colección
Problemas educativos de México

La investigación humanística y social en la UNAM

Organización, cambios y políticas académicas

Humberto Muñoz García
con la colaboración de
Alejandro Canales, Óscar F. Contreras
y Teresa Pacheco Méndez

Coordinación de Humanidades

GRUPO EDITORIAL MIGUEL ÁNGEL PORRÚA

Títulos de la colección

Problemas educativos de México

Raúl Domínguez Martínez Gerardo Suárez Reynoso Judith Zubieta García	*Cincuenta años de ciencia universitaria: una visión retrospectiva.*
Jorge Bartolucci Incico	*Desigualdad social, educación superior y sociología en México.*
Gonzalo Varela Petito	*Después del 68. Respuestas de la política educativa a la crisis universitaria.*
Ma. Herlinda Suárez Zozaya	*Educación-empleo en México: elementos para un juicio político.*
Ángel Díaz Barriga	*Empleadores de universitarios. Un estudio de sus opiniones.*
María de Ibarrola Nicolín	*Escuela y trabajo en el sector agropecuario en México.*
Sandra Castañeda (Coordinadora)	*Evaluación y fomento del desarrollo intelectual en la enseñanza de ciencias, artes y técnicas. Perspectiva internacional en el umbral del siglo XXI.*
Manuel Martínez Rosa María Seco Karin Wriedt	*Futuros de la universidad: UNAM 2025.*
Juan José Saldaña (Coordinador)	*Historia social de las ciencias en América Latina.*
Humberto Muñoz García *Colaboradores:* Alejandro Canales Óscar Contreras Teresa Pacheco	*La investigación humanística y social en la UNAM. Organización, cambios y políticas académicas.*
Salvador Malo Arturo Velázquez Jiménez (Coordinadores)	*La calidad en la educación superior en México. Una comparación internacional.*
Víctor Manuel Durand Ponte	*La cultura política de los alumnos de la UNAM.*

DANIEL C. LEVY — *La educación superior y el Estado en Latinoamérica. Desafíos privados al predominio público.*

VÍCTOR M. DURAND PONTE (Coordinador) — *La evaluación en la UNAM. Organización institucional y planes de estudio.*

TERESA PACHECO MÉNDEZ — *La organización de la actividad científica en la UNAM.*

TERESA PACHECO MÉNDEZ, ÁNGEL DÍAZ BARRIGA (Coordinadores) — *La profesión. Su condición social e institucional.*

RAFAEL CORDERA CAMPOS, DAVID PANTOJA MORÁN (Coordinadores) — *Políticas de financiamiento a la educación superior en México.*

ALICIA DE ALBA (Compiladora) — *Posmodernidad y educación.*

TERESA ELIZABETH CUEVA LUNA — *Procesos de inserción laboral de jóvenes técnicos en la frontera norte de México: el caso de Reynosa, Tamaulipas.*

MARGARITA MENEGUS (Coordinadora) — *Saber y poder en México del siglo XVI al XX.*

LOURDES ALVARADO (Coordinadora) — *Tradición y reforma en la Universidad de México. Trabajos de historia y sociología.*

ROBERTO RODRÍGUEZ GÓMEZ, HUGO CASANOVA CARDIEL (Coordinadores) — *Universidad contemporánea. Racionalidad política y vinculación social. Tomo I.*

HUGO CASANOVA CARDIEL, ROBERTO RODRÍGUEZ GÓMEZ (Coordinadores) — *Universidad contemporánea. Política y gobierno. Tomo II.*

BURTON CLARK — *Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia.*

HUMBERTO MUÑOZ GARCÍA — *Los valores educativos y el empleo en México.*

Los clásicos

ANTONIO SANTONI RUGIU — *Nostalgia del maestro artesano.*

La investigación humanística y social en la UNAM

Organización, cambios y políticas académicas

La investigación humanística y social en la UNAM

Organización, cambios y políticas académicas

Humberto Muñoz García
con la colaboración de
Alejandro Canales, Óscar F. Contreras
y Teresa Pacheco Méndez

Coordinación de Humanidades

MÉXICO 2000

Primera edición, mayo del año 2000

© 2000
Coordinación de Humanidades, UNAM

© 2000
Por características tipográficas y de edición
Miguel Ángel Porrúa, librero-editor

Derechos reservados conforme a la ley
ISBN 970-701-007-X

IMPRESO EN MÉXICO *PRINTED IN MEXICO*

Amargura 4, San Ángel, Álvaro Obregón, 01000 México, D.F.

Humberto Muñoz García

Introducción

Este libro trata sobre la investigación en humanidades y ciencias sociales en la UNAM, que se encuentra organizada en un subsistema que comprende un conjunto de nueve institutos y seis centros en los que se desarrolla un universo vasto de disciplinas, quehaceres y especialidades que cubren prácticamente todos los campos de conocimiento en el área. En particular el interés de este estudio radica en cómo se organiza la investigación, las orientaciones que han seguido los cambios en su práctica y los efectos que han tenido tales cambios sobre la actividad científica y sobre quienes la desarrollan.

Entender lo que ha pasado en el subsistema y hacia dónde se dirige, supone focalizarlo en el contexto de la Universidad de la que hace parte, que es pública, nacional y autónoma. En la máxima casa de estudios del país se enseña el bachillerato, la licenciatura y el posgrado. Es la más importante por su tamaño, pero también por su liderazgo en muchos campos del conocimiento. En ella se realiza una buena parte de la investigación científica que se hace en México, que junto con la humanística ocupa a cerca de 2,500 investigadores, y es una de las principales fuentes de difusión y creación artística.

El subsistema de investigación en humanidades forma parte de una universidad crecientemente diversa, heterogénea y compleja. Una organización sustentada en establecimientos (Clark, 1998) que se diferencian por la función principal que desempeñan y por una división interna del trabajo donde la ocupación académica vincula las funciones de producción, transmisión y difusión del

conocimiento de manera propia. En este marco se producen las relaciones entre académicos, profesores e investigadores, entre facultades, escuelas, institutos y centros, niveles de la enseñanza y funciones institucionales.

Si bien la investigación humanística tiene su propio grado de autonomía por estar integrada como un conjunto de establecimientos a la autoridad de un Consejo Técnico, el avance de la investigación y los cambios organizativos que se producen en el subsistema encuentran sus límites y posibilidades en el conjunto de la institución universitaria, sus normas, proyectos y recursos financieros, la estructura de las relaciones académicas y la cultura que posibilita la interacción de lo objetivo y lo subjetivo entre sus miembros, mecanismo fundamental para que se reconozcan como comunidad.

En la época contemporánea se ha insistido en que las universidades gozan de prestigio, liderazgo y reconocimiento de su competencia cuando la investigación es extendida y de calidad (Clark, 1997). Pero sobre todo por la capacidad que tengan de traducir conocimiento nuevo a la enseñanza. De ahí los esfuerzos que se han realizado en la UNAM para fortalecerla, desarrollarla y vincularla estrechamente a la docencia.

Los cambios organizativos recientes con tales propósitos han partido de un conjunto de ideas acerca de la necesidad de la apertura académica de las disciplinas y de las instituciones o establecimientos en las que se cultivan. La apertura está dada por vía de la diversificación y fragmentación como lógicas del desarrollo del conocimiento (Feyerabend, 1975; Dogan y Phare, 1993) que imponen nuevas razones y arreglos para establecer los moldes o modos para generarlo.

La apertura significa la interacción e intersección de campos disciplinarios para el logro de innovaciones. Esto es, de enfoques multi e interdisciplinarios para el abordaje de objetos de estudio. Estos enfoques han resultado un estímulo para intensificar la comunicación y la creatividad de los investigadores y el ejercicio de la crítica, pero también la asociación de proyectos, la formación de grupos que ha dado una mayor prestancia y nueva vida a los ya tradicionales seminarios o talleres.

Las necesidades de conocimiento han hecho surgir programas sobre los grandes problemas nacionales, que se agudizaron por las crisis recurrentes del modelo económico a partir de los años ochenta. Se hablaría en este punto de que las humanidades y las ciencias sociales en la UNAM han tenido una visión de lo nacional que consiste en encontrar los nexos entre la práctica científica y la realidad del país. Si se recorriera la historia intelectual del subsistema, se apreciaría la preocupación por darle dirección al análisis para colaborar con el establecimiento de objetivos y conducción de la sociedad. Siempre se ha tratado de fijar la investigación en una formación social dada, en la que existen fuerzas políticas que la transforman y al hacerlo trastocan los principales problemas que la aquejan. Esto es, se ha aceptado (y actualmente más) que lo social, lo político y lo cultural se relacionan entre sí, y con el movimiento y comportamiento de la economía. Los programas de investigación que se están formulando parten, en consecuencia, de una visión holística de la fenomenología de la sociedad.

A lo dicho, se agregaría otro contexto, formado por los nuevos temas y problemas traídos a colación por la dinámica internacional de las disciplinas humanísticas y sociales, que en muchas ocasiones, se han planteado a través de enfoques que intersectan o reconocen la necesidad de incluir distintos campos de conocimiento (Heilbroner y Milberg, 1998).

Con todo esto como telón de fondo, en el subsistema se comenzó a discutir tiempo atrás la idea de elaborar proyectos de largo alcance, lo que significa agrupar a investigadores que tratan una temática desde varias disciplinas, la participación de dos o más institutos y centros, recursos extraordinarios por lo elevado de los costos, entrega de resultados de manera oportuna (a tiempo para influir en la toma de decisiones) y la posibilidad de elaborarlos, madurarlos e interpretarlos conforme a los cánones académicos seguidos por el grupo de investigación.

La investigación se ha orientado también por las posibilidades de conseguir financiamiento para los proyectos. Históricamente, el subsistema ha funcionado con lo que la Universidad le otorga en el presupuesto anual derivado de los recursos económicos que el gobierno le entrega como subsidio. Se entiende que la tarea de producir conocimiento en y sobre una sociedad como la mexicana genera contribuciones invaluables para entenderla y orientar su conducción. Y no obstante, los recursos normales, por así llamarlos, son insuficientes para satisfacer las complejidades que demanda la dinámica académica y la realización de grandes proyectos.

Por tales razones, las instituciones y los investigadores se han preparado para obtener fondos adicionales mediante el concurso de proyectos. Esta tarea ha dado una nueva dimensión a la investigación para sortear la escasez de recursos. También, la contratación de proyectos es una realidad cada vez más evidente en el mundo académico del subsistema. Pero, son los investigadores quienes proponen proyectos de interés académico a los que se les buscan fondos. La obtención de recursos financieros ha provocado, por su parte, problemas que presionan para modificar la organización institucional: cargas administrativas mayores para manejar los recursos que ingresan y requerimientos de espacio para personas que sólo participan en determinadas fases de un proyecto, por ejemplo.*

Hasta aquí una breve reflexión de las implicaciones de la apertura sobre el mundo de la investigación. Pero no se agota en este punto. En una universidad como la nuestra donde la estructura organizativa separa a la investigación de la docencia, la apertura también apunta a la integración de las dos funciones. Con la reforma al posgrado se acercaron académicamente las facultades, institutos y centros, aun cuando en el ámbito del subsistema la doble tarea de investigar y enseñar siempre se asumió como parte de la ocupación de los académicos. No obstante, a raíz de la reforma se ha discutido la necesidad de que el subsistema ponga una atención subrayada a la formación de investigadores así como participar en nuevas fórmulas docentes para cambiar la enseñanza en la licenciatura acorde a los nuevos tiempos.

*En el campo internacional el monto de los recursos obtenidos se ha vuelto un criterio de evaluación no sólo del desempeño de una institución sino también de la pertinencia de la producción de conocimiento.

La integración de la investigación con la docencia es el eje de la transformación académica en la UNAM. Este vínculo produce formas y condiciones de trabajo académico que fortalecen el perfil de universidad de investigación. Desde el subsistema se entiende que tiene que ser una relación estrecha en una concepción amplia de la actividad docente, que desde la investigación se practica de muchas maneras. Lo importante, como dice Clark (1997) es la constitución de grupos académicos en los que se combinen ambas tareas.

Desde otro punto de vista, la dinámica académica que se desprende de lo anterior ha supuesto la apertura de los establecimientos para que se den procesos complementarios de colaboración y cooperación interinstitucional (entre elementos del subsistema principalmente), con lo cual cada entidad del subsistema ha tendido a mejorar sus capacidades para renovarse. Se busca proveer a los investigadores de condiciones de trabajo adecuadas, a través de la infraestructura y los instrumentos materiales y técnicos de los que deben disponerse para estar a la altura de las exigencias que impone el conocimiento riguroso de la realidad social.

En otras palabras, los institutos y centros han sido exigidos para instaurar mecanismos de gestión y administración que den fluidez a la lógica de los cambios académicos. Pero más allá de lo meramente "infraestructural", para generar un medio ambiente laboral que, en respeto de la libertad, propicie que se compartan genuinamente intereses de conocimiento tendientes a la diferenciación y fragmentación del conocimiento y a la agrupación de esfuerzos. Este proceso se da si y sólo si existe un régimen de confianza en los académicos como parte de la cultura institucional.

Lo que queda claro es que el académico forma parte de un contexto institucional. La interacción entre la persona, el establecimiento y las mediaciones que los vinculan son un punto nodal que debe tenerse en cuenta para entender el proceso de producción de conocimiento y el desempeño académico. El establecimiento se ha vuelto cada vez más complejo en su organización, administra-

ción y gestión de procesos académicos. El académico ha visto transformar su figura en la realización de un número creciente de funciones: investigar, formar grupos de trabajo o pertenecer a seminarios, prepararse en el manejo de nuevas tecnologías, gestionar recursos financieros, informar de sus actividades a dos o tres instancias, hacer crecer sus redes de pares, publicar los resultados, amén de dar clases, tutorías, dirigir tesis, participar en la elaboración de programas docentes y, desde luego, participar en toda clase de actos académicos. La vida académica se rige en la actualidad por una creciente diferenciación del trabajo del investigador. A la complejidad institucional y a la diversificación de funciones se han agregado cuerpos colegiados encargados de la planeación y evaluación de las actividades como procesos de intermediación del esfuerzo institucional e individual.

Por lo anterior, un foco de atención actualmente es la necesidad de fijar políticas a nivel de los establecimientos para que se desarrollen y consoliden, lo cual influye en el logro de un conocimiento riguroso. Otra línea de trabajo es revisar lo que se lleva a cabo en materia de evaluación. Aquí es importante combinar una evaluación directiva de las instituciones con los instrumentos de estímulos que se aplican a los académicos.

El desempeño académico no puede medirse sin tener en cuenta las características del lugar en el que trabaja el investigador. Así, es indispensable repensar los aspectos que se refieren a la evaluación que debe dejar de ser unidimensional (centrada en contar y apreciar lo que se escribe o publica). Los instrumentos de evaluación no sólo deben tener en cuenta el desempeño individual sino también las nuevas modalidades colectivas de organización del trabajo. Diferenciar los planos (institucionales, grupales e individuales) y entender al académico en su contexto institucional y disciplinario son elementos importantes para avanzar en la evaluación académica. A medida que los resultados de investigación sean pertinentes a los problemas que la sociedad demanda conocer, las formas de evaluación del trabajo desde el exterior de la universidad también tendrán que ser consideradas.

CONTENIDO DEL LIBRO

El material que se presenta enseguida forma parte de un proyecto de trabajo más amplio cuyo objetivo general ha sido conocer la realidad académica del subsistema en sus características más generales. Un conjunto tan vasto de instituciones como las que se agrupan en el subsistema, tiene en el conocimiento sistemático de sí mismo, la posibilidad de orientarlo en su desarrollo y coordinarlo en sus actividades. Pero más allá, se trata de comprenderlo, para que las políticas científicas que se apliquen tengan el efecto pertinente para mejorar las condiciones de producción del conocimiento. Hacia finales del siglo XX, el conocimiento es el instrumento estratégico más importante para el desarrollo del país; los académicos, soportes de su producción, y las universidades públicas el sitio por excelencia donde se genera, se transmite y se indican las formas de su aplicación.

