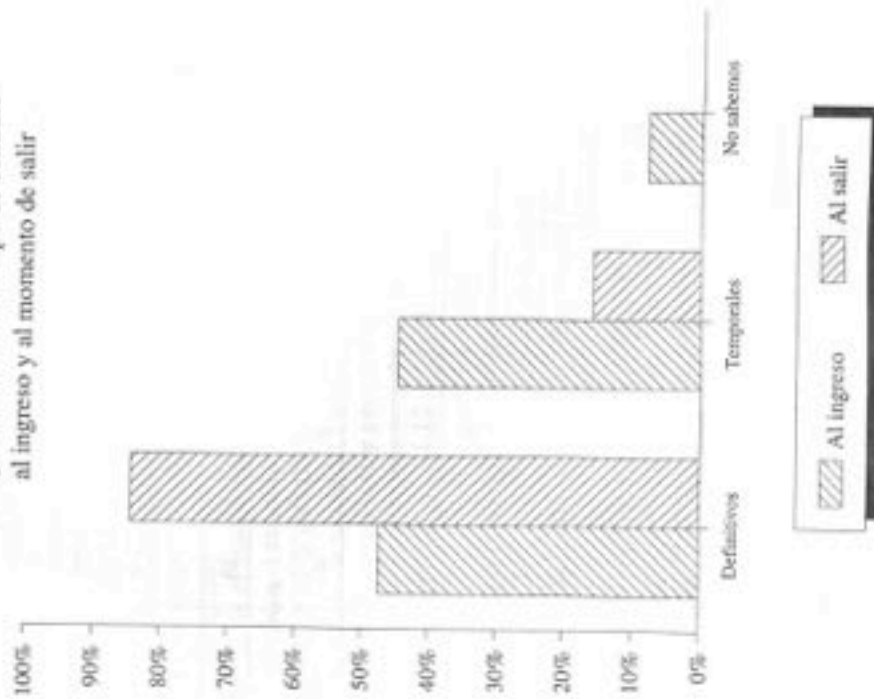
Cuadro 28
CONJUNTO DE AUSENTES
Comparación entre ingreso y momento de salida
tipo, tiempo y categoría

Tipo de contrato	ingreso		al salir	
	abs.	%	abs.	%
Definitivo	18	47.4	32	84.2
Temporal	17	44.7	6	15.8
No sabemos	3	7.9	—	0.0
Total	38	100.0	38	100.0
Tiempo de contrato	ingreso		al salir	
	abs.	%	abs.	%
Tiempo completo	28	73.7	27	71.1
Medio tiempo	8	21.1	6	15.8
Tiempo parcial	—	0.0	4	10.5
No sabemos	2	5.3	1	2.6
Total	38	100.0	38	100.0
Categoría	ingreso		al salir	
	abs.	%	abs.	%
Titular	4	10.5	7	18.4
Asociado	22	57.9	24	63.2
Asistente	8	21.1	6	15.8
No sabemos	4	10.5	1	2.6
Total	38	100.0	38	100.0

Elaboración: Área de Sociología de las Universidades.

Gráfica VII

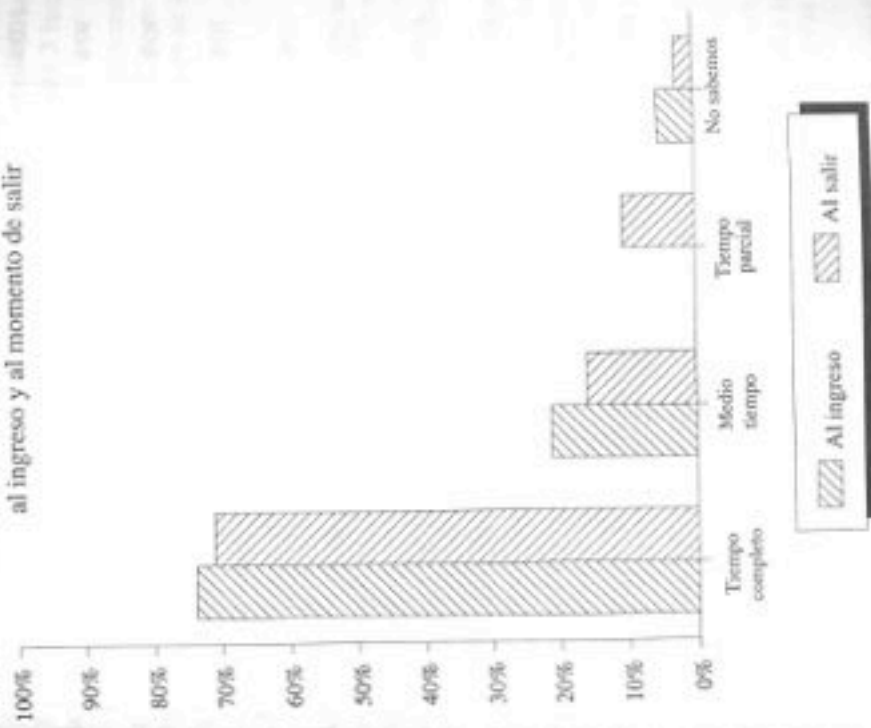
Conjunto de ausentes. Tipo de contrato al ingreso y al momento de salir



Fuente: Cuadro 28

Gráfica VIII

Conjunto de ausentes. Tiempo de contrato al ingreso y al momento de salir



Fuente: Cuadro 28

Otro tipo de factores pudieron influir en la salida de los 38 académicos que conforman el conjunto de los ausentes: la ubicación geográfica de la Unidad Azcapotzalco, periférica y norteña en la Ciudad de México, lejos del "sur cultural" y su acumulación de servicios y alternativas de relación académica debe ser considerada. Por otra parte, pudieron darse casos que decidieron cambiar su adscripción dado que la ubicación de su vivienda y otros compromisos familiares se encontraban en el sur; trasladarse a Azcapotzalco desde el sur de la ciudad puede significar hasta 3 horas diarias de transporte.