La delicadeza y la envergadura del problema hicieron que este proyecto se dividiera en dos partes. En una se ha buscado dar una idea de la secuencia histórica que siguió el subsistema desde su creación, demarcar los periodos y señalar los procesos que dieron origen a cada uno de los institutos y centros que lo conforman actualmente, como una manera de entender el proceso de diversificación del conocimiento y la heterogeneidad que priva entre los establecimientos. Esta primera parte es una investigación histórica que se traducirá posteriormente en un libro.

En esta segunda parte, la preocupación ha consistido en registrar algunos de los rasgos más sobresalientes del subsistema para ilustrar el estado actual de su desarrollo conforme a cuestiones como las que se han señalado en esta introducción. El texto comienza por indicar y comparar la organización académica entre las entidades del subsistema. Enseguida, continúa un ensayo de sus cambios recientes, vistos desde la óptica de las tendencias que ha seguido el personal académico. Después, se aborda lo relativo a la integración de funciones entre la investigación y la docencia por la importancia que tendrá para el futuro de la Universidad. El cuarto

texto está dedicado a un ejercicio en que se analiza el desempeño de los académicos en función de las capacidades institucionales. Finalmente, se han incluido dos capítulos dedicados en lo general a la evaluación de las humanidades y las ciencias sociales que pueden ser útiles para la discusión interna en la UNAM y de interés para quienes investigan los problemas de la educación. El primero, es una reflexión en la que se resalta la especificidad de la evaluación para el caso de las disciplinas de estos campos. El segundo, es un ensayo en el que se enfatizan los compromisos y las principales orientaciones normativas de la práctica científica como actividad profesional.

El lector apreciará que no se trata de una obra que tiene principio y fin, aunque cada una de sus partes sí los tenga. La característica de este libro es que apunta a problemas que hoy son ampliamente debatidos en el subsistema de investigación en humanidades de la UNAM cuyo planteamiento y tratamiento pueden ser indicativos para entender a otras instituciones de investigación. Quienes lo hemos escrito estamos convencidos de que este tipo de análisis y reflexiones contribuyen para que la UNAM transite fortalecida en medio de la transición de la sociedad mexicana.

Como empresa académica este libro ha contado con el apoyo de muchas personas. Quiero agradecer, en particular, la colaboración y paciencia que me tuvieron Alejandro Canales, Óscar Contreras y Teresa Pacheco, amigos todos, cuyos escritos enriquecen este trabajo. Gabriela Valle y Guadalupe López se encargaron de preparar los cuadros estadísticos y las gráficas, Alejandra Recillas pasó en la computadora las varias versiones que tuvieron los textos. A las tres mi reconocimiento, al igual que a Alfonso Arellano quien con dedicación, esmero e inteligencia hizo la corrección de estilo.

BIBLIOGRAFÍA

CLARK, Burton, *El sistema de educación superior en México*, M. A. Porrúa, México, 1983. Colección Problemas Educativos de México.

———, *The academic profession*, National, disciplinary, & institutional settings, University of California Press, USA, 1987.

———, *Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia*. UNAM, Coordinación de Humanidades y Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa, México, 1997.

DOGAN, M. y R. Phare, *Las nuevas ciencias sociales. La marginalidad creadora*, Grijalbo, México, 1993.

FEYERABEND, Paul, *Against Method*, Londres, 1975.

HEILBRONER, Robert y William Milberg, *The crisis of vision in modern economic thought*, Cambridge University Press, 1996.

Alejandro Canales

La investigación en humanidades y ciencias sociales en la UNAM: los vértices de su organización

Introducción

La Universidad Nacional Autónoma de México, se ha repetido en innumerables ocasiones, es una institución compleja. En parte esta complejidad se debe a su trayectoria y papel en la sociedad mexicana, a sus dimensiones –una comunidad universitaria que hoy sobrepasa a las 300,000 personas–, a sus múltiples instalaciones que se distribuyen en diferentes puntos geográficos. Pero, sobre todo, a los diferentes niveles educativos que conjuga y a las diversas funciones que realiza.

En la Universidad se imparte docencia a nivel bachillerato en dos modalidades (ENCCH y ENP); una formación profesional en más de 50 opciones profesionales y una educación de posgrado en diferentes áreas del conocimiento. Además, realiza una labor de investigación a través de dos subsistemas (investigación sociohumanística e investigación científica) y una intensa labor de difusión y extensión de la cultura.

Ciertamente, la docencia en sus diferentes niveles –por la matrícula, el personal académico que desempeña esa actividad, los recursos financieros que consume y la infraestructura– es una de las partes más visibles de la Universidad. Sin embargo, también lo es que se desarrolla un amplio trabajo de investigación en el área de las ciencias naturales y exactas, y en las sociales y humanidades; aunque tal vez más allá de que se cultiva una gran cantidad de líneas de investigación en un mismo espacio universitario y de los

logros obtenidos en este terreno, no sea demasiado lo que conozcamos.

En este trabajo se presenta un acercamiento general al ámbito de la investigación en el área de las ciencias sociales y humanidades en la UNAM. Fundamentalmente, se intenta precisar la forma en que están organizados y funcionan actualmente los diferentes institutos y centros, así como los factores que intervienen en la marcha del subsistema.

Primero se expone y discute el tipo de relación que sostiene el subsistema con la institución en general, el lugar que le corresponde y las disposiciones al respecto; además, se precisa la manera en que se articula normativamente el propio subsistema de humanidades. Después, se presenta información básica respecto a la composición de los centros e institutos del subsistema y la forma en que se distribuye su personal académico. Al final, a manera de conclusión, se presenta una serie de comentarios.

Las reglas de actuación

El subsistema está compuesto de 15 entidades académicas: nueve institutos, seis centros y dos programas. Los dominios de conocimiento de cada uno están centrados en bases disciplinarias (*v. gr.* antropología, filosofía, historia), temáticas (sociales, educación, género), regionales (estudios latinoamericanos, América del Norte) o bien por otros patrones de organización. El proceso de creación de estas entidades se extiende desde 1930 –fecha en que fue creado el primero de los institutos, el de Investigaciones Sociales–, hasta finales de la década pasada; comparativamente, los centros son de más reciente creación, a mediados de los años setenta se fundó el primero y el más reciente data de 1989 (véase cuadro 1).

El conjunto de centros e institutos representa, en nuestro país, la mayor agrupación de entidades pertenecientes a una sola universidad, dedicadas al cultivo del conocimiento humanístico y social. En general, en 1997, se realizaban poco más de un millar de

Cuadro 1

SUBSISTEMA DE INVESTIGACIÓN HUMANÍSTICA

Institutos y centros	*Fundación*
1. Instituto de Investigaciones Sociales (IIS)	1930
2. Instituto de Investigaciones Estéticas (IIEs)	1935
3. Instituto de Investigaciones Económicas (IIEc)	1940
4. Instituto de Investigaciones Históricas (IIH)	1945
5. Instituto de Investigaciones Filosóficas (IIFS)	1967
6. Instituto de Investigaciones Bibliográficas (IIB)	1967
7. Instituto de Investigaciones Jurídicas (IIJ)	1967
8. Instituto de Investigaciones Antropológicas (IIA)	1973
9. Instituto de Investigaciones Filológicas (IIFI)	1973
10. Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU)	1976
11. Centro Coord. y Difusor de Est. Latinoamericanos (CCYDEL)	1979
12. Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas (CUIB)	1981
13. Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (CRIM)	1985
14. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (CEIICH)	1989
15. Centro de Investigaciones Sobre América del Norte (CISAN)	1989

Fuente: Coordinación de Humanidades. Colección, UNAM, 1992.

Nota: En algunos casos la fecha corresponde a un tipo de organización previa a la instauración de la entidad como tal (por ejemplo los laboratorios de arte del IIEs). El subsistema también incluye programas, como el Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG).

proyectos de investigación en diferentes áreas del conocimiento y participaban poco más de 600 investigadores.

El número de centros e institutos, los proyectos de investigación que se realizan y el personal académico involucrado expresan, por lo menos, que se trata de una extensa actividad. Pero, ¿cómo se regula en el marco de la institución universitaria y al interior del subsistema?

Al igual que para el ejercicio de la docencia, la normatividad institucional consigna un principio de *libertad* para el desarrollo de esta actividad.[1] Sin embargo, aunque la libertad es un valor alta-

[1] En el Estatuto General de la UNAM se establece que: "Para realizar sus fines, la Universidad se inspirará en los principios de libre investigación y libertad de cátedra y acogerá en su seno, con propósitos exclusivos de docencia e investigación, todas las corrientes

mente apreciado en la institución académica y se asume como garantía del trabajo que se desempeña, la tarea de investigar también es encauzada por mecanismos e instancias que permiten, por un lado, la inclusión del subsistema en una organización mayor –en la Universidad misma– y, por otro, la operación al interior del subsistema. Ambos aspectos son de suma importancia, pues en un caso se trata del lugar que ocupa y el papel que juega el subsistema en las diferentes actividades que se realizan en la Universidad y, en el otro, de la articulación en el propio subsistema, de las entidades que lo componen, el trabajo conjunto, la formulación de programas, la toma de decisiones, el desempeño individual, etcétera. Veamos primero de qué manera se incorpora y qué lugar ocupa el subsistema en la Universidad.

La relación del subsistema y la Universidad

El subsistema tiene asignado el cumplimiento de uno de los principales fines de la organización universitaria: el desarrollo de la investigación.[2] Es una actividad que está consignada en la normatividad institucional y se reconoce así no sólo por quienes la realizan sino también por los distintos miembros de la comunidad escolar. Así como hay una determinada estructura que se encarga del ejercicio de la docencia (en bachillerato, licenciatura o posgrado), otra que se encarga de las tareas de difusión cultural y una más abocada a la labor administrativa, también está la que tiene como función principal realizar investigación. Un aspecto que es común a las diferentes estructuras universitarias es que todas tienen que ver con el conocimiento.[3] En un caso se trata fundamentalmente de

del pensamiento y las tendencias de carácter científico y social, pero sin tomar parte en las actividades de grupos de política militante, aun cuando tales actividades se apoyen en aquellas corrientes o tendencias" (Artículo 2).

[2]Utilizamos el término subsistema como equivalente a estructura y esta última considerada como un patrón de comportamiento relativamente estable (*cfr.* March y Simon, 1981: 187).

[3]Las universidades pueden seguir distintos modelos y, en algunos casos, quizás cumplir fines distintos a la enseñanza, la investigación o la academia, pero su rasgo característico es que se organizan y trabajan con el conocimiento (Clark, 1992: 33).

impartirlo, sea para proveer una formación propedéutica, un perfil profesionalizante o un saber experto en determinada área del conocimiento; en otro, de generar, incrementar y expandir los acervos de conocimiento; en otro más, de extender los beneficios del conocimiento y la cultura a la sociedad en general; o bien, de realizar tareas administrativas que permitan el logro de las actividades centrales. Se entiende que la docencia y la investigación serían las actividades sustantivas, pues la extensión es una actividad complementaria y la administración, aunque su peso puede variar conforme al tamaño e historia de la institución, necesariamente tendría que estar supeditada a lo central.

En cada una de las estructuras se realiza una función primordial y aunque hay zonas en las que convergen unas y otras, como veremos más adelante, se reservan como actividades prioritarias las que tienen asignadas en cada caso. No es irrelevante esta característica de funciones múltiples e interrelacionadas, pues al parecer es precisamente lo que le da sentido como institución universitaria y, a la vez, lo que tensiona su marcha. Por un lado, un estudio en esta misma Universidad (Durand, 1997: 13) ha destacado que para recibir tal denominación es necesario realizar las funciones básicas de docencia, investigación y extensión, además de que se deben ejercer de manera interrelacionada y cooperativa en la amplia gama de áreas del conocimiento. Esta distinción marcaría una diferencia con aquellas instituciones de educación superior que, si bien podrían tener al conocimiento como su materia de trabajo, su cometido principal se remite a impartir docencia a nivel licenciatura o de postgrado, o bien, a realizar investigación. Es decir, se centran en una u otra función, pero no de manera conjunta. Desde luego, en el caso universitario el planteamiento no es una superposición de estructuras, sino una cooperación y apoyo mutuo de las diferentes funciones.

Por otro lado, también es relevante el hecho de que se desarrollen diferentes actividades básicas en un mismo espacio universitario porque, al ser notoriamente distintos los patrones de comportamiento en cada caso, su convivencia parece oscilar entre

un impulso conjunto y ciertas tensiones entre sí. Esto resulta especialmente aplicable para la docencia y la investigación, cuyas estructuras operan de manera distinta, separada, diferenciada, y compiten por recursos financieros, tiempos, condiciones laborales y el prestigio académico que podría derivar del ejercicio de una u otra función. Claro está que, si bien la extensión y la administración son funciones importantes de la institución, su razón de ser descansa en la presencia de las dos anteriores.

En su forma típica, la docencia se sujeta a las temáticas del programa escolar, los ritmos de los horarios asignados y la dinámica del ciclo escolar. Su libre ejercicio, como rasgo deseable, requiere de habilidades que permitan transmitir de la mejor forma los contenidos a los educandos y las calificaciones formales de quien la ejerce tendrían que ser similares o superiores a los grados en los que se imparte. El horizonte de quien ejerce la docencia estaría trazado por una actualización continua en el área de su especialidad, el amplio perfeccionamiento de sus destrezas, la acumulación de conocimiento y, quizás, la elaboración de material didáctico y de divulgación. Su referente profesional permanece al interior de la institución. Desde luego, es posible su participación en eventos más allá de la institución, puede acumular grados académicos y desarrollar tareas de investigación, pero dado que la naturaleza de su actividad prioritaria tiene en perspectiva a la institución que le demanda tiempos precisos y se regula bajo normas muy específicas, habría un margen estrecho de condiciones para hacerlo; además, muy previsiblemente no contará con la infraestructura apropiada y los recursos financieros serán escasos.

En el conjunto universitario, la estructura de la docencia representa las cifras más altas. Por ejemplo, la Universidad cuenta con poco más de 32,000 nombramientos académicos y tres cuartas partes de ellos son de profesor.[4] Pero, además, de esa cantidad el 60 por ciento son profesores por hora, lo que quiere decir que su

[4] Se trata de ilustrar las tendencias estructurales. Es claro que en una institución que agrupa distintos niveles educativos y de gran tamaño, necesariamente hay fuertes diferencias entre la docencia de nivel bachillerato, licenciatura o posgrado.

actividad está muy acotada por los imperativos de la docencia y el cumplimiento de los horarios (véase cuadro 2). En lo que toca al presupuesto, la estructura docente absorbe la mayor parte, pues su participación en el gasto alcanza el 65 por ciento del total. Asimismo, respecto al nivel de escolaridad, cuatro de cada diez docentes de las escuelas y facultades tiene la licenciatura como máximo nivel de escolaridad y el porcentaje restante se divide casi por partes iguales entre los estudios de maestría y doctorado.[5]

Por su parte, la investigación, centrada en la generación y avance del conocimiento, se ordena principalmente según los campos del conocimiento, de ahí la existencia de dos subsistemas de investigación en la Universidad que marcan una primera gran división entre las ciencias naturales y exactas, y las ciencias sociales y las humanidades. Al interior de cada subsistema la actividad se vuelve a dividir conforme a dominios disciplinarios o multidisciplinarios, los que dan lugar a los respectivos institutos y centros.