Para afinar nuestra comprensión del problema, analizaremos primero cuándo y a dónde se fueron los profesores que ya no estaban en el Departamento en 1989. Esto nos permitirá esbozar mejor algunas de las hipótesis que hemos anotado.

3. Los ausentes: momento de la migración

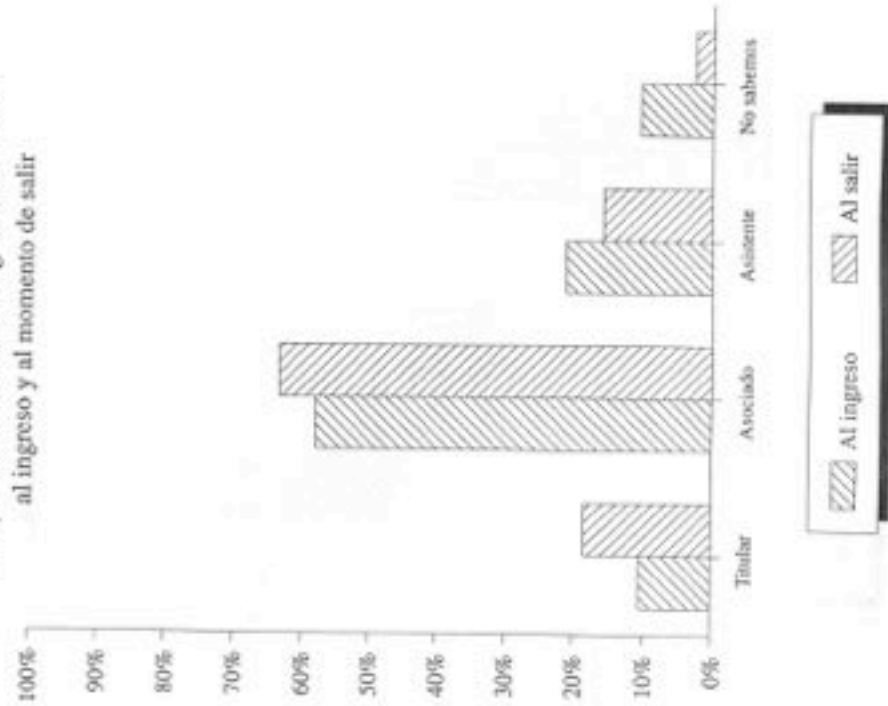
Cuatro de cada 10 de los académicos que ha contratado el Departamento han estado en él por más de un año y luego se han retirado. Una forma inicial para describir este fenómeno es que 38 personas de las 94 contratadas a lo largo del periodo 1974-1989 no han permanecido. ¿Cuándo entraron y cuándo se fueron?

Si atendemos a la variación por periodo de ingreso, observamos que más de la mitad del conjunto de contratados en el periodo inicial se han ido; en el caso del segundo periodo, la proporción se reduce a poco más de un tercio y aún disminuye más para el tercero: es sólo un poco mayor a la quinta parte. La proporción correspondiente por periodo es decreciente.

Este comportamiento abre la posibilidad a una explicación de las salidas como producto del simple paso del tiempo. Esto implicaría una cierta constante de rotación o movilidad asociada al tiempo de estancia, de tal suerte que las proporciones del segundo periodo se parecerán a las del primero en cuanto transcurra un plazo equivalente, es decir en 1994 y con el tercero ocurrirá lo mismo en 1998.

No es necesario esperar tanto tiempo para despejar la fortaleza explicativa de esta conjetura. Es un tanto débil pues apostaría a un comportamiento "natural", exclusivamente temporal, cuando sabemos que toda organización social varía en multitud de dimensiones.

Gráfica IX
Conjunto de ausentes. Categoría académica
al ingreso y al momento de salir



Fuente: Cuadro 28

Cuadro 29
Distribución de los registros por periodo en
función de la Permanencia

Periodo de ingreso	Total de contratados		Permanecen en 1989		Se han ido	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%
Personalizada	33	100	15	45.5	18	54.5
Bilateral	41	100	27	65.9	14	34.1
Reglamentada	18	100	14	77.8	4	22.2
Impreciso	2	100	-	-	2	100

Elaboración: Area de Sociología de las Universidades.

Como vimos anteriormente, nuestra periodización de ingreso se contruyó atendiendo a las condiciones institucionales variables para el acceso entre 1974 y 1987, y en el caso del cuadro que muestra la información de la tasa de permanencia por periodo de ingreso, no tenemos ningún control del año específico de emigración: sólo sabemos que no están en 1989, pero no cuándo se fueron.

Un paso analítico pertinente es controlar no sólo por periodo de ingreso, sino por el lapso en que ocurrió la salida, cuestión que se muestra en el Cuadro No. 30.