La investigación, propiamente, se desarrolla a través de líneas o proyectos, los que establecen un itinerario del proceso y avances del trabajo de indagación. Los controles que se ejercen en la docencia, especialmente los que se derivan del ordenamiento curricular (materias, asignaturas, contenidos, horarios, etcétera), no están presentes en el caso de la investigación, puesto que las decisiones en torno a qué investigar y cómo hacerlo corresponden casi por entero al investigador.[6] Desde luego, tampoco quiere decir que la regulación sea inexistente, pues generalmente la actividad

[5] Los datos referentes a presupuesto, escolaridad del personal y matrícula están tomados de UNAM, *Agenda Estadística*, 1997.

[6] Uno de los diagnósticos universitarios realizado hace poco más de una década destacó que: "La libertad académica de los investigadores, valor fundamental en una universidad y necesaria para impulsar la investigación básica y de excelencia, ha propiciado sin embargo, una enorme variedad de líneas de investigación que si bien representan gran riqueza para la Institución, por otra parte, con frecuencia, responden más bien a intereses vocacionales y muy particulares de los investigadores. Esto último dificulta los esfuerzos de coordinación tendientes a fomentar proyectos de investigación interdisciplinarios e interinstitucionales, así como aquellos que se orientan a la resolución de problemas nacionales de acuerdo con la política en la cual la Universidad está empeñada; caminamos hacia ella, a pesar de las dificultades con que nos hemos encontrado" (J. Carpizo, *Fortaleza y debilidades de la UNAM*, UNAM, México, 1986).

Cuadro 2

PERSONAL ACADÉMICO POR SUBSISTEMAS Y NOMBRAMIENTOS

	Ayudantes	*Técnicos académicos*	*Profesores*		*Investigadores*	*Otros*	*Total*
			Asignatura	*Carrera*			*abs. %*
Bachillerato	41	129	3,838	1,132	0	2	5,142 (15.9)
Esc. y Fac. y Unidades Multi.*	3,389	1,146	15,103	3,632	37	32	23,339 (71.4)
Investigación	2	1,301	1	2	1,808	58	3,172 (9.7)
Ext., Dif. y Direcc.	113	344	348	106	29	84	1,024 (3.1)
Total	3,545 (11%)	2,920 (9%)	19,290 (59%)	4,872 (15%)	1,874 (6%)	176 (.5%)	32,677

Fuente: DGAPA, *Estadísticas del personal académico de la UNAM 1997* (Serie B.9).

*Incluye el Sistema de Universidad Abierta.

Nota: El número de personas físicas que forman parte del personal académico es de 30,898, pero cuando se consideran nombramientos la cifra aumenta. Los porcentajes están calculados con base en el total de nombramientos.

debe guardar cierta relación con el marco institucional en el que se inscribe, ajustarse a los imperativos de la dinámica de producción de conocimiento del área a la que pertenece, incluirse en determinados circuitos de difusión de sus resultados, acompasar su marcha con los avances más recientes del campo, considerar la interlocución con los pares, atender a la dirección temática que emiten los fondos financieros especiales, reportar a la institución (al final del ciclo) cuáles han sido sus logros y, finalmente, qué planes tiene para el año siguiente. Claro está que se trata de rasgos típicos, pues es probable que sectores de investigadores decidan omitir la relevancia de uno u otro, lo que sin duda se reflejará en su vitalidad intelectual o en el reconocimiento de sus colegas.

La importancia de los distintos rasgos que caracterizan el proceso de investigación es variable, al igual que su peso relativo para las distintas especialidades. Quizás la interlocución con la comunidad internacional en unos casos sea prioritaria, mientras que en otros es preferible el establecimiento de un diálogo con los pares del mismo país; o bien, algunos grupos de investigadores definirán sus agendas de investigación conforme a los grandes temas nacionales y prefieren omitir las cuestiones críticas destacadas por los organismos o las fundaciones internacionales. No obstante, uno de los factores definitorios de la actividad –en aquellos casos en los que sus comunidades buscan una posición de liderazgo en su campo– es que está volcada al exterior de los muros institucionales, algo que en la docencia parece operar en sentido inverso.

Pero, además, a diferencia de la docencia, el consumo de recursos financieros para la investigación puede ser pujante y creciente, ya que la dinámica de trabajo autoimpuesta le puede requerir erogaciones especiales cada tanto o plantearse metas cada vez mayores. El presupuesto ordinario para desarrollar el trabajo de investigación puede ser más abultado y ello depende, en parte, de los méritos, prestigio y capacidad de presión del solicitante. Un profesor, a pesar de que goce de un amplio reconocimiento, desempeña su labor bajo un estándar, un caso muy diferente es el del investigador que no se constriñe al mismo esquema. Por supuesto,

el investigador también puede realizar tareas docentes, como ocurre frecuentemente, pero ocupan un lugar poco destacable en su labor y generalmente se perciben dentro de un esquema de suma cero.

Si comparamos la estructura de investigación –los dos subsistemas– con la de docencia, la primera es más bien pequeña. Pertenecen a ella apenas un 10 por ciento del total de personal (véase cuadro 2), consume un poco más de un cuarto del presupuesto total de la Universidad (26.13 por ciento) y se agrupan en ella 40 centros e institutos; las cifras complementarias corresponden al subsistema docente. Es decir, por su extensión y por las cifras, la estructura docente sería la parte más visible de la institución.

Sin embargo, a pesar de no ser la parte más voluminosa, habría diferentes indicadores que *distinguen* y separan la estructura de investigación del resto de funciones universitarias. En primer lugar, los productos de investigación por lo general son los que circulan más allá del ámbito de la institución a través de las publicaciones especializadas, en los medios de comunicación o en foros nacionales e internacionales. Otro indicador que cabe resaltar es el tipo de nombramiento del personal –lo que expresa condiciones de estabilidad y dedicación a la actividad–. A este respecto, es notable la diferencia de personal de carrera de tiempo completo del ámbito de la investigación y el de la docencia, pues mientras que los primeros casi la totalidad lo son (96 por ciento), en los segundos apenas alcanzan un 14 por ciento (véase cuadro 3).

En el mismo sentido proporcional están los beneficios derivados de los programas de diferenciación, como el de Primas al Desempeño (Pride) o el del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). De hecho, el 71 por ciento del total de miembros del SNI, tienen su adscripción a los centros e institutos de investigación (véase cuadro 4). Por supuesto, tampoco deben sorprender demasiado las diferencias, pues la naturaleza de las actividades y los perfiles profesionales solicitados por los programas casi las proyectan; no obstante, en lo que hay que reparar es que se trata de estructuras que se movilizan en una misma institución y señalan diferencias de prestigio.

Cuadro 3

DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE NOMBRAMIENTOS POR SUBSISTEMAS, 1997

	Técnicos académicos			*Profesores*			*Investigadores*		
	Ayudantes	*Medio tiempo*	*Tiempo completo*	*Asignatura*	*Medio tiempo*	*Tiempo completo*	*Medio tiempo*	*Tiempo completo*	*Otros*
Bachillerato	1.2	2.5	2.0	15.9	0	4.7	0	0	1.1
Escuelas y Facultades*	95.2	3.2	36.1	62.5	1.2	13.9	.2	1.8	18.2
Investigación	0.1	.3	44.3	0	0	.01	.6	95.9	33.0
Difusión y Extensión	3.2	.1	11.8	1.4	.04	.4	.0	1.6	47.7
Subtotal	100	6.0	94.0	79.8	1.2	18.9	.7	99.3	100
Total (absolutos)	3,545		2,920		24,162			1,874	176

Fuente: DGAPA, *Estadísticas del personal académico de la UNAM 1997.* (Serie B.9).
*Incluye la Coordinación del Sistema de Universidad Abierta.
Nota: Los porcentajes están calculados con base en los totales por nombramiento.

Cuadro 4

PERSONAL ACADÉMICO POR SUBSISTEMAS Y SNI

	Total de personal (personas físicas)	SNI	
		Absolutos	*%*
Bachillerato*	4,765	17	.8
Escuelas, Facultades y Unidades Multidisiplinarias	21,965	588	27.7
Investigación	3,205	1,504	70.9
Extensión, Difusión y Direcciones	963	11	.5
Total	30,898	2,120	100

Fuente: DGAPA. *Estadísticas del personal académico de la UNAM 1997* y UNAM Agenda Estadística UNAM, 1997.

*Incluye la UACPyP del CCH.

Nota: Los porcentajes están calculados con base en el total de miembros en el SNI.

Es evidente que las diferencias y las tensiones no han impedido funcionar ni mantenerse unida a la institución, aunque tal vez sea en este aspecto donde radica buena parte de la llamada complejidad de las organizaciones académicas y especialmente de la UNAM.[7] Es claro que se añade una dificultad mayor cuando el tamaño del establecimiento alcanza proporciones crecientes y difíciles de contener. No es lo mismo administrar y compaginar la enseñanza de decenas de alumnos, en lugar de que sean miles a los que haya que atender; o dedicarse solamente a investigar en uno o dos campos del saber a cultivar las diferentes áreas del conocimiento, además de realizar funciones docentes y llevar a cabo tareas de difusión.

Pero, además, otro factor que propicia tensiones en la coexistencia de las funciones es que, en general, las actividades en las

[7]El reconocimiento de esta situación en las organizaciones académicas llevó a plantear que podrían ser considerados como sistemas con una organización laxa o "sistemas flojamente acoplados", donde cada estructura no necesariamente se tendría que coordinar con las demás y bien podría mantener un funcionamiento relativamente independiente del resto (*cfr.* Weick, 1979).

instituciones académicas se organizan con base en lo que Green denominó principio de secuencia (*cit.* en Clark, 1992). Esto es, las actividades ocupan un sitio en la organización según su grado de complejidad o especialización, con ello se establecen y distinguen tareas, niveles y grados escolares, siguiendo una secuencia ordenada de complejidad creciente. Desde luego, nada hay de raro en que el ciclo completo de un nivel escolar inicie con un conocimiento elemental y llegue a uno de mayor alcance o especialización; ese es uno de los ejes usuales que adopta el currículum en los centros educativos. No obstante, si en una misma institución, como es el caso de la UNAM, se reúnen distintos niveles y grados escolares, se formarán diferentes segmentos con especialización de actividades y habrá necesariamente diferencias y competencia de prestigio por la pertenencia a uno u otro.

Conviene señalar que no necesariamente las diferencias o tensiones entre la docencia y la investigación desembocan en una separación. Una de las zonas de convergencia entre la investigación y la docencia lo constituyen los estudios de posgrado. En este tipo de enseñanza, cuya realización en la UNAM tiene lugar las más de las veces en los dominios de las facultades y escuelas, docencia e investigación tienden lazos más estrechos y se funden en la formación de los futuros cuadros profesionales. No obstante, cabe señalar que se trata de una porción pequeña, si tomamos en cuenta que de los más de 260,000 estudiantes que asisten cotidianamente a la Universidad, sólo un 6 por ciento está en el posgrado. Por supuesto, la cifra agregada es un indicador muy grueso. Por un lado, si le restamos a quienes cursan especializaciones y sólo nos quedamos con los alumnos de maestrías y doctorados, la cifra apenas si llegaría a 3.5 por ciento (9,446). Por otro, es claro que no todos los estudios de posgrado están orientados hacia la investigación, una buena parte de las maestrías tienden a una formación profesionalizante y aunque en ella puedan participar investigadores, no se tiene en perspectiva un impulso docencia-investigación. De hecho, el estudio citado anteriormente (Durand, 1997) realizó una tipología del conjunto de entidades que integran a la Universidad, con el fin de precisar en cada caso la relación investigación-docencia-di-

fusión y explorar sus formas organizativas. Según los datos que ahí se presentan, sólo siete facultades se podrían considerar integradas y articuladas, es decir, que desarrollan las tres funciones básicas y que cuentan con la colaboración de investigadores; a su vez, sólo una cuarta parte (26.9 por ciento) del total de investigadores impartiría clases (licenciatura o posgrado).

En cierta forma, no debería sorprender que la zona de convergencia entre la docencia y la investigación sea tan reducida o que la participación de los investigadores en la docencia sea limitada, pues una y otra son actividades especializadas que tienen sus propias dinámicas.[8] Además, su coexistencia está sometida a una tensión permanente, a través de fuerzas que tienden a separarlas y a reunirlas (Clark, 1997).

En estos términos, no parece estar en duda que la función principal, la actividad reservada para el subsistema, es la investigación y que su cumplimiento es parte de la misión de la institución universitaria. A la vez, llevar a efecto esta tarea expresa el vínculo más evidente del subsistema con la Universidad y su pertenencia a la misma. También está claro que al desarrollarse al lado de otras actividades en una misma organización, tensiona y complica la marcha del conjunto. En parte, el movimiento de separación de las distintas estructuras es una respuesta casi natural, mediante la que se protegen las actividades y asoma la reivindicación de un quehacer especializado, como uno de los rasgos elementales de los gremios profesionales y del saber experto. Pero, también, hay ciertas zonas de intersección en las que se reúnen docencia e investigación y se impulsa un trabajo conjunto.

Ahora bien, la inclusión del subsistema en la Universidad no sólo está dada por la asignación de una de las funciones centrales y la posibilidad de colaboración entre funciones, también existe una normatividad y mecanismos específicos que regulan su funcionamiento.

[8] Esta situación puede variar en el futuro inmediato, ya que el Colegio de Directores en agosto de 1998 formuló una iniciativa denominada *Políticas para enriquecer la función docente de la UNAM (Gaceta UNAM*, núm. 3,213) y cuyo principal objetivo era poner en operación la normatividad institucional para inducir la participación de los investigadores en actividades docentes. En la exposición de motivos del documento se destaca que: "Con objeto de fomentar la articulación entre las Facultades y Escuelas con los Institutos y Centros en el ámbito de la docencia, y con el propósito de que la Universidad esté mejor capacitada para cumplir con su misión, el Colegio de Directores ha aprobado las siguientes políticas que guiarán las actividades docentes de los profesores y los investigadores. De igual manera estas políticas contribuirán a fortalecer las acciones que ha emprendido esta Universidad para reconocer la labor que sus académicos realizan de manera permanente, y que se ven reflejadas en las evaluaciones académicas que demandan los programas de estímulos."

La regulación normativa

El proceso de constitución de los dispositivos normativos para el ejercicio de la investigación en la Universidad Nacional ha sido un proceso largo que se extiende desde su fundación misma –en 1910– y alcanza hasta el presente. Sobre todo, en el primer tramo, se ha destacado lo azaroso que fue el comienzo de la actividad y su prolongación hasta mediados de siglo, por cuanto la investigación careció de un marco articulador en el cual desarrollarse:

> El cambiante comportamiento que presenta la Legislación Universitaria en materia de investigación científica hasta 1945, nos brinda una clara idea de hasta qué punto el desempeño personal, la gestión administrativa, la disponibilidad de recursos y los espacios institucionales se daban de forma inconexa (Domínguez, Suárez y Zubieta, 1998: 8).

En efecto, la situación cambió de forma notable en 1945 porque fue en ese año cuando se aprobó la Ley Orgánica de la Universidad. En la promulgación de esa ley se reconoció a los investigadores como figuras relevantes en el cumplimiento de los fines universitarios, se aceptó la creación de los Consejos Técnicos de Humanidades e Investigación Científica y las coordinaciones respectivas. Es decir, la estructura de investigación recibió un importante impulso, se diseñaron los organismos de coordinación y la investigación se institucionalizó como actividad, en tanto su práctica pasó a ser regulada por ciertos mecanismos y su ejercicio una parte de las rutinas universitarias.