La hipótesis de un factor constante de rotación parece refutada, pues si vemos al conjunto de ingresantes en el primer periodo por su periodo de salida, apreciamos una pérdida relativa cercana al 20% en los dos primeros y luego un incremento -al 50%- en el tercero. De ser pertinente una explicación que descansa en un factor constante, natural, el segundo grupo debería sostener una proporción parecida entre el primero y segundo corte de salida que le corresponde, pero como se observa, no es así: en el segundo eleva su proporción al 57.2%. El tercer periodo no nos sirve en esta comparación, pues por definición, el total de su salida coincide con el primer corte posible.

Cuadro 30
Periodo de salida por periodo de ingreso del
conjunto de ausentes en 1989

Periodo de ingreso	Salida ausentes		Salida 74-77		Salida 79-82		Salida 83-89		No se sabe	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%
Personalizada	18	100	4	22.0	3	17.0	9	50.0	2	11.0
Bilateral	14	100	-	-	3	21.4	8	57.2	3	21.4
Reglamentada	4	100	-	-	-	-	4	100	-	-
No se sabe	2	100	-	-	-	-	1	50.0	1	50.0
Total	38	100	4	10.5	6	15.8	22	57.9	6	15.8

Elaboración: Area de Sociología de las Universidades.

Aún con limitaciones -falta de precisión en el año de salida y una alta cuota de imprecisión por falta de información- el cuadro anterior nos permite realizar una conjetura que, además de romper con la explicación unifactorial del paso del tiempo, da oportunidad de ensayar otras vetas.

Entre 1983 y 1989 salieron del Departamento 22 académicos, esto es el 57.9% de los ausentes. Si excluimos por un momento los 6 casos en que no pudimos precisar el periodo de salida, tenemos que en ese lapso se fueron 22 de los 32 profesores de los que tenemos información precisa de su retiro del Departamento. Son el 68.7% y, como quiera que se lea, es una alta concentración de los casos de salida.

¿Qué caracteriza a la situación de la UAM, y por tanto del Departamento de Sociología en esos años? La respuesta inmediata que viene a la mente es que coincide con el periodo de caída salarial sostenida.

Para no pecar del mismo lado que la explicación unicausal del tiempo, es menester anotar la coincidencia con el abatimiento salarial pero proponer otra serie de factores que, en su caso, acompañarían un esfuerzo explicativo. Esto es necesario puesto que la caída salarial no fue sentida exclusivamente en la UAM, sino en el conjunto del sistema de la educación superior.

Esta concentración entre 83 y 89, con ser sugerente, debe ser estudiada con más detalle, para entender si se trata de una salida "masiva" o de un fenómeno paulatino. Para decirlo con un par de imágenes, ¿se trató de un

fenómeno de desgajamiento abrupto o de una especie de desmoronamiento pausado?

Para ello, basta observar el Cuadro No. 31, donde encontramos que no hubo ningún año donde la proporción rebasa al 15% (valor alcanzado por el grupo del que ignoramos el año de su salida).

Al parecer, en el Departamento las salidas son más bien paulatinas. No hay rastros de una situación de conflicto político agudo que hubiese generado un desprendimiento grande en un año determinado, como acontece en otros casos en las instituciones de educación superior.

En todo caso, nuestra propuesta es que la veta de análisis no se agote en un sólo factor, ya sea el tiempo o la crisis salarial; es aquí donde los otros factores pudieron jugar un papel importante que sería necesario documentar.

Cuadro 31

Distribución de frecuencia del año de salida
Conjunto de ausentes

Año de salida	No. de casos	%	% acumulado
1975	2	5.3	5.3
1977	2	5.3	10.6
1979	1	2.6	13.2
1981	3	7.9	21.1
1982	2	5.3	26.4
1983	3	7.9	34.3
1984	5	13.2	47.5
1985	1	2.6	50.1
1986	5	13.2	63.3
1987	4	10.5	73.8
1988	2	5.3	79.1
1989	2	5.3	84.4
No sabe	6	15.6	100

Elaboración: Área de Sociología de las Universidades.

Antes de analizar los sitios a los que se fueron nuestros emigrantes, vale la pena anotar otra cuestión: ¿Cuántos de los que se fueron, lo hicieron luego de haber estado en el Departamento por lapsos mayores a 5 años? Excluimos de esta consideración a los que ingresaron y se fueron en el tercer periodo, pues lógicamente la mayoría de ellos salieron después de estancias cortas, menores a 5 años.

El sentido de este análisis es distinguir eventualidad de transición. Por transición entenderemos estancias relativamente largas, superiores a cinco años, que se traducen en modificaciones de las condiciones académicas de estos profesores durante su tránsito por el Departamento. Por eventual haremos relación a estancias cortas en las que son menos probables desarrollos que impacten las características académicas, por ejemplo, a través de la obtención de grados con apoyo de la institución.

Dadas estas condiciones para el ejercicio, el grupo de ingresantes en los dos primeros periodos, que posteriormente emigraron, es de 32, pues excluimos a los cuatro del tercero y a los dos que no podemos precisar su periodo de ingreso. De estos 32, 9 realizan estancias cortas, esto es el 28%, y 18 —el 56%— trabajan en el Departamento por más de cinco años. El restante 16% corresponde a los 5 casos de los que ignoramos su fecha de salida.

Así las cosas, para el 56% de los emigrantes sujetos a este tipo de análisis, el Departamento de Sociología fue un sitio por el que realizaron un tránsito relevante en sus carreras.

Como primera síntesis del análisis de los académicos que se han ido del Departamento, podemos apuntar: atendiendo a la duración de su estancia, la situación más frecuente de salida ocurre después de trayectorias intermas que implican al menos cinco años. No se trata, hasta donde podemos apreciar, de una rotación natural o rítmica, sino de la confluencia de varios factores entre los que no habrá que olvidar el abatimiento de los ingresos en el periodo de mayor concentración de la emigración. A pesar de ser éste un factor importante, lo acompañan una situación generalizada en el mercado académico nacional con la misma tendencia; un freno relativo en su expansión, con la consecuente reducción de la oferta de empleo en el sistema de la educación superior y una disminución de la misma en el sector público y en general en el país, por la contención del gasto público y la crisis económica.

¿Por qué, en esas condiciones, la concentración de la salida es tan fuerte y toma la forma de un desmoronamiento paulatino? Las razones seguramente fueron múltiples. ¿Cuántas de las salidas están acompañadas de motivaciones que, en condiciones constantes de abatimiento salarial en el mercado, apreciaron a otras universidades como sitios más prestigiosos para el desarrollo de sus carreras académicas? Esta pregunta y otras que el lector podrá hacerse, tendrán más incentivos al analizar la siguiente sección: ¿A dónde se fueron los que salieron del Departamento?

3.1. Los ausentes: destino inmediato al salir

Se trata de un asunto relevante y aunque por ahora no tenemos más que el dato del sitio inmediato al que se fueron al salir, y este no coincide necesariamente con su nueva trayectoria, es un buen indicador, inicial, que contribuye a plantear preguntas al respecto de la movilidad entre distintos sectores del mercado laboral.

Cuadro 32
Destino inmediato posterior a la salida del departamento

	abs.	%	% acumulado
Otro Departamento UAM-A	2	5.4	5.4
Otro Departamento UAM	9	24.3	29.7
Sector educativo	9	24.3	54.0
Sector público	5	13.5	67.5
Sector privado	1	2.8	70.2
Extranjero	4	10.8	81.1
No se sabe	4	18.9	100
Total	37*	100.0	100.0

* En un caso la salida se debe a deceso. No se considera en el análisis.
Elaboración: Área de Sociología de las Universidades.

Dos cuestiones surgen al observar el destino inmediato posterior a la salida. Por un lado, la movilidad al interior de la UAM (29.7%); por el otro, si agregamos la movilidad intra-UAM con la que ocurre al sector educativo en otras instituciones, tenemos que los que salen para ubicarse en sitios en que continúan, al menos de inmediato, su carrera académica representan el 54%.

Las otras modalidades despiertan algunos comentarios: la emigración al sector público no educativo deberá ser controlada al indagar si las funciones del nuevo empleo implicaban labores de investigación. Por su parte, el sector privado es poco frecuentado y el extranjero es un destino que puede estar en relación con el retorno a los países de origen, para distinguirlos de estancias en el extranjero asociados a proyectos de formación o contratos académicos.

Si excluimos de la contabilidad a los 7 casos en que no se pudo precisar el sitio de destino inmediato, nos quedan 30 registros. Recalculando las proporciones enfatiza la tendencia observada: 26.6% migración intra-UAM y el 30% al sector educativo. Esto es, dos tercios de la migración se ubicó en sitios que indican continuidad en la carrera académica.

Esto ocurre en los tres conjuntos que se forman por periodo de ingreso:

Primer periodo	8 de 11 de los que tenemos noticia	72%
Segundo periodo	8 de 10 de los que tenemos noticia	80%
Tercer periodo	3 de 4 de los que tenemos noticia	75%
Totales	19 de 25 de los que tenemos noticia	76%

De este modo, la migración que apreciamos parece influida en buena medida por razones intra-institucionales y de orden personal. En amplia proporción la movilidad no parece ser entre tipos de carrera: se permanece como académico pero en otra ubicación institucional. Con todas las reservas del caso, por las limitaciones de la información actual, el hallazgo que se advierte es importante: se persiste en la condición de académico, pero se varía el Departamento, la Unidad de la UAM o la institución en una magnitud significativa de los colegas estudiados.

Ya advertimos que, al momento de salir, sus condiciones formales no eran malas y, sobre todo, muy superiores, como conjunto, a las de su ingreso. La motivación de salida no fue el abatimiento de las condiciones formales. Nos falta analizar sus condiciones académicas al ingreso y la salida para despegar si su migración pudo haber obedecido a condiciones de estancamiento en su desarrollo.

Recapitulando, podemos hacer algunas consideraciones. A pesar de la crisis, al menos en el caso del Departamento de Sociología, la diferencia de ingresos entre el sector académico y otros segmentos del mercado laboral no fue, al parecer, la razón de salida del 66.6% de los ausentes, pues se van a otros puestos del mercado académico. Como ya señalamos, tampoco parece ser una explicación razonable la falta de condiciones institucionales formales. En este aspecto la UAM resulta ser un ámbito propicio para el desarrollo de sus recursos humanos, con ciertas restricciones en el tercer período, dado que los 4 emigrantes de este lapso no lograron, en su estancia, ni la definitividad ni la categoría de titulares.

Avanzaremos analizando los cambios en las condiciones académicas del conjunto, y realizando comparaciones entre el grupo que permanece y el que está ausente en 1989.

4. El cambio en las condiciones académicas: formación

Los Cuadros No. 33, 34 y 35 presentan la información al respecto de los cambios en el grado máximo obtenido por el conjunto de los académicos que estamos atendiendo, la planta activa en 1989 y el conjunto de los ausentes.