No es interés, en el presente texto, analizar las vicisitudes históricas del proceso que llevó a la instauración de la legislación que rige actualmente la estructura de investigación en la Universidad.[9] Pero sí importa resaltar qué vías siguen hoy las conexiones entre el subsistema y el resto de la universidad, así como la forma en que se procesan las decisiones para la universidad en su conjunto. En este sentido, conviene anotar algunos de los elementos que resaltan en la articulación de las diferentes funciones sustantivas y de la organización universitaria.

En general, las instituciones académicas –particularmente las universitarias–, al interior de la literatura organizacional y por los mismos participantes de las instituciones, son tipificadas como organizaciones de tipo colegial (Perrow, 1990). Y casi siempre que se alude al orden y control colegial se quiere significar que las decisiones se toman por quienes pertenecen al mismo "colegio", gremio o profesión, o sea, por extensión, los que son miembros de la misma institución, los que son pares, los que son colegas, iguales. Sin embargo, por las dimensiones que alcanzan algunas organizaciones y por las múltiples articulaciones de sus diferentes estructuras, también ha quedado claro que tal vez una misma organización puede exhibir diferentes patrones de control (colegiado, jerárquico-burocrático, difuso) en sus distintas partes, aunque uno sea el dominante (Elmore, 1993: 248-249).

En la UNAM jurídicamente se reconoce media docena de autoridades: Junta de Gobierno, Consejo Universitario, Rector, Patronato, Directores de entidades académicas y Consejos Técnicos.[10] Existe

[9] Una cronología de los momentos más significativos en la instauración de la investigación en la UNAM se puede consultar en R. Domínguez, G. Suárez y J. Zubieta, *Cincuenta años de ciencia universitaria: una visión retrospectiva,* UNAM-Miguel Ángel Porrúa, 1998. Colección Problemas educativos de México, También se pueden examinar las características del periodo expansivo de la universidad en las diferentes estructuras universitarias en R. Kent, *Modernización conservadora y crisis académica en la UNAM*, Nueva Imagen, 1990. Para el caso de la investigación en las humanidades se puede consultar H. Muñoz y H. Suárez, *Investigación social y política académica,* UNAM-CRIM, 1991.

[10] Quizás es importante precisar que, en la normatividad institucional, solamente los Consejos Académicos de Área son reconocidos como órganos colegiados (*cfr.* "Estatuto General de la UNAM". Título transitorio De los Consejos Académicos de Área. Capítulo I, Art. 1. *Legislación Universitaria*, 1995: 174). Estos consejos fueron instaurados a partir de 1992 y su función esencial es promover la vinculación entre los niveles educativos, las diferentes disciplinas y las distintas funciones; dictaminan y hacen sugerencias sobre una amplia gama de factores (políticas, informes, programas de estudios, alumnos, personal académico, etcétera). No obstante, las resoluciones son tomadas por el Consejo Universitario y las actividades más visibles son la dictaminación de los programas académicos y la evaluación del personal académico en los programas de incentivo.

toda una serie de disposiciones sobre los perfiles, funciones, constitución y formas de operar en cada una de las instancias, aparte del tejido que se da entre la administración central universitaria y las diferentes estructuras.[11] Sin embargo, para los fines que nos interesan en este punto –las conexiones del subsistema con la institución en su conjunto–, importa resaltar la actuación del Consejo Universitario, como instancia de autoridad en la que convergen las representaciones de las diferentes estructuras y agentes universitarios.[12] Es importante, al menos por tres razones:

> Porque es el vínculo de autoridad institucional más claro que se puede reconocer entre el subsistema y la Universidad;
> porque formalmente este órgano sanciona todos los asuntos relevantes para la organización, funcionamiento y reforma de la institución; y

[11] Las disposiciones al respecto son abundantes y se pueden consultar en el conjunto de artículos de la Legislación Universitaria sobre las diferentes autoridades y los reglamentos internos de cada caso. En particular, el Consejo Universitario se forma por: el rector; los directores de facultades, escuelas o institutos; representantes de profesores y representantes de alumnos de cada una de las facultades e institutos; un profesor representante de los centros de extensión universitaria; y un representante de los empleados de la universidad. El conjunto de regulaciones para las diferentes autoridades forma un intrincado esquema, pero se distinguen claramente en las primeras posiciones a la Junta de Gobierno, el Consejo Universitario, el rector, el patronato y los funcionarios de la administración central. En lo que corresponde a la administración central, aparte de la Rectoría, la propia institución considera como tal a: la Secretaría General; la Secretaría Administrativa; la Secretaría de Planeación; la Secretaría de Asuntos Estudiantiles; el Abogado General; la Coordinación de Humanidades; la Coordinación de la Investigación Científica; la Coordinación de Difusión Cultural; la Dirección General de Intercambio Académico; la Dirección General de Información y la Coordinación de Asesores del Rector (http://serpiente.dgsca.unam.mx/rectoria/htm)

[12] Desde luego, existen varias temáticas asociadas a estas instancias de autoridad que también son muy importantes. Por ejemplo: sus formas de conducción, los procesos de selección para ingresar a esos órganos, la representatividad directa o indirecta, el tipo de relaciones con la arena política nacional, el colegio de directores, etcétera.

porque en términos generales el esquema de constitución y operación del Consejo es el mismo que se sigue al interior de las entidades académicas a través de los Consejos Técnicos o Internos.

Desde luego, una buena parte de los temas que discute el Consejo Universitario es sobre asuntos rutinarios, en el sentido de que son problemas para los que existen programas, trayectorias, actuación de comisiones y soluciones previstas (calendarios, autorización de comisiones, permisos, presupuestos, nombramientos, planes de estudio, etcétera). Pero también es el órgano que toma decisiones sobre cuestiones críticas, como la modificación sustantiva de los procesos de regulación del conjunto universitario, de alguno de sus agentes o estructuras (sea para la docencia, la investigación, la difusión, el personal académico o los estudiantes), o de pronunciamiento público. En este sentido, en el Consejo se expresan las tensiones generadas por las distintas posiciones ocupadas en el espacio institucional y los acuerdos normativos formarán un cauce para la marcha del conjunto, de ahí la importancia para el subsistema de investigación.

Conviene señalar que la participación del subsistema en los órganos de autoridad y colegiados (Consejos Técnicos o Internos), ha sido en realidad gradual. Basta recordar que apenas a mediados de la década pasada se puso en marcha una reforma en el subsistema, con el fin de incluir la participación de representantes del personal académicos en los Consejos Técnicos del subsistema, así como para precisar funciones y atribuciones de las autoridades.[13]

[13] En la Gaceta Universitaria se reprodujeron los puntos centrales del proyecto de reforma que después se habrían de plasmar en el Estatuto General, algunos de los puntos son: "1. Se modifica la composición de los Consejos Técnicos de la Investigación Científica y de Humanidades al incluir un representante de los investigadores y técnicos académicos de cada Instituto, electo en votación directa por el propio personal; 2. Se especifica que los directores de Centros serán invitados permanentes a los Consejos Técnicos de la Investigación; 3. Se invita a los directores de facultades y escuelas afines a sesiones de los mismos Consejos; 4. Se precisan atribuciones de los coordinadores de la investigación científica y humanística; 5. Se establecen las bases para la integración de los Consejos Internos de los Institutos y Centros..." Al término de su presentación, el entonces rector expresó: "Consi-

Pero incluso, al comienzo de la década actual, los investigadores, como personal académico, no tenían una representación en el Consejo Universitario; una nueva reforma estatutaria en febrero de 1991 estableció su participación en el Consejo, aunque no así para los investigadores de los centros.[14]

Evidentemente la integración de los investigadores en los órganos de autoridad o colegiados –siendo parte de la comunidad universitaria–, no es irrelevante y al participar lo son por representación, además de compartir las decisiones y compromisos del conjunto. Sin embargo, en cierto sentido, la gradualidad en la instauración de mecanismos de participación en los órganos de toma de decisión, por lo que toca a la investigación, también podría ser otro indicador de su relativa autonomía o separación estructural de los otros componentes institucionales. Es decir, que la investigación, en realidad y por las razones que fueran, bien podía continuar su marcha al interior de la institución sin estar en las instancias de gobierno que involucraban al conjunto. Desde luego, tampoco se trataba de una independencia total, pues el nivel directivo siempre fue reconocido como tal y formó parte del Consejo Universitario e incluso es claro que tuviera o no representantes, las decisiones respecto a su personal, la organización de actividades de investigación, la creación de entidades u otros asuntos relevantes, tendrían que ser acatados, pues al regirse por la misma *Legislación* también se sujeta al marco correspondiente.

sidero que este proyecto es un avance en la marcha de nuestra casa de estudios; establece los canales para una adecuada expresión del personal académico en la toma de decisiones..." (*Gaceta UNAM*, vol. I, núm. 18, 13/VI/1985).

[14] El Consejo Universitario, en su sesión extraordinaria del 27 de febrero de 1991, acordó adicionar un segundo párrafo al artículo 16 del Estatuto General: "Cada uno de los Institutos tendrá en el seno del Consejo Universitario representantes investigadores que realicen funciones docentes en la UNAM, uno propietario y uno suplente, por su personal académico" (*Gaceta UNAM* 2,543 4/III/1991). Tal vez convenga anotar que esta representación fue casi un efecto directo de la serie de negociaciones realizadas en torno al congreso universitario de mayo de 1990, al repararse en la ausencia de esta figura universitaria en circunstancias en las que podría modificarse profundamente la institución universitaria. Al final de la realización del congreso, el sector de investigación parece que fue el que obtuvo los mayores logros, no sólo por su representación que obtuvo sino también porque su propuesta de creación de los Consejos Académicos de Área ha sido la única resolución efectiva de aquel congreso.

Sin embargo, habrá que reconocer que aparte de esta conexión normativa, más visible y con mayores consecuencias sobre la organización y vínculos del subsistema de investigación, también está la que se refiere al ámbito programático. Especialmente, se trata de los planes que formula la administración universitaria al iniciar una nueva gestión y que constituyen el referente para orientar a la institución en su conjunto. Por lo general, en este tipo de documentos, previo diagnóstico, se destacan los propósitos y se anotan las metas a lograr.[15] Los planes, además de expresar la orientación que se busca en la conducción universitaria, con frecuencia reflejan los temas críticos de la agenda nacional, sea del campo de la educación superior o de la ciencia y la tecnología, de ahí la importancia de analizar sus contenidos. No obstante, debemos advertir que por lo general éstos pertenecen al nivel de las intencionalidades, es decir, corresponden al diseño o elaboración de lineamientos y propuestas, pero no necesariamente se convierten en acciones.

La puesta en marcha y el logro de resultados depende de la aceptación, rechazo e intercambio del conjunto de agentes, así como del manejo de instrumentos normativos y financieros (Aguilar, 1993).[16] En este sentido, conviene tener presente que no hay nada asegurado con sólo plasmar determinadas intenciones, por lo que

[15] La forma en que se diseñan estos planes también está normada institucionalmente, en el correspondiente Reglamento de planeación. De hecho, en su sesión ordinaria de noviembre de 1998, el Consejo Universitario modificó este reglamento. En general, si se compara el anterior y el actual, las modificaciones fueron en el sentido de: precisar el sentido de la planeación (Art. 1 El presente reglamento tiene por objeto normar los procesos de planeación en la Universidad Nacional Autónoma de México. Los procesos institucionales de planeación estarán vinculados, en forma sistemática, con aquellos referentes a la evaluación de lo realizado y con los recursos financieros para ello asignado.); la instancia responsable (la Secretaría de Planeación); y la responsabilidad de las entidades en el proceso. Quizás lo que sorprende es que no aparezcan explícitamente como figuras relevantes los Consejos Académicos de Área, puesto que estos consejos tienen un carácter propositivo y de articulación institucional.

[16] A este respecto son ilustrativos los diferentes diagnósticos y los correspondientes planes que se han realizado por las distintas administraciones universitarias, en los que casi siempre sus resultados difieren de sus intenciones. Por ejemplo, el documento presentado en la administración del doctor Octavio Rivero Serrano, *Evaluación y marco de referencia para los cambios académicos administrativos* (especialmente el punto 7, sobre planes y proyectos) o el diagnóstico elaborado en la gestión del doctor Jorge Carpizo, *Fortaleza y debilidades de la* UNAM (particularmente los puntos 21 y 22).

es preciso seguir el curso de su instrumentación y observar las modificaciones que se van realizando. Es posible que al final de una cierta etapa o un ciclo (por ejemplo, un periodo de gestión) exista muy poca semejanza o ninguna con lo que se había proyectado al comienzo. De cualquier manera, para el caso de la investigación, no debe perderse de vista que los planes de la administración universitaria reflejan prioridades y establecen determinados lineamientos para los diferentes componentes.

En breve, las normas que rigen a la estructura de investigación, comparadas con el establecimiento de reglas para las otras actividades de la institución, son más recientes; su participación por representatividad en las instancias de toma de decisión establece un nexo mediante el que expresa sus competencias y asume los compromisos que se establecen; y la lentitud con la que ha procedido su integración a los órganos decisorios parece expresar cierta independencia de funcionamiento.

La relación entre entidades del subsistema de humanidades

El subsistema de humanidades, como ya lo mencionamos anteriormente, se encuentra compuesto por 15 entidades académicas (nueve institutos y seis centros, además de dos programas). Pero, ¿por qué están agrupados, qué les da sentido de unidad o qué vínculos tienen entre sí?

En primer lugar, los diferentes institutos y centros se encuentran en el mismo subsistema por disposición normativa.[17] No obstante, hay que repetirlo, lo que les da un carácter distintivo es el tipo de conocimiento que cultivan: el área de las ciencias sociales y las humanidades. La investigación sociohumanística es un criterio que, como tal, permite distinguir, agrupar y excluir: están incluidas aquellas entidades que realizan tareas de investigación en los marcos de esta área del conocimiento, se separa del otro subsistema de investigación en ciencias naturales y exactas, y se distingue de

[17] *Cfr.* los artículos 9o. y 9o. bis del Estatuto General de la UNAM.

la actividad docente por la actividad central que tiene encomendada. Más adelante veremos de qué manera se organizan las entidades del subsistema para cumplir con sus propósitos pero, por ahora, además de resaltar que comparten un campo de conocimiento, aclaremos cómo se relacionan unas con otras en términos de las reglas de actuación.

La instancia en donde se reúne el conjunto de entidades del subsistema es el Consejo Técnico de Humanidades (CTH). El esquema de integración y funcionamiento de los órganos de decisión en la Universidad, como previamente lo hemos advertido, es más o menos similar en el caso de los Consejos Universitario, Técnico, Interno y de Área; se trata de instancias de participación de los agentes involucrados. Sin embargo, tal vez sea el CTH –junto con los Consejos Internos–,[18] un órgano que puede caracterizarse más propiamente como de iguales, en el sentido de que se integra por quienes provienen de entidades que buscan un mismo fin y tienen un universo temático claramente acotado.[19] A diferencia de los otros tipos de consejos, en donde participan tanto docentes (de licenciatura o posgrado) como investigadores o alumnos, los miembros del CTH solamente pertenecen al ámbito de la investigación, sea porque pertenecen al nivel directivo –y ésta es una diferencia importante– o porque son representantes del personal académico y tienen el reconocimiento de sus pares para participar en esos órganos, puesto que lo son por elección.

Según la Legislación Universitaria, el CTH tiene la función primordial de "coordinar e impulsar la investigación de su área, basándose en los planes y programas de cada instituto y centro".

[18]En cada entidad funciona un consejo interno, presidido por el director e integrado por el secretario académico y representantes del personal académico, elegidos por votación (*cfr.* artículos 54-C a 54-E. del Estatuto General de la UNAM, *Legislación Universitaria*, 2a. ed., 1995).

[19]El CTH se integra por: "I. El Coordinador de Humanidades; II. El Director de la Facultad de Filosofía y Letras; III. Los directores de los institutos de Humanidades que se citan en el artículo 9; un consejero representante del personal académico electo por cada uno de los institutos del área" (UNAM, *Legislación Universitaria*, 2a. ed., 1995). Sin embargo, conviene advertir que tanto los directores de los centros como los representantes del personal académico de los mismos centros, asisten al CTH con voz pero sin voto.

(UNAM, 1995: 145). Parte importante de esta labor es lo que se refiere a la valoración de actividades de las diferentes entidades y de sus trabajadores académicos, la elaboración del plan de desarrollo del subsistema y las sugerencias respecto a la creación de nuevas entidades. Pero, al igual que en el Consejo Universitario, el CTH también funciona a través de comisiones (Planeación, Asuntos Académicos-Administrativos, Investigación-Docencia, y Asuntos Legislativos), en las que se da curso a los asuntos rutinarios y se aplican los reglamentos correspondientes. En cierto modo el CTH es una instancia intermedia entre los Consejos Internos que funcionan en cada una de las entidades y el Consejo Universitario. Si viésemos en perspectiva los flujos de problemas e información, su marcha se detendrá o continuará según las capacidades de cada Consejo para dar respuesta satisfactoria al problema o solicitud en cuestión; en cada uno habrá cierto procesamiento –que en su mayor parte se expresa en dictámenes y corresponde fundamentalmente al trabajo de comisiones– y culmina o avanza a la instancia superior que le da solución (Consejo Universitario o, quizás, la Junta de Gobierno).

Los asuntos que rebasan las atribuciones del CTH se refieren a la creación de nuevos institutos y centros, así como las reformas sobre su organización y funcionamiento. En estos casos es el Consejo Universitario quien emite la resolución.[20] Sin embargo, no es menor la responsabilidad del CTH en la orientación del subsistema, pues de él depende establecer las políticas de investigación del área y los planes. Esta labor, necesariamente, tiene que recoger las diferentes perspectivas de las entidades sobre la dirección en la que deben transitar y un cierto acuerdo en torno a los márgenes en los que es posible desarrollar su actividad.[21] Aunque se trata de orientaciones generales, no por ello dejan de ser importantes los

[20]*Cfr.* artículo 51, fracción II y X del Estatuto General de la UNAM (UNAM, *Legislación Universitaria*, 2a. ed., 1995).

[21]Este tipo de actividad se expresa en los acuerdos generales del CTH de su reunión foránea de junio 1997 y la serie de lineamientos que se establecieron para elaborar los planes de desarrollo de cada entidad (*cfr.* Coordinación de Humanidades, *Documento para la planeación académica del subsistema de humanidades*, UNAM, 1997).

acuerdos en este terreno, pues se traza un horizonte común para entidades que, si bien comparten un área del conocimiento, tal vez sus dinámicas de generación de conocimiento e intereses específicos, las aparta entre sí. A su vez, esta característica, junto con el valor de la libertad de investigación, es quizás lo que propicia que los cambios de orientación sean sumamente graduales.[22] Pero, una vez más, conviene recordar que estamos hablando de la parte intencional, de los planes que se elaboran y que tal vez se piensan llevar a efecto; sin embargo, no necesariamente se transforman en acciones y producen resultados de forma automática.

Pero, además de que el CTH tiene la tarea fundamental de diseñar, coordinar e impulsar la investigación, existe otra instancia directiva en el subsistema que se encarga de llevar a efecto las decisiones: la Coordinación de Humanidades. Esta Coordinación, normativamente, tiene como función principal presidir y ejecutar las decisiones tomadas por el CTH (UNAM, 1995: 149). Las atribuciones de esta instancia están acotadas por las resoluciones del CTH y, en parte, ese fue el sentido de los cambios en la estructura de investigación realizadas en 1985.[23]

Sin embargo, la Coordinación de Humanidades también es una instancia en la que se expresa un vínculo y una mediación entre el subsistema y el resto de la institución. A la vez que la Coordinación forma parte de la administración central universitaria y participa en el Consejo Universitario y el Colegio de Directores –órganos en los que se expresan las amplias políticas institucionales–, también preside e integra el CTH, que es un Consejo centrado en una actividad sectorial y con un horizonte de desarrollo diferenciado académicamente. Seguramente, las posibilidades de articular o separar

[22] Por ejemplo, desde hace casi dos décadas, se sugirió incluir los proyectos necesarios para lograr: "La vinculación de los investigadores con las Escuelas y Facultades afines para la realización de tareas de docencia y postgrado" (UNAM, *Evaluación y marco de referencia para los cambios académico administrativos*, 1982). Sin embargo, sólo recientemente el Colegio de Directores –no la estructura de investigación–, difundió el documento de "Políticas para enriquecer la función docente de la UNAM" (*Gaceta UNAM*, núm. 3, 213, 31/VIII/98) y aún no es seguro su cumplimiento.

[23] Véase *supra* nota 12.

pueden ser muy variadas, pero en último término las decisiones tienen que ser procesadas por el Consejo Técnico de Humanidades.

En suma, la relación entre las diferentes entidades se encuentra definida por el universo temático que comparten y por instancias de decisión que procesan asuntos rutinarios, proyectan su desarrollo y tienen intersecciones con el resto de las instancias universitarias.

La organización académica en las entidades

Las diferentes entidades, en su forma típica, tienen un esquema de gobierno más o menos similar, puesto que en cada una existe: una planta académica que tiene como tarea central realizar investigación; un director que representa a la entidad y preside el organismo colegiado de la misma; un secretario académico que apoya al director en las diferentes actividades; un Consejo Interno que se integra por representantes de los académicos; y el correspondiente personal de los diferentes departamentos de apoyo (administrativo, biblioteca, cómputo, publicaciones, etcétera).[24]

La forma en que las entidades se organizan para el desarrollo de su trabajo de investigación no sigue un patrón uniforme. Se trata no sólo de la matriz que organiza el conjunto de proyectos que se realizan en cada instituto y centro, sino también del esquema que establece formas de trabajo y de relacionarse entre el mismo personal, así como la estructura para decidir formas de representación (en comisiones, en el Consejo Interno, ante el CTH, etcétera). Las diferencias entre las diferentes entidades son notorias. Veamos de qué manera se organizan para cumplir sus propósitos.

[24] Desde luego, las similitudes son de orden general pues existen diferencias normativas entre institutos y centros, principalmente en lo que se refiere a la forma de designación del director y a la participación en los órganos de autoridad. La legislación universitaria establece que en el caso de los institutos el nombramiento del director corresponde a la Junta de Gobierno y tanto directores como representantes del personal tienen voz y voto en el Consejo Universitario y en el CTH. En cambio, la designación de los directores de los Centros es atribución del rector; los directores y académicos no tienen representación en el Consejo Universitario, y tampoco tienen voto en el Consejo Técnico de Humanidades.

La estructuración y actual conformación de las entidades ha sido un proceso paulatino, en el que se pueden distinguir diferentes etapas y distintos procesos de fundación. Suárez (1991) considera que se podrían establecer tres etapas en la constitución del subsistema de humanidades: 1930-1950; 1950-1970; y 1970-1990, mismas que corresponden a la instauración de unas u otras entidades o a la presencia de hechos significativos que impulsaron al subsistema. Sin embargo, como también destaca, quizás uno de los rasgos más sobresalientes en este largo proceso es que la última etapa marca los límites del crecimiento a través de institutos –centrados en una disciplina– y da paso a la expansión por medio de centros, multi e interdisciplinarios. Veamos con mayor detalle cómo están hoy organizados y en dónde radican las diferencias entre unos y otros.

El conjunto de entidades se puede agrupar en cuatro diferentes patrones de organización.[25] La intención es ilustrar cómo se divide el trabajo académico en su interior y de qué manera se distribuye su personal. Debe reconocerse que se está omitiendo una apreciación cualitativa de los ritmos de producción disciplinaria y la desigual maduración de las diferentes entidades.

Áreas de especialización

Este patrón corresponde a algunos de los institutos, en donde se conserva la especialización disciplinaria como forma de organización. Cada una de las especializaciones puede agrupar diferentes líneas de investigación y éstas contener a distintos proyectos. Pero, como se puede apreciar en la tabla 1, la base principal de cuatro institutos se da por áreas disciplinarias. Cabe señalar que en el caso del Instituto de Investigaciones Filosóficas (IIFS), se combinan áreas disciplinarias con áreas temáticas.

[25] La información sobre las áreas o líneas de investigación y su correspondiente número de investigadores de cada una de las entidades, salvo que se indique lo contrario proviene de los planes de desarrollo 1998. Sin embargo, cabe advertir que las cifras de las tablas pueden no coincidir con las que se presentan en los cuadros, porque para estos últimos se maneja otra fuente de un año distinto.

Tabla 1

Investigaciones antropológicas (IIA)

Áreas	*Investigadores*
1. Antropología física	12
2. Arqueología	17
3. Etnología	10
4. Lingüística	8
Total	47

Investigaciones biográficas (IIB)

Áreas	*Investigadores*
1. Bibliografía	14
2. Biliotecologia	4
3. Hemerografía	9
4. Estudio de fuentes	2
Total	29

Investigaciones jurídicas (IIJ)

Áreas	*Investigadores**
1. Derecho penal	
2. Derecho privado	
3. Derecho social	
4. Derecho internacional	
5. Filosofía del derecho	
6. Núcleo interdisciplinario s/salud y derechos humanos	
7. N.I. derecho-amb.-soc.	
8. N.I. de comercio exterior	
Total	66

Investigaciones filosóficas (IIFS)

Áreas	*Investigadores*
1. Ética	4
2. Estética	2
3. Filosofía antigua	1
4. Filosofía del lenguaje	6
5. Filosofía de la ciencia	5
6. Filosofía de la mente	2
7. Filosofía política	7
8. Lógica	4
9. Otras lineas	2
Total	33

Total investigadores 75

Fuente: Planes de Desarrollo, 1998.
*No se obtuvo el dato por especialidad.

En cada una de las áreas se agrupan los investigadores y es posible que puedan transitar de una a otra. Sin embargo, dado que se trata de subespecializaciones disciplinarias, cabría esperar una escasa o nula movilidad de los investigadores. En el ámbito académico la tendencia hacia la especialización es creciente y por el

cúmulo de conocimientos es cada vez más difícil encontrar a eruditos que posean un amplio dominio en un determinado campo. En cierta medida, quizás las dificultades para pasar de una subespecialización disciplinaria a otra sean análogas a las que experimentaría alguien que quiere cambiar de la filología a la economía.

En la tabla 1 destaca el hecho de que la distribución de investigadores es muy heterogénea en las distintas subespecializaciones y, a juzgar por la cantidad de investigadores dedicados a una u otra especialización, podrían existir áreas que no generan interés, lo cual puede ser atribuido a distintas razones. Quizás las áreas pioneras en la entidad continúan ejerciendo una importante atracción o, por el contrario, quienes dedicaron sus mayores esfuerzos intelectuales a ellas, dejaron de interesarles y buscaron nuevos horizontes de conocimiento, o bien, especializaciones más o menos recientes aún no alcanzan cierto grado de madurez.

La distribución de investigadores por área es sumamente desigual. En Antropológicas, a pesar de que parece haber un cierto equilibrio en sus cuatro áreas, en Arqueología se concentra el grupo más numeroso y representan el doble de los lingüistas; en Bibliográficas sólo dos investigadores de los 29 que tiene el Instituto están dedicados al estudio de fuentes; y en Filosóficas la distribución parece también guardar cierta similitud sólo que estética, filosofía antigua y filosofía de la mente son áreas que menos investigadores tienen.

Los cuatro institutos concentran cerca de un tercio del total de personal del subsistema (29 por ciento), con notorias diferencias en el tamaño y composición de la plantilla en cada caso (véase cuadro 5). Destaca por sus mayores dimensiones el IIB; sin embargo, a diferencia de los otros tres institutos, la mayor parte de su personal (7 de cada 10) lo constituyen técnicos académicos.[26]

[26] Esta diferencia resulta explicable por el tipo de funciones básicas que realiza el IIB, entre las que se encuentra la coordinación y servicio de la Biblioteca y Hemeroteca Nacionales. Una amplia caracterización del personal del subsistema de Humanidades se puede consultar en: Coordinación de Humanidades, *Diagnóstico general y acuerdos de la reunión de foránea del Consejo Técnico de Humanidades,* 1996, UNAM, 1997.

Cuadro 5

PERSONAL ACADÉMICO EN EL PRIMER PATRÓN DE ORGANIZACIÓN

	Investigadores				*Técnicos académicos*							
	Asociados	*Titulares*	*Subtotal*		*Auxiliares*	*Asociados*	*Titulares*	*Subtotal*		*Total*	
			Absolutos	*%*				*Absolutos*	*%*	*Absolutos*	*%*
IIA	21	21	42	63	0	18	7	25	37	67	6.53
IIB	12	17	29	29	13	45	14	72	71	101	9.84
IIJ	18	35	53	58	9	17	12	38	42	91	8.87
IIFS	4	23	27	73	1	8	1	10	27	37	3.61
Subtotal	55	96	151	51	23	88	34	145	49	296	28.8
Total	326	315	641		38	264	83	385		1,026	100

Fuente: DGPA, *Estadísticas del personal académicos de la UNAM,* 1997.
Nota: Los porcentajes de la columna de totales están calculados con base en la cifra del total de personal.

En el lado opuesto tanto de tamaño como de proporción de técnicos e investigadores está el IIFS, pero además es notorio que en este Instituto, a diferencia de los otros, casi la totalidad de sus investigadores son titulares. De hecho el IIFS, entre los institutos, es el que tiene la plantilla más pequeña y 23 de sus 27 investigadores son titulares.

Áreas disciplinarias por periodos

Otra forma de organización es la que presentan aquellas entidades también centradas en una sola disciplina, pero que dividen el trabajo en su interior fundamentalmente por ciclos temporales. En ese caso está el Instituto de Investigaciones Estéticas (IIES) y el Instituto de Investigaciones Históricas (IIH).

A pesar de que el IIES, como se puede apreciar en la tabla 2, además de los cuatro grandes periodos cuenta con seis especialidades más, en realidad la mayor parte de sus investigadores se agrupa

Tabla 2

Instituto de Investigaciones Estéticas (IIES)		*Instituto de Investigaciones Históricas* (IIH)	
Áreas	*Investigadores*	*Áreas*	*Investigadores*
1. Arte prehispánico	10	1. México prehispánico	9
2. Arte colonial	10	2. México colonial	16
3. Arte siglo XIX	5	3. México moderno y contemporáneo	15
4. Arte siglo XX	8	Total	40
5. Arquitectura	3		
6. Música	3		
7. Cine	1		
8. Teatro	1		
9. Danza	1		
10. Literatura	2		
Total	44		
Total investigadores 84			

Cuadro 6
PERSONAL ACADÉMICO EN EL SEGUNDO PATRÓN DE ORGANIZACIÓN

	Investigadores				*Técnicos académicos*						*Total*	
			Subtotal					*Subtotal*				
	Asociados	*Titulares*	*Núm.*	*%*	*Auxiliares*	*Asociados*	*Titulares*	*Núm.*	*%*	*Absolutos*	*%*
IIES	25	15	40	51	0	25	13	38	49	78	8
IIH	18	14	32	73	0	10	2	12	27	44	4
Total	43	29	72	59	0	35	15	50	41	122	12
Total subsistema	326	315	641		38	264	83	385		1026	100

Fuente: DGPA, *Estadísticas del personal académicos de la UNAM*, 1997.
Nota: Los porcentajes de la columna de totales están calculados con base en la cifra del total de personal.

en los primeros. De hecho, las tres cuartas partes de sus investigadores se agrupan en las cuatro primeras especialidades. Por su parte, en el IIH sus investigadores se dividen más o menos equitativamente en las distintas etapas en que divide sus áreas, aunque trabaja un menor número en el México prehispánico.