En conjunto, los tres cuadros permiten hacer varias consideraciones:

Primero, tal como ya lo habíamos advertido, la planta activa 1989 ingresó al Departamento en condiciones formativas inferiores a las del conjunto de los ausentes. De los que ingresaron con sólo la licenciatura o menos, permanecen el 64.2% y el 35.8% se han retirado. Si agrupamos a los que ingresaron con maestría o más, que en el conjunto suman a 27 profesores, 10 permanecen y 17 ya no se encuentran en 1989.

Segundo, sólo el 5.3% del conjunto ingresó con doctorado. En el transcurso de su estancia en el Departamento, 8 personas más consiguen este certificado, haciendo un total de 13. De los 5 que originalmente tenían el doctorado, 3 ya no están y de los 13 que en algún momento lo consiguieron, 8 forman parte del conjunto de los ausentes.

Tercero, las categorías que se encuentran en estudios de maestría y estudios de doctorado, que nos indican procesos de formación sin terminar, al final del análisis muestran una permanencia en la planta activa 1989 del 83% y 63% respectivamente. Por el otro lado, los grados de maestría y doctorado obtenidos forman parte, mayoritariamente, del conjunto de los ausentes.

Cuadro 33
PLANTA HISTORICA
Comparación entre ingreso y 1989 o al salir
Grado máximo

Grado máximo	ingreso		1989	
	abs.	%	abs.	%
Menos que licenciatura	28	29.8	4	4.3
Licenciatura	14	14.9	9	9.6
Menos que maestría	22	23.4	23	24.5
Maestría	13	13.8	18	19.1
Menos que doctorado	9	9.6	27	28.7
Doctorado	5	5.3	13	13.8
No se sabe	3	3.2	0	0.0
Total	94	100.0	94	100.0

Elaboración: Área de Sociología de las Universidades.

Esto sugiere que uno de los factores de permanencia ha sido la posibilidad de incrementar la formación. Si la institución favorece y estimula la obtención de grados, este es un factor de permanencia, pero al obtenerse parece generar condiciones para la búsqueda de otros horizontes.

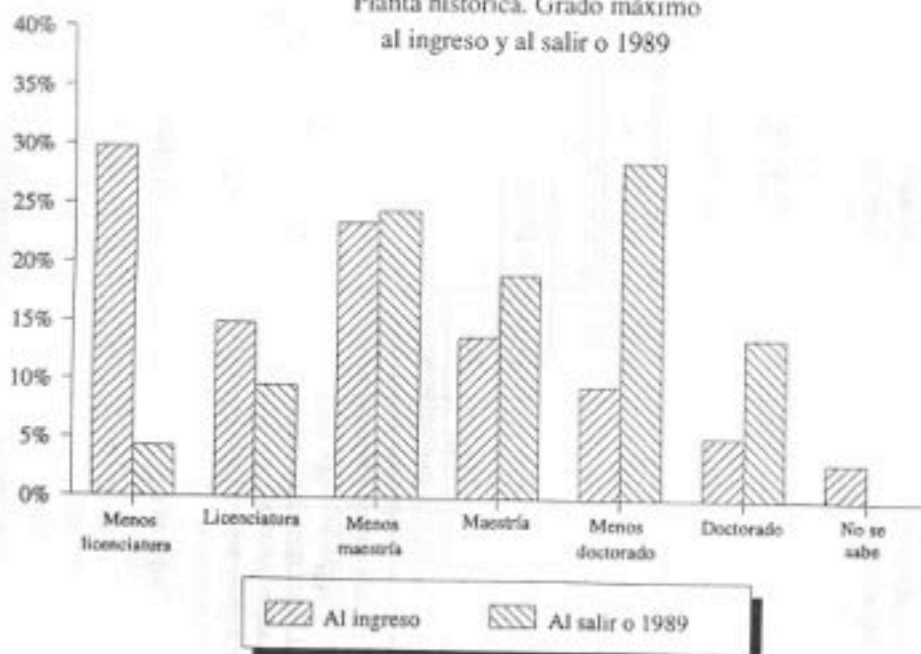
Si atendemos a los cuadros, veremos que en 1989, la planta activa concentra con maestría o más al 53.6% de sus integrantes, mientras que en esa misma dimensión el conjunto de los ausentes había colocado al 74%. Es esto lo que sugiere, evidentemente con todas las reservas del caso, que después de obtenida la maestría, las oportunidades que ofrecen otros mercados son accesibles y atractivas. Otra forma de plantearlo es que, al incrementarse los grados, el Departamento no resulta suficientemente atractivo.

Finalmente, de los datos se desprende que en cuanto a las modificaciones del grado académico, su estancia en la UAM ha permitido un proceso general de avance. A la mejora de las condiciones formales de contratación se añade una actitud institucional, un clima podríamos decir, que propicia el desarrollo de la escolaridad de sus integrantes. Tal vez no con una política ordenada y directiva de los tipos de estudio, pero sí derivada de una esperanza en los beneficios del aumento de credenciales, el Departamento permitió un aumento muy significativo en los grados de sus integrantes.

Sin embargo, en este nivel agregado de análisis de las transformaciones, no podemos distinguir las distintas estrategias de los sujetos dentro de la institución. Para acercarnos a este asunto, conviene preguntar si la distancia recorrida por los académicos, entre el ingreso y su salida o 1989, es más o menos constante.