El personal que labora en estos dos institutos representa el 12 por ciento del total del personal del subsistema y el personal de Estéticas casi duplica al de Históricas (véase cuadro 6). Asimismo, en ambos institutos más de la mitad de sus investigadores no son titulares, pero mientras que en Estéticas, poco menos de la mitad de su personal está constituido por técnicos académicos, en Históricas es de un tercio.[27]

Áreas temáticas

Un siguiente patrón de organización de varias entidades es por temáticas. Corresponde en su mayor parte a los centros, que tienen enfoques multidisciplinarios y cuya constitución se da a partir de mediados de los setenta.

A diferencia de las anteriores formas de organización en donde se registra un ordenamiento fundamentalmente disciplinario, en ésta los investigadores dividen su trabajo por especialidades temáticas; al interior de cada entidad la afinidad en el cultivo de temas semejantes es lo que determina su agrupación en una u otra. En este patrón están: el Instituto de Investigaciones Sociales (IIS); el Instituto de Investigaciones Económicas (IIEc); el Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU); el Centro Coordinador y Difusor de Estudios Latinoamericanos (CCyDEL); el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (CEIICH); el

[27] Conviene tomar con reservas las proporciones de investigadores y de técnicos, pues la trayectoria de esta figura expresa que no se trata de personal que realice apoyos directos al trabajo de investigación sino más de personas que están dedicadas a otras actividades (biblioteca, publicaciones, difusión, etcétera). Por ejemplo, en el Plan de Desarrollo del IIH se destaca que solamente uno de sus técnicos académicos apoya directamente a la investigación y, al parecer, las cifras son más o menos similares para el conjunto de entidades.

Centro de Investigaciones sobre América del Norte (CISAN); y el Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas (CUIB).

Conviene notar que dos institutos pertenecen a este patrón. De hecho se trata de entidades con largas trayectorias de configuración y que tienen su raíz disciplinaria en la sociología y en la economía, respectivamente. Sin embargo, como se puede ver en la tabla 3, su matriz ordenadora no está en subespecializaciones disciplinarias, aunque predominen en la perspectiva de los temas. En el caso del IIEc resalta el hecho de que casi la mitad de sus investigadores no están afiliados a una u otra área y ello quizás explique la razón de su actual proceso de reordenación.[28]

Al igual que en los anteriores patrones de organización, la distribución de investigadores al interior de cada una de las entidades tampoco es homogénea. Quizás las entidades con una distribución de investigadores más equilibrada en sus diferentes subdivisiones son el IIS –el Instituto de mayor antigüedad–, el CEIICH y el CCyDEL. En el lado opuesto, con la mayor parte de investigadores concentrados en una o dos áreas están el CESU –más de la mitad de sus investigadores están en tres de sus ocho áreas– y el CUIB en donde una de sus diez áreas agrupa a un tercio de los investigadores.

Destaca, como es notorio en la tabla 3, que en este patrón de organización se agrupan siete de las quince entidades del subsistema sociohumanístico. Pero, además, el número de áreas temáticas –con excepción del CISAN, CEIICH y CCyDEL–, a diferencia de los patrones anteriores, es más extenso y se advierte una presencia multidisciplinaria al interior de cada entidad. Otra característica que conviene señalar es que si bien las temáticas pueden ser muy variadas en cada una, el eje que los recorre en mayor medida puede ser disciplinario, regional o el mismo objeto de estudio.

[28] De hecho el IIEc está centrado en un amplio proceso de reestructuración con el fin de replantear sus formas organizativas –en las que se incluían áreas, temas, proyectos, líneas, etcétera, pero que no seguían ningún patrón definido– y optar por una organización de tipo departamental.

Tabla 3

Investigaciones Económicas (IIEc)	
Áreas	*Investigadores*
1. Desarrollo regional y urbano	2
2. Sector primario y economía agrícola	10
3. Econ. mundial y América Latina	6
4. Ciencia y tecnología	3
5. Estado y economía del sector público	3
6. Sectores productivos y clases sociales	5
7. Economía de la energía y petróleo	4
8. Estudio sobre el capital contemporáneo	4
9. Seminario teoría del desarrollo	3
10. Independientes	35
Total	75

Investigaciones Sociales (IIS)	
Áreas	*Investigadores*
1. Estudios agrarios	10
2. Educación y ciencia	10
3. Población y estudios demográficos	10
4. Gobierno, procesos y actores sociales	16
5. Historia social y política	8
6. Sociología procesos políticos	10
7. Estudios urbanos y regionales	7
8. Sociolinguística y cultura	6
Total	77

Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (CEIICH)	
1. El mundo actual	5
2. México y las entidades federativas: sociedad, economía, política y cultura	7
3. Los productos y servicios básicos en México y alterantivas de desarrollo	4
4. La formación de conceptos en ciencias y humanidades	6
5. Teoría y metodología	3
Total	25

Estudios sobre la Universidad (CESU)	
1. Historia de la educación	16
2. Educación superior	24
3. Política educativa nacional	5
4. Campo teórico de la educación	3
5. Formación profesional.	15
6. Evaluación educ.	4
7. Vida cotidiana	7
8. Temas emergentes	13
Total	87

Investigaciones Bibliotecológicas (CUIB)	
Áreas	*Investigadores*
1.Historia de la bibliotecología	4
2. Usuarios	4
3. Org. y funcionamiento bibliotecario	3
4. Análisis y sistematización de la inf.	13
5. Filosofía de la bibliotecología	2
6. Tecnología y sistemas automatizados	4
7. Desarrollo de colecciones	3
8. Industria editorial	1
9. Hábitos de lectura	2
10. Educación en bibliotecología	1
Total	37

Coordinación y Difusor de Estudios Latinoamericanos (CCYDEL)	
Áreas	*Investigadores*
1. Filosofía e historia de las ideas en América Latina	4
2 .Antecedentes precolombinos y españoles en América Latina	3
3. Historia de América Latina y el Caribe	5
4. Política, economía y sociedad en América Latina	6
5. Literatura y ensayo latinoamericano	1
Total	19

Investigaciones sobre America del Norte (CISAN)	
1. Estados Unidos	10
2. Canadá	3
3. México-EUA	7
Total	20
Total investigadores	340

Fuente: DGPA, Planes de Desarrollo, 1998.

Como es obvio –por el número de entidades agrupadas–, en este conjunto labora la mayor parte de investigadores del subsistema, el 40 por ciento, y una proporción equivalente si también consideramos a los técnicos académicos (véase cuadro 7). No obstante, existen diferencias significativas en lo que corresponde al tamaño de sus plantas académicas. Los dos institutos y el CESU cuentan con un mayor número de investigadores, mientras que el CEIICH y el CUIB tienen un tamaño medio, el CCYDEL y el CISAN son de menor tamaño (15 y 18 investigadores, respectivamente).

Igualmente, hay variaciones en lo que corresponde a los nombramientos de investigador y técnicos académicos, como se puede apreciar en el cuadro 7, las cifras de una y otra figura son casi equivalentes en los casos del CEIICH, CISAN y CUIB, a diferencia de los Institutos de Sociales y Económicas, en donde las proporciones de investigadores son más altas. Asimismo, conviene reparar en que Sociales es el único Instituto en el que la mayor parte de sus investigadores son titulares, situación que comparte con Filosóficas del primer grupo de entidades.

Centros y programas

Finalmente, existen dos entidades que aunque comparten ciertos rasgos con algunas de las formas de organización ya descritas, en realidad sus patrones de estructuración resultan muy específicos y diferentes entre sí. Uno de ellos es el Instituto de Investigaciones Filológicas (IIFL) y el otro es el Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (CRIM).

Filológicas está dedicado al estudio de las lenguas y las literaturas amerindias, grecolatinas e hispánicas. En el IIFI convergen diferentes enfoques disciplinarios, subdisciplinas, el estudio por periodos y variadas temáticas, pero ninguna de esas formas determina su estructura fundamental, pues académica y administrativamente se organiza a través de centros y seminarios. Estos últimos son unidades académicas en las que se agrupa el conjunto de académicos. De hecho, el Instituto mismo se funda con la integración de

Cuadro 7
PERSONAL ACADÉMICO EN EL TERCER PATRÓN DE ORGANIZACIÓN

	Investigadores				*Técnicos académicos*						*Total*	
			Subtotal					*Subtotal*				
	Asociados	*Titulares*	*Núm.*	*%*	*Auxiliares*	*Asociados*	*Titulares*	*Núm.*	*%*	*Absolutos*	*%*
IIEc	45	33	78	75	4	21	1	26	25	104	10
IIS	16	56	72	78	0	12	8	20	22	92	9
CEIICH	18	4	22	49	0	21	2	23	51	45	4
CESU	29	13	42	64	0	21	3	24	36	66	6
CISAN	11	7	18	51	2	12	3	17	49	35	3
CUIB	15	8	23	53	1	10	9	20	47	43	4
CCYDEL	7	8	15	63	2	6	1	9	38	24	2
Subtotal	141	129	270	66	9	103	27	139	34	409	40
Total subsistema	326	315	641		38	264	83	385		1,026	100

Fuente: DGPA, *Estadísticas del personal académico de la UNAM*, 1997.
Nota: Los porcentajes de la columna de totales están calculados con base en la cifra del total de personal.

sus cuatro Centros que previamente ya estaban constituidos y así continúa su funcionamiento, agregándose posteriormente dos seminarios (véase tabla 4).

Tabla 4

Instituto de Investigaciones Filológicas (IIFL)	
Centros	*Investigadores*
1. Centro de Estudios Literarios	36
2. Centro de Estudios Clásicos	29
3. Centro de Lingüística Hispánica	19
4. Centro de Estudios Mayas	16
5. Seminario de Poética	19
6. Seminario de Lenguas Indígenas	5
Total	124

Fuente: Planes de Desarrollo, 1998.

La distribución del personal en los centros y seminarios parece guardar relación con la madurez o la trayectoria de cada caso, pues el Centro de Estudios Literarios es el de mayor antigüedad (data de 1956) y en él se concentra el mayor número de investigadores. En el lado opuesto, el Seminario de Lenguas Indígenas apenas se inició la década pasada (en 1987) y concentra solamente a cinco investigadores.

El IIFI es la entidad que tiene la planta de personal más grande del subsistema, la cifra alcanza a las 145 personas, de los cuales el 79 por ciento son investigadores y de estos últimos cuatro de cada diez son titulares (véase cuadro 8).

Por su parte el CRIM, al igual que el caso anterior, presenta una organización peculiar. El Centro opera mediante siete programas de investigación.

En realidad, el Centro también se podría ubicar en la agrupación por temas, sin embargo, su organización a través de programas implica que en cada uno se tiene claramente acotado un problema u objeto de estudio y su tratamiento se desarrolla a través de un tra-

Cuadro 8

PERSONAL ACADÉMICO EN EL CUARTO PATRÓN DE ORGANIZACIÓN

	Investigadores				*Técnicos académicos*			*Total*		
			Subtotal				*Subtotal*			
	Asociados	*Titulares*	*Núm.*	*%*	*Auxiliares*	*Asociados*	*Titulares*	*Núm.*	*%*	*Absolutos*	*%*
IIFL	72	43	115	83	3	19	2	24	17	139	14
CRIM	12	14	26	53	3	16	4	23	47	49	5
Subtotal	84	57	141	75	6	35	6	47	25	188	18
Total subsistema	326	315	641		38	264	83	385		1,026	100

Fuente: DGPA, Estadísticas del personal académico de la UNAM, 1997.
Nota: Los porcentajes de la columna de totales están calculados con base en la cifra del total de personal.

bajo de investigación multidisciplinario, sea a través de un proyecto global que busca ofrecer un tratamiento integral, o bien, mediante la participación de diferentes proyectos que atienden distintas partes del problema u objeto.

Como se puede ver en la tabla 5, los programas con menor número de investigadores es el de "Dimensiones sociales de la violencia" y el de "Investigaciones teóricas y metodológicas sobre el pensamiento social y la cultura" y, en el lado opuesto, están el de "Población y procesos urbanos" y el de "Perspectivas sociales del medio ambiente".

La planta del CRIM, comparada con el resto de entidades, es de tamaño medio; entre sus investigadores existe una proporción más o menos equivalente de titulares y asociados (véase cuadro 8), y poco menos de la mitad del total son técnicos académicos (42 por ciento).

En resumen, en el conjunto de entidades del subsistema destacan distintos patrones de organización y una heterogénea distribución de los académicos. La mayor parte de institutos, con sus variantes, tiene como base la organización disciplinaria y, con excepción de Filosóficas, el tamaño de sus plantillas de personal son más gran-

Tabla 5

Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (CRIM)

Programas	*Investigadores*
1. Cambio mundial e internacional desde la perspectiva mexicana	5
2. Dimensiones sociales de la violencia	2
3. Educación y transformación social en México	5
4. Instituciones, política y cultura	6
5. Investigaciones teóricas y metodológicas sobre pensamiento social y la cultura	3
6. Perspectiva social del medio ambiente	7
7. Población y procesos urbanos	9
Total	37

Fuente: Planes de Desarrollo, 1998.

des que las de los centros; como era previsible, la proporción de investigadores es mayor que la de técnicos académicos, aunque se invierte en el caso de Bibliográficas y es cercana a la mitad en Estéticas, CEIICH, CUIB y CRIM. Igualmente resalta el hecho de que siete de las 15 entidades –que agrupan aproximadamente a un tercio de los investigadores–, adoptan una división temática como matriz de organización; en este patrón se incluyen a dos institutos, el de mayor antigüedad y otro que está en un proceso de reordenación. Asimismo, sobresale la desigual distribución de investigadores en algunas de las áreas en las que se dividen en su interior las entidades, lo que hablaría en el presente de una escasa presencia o interés en determinados temas u objetos de estudio que ahí se cultivan. Una perspectiva transversal no permite apreciar los cambios a lo largo del tiempo, pero tal vez la desigual distribución, entre otras razones, está asociada a los procesos de instauración y maduración de grupos de trabajo en las entidades, así como a factores de naturaleza política y de prestigio académico que han permitido un aliento diferenciado para subgrupos de investigadores en determinados periodos.

COMENTARIOS FINALES

La aproximación que hemos hecho en las páginas previas, si bien de carácter general, nos permite precisar algunos aspectos relevantes sobre el aspecto organizativo de la investigación, particularmente respecto del área sociohumanística.

En primer lugar, cabe advertir que el hecho de que en la misma institución se desarrolle un extenso trabajo docente en diferentes niveles, una especializada labor de investigación en diversos campos del conocimiento y un amplio trabajo de difusión, parece otorgar al mismo tiempo potencialidad y límites al conjunto institucional. Cada una de las actividades, como quehacer especializado, tiene sus propios códigos, requerimientos, competencias y

proyecciones, de modo que su dinámica misma las lleva a su diferenciación, a proteger su desempeño y a revindicar su separación.[29] En este sentido, las tensiones derivadas de su ejecución en un mismo espacio educativo marcarían los límites a un desarrollo conjunto; sin embargo, también es cierto que se puede aprovechar la especialización de funciones para impulsar a unas y otras. Una de las dificultades en este último sentido estriba en precisar las zonas en las que es factible vincular las actividades y lograr un apoyo mutuo, pero sin que esto implique la renuncia a la función primordial que desempeña el académico o que se perciba como obstáculo para la continuidad en los ritmos de trabajo, o bien que en realidad constituya una simulación. El posgrado, como lo vimos anteriormente, parece ser una de las zonas que propician la articulación y en donde se podrían obtener mayores logros, sin embargo tal vez la participación también sea posible en otros niveles o mediante formas que no necesariamente –o no sólo– se remiten a una actividad investigativa de parte del profesor o a una labor docente frente a grupo del investigador.

Asimismo, conviene señalar el relativo papel que desempeña la normatividad para orientar las actividades. No es irrelevante formar parte de los órganos de toma de decisión o permanecer al margen, como lo expresa el cambio gradual con el que ha procedido la situación institucional de los investigadores en el ámbito universitario. Sin embargo, la realización de las actividades universitarias, particularmente la investigación y la docencia, se conducen bajo un sólido principio de libertad –de cátedra y de investigación– que les permite un amplio margen de actuación. Incluso, como lo destacamos anteriormente, a pesar de que en ambos casos existen controles administrativos, la investigación a diferencia de la docencia, no se encuentra sometida a los imperativos más evidentes del funcionamiento institucional, como el currículum, los contenidos y los ciclos escolares. En este sentido, al estar claro el principio de libertad como garante de las actividades y la enseñanza y generación de conocimiento como principales compromisos, las modificaciones normativas (planes, programas, reglamentos, políticas, etcétera) establecen marcos muy generales y proceden muy gradualmente, o bien carecen de efectos prácticos. Conviene advertir que los recursos financieros (utilizados de manera directa o a través de programas) son uno de los instrumentos que tiene mayor influencia para orientar los cambios. La experiencia internacional muestra que en el caso de la investigación los fondos competitivos y el financiamiento de agencias internacionales, son uno de los indicadores a los que atienden los proyectos de investigación.

[29] "El tradicional espíritu de la universidad europea en donde investigación y docencia se consideran inseparables se puede aplicar en el mejor de los casos tan solo en segmentos localizados. La idea humboldtiana ya no es, y no puede ser, la directriz en los sistemas modernos de educación superior y sistemas relacionados de investigación. Poderosas condiciones dictan que una gran parte de la investigación y la docencia, la investigación y el aprendizaje, procedan por caminos diferentes." B. Clark, 1997: 327, *op. cit.*

Ahora bien, la estructura de investigación en la Universidad se ha desarrollado con relativa independencia del resto de estructuras, sus condiciones institucionales (laborales y de prestigio) son diferentes y tienden a ahondar su separación, pero su trayectoria también muestra modificaciones. En particular, como ya lo mencionamos, el establecimiento de normas para su desarrollo e integración ha procedido lentamente. Por su parte, la investigación sociohumanística, como rasgo genérico, ha transitado de entidades centradas en una sola disciplina (institutos) a entidades multi e interdisciplinarias; asimismo, el conjunto de entidades, aunque comparten un esquema de funcionamiento institucional para procesar sus decisiones, sus patrones de organización y división del conocimiento son muy diferentes entre sí. Igualmente, es muy amplia la gama de situaciones en el conjunto de institutos y centros (tamaños, división del conocimiento, relación de personal). Salvo por lo que se refiere a una heterogénea distribución de personal al interior de las entidades, la información expuesta no permite una perspectiva que indique las razones de su actual situación y, sobre todo, de la deseabilidad de sus formas organizativas que muestren su vitalidad como centros generadores de conocimiento. A este respecto, parece importante indagar en torno a los procesos de insti-

tucionalización de las ciencias sociales y las humanidades, pero también documentar con precisión las culturas de trabajo en cada una de las entidades, de manera que podamos comprender los ritmos y estilos de producción, las razones de sus divisiones del conocimiento y del trabajo, los vínculos y separación con otras áreas del conocimiento, etcétera.

BIBLIOGRAFÍA

AGUILAR VILLANUEVA, Luis F. (comp.), *La implementación de las políticas*, Antología de Políticas Públicas, vol. 4, Miguel Ángel Porrúa, México, 1993.

CARPIZO, Jorge, *Fortaleza y debilidades de la UNAM*, UNAM, México, 1986.

CLARK, Burton, *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*, Nueva Imagen-Universidad Futura, México, 1992.

———, *Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia*, UNAM-Coordinación de Humanidades, Miguel Ángel Porrúa, 1997.

DOMÍNGUEZ, Raúl, G. Suárez y J. Zubieta, *Cincuenta años de ciencia universitaria: una visión retrospectiva*, UNAM-Miguel Ángel Porrúa, 1998, Colección Problemas Educativos de México.

DURAND PONTE, Víctor Manuel, *Organización institucional de la UNAM y calidad académica*, UNAM, México, 1997.

ELMORE, Richard, "Modelos organizacionales para el análisis de la implementación de programas sociales", en *La implementación de las políticas,* Antología de Políticas Públicas, vol. 4, Miguel Ángel Porrúa, México, 1993.

KENT, R., *Modernización conservadora y crisis académica en la UNAM*, Nueva Imagen, México, 1990.

MARCH, James G. y Herbert Simon, *Teoría de la organización*, 5a. ed., Editorial Ariel, Madrid, 1981.

MUÑOZ, H y H. Suárez, *Investigación social y política académica*, UNAM-CRIM, México, 1991.

PERROW, Ch., *Sociología de las organizaciones*, 3a. ed., McGraw-Hill, Madrid, 1991.

WEICK, Karl E., "Educational Organizations as Losely Coupled Systems", en *Administrative Science Quarterly 21*, 1-10 de marzo de 1979.

Documentos

RIVERO SERRANO, O., *Evaluación y marco de referencia para los cambios académicos administrativos*, UNAM, 1983.

UNAM, *Agenda estadística 1997.*

UNAM-DGPA, *Estadísticas del personal académico de la UNAM*, 1997.

UNAM, Legislación universitaria 1995. 2a. ed., UNAM, México.

UNAM, "Políticas para enriquecer la función docente de la UNAM", en *Gaceta UNAM*, núm. 3,213, agosto de 1998.

Humberto Muñoz García

Reorganización académica de la investigación humanística y social en la UNAM

DESDE HACE tiempo se discute en la literatura el papel que juega la investigación en las instituciones de educación superior (Clark, 1997), las transformaciones que ha experimentado en las últimas décadas y las perspectivas que tiene por delante frente al contexto que enmarca actualmente a las universidades públicas en Latinoamérica (Vessuri, 1997; Licha,1996; Klein y Sampaio, 1996).

En México, el desarrollo y las características de la investigación científica y humanística han estado claramente vinculados a las transformaciones de la Universidad. Desde los años cuarenta, en particular, las instituciones de educación superior cambiaron su perfil, a través de la creación de institutos y centros de investigación, lo cual cimentó las bases para producir conocimiento en un conjunto de disciplinas cada vez mayor, fortalecer la docencia y ampliarla, después, al nivel del posgrado. Así, en los sesenta y setenta se consolidó un modelo institucional acorde con las tendencias de cambio que seguían las universidades en el plano internacional (Rodríguez, 1997). El impulso a la investigación estaba orientado, desde entonces, por la idea de que ésta es un instrumento clave para el desarrollo económico y el progreso social y cultural de las naciones.

En los últimos tres lustros ocurrieron cambios que han tenido influencia en el replanteamiento del papel que le corresponde jugar a la investigación en las instituciones de educación superior. Por un lado, los organismos que definen la política científica cobraron una mayor preeminencia en orientar las pautas de desarrollo de la

investigación y, por el otro, se levantaron cuestionamientos acerca de la calidad, el significado social de la educación universitaria, la forma de operación de las instituciones y su capacidad real para reestructurarse y apoyar a economías que experimentaban un ajuste estructural profundo en sus sistemas productivos, en un contexto internacional crecientemente competitivo.

Al lado de estos factores operaron otros cuyos efectos significaron un financiamiento escaso para las tareas universitarias en general. Este último terminó por volverse un cuello de botella importante para mantener la dinámica y el ritmo de crecimiento de la investigación. La situación de las instituciones y la escasez de fondos contribuyeron para que se instauraran sistemas de evaluación de la actividad académica, que hoy son uno de los ejes más importantes en la definición de la práctica y en el cambio de comportamientos y actitudes de los investigadores en relación con su trabajo.

En aquellas universidades con una matrícula numerosa, donde el sistema de investigación adquirió un peso notable en la actividad académica y se llevó a cabo una constante proliferación y diversificación disciplinaria, se llegó al resultado de incrementar las unidades organizativas, lo que volvió a la investigación en una función compleja y de costos crecientes, según Clark (1997). El mismo autor señala que estos procesos ejercieron fuertes presiones a las universidades para ampliar sus fuentes de financiamiento y promovieron cambios en el gobierno universitario para elevar su capacidad de obtención de fondos económicos.

En este marco, empezaron a esgrimirse argumentos sobre cómo repensar la misión de las universidades en países como México de cara al nuevo milenio, a través de imágenes de futuro, con el propósito de que la educación superior continúe jugando un papel de primera importancia (Seco *et al.*, 1996). Para ello se sugiere que cambien los modelos de enseñanza-aprendizaje con el objetivo de formar recursos humanos capaces de sortear los retos que promueve el avance científico-tecnológico y la competitividad internacional. Al tiempo, la producción de conocimiento tendrá que redundar en beneficios que la sociedad reconozca.

En los últimos años las instituciones de educación superior y el sistema de investigación se han venido modificando sustancialmente. Varios analistas (Rodríguez, 1997; Vessuri, 1997; Licha, 1996) coinciden en que las características que dichas instituciones han asumido son producto de la interacción de distintos factores. Uno de ellos se refiere a las demandas que la sociedad ejerce por una mejor educación y la atención del conocimiento a los graves problemas que la afectan en su conjunto. Para hacer frente a este tipo de presiones, las instituciones y los actores que las conforman han tenido que marchar hacia un reordenamiento de sus formas de organización que les permita alcanzar un mayor grado de pertinencia y relevancia de sus productos a fin de mantener su prestigio e influencia social.

Esto quiere decir que la investigación universitaria tiene que jugar un papel más activo al interior y al exterior de la Universidad, moverse en un marco institucional flexible y de mayores demandas laborales a los investigadores, adaptarse a nuevos esquemas de financiamiento, subsanar ineficiencias y a la vez mantener creatividad intelectual, una actitud proclive a la crítica y formar agrupaciones que permitan el desarrollo y consolidación de proyectos de largo aliento.

La investigación en humanidades y ciencias sociales, particularmente en el caso mexicano, tomó asiento en estructuras universitarias que favorecieron, primero el desarrollo disciplinario y después su diversificación. Actualmente, los procesos sociales que vive el mundo, los efectos de la crisis que ha experimentado el país en el pasado reciente y un sistema de educación superior institucionalmente diferenciado afectan su devenir.

A lo anterior se suma una superposición creciente entre las ciencias sociales y entre éstas y las humanidades, como resultado de los avances y controversias teóricos y analíticos que se dan en estos campos en el ámbito internacional, que hacen borrosas las fronteras disciplinarias. Hay quien sostiene que en la intersección o confluencia de campos de conocimiento, en la articulación de fragmentos de diferentes disciplinas, es donde se produce la recom-

posición y la innovación en las ciencias sociales y las humanidades (Dogan y Phare, 1993). Las interrelaciones disciplinarias aparecen como necesidad de análisis de situaciones, fenómenos y procesos sociales que son extremadamente complejos y también porque han emergido en el mundo nuevas formas de pensar que se dirigen a la construcción de una teoría de la sociedad que "permita la interpretación de la totalidad del ser social" (Dahrendorf, 1968). Así, al tiempo que ocurre el debate intelectual, se hace investigación, las universidades se preparan para enfrentar los desafíos del próximo milenio y se tienen que librar "batallas" para allegarse fondos, existe la presión "para decidir qué hacer en el nivel organizacional" y se aconseja que sean los "estudiosos activos quienes tomen las iniciativas" (Wallerstein, 1996).

En las universidades la investigación es una función relativamente autónoma y pivote de una docencia en la que hay que transmitir conocimientos nuevos y una actitud de búsqueda (Clark, 1997). En consecuencia, la dinámica está alterada por sus propias modalidades de cambio, las transformaciones del conjunto institucional de la que hace parte y otros factores internos que tienen que ver con la lógica de la diversificación académica. Desde el exterior influyen las políticas científicas que se formulan a las universidades por las secretarías o consejos del ramo, lo que ocurre en los sistemas de investigación no universitarios, los requerimientos de las agencias donantes de fondos y otros mecanismos de mercado, así como las demandas sociales de conocimiento. Todos estos factores intervienen de manera interactiva y forman actualmente el contexto en el que la investigación humanística y social tiene que plantear y desarrollar su reestructuración en nuevas formas organizativas para la producción de conocimiento.

Reorganizar la investigación en humanidades y ciencias sociales supone partir, al menos de tres ejes: *a*) hacer avanzar a la academia y contribuir a una mejor y más amplia formación de recursos humanos; *b*) tener en cuenta las razones de su propia práctica, esto es, el movimiento que tiende a intersectar disciplinas para producir un conocimiento más inclusivo y exhaustivo de la realidad;

y *c*) considerar la complejidad que ha alcanzado el aparato de investigación y la necesidad de allegarse recursos financieros adicionales para su operación.

Estos puntos, entre otros, dieron pie para comenzar a realizar un diagnóstico sobre la investigación humanística en la UNAM, que permitirá evaluar en qué condiciones se encuentra. La evaluación ayudaría a responder una serie de preguntas como las siguientes: ¿cuáles son las características de la comunidad académica toda vez que de ella depende el liderazgo y el prestigio institucional? ¿en qué medida los institutos y centros consiguen recursos financieros propios? La necesidad de fondos es una cuestión relacionada con el crecimiento, tamaño y características de los académicos. Pero también con el tipo y alcance de los proyectos, sus requerimientos de apoyo humano e infraestructurales y, sin duda, con la publicación y difusión de los resultados.

Lo que se desprende de la evolución de una estructura de investigación que se vuelve compleja es cómo reorganizarla en un punto de su desarrollo. Ello es posible si se dan determinadas condiciones algunas de las cuales se ilustran en este texto. En lo que sigue se hablará someramente de las etapas de cambio que ha seguido el subsistema de humanidades, de las modificaciones y rasgos de su planta académica y de las capacidades que tienen las entidades que lo componen para allegarse recursos adicionales. En la última parte se harán algunos comentarios finales acerca de lo que revelan estos indicadores sobre las perspectivas de reorganización de la investigación humanística y social.

TENDENCIAS DE CAMBIO EN LA INVESTIGACIÓN HUMANÍSTICA Y SOCIAL EN LA UNAM

Referirse a la estructura de investigación en humanidades en la máxima casa de estudios significa tocar un ámbito que ha tenido sus particularidades institucionales de desarrollo. La institucionalización de este segmento universitario se dio mediante un proceso de diferenciación académica reflejado en la creación de institutos y

centros, como resultado de la expansión disciplinaria, el crecimiento y consolidación de la planta académica, la ampliación de las condiciones físicas de los establecimientos, las necesidades de estudio de nuevos objetos relevantes al desarrollo del conocimiento y a las condiciones económicas, sociales, políticas y culturales de México, en el impulso y compromiso de vincular la investigación a los problemas nacionales y en las contribuciones para implantar la investigación en el país mediante acciones de descentralización (Muñoz y Suárez, 1991).

Podría decirse que la investigación humanística se remonta a los antecedentes novohispanos de la Universidad y más recientemente a las primeras décadas de su existencia como institución nacional. Sin embargo, la conformación de lo que es hoy el subsistema de humanidades, integrado por 15 entidades académicas, tuvo su origen en los años treinta y cuarenta, a lo que contribuyó la promulgación de la Ley Orgánica (1945) que contempló a la investigación como uno de los fines universitarios, permitió implantar la carrera de investigador y creó el Consejo Técnico y la Coordinación de Humanidades cuyo propósito es definir y colaborar en la política académica para el desarrollo y organización de esa área de la Universidad.