A partir de ahora, indicaremos a nuestros lectores una serie de vetas para la investigación de las modificaciones entre los ingresos y las situaciones actuales o de salida que consideramos oportunas en estos estudios, sin exponer detalladamente su aplicación en el Departamento de Sociología, pues ya no resultan relevantes sino en la medida que permiten seleccionar grupos pequeños de académicos a los que sería oportuno investigar a profundidad.

Gráfica X
Planta histórica. Grado máximo
al ingreso y al salir o 1989



Fuente: Cuadro 33

Cuadro 34
PLANTA ACTIVA 1989
 Comparación entre ingreso y 1989
 Grado máximo

Grado máximo	Ingreso		1989	
	abs.	%	abs.	%
Menos que licenciatura	18	32.1	3	5.4
Licenciatura	9	16.1	4	7.1
Menos que maestría	17	30.4	19	33.9
Maestría	4	7.1	8	14.3
Menos que doctorado	4	7.1	17	30.4
Doctorado	2	3.6	5	8.9
No se sabe	2	3.6	-	0.0
Total	56	100.0	56	100.0

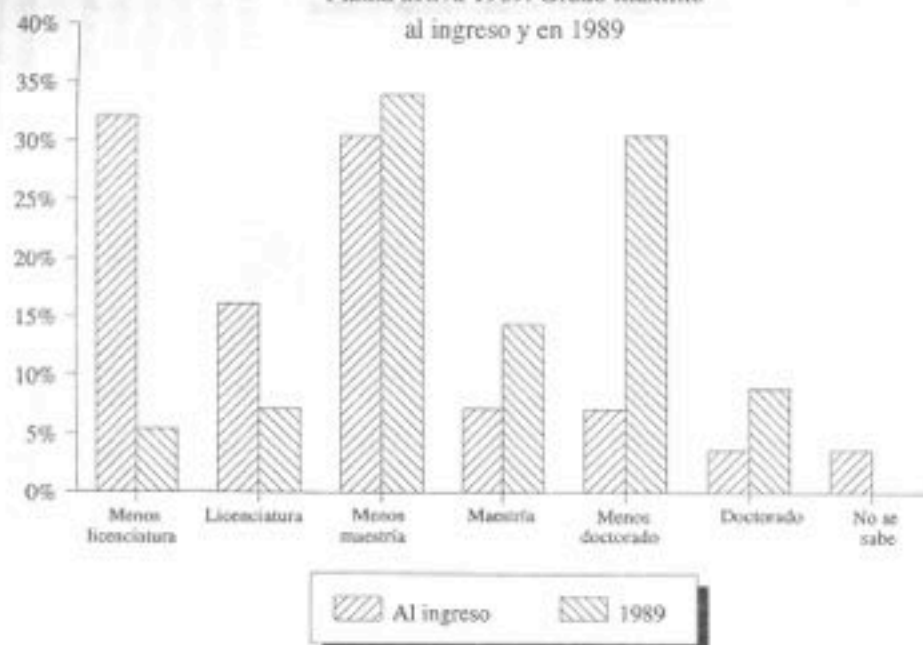
Elaboración: Área de Sociología de las Universidades.

Cuadro 35
CONJUNTO DE AUSENTES
 Comparación entre ingreso y al salir
 Grado máximo

Grado máximo	ingreso		al salir	
	abs.	%	abs.	%
Menos que licenciatura	10	26.3	1	2.6
Licenciatura	5	13.2	5	13.2
Menos que maestría	5	13.2	4	10.5
Maestría	9	23.7	10	26.3
Menos que doctorado	5	13.2	10	26.3
Doctorado	3	7.9	8	21.1
No se sabe	1	2.6	0	0.0
Total	38	100.0	38	100.0

Elaboración: Área de Sociología de las Universidades.

Gráfica XI
 Planta activa 1989. Grado máximo
 al ingreso y en 1989



Fuente: Cuadro 34

4.1. Cambios en la formación

Al analizar las modificaciones respecto a la escolaridad que han experimentado los académicos en relación a su situación de ingreso, no debe perderse de vista que no significa lo mismo pasar de pasante de licenciatura a licenciado, que obtener el grado de doctor cuando la situación de inicio era estar cursando este nivel.

Existen distintos grados de dificultad en el ascenso en la jerarquía de los grados que no quedan bien advertidos si los suponemos separados por cantidades de esfuerzo semejante. Un buen ejemplo de esta inquietud consiste en comparar la obtención de grados con una competencia atlética de salto de altura. Entre el cero centímetros y un metro, por decir una cifra, el esfuerzo necesario es muy distinto que cuando los competidores tratan de superar, así sea por un centímetro, el record mundial.

En el caso de nuestro estudio, si el conjunto de los ausentes arribaron en mejores condiciones en cuanto a grados académicos que la planta activa en 1989, y no se toman providencias al respecto del esfuerzo diferencial entre grados superiores, puede parecer que la planta activa se movió muchísimo más que el conjunto de los ausentes. Si pasar de pasante a licenciado significa un salto equivalente a pasar de candidato a doctor a doctor, la movilidad parece idéntica pero el grado de dificultad no está controlado.

4.2. La producción

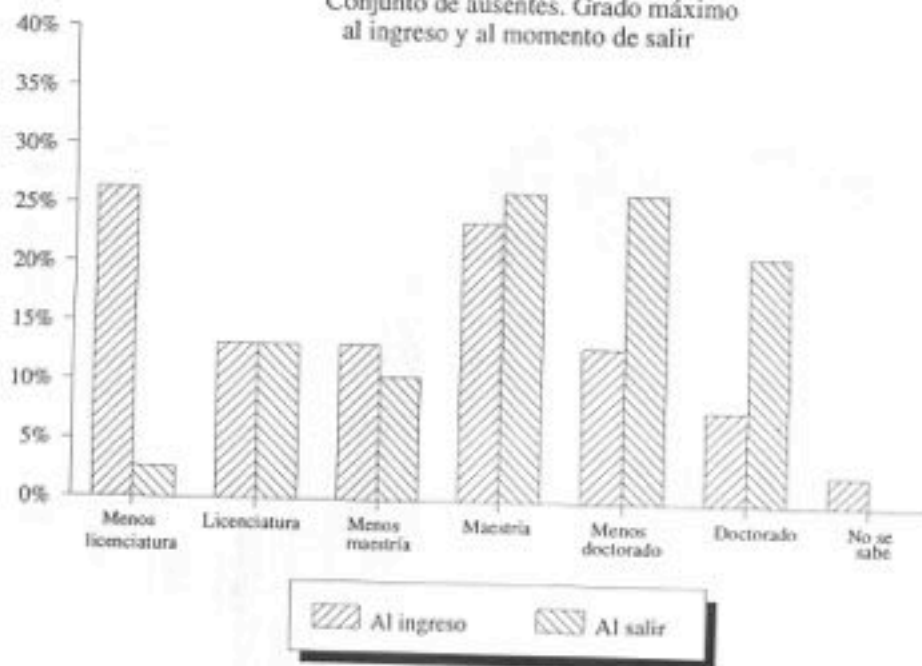
Sería un tanto aventurado apostar la explicación simplemente a la obtención de certificados. Estos, con todo el valor que tienen como indicadores de avance en destrezas y habilidades, corren el riesgo de anular el hecho que, en muchos casos, sin su obtención formal las destrezas y habilidades se ejercen y desarrollan. Es conveniente abrir nuestros estudios sobre las trayectorias académicas al espacio de análisis de la producción.

Ciertamente es un terreno complicado, puesto que la confiabilidad de los indicadores es endeble si sólo se sabe la cantidad de artículos, libros o cuadernos docentes que se han producido.

Estrategias de trabajo más detalladas que cuenten con posibilidades de fuentes de información derivadas del juicio de los pares acerca de la producción, podrían contribuir a la generación de vetas de análisis más interesantes que la simple constatación de cantidades de trabajos. En

Gráfica XII

Conjunto de ausentes. Grado máximo al ingreso y al momento de salir



Fuente: Cuadro 35

nuestro caso, como se recordará, para el acceso sólo registramos la existencia o no de experiencia en producción docente y de investigación, cuestión que, al compararse con la situación en 1989 o en la salida del Departamento tenía que tener la misma generalidad.

5. Conjeturas generales del transcurso en Sociología

A pesar de que las condiciones institucionales han sido similares para la planta activa 1989 que para los que conforman el conjunto de los ausentes, hemos encontrado en el análisis que existen formas particulares de aprovechamiento de estas oportunidades.

Uno de los factores que participa en la explicación de las distintas formas de comportamiento son las condiciones de formación con que ingresaron a la institución; sin embargo, este factor no es sino uno entre muchos de los que podrían ser considerados como causa de las diferentes respuestas.

No sólo el nivel de formación alcanzado, sino el espacio donde se llevó a cabo el proceso de aprendizaje, generan distintas expectativas y formas de ver y entender el mundo académico, que se traducen en distintos énfasis de interés en las funciones universitarias y formas de valorar los resultados de la actividad académica. El peso derivado del "ethos" predominante en el lugar de realización de estudios de posgrado es un tema que deberá ser considerado en estudios de trayectorias académicas.

El Departamento de Sociología ha permitido una movilidad significativa a sus integrantes en lo que a sus condiciones institucionales y académicas se refiere. ¿Por qué se fueron los que se fueron si tenían buenas condiciones para el desarrollo de sus carreras académicas? ¿Qué significa la voluntad de permanencia de quienes se han quedado?

Dentro del contexto de la profesión académica en general, quienes se fueron contaban, al ingresar, con mayores recursos que los colocaron, tal vez, en una posición ventajosa, competitiva, para acceder a mejores ofertas de trabajo según sus intereses, tanto salariales como de prestigio institucional al cual adscribirse. Otra forma de ver el fenómeno es que esas cualidades los hacían más atractivos para la formación de equipos en otros sitios de trabajo.

Quizá estos colegas buscaban perfiles más flexibles del ejercicio académico, por ejemplo, no estar en una institución que requiere el ejercicio continuo y simultáneo de docencia e investigación que caracte-

riza a la UAM. Además de estas razones posibles, no debe descartarse en su emigración razones personales derivadas de distancias entre vivienda y espacio de trabajo.

Independientemente de la multiplicidad de motivaciones, para este grupo el Departamento constituyó un espacio de trabajo en el cual ejercieron un tránsito con movilidad. La respuesta a nuestra inquietud sobre su destino inmediato relativiza la motivación salarial como factor central. Sería necesario indagar con más detalle otros tipos de condiciones de trabajo y prestigio para ponderar su peso en la decisión de salida.¹¹

Mientras que para los que se fueron su estancia fue un tránsito con movilidad, para los que se quedaron el Departamento ha representado un mercado de desarrollo de largo plazo. Estabilidad laboral, por tipo y tiempo de contrato, parecen constituir una oportunidad apreciable para su futuro académico, como lo muestran las variaciones ascendentes en categorías y su incremento en producción para la docencia y como resultado de trabajos de investigación.

Una de las condiciones que parecen inducir la permanencia en el Departamento, se relaciona con la posibilidad de continuar con la formación académica. Independientemente de las modalidades individuales seguidas por los miembros de la planta activa 1989 (becas, licencias, sábaticos, reducción de la asignación de cursos, horarios especiales de docencia para poder asistir a sus cursos de posgrado, etc) es evidente que han logrado condiciones para desarrollar estudios escolarizados.

¿Qué ocurrirá cuando los culminen? ¿Los mecanismos de estímulo a la permanencia implementados por la institución en los años recientes lograrán incidir en la retención de este tipo de personal, cuya formación está muy asociada a su estancia en la UAM?

Esta doble posibilidad de estancia en un sector del mercado académico resulta interesante: transición con movilidad y desarrollo de largo plazo. La ventaja de esta distinción, es que el espacio ocupacional es incorporado a la estrategia de los sujetos, como un elemento que les da condiciones determinadas: al intervenir otras dimensiones en la estrategia de los actores, para algunos puede ser un espacio de trabajo de larga data o permanente, mientras que para otros opera como espacio de tránsito a otras condiciones.

Nota Final

Hemos expuesto los resultados de nuestro trabajo de investigación. Nuestra expectativa es comunicar una estrategia de análisis, más que datos generalizables que por la escala de aplicación son imposibles. En su caso, los datos, a nuestro juicio, ponen a consideración del lector la pertinencia de la forma de enfrentar la investigación. En otras palabras, el lector tiene ante sí un botón de muestra.

Hay mucho por hacer, por afinar en la capacidad de concebir la profesión y las carreras académicas y su consecuente operacionalización metodológica. Esperamos que el esfuerzo comparativo amplíe considerablemente el terreno y reconozcamos el valor de la consideración crítica que pueda brindársele a este texto.

Bibliografía

- Área de Sociología de las Universidades. (1989) "Las universidades mexicanas contemporáneas. Una compleja diversidad" en *El mercado académico de la Universidad Mexicana. Un proceso de incorporación: Sociología UAM-A*, Vol. I, Departamento de Sociología, UAM-A.
- Área de Sociología de las Universidades. (1989) "El mercado académico en la UAM" en *El mercado académico de la Universidad Mexicana. Un proceso de incorporación: Sociología UAM-A*, Vol. II Departamento de Sociología, UAM-A, México.
- Área de Sociología de las Universidades. (1989) "Estrategia de trabajo en El mercado académico de la Universidad Mexicana. Un proceso de incorporación: Sociología UAM-A, Vol. III Departamento de Sociología, UAM-A, México.
- Área de Sociología de las Universidades. (1989) "Un proceso de incorporación al mercado académico: Sociología en la UAM-A (I). "La política de contratación" en *El mercado académico de la Universidad Mexicana. Un proceso de incorporación: Sociología UAM-A*, Vol. IV, Departamento de Sociología, UAM-A, México.
- Área de Sociología de las Universidades. (1989) "Un proceso de incorporación al mercado académico: Sociología en la UAM-A (II). Características de los académicos" en *El mercado académico de la Universidad Mexicana. Un proceso de incorporación: Sociología UAM-A*, Vol. V, Departamento de Sociología, UAM-A, México.
- Área de Sociología de las Universidades. (1989) "Una propuesta sintética" en *El mercado académico de la Universidad Mexicana. Un proceso de incorporación: Sociología UAM-A*, Vol. VI, Departamento de Sociología, UAM-A, México.

Área de Sociología de las Universidades Públicas Mexicanas. (1990) "Presentación o introducción" en *El mercado académico de la Universidad Mexicana. Modificación de condiciones institucionales y académicas en el transcurso UAM*, Vol. 1, Departamento de Sociología, UAM-A, México.

Área de Sociología de las Universidades. (1990) "Condiciones institucionales y académicas del Departamento de Sociología de la UAM-A" en *El mercado académico de la Universidad Mexicana. Modificación de condiciones institucionales y académicas en el transcurso UAM*, Vol. 2, Departamento de Sociología, UAM-A, México.

Área de Sociología de las Universidades. (1990) "Condiciones institucionales y académicas planta activa 1989. Departamentos de Sociología de la UAM-A" en *El mercado académico de la Universidad Mexicana. Modificación de condiciones institucionales y académicas en el transcurso UAM*, Vol. 3, Departamento de Sociología, UAM-A, México.

Área de Sociología de las Universidades. (1990) "Condiciones institucionales y académicas. Destino inmediato planta ida. Departamento de Sociología, UAM-A", en *El mercado académico de la Universidad Mexicana. Modificación de condiciones institucionales y académicas en el transcurso UAM*, Vol. 4, Departamento de Sociología, UAM-A, México.

Connolly, Priscilla et al. (1991) "Sociología urbana en la UAM-Azacapotzalco" en *Sociología* No. 15, ene-abril, Departamento de Sociología, UAM-A, México.

Mckinney, John C. (1968) *Tipología constructiva y teoría social*. Amarrutti, Ed. Buenos Aires.

Trejo Reyes, Saúl. *Empleó para todos. El reto y los caminos*. FCE, México, 1988.

CAPITULO III

HACIA UNA PERSPECTIVA COMPARATIVA

Lilia Pérez Franco