Desde que la investigación en humanidades se agrupa en un subsistema universitario, a la fecha han transcurrido más de cincuenta años, tiempo en el cual ha brindado aportes notables al conocimiento y a la cultura del país y ha dejado sentir su influencia en el pensamiento social de México. Hoy en día representa el segmento institucional de investigación más complejo en estas áreas del conocimiento, tanto por la diversidad de disciplinas que cubre cuanto por el volumen de proyectos que se realizan y el tamaño y calidad de sus académicos.

En otro estudio (Muñoz y Suárez, 1991) se indica que el subsistema evolucionó en varias etapas. La primera se distinguió por la creación de institutos de investigaciones (Sociales, Estéticas, Económicas, Filosóficas, Jurídicas e Históricas) en el lapso que va de 1930 a 1950. La creación de la Ciudad Universitaria en el primer lustro de los cincuenta facilitó el agrupamiento de la mayor parte

de los institutos y la integración de la investigación a las otras funciones universitarias.

Se inició una segunda etapa de desarrollo que va de los cincuenta hasta los setenta, uno de cuyos rasgos principales fue la creación de dos institutos más (de Filología y Antropología) que surgen de la reagrupación de centros o secciones que ya existían y un tercero (de Investigaciones Bibliográficas) al que se ha encargado el manejo de la Biblioteca y la Hemeroteca Nacionales. En este punto de la historia se concluyó la formación de institutos.

La tercera etapa, que concluyó hacia fines de los ochenta, coincidió con el surgimiento del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y el inicio de una serie de programas para desarrollar la investigación en el país. En la UNAM, la investigación en humanidades tuvo como característica principal la creación de centros orientados al tratamiento de objetos o temas específicos con un enfoque inter o multidisciplinario: de estudios sobre la universidad y la educación superior, de América Latina y de América del Norte. También, se creó un centro orientado al estudio de la bibliotecología y la informática, y otro de investigaciones interdisciplinarias en ciencias y humanidades, uno de cuyos objetivos es tratar conceptos y metodologías de confluencia entre estos dos grandes conjuntos disciplinarios.

En este periodo, asimismo, el subsistema dio apoyo a la creación de instituciones en el interior del país. Con el concurso de varios institutos del subsistema se creó un Instituto de Sociología en la Universidad de Oaxaca, otro de Historia en Baja California, y un Centro de Investigaciones en Humanidades para Mesoamérica y el Estado de Chiapas. La UNAM, igualmente, dio un impulso decidido a su descentralización fundando un complejo de investigación en la ciudad de Cuernavaca, Morelos. Allí se instalaron varias entidades del área científica y un Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias que está afiliado a la Coordinación de Humanidades, que tiene una organización basada en programas en los que se investigan problemáticas definidas que se analizan desde diferentes ángulos disciplinarios, sobre todo de las ciencias sociales.

El subsistema de humanidades de la UNAM llegó a la década actual como un conglomerado de instituciones bastante complejo. La expansión de esta estructura cobró una dinámica que tuvo su propia secuencia y ritmo particulares en cada una de las entidades académicas que la forman. Los diagnósticos (Muñoz y Suárez, 1991, Coordinación de Humanidades, 1996) y evaluaciones realizados apuntan claramente que las calidades, condiciones y capacidades de investigación presentan diferencias entre las entidades del subsistema, de tal manera que uno de sus rasgos es la heterogeneidad, que resulta no sólo de la diferenciación disciplinaria sino también de los modos y estilos de producción de conocimiento asociados a la diversidad de prácticas científicas.

Como dice Suárez (1991) en su trabajo, la expansión del subsistema se ha caracterizado por la búsqueda de nuevos modelos de organización académica. El subsistema llega a los noventa con una dinámica donde la diversificación del conocimiento ha cobrado rasgos notables que se aprecian en una producción de resultados bastante voluminosa que trata sobre todo de problemáticas y análisis concretos.

En los últimos años la organización del subsistema se complementó con la creación de programas de investigación que tocan temas como lo relativo al género, a la gobernabilidad y participación ciudadana, o programas que auspician la vinculación del conocimiento con el entorno social como el de la ciudad. Tal modo de organización está dirigido a coordinar los proyectos de investigación que sobre estos aspectos se realizan en distintos institutos y centros del subsistema o en otras entidades académicas de la Universidad.

Se trata de abrir espacios académicos que estimulen la conformación de redes entre quienes investigan temas comunes desde distintos ámbitos institucionales y con diferentes enfoques disciplinarios. La idea es llegar a organizaciones horizontales que se apoyen en las estructuras administrativas existentes, con una permanencia temporal definida y que se dediquen a problemas que tienen urgencia en su atención, como es el de la violencia social o

que requieren nuevos impulsos, dada su relevancia nacional, como son los problemas del campo mexicano.

En época más reciente, la organización del trabajo académico en el subsistema ha sido influida por las políticas y la cultura de la evaluación, primero con la creación del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), a mediados de los ochenta, y después con los programas de desempeño y estímulos (Peprac y luego Pride) creados por la propia Universidad.

A la evaluación por medio de cuerpos colegiados a través del juicio de pares se unieron otros dos factores que han alterado substancialmente a la vida cotidiana de las instituciones y los integrantes del subsistema. Uno ha sido el desarrollo de la informática y el crecimiento de la infraestructura que hacen del apoyo técnico un elemento indispensable para hacer investigación. El otro ha sido la necesidad de concurrir en busca de fondos para financiar proyectos de mayor cobertura y profundidad temática. Todos estos elementos han tendido a mejorar la calidad de las investigaciones, pero también han influido para modificar los rasgos de la actividad académica así como el perfil de los investigadores.

Lo mencionado forma parte de un nuevo contexto institucional que le plantea a la investigación humanística la necesidad de pasar de su estado actual a un piso más elevado para tener un desarrollo factible que sea acorde con las circunstancias de cambio de la Universidad y las formas como se desenvuelve hoy en día la producción de conocimiento en el campo de lo social. La calidad y grado de consolidación de la comunidad académica y la capacidad para disponer de recursos financieros son dos requisitos para el cambio que se reconocen como necesarios pero no suficientes para lograrlo.

TENDENCIAS DE CAMBIO Y CONSOLIDACIÓN DE LA COMUNIDAD ACADÉMICA

El conjunto institucional que cubre a las humanidades y a las ciencias sociales en México ha sido estudiado y evaluado con detalle

y profundidad para establecer las condiciones en que se ha desarrollado, resolver los obstáculos a su crecimiento y darle contenido a su reorganización (Comecso, 1980; Benítez, 1987; Valenti, 1991; Muñoz y Suárez, 1991; Perló y Valenti, 1994; Béjar y Hernández, 1996; Muñoz y Rodríguez, 1996). Últimamente, el análisis ha estado centrado en el punto de cómo evaluar institucionalmente a la actividad científica en estas disciplinas, sosteniéndose que el capital cultural que se posee en un determinado ámbito académico es una cuestión crucial para organizar o reorganizar las estructuras institucionales (Pacheco, 1997).

Es cierto que la evaluación institucional debe ir más allá del diagnóstico de las potencialidades intelectuales de una comunidad académica. Otros autores han sugerido la necesidad de considerar insumos, procesos, productos, formas organizativas y de gestión, intervención de cuerpos colegiados en la toma de decisiones, etcétera (De la Peña, 1996; Ibarrola, 1994; Kent, 1996). Tal esquema requiere una base de información bastante grande, de la cual no se dispone por el momento.

Por ello, se ha preferido seguir un enfoque que parte de la idea del investigador como actor principal del proceso de conocimiento y como elemento fundamental en la constitución de una base institucional consolidada. Se entiende que el contexto y los medios institucionales son los que permiten que se pongan en juego las capacidades de investigación de los académicos, aunque son dichas capacidades las que posibilitan hacer avanzar las disciplinas, plantear nuevos problemas o desarrollar especialidades (Clark, 1987). Así, por ejemplo, el liderazgo académico es algo concreto que recae en personas definidas. Contar con líderes académicos se traduce en reconocimiento personal e institucional de parte de la comunidad científica.

Es a través de los investigadores como se atribuye y traduce el prestigio en el campo de la actividad científica y es con base en ellos que se pueden reorganizar las tareas que imponen las modalidades actuales de la organización científica.

En el subsistema de investigación en humanidades de la UNAM se han llevado a cabo tres diagnósticos en los que el análisis ha

estado centrado en la planta académica (Muñoz y Suárez, 1991; Muñoz y Rodríguez, 1996). En el segundo, con datos para 1986, se indican algunos de los rasgos que tenía el subsistema en ese entonces: diferencias entre las 15 unidades por lo que se refiere al tamaño y especificidades de sus comunidades académicas, procesos de constitución y consolidación de las comunidades científicas que siguen dinámicas particulares, modelos de organización académica que no pueden encerrarse en una clasificación unilateral, una respuesta cabal del conjunto a los requerimientos de la política nacional de ciencia y tecnología y a mecanismos de evaluación externos como el SNI. Desde aquel momento se advertía, igualmente, la necesidad de superar desigualdades y generar mejores condiciones de apoyo a través del fortalecimiento de los atributos de los investigadores.

Las tendencias de los cambios que se han dado en la comunidad académica ilustran que en el último decenio se hizo un esfuerzo notable por avanzar en este sentido, dentro de un contexto en el que todavía hubo una cierta expansión de la planta, la cual llegó a un tamaño de 995 académicos en 1996 que representa un 23 por ciento más del que se tenía en 1989, año inicial con el que se han realizado las comparaciones estadísticas (véase gráfica 1).

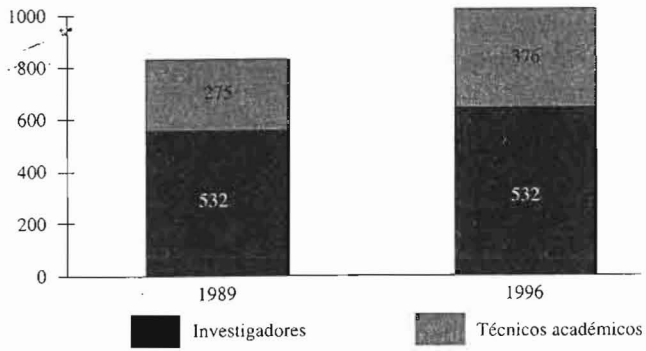
Del total mencionado, 62 por ciento corresponde a la categoría de investigadores y el resto a técnicos académicos. Los primeros aumentaron casi un 16 por ciento en el periodo que se compara. Además, nótese en el cuadro 1 que en 1996 los institutos de la Coordinación de Humanidades agrupaban a casi tres cuartas partes de la planta académica y al 77 por ciento de los investigadores del subsistema.[1]

El número de académicos refleja la complejidad organizativa y operativa de las instituciones. Aquí las diferencias de tamaño son muy considerables. Hay institutos como Económicas y Filológicas

[1] Para tener una idea de la magnitud que representa la planta académica del subsistema podría decirse que es prácticamente la misma que tienen las instituciones del área que se agrupan en el sistema SEP-Conacyt, donde en la misma fecha había 973 académicos. Fuente: Subdirección de Análisis e Información del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

Gráfica 1

PERSONAL ACADÉMICO
EN EL SUBSISTEMA DE HUMANIDADES
DE LA UNAM, 1989-1996



Fuente: DGAPA, *Estadística del personal académico de la UNAM*, 1989 y 1996.

que rebasan la cifra de cien académicos. Otros que son pequeños como Históricas y Filosóficas que aproximadamente tienen un volumen de académicos semejante a la mayoría de los centros (véase cuadro 1).

Por otra parte, los avances en el subsistema han sido importantes por lo que se refiere a la categoría de los investigadores. En la Universidad Nacional, como se sabe, los académicos de carrera están divididos en asociados y titulares. En el cuadro 2 se aprecia una tendencia al crecimiento relativo de los titulares, que en algunos años más serán la mayoría de los investigadores como ya ocurre en cinco institutos y un centro.

En el nivel C, que es el más alto en la categoría de titulares, se pasó de 88 a 107 en ese mismo lapso, para representar cerca de un 17 por ciento del total de investigadores. En suma, la información refleja que en la UNAM hoy se cuenta con un núcleo muy considerable de académicos de alto nivel. Numérica y cualitativamente hablando no hay ninguna otra institución en el país que agrupe a una "masa crítica" de este orden.

Cuadro 1

PERSONAL ACADÉMICO
EN EL SUBSISTEMA DE HUMANIDADES
DE LA UNAM, 1996

	Investigadores		*Técnicos académicos*		*Total*	
	Núm.	*%*	*Núm.*	*%*	*Núm.*	*%*
Institutos						
Antropológicas	41	6.6	26	6.9	67	6.7
Bibliográficas	28	4.5	71	18.9	99	9.9
Económicas	76	12.3	28	7.4	104	10.5
Estéticas	41	6.6	36	9.6	77	7.7
Filológicas	111	17.9	22	5.9	133	13.4
Filosóficas	31	5.0	9	2.4	40	4.0
Históricas	29	4.7	12	3.2	41	4.1
Jurídicas	54	8.7	38	10.1	92	9.2
Sociales	65	10.5	21	5.6	86	8.6
Subtotal	476	76.9	263	69.9	739	74.3
Centros						
CCYDEL	15	2.4	10	2.7	25	2.5
CESU	43	6.9	25	6.6	68	6.8
CIICH	20	3.2	18	4.8	38	3.8
CISAN	18	2.9	19	5.1	37	3.7
CRIM	25	4.0	23	6.1	48	4.8
CUIB	22	3.6	18	4.8	40	4.0
Subtotal	143	23.1	113	30.1	256	25.7
Total	619	100.0	376	100.0	995	100.0

Fuente: UNAM, Coordinación de Humanidades, *El subsistema de humanidades. Diagnóstico general*, 1996 y SISHUM, 1996.

Otros indicadores que son plenamente aceptados para fines de evaluación institucional son el número relativo de doctores y el de miembros pertenecientes al Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Ambos, como muchos otros, dependen de una serie de factores, por ejemplo, que existan programas de doctorado para atender a una determinada disciplina, las políticas o criterios de contratación o el tiempo que lleva de creada una institución.

Cuadro 2

DISTRIBUCIÓN DE LOS INVESTIGADORES
DEL SUBSISTEMA DE HUMANIDADES
SEGÚN CATEGORÍA, 1989-1996

	Asociados				*Titulares*			
	1989	*%*	*1996*	*%*	*1989*	*%*	*1996*	*%*
Institutos								
Antropológicas	25	59.5	19	46.3	17	40.5	22	53.7
Bibliográficas	12	50.0	13	46.4	12	50.0	15	53.6
Económicas	58	66.7	46	60.5	29	33.3	30	39.5
Estéticas	15	50.0	27	65.9	15	50.0	14	34.1
Filológicas	81	78.6	70	63.1	22	21.4	41	36.9
Filosóficas	15	50.0	6	19.4	15	50.0	25	80.6
Históricas	15	55.6	16	55.2	12	44.4	13	44.8
Jurídicas	17	37.8	18	33.3	28	62.2	36	66.7
Sociales	30	49.2	17	26.2	31	50.8	48	73.8
Subtotal	268	59.7	232	48.7	181	40.3	244	51.3
Centros								
CCyDEL	9	75.0	7	46.7	3	25.0	8	53.3
CESU	27	84.4	30	69.8	5	15.6	13	30.2
CIICH	5	83.3	18	90.0	1	16.7	2	10.0
CISAN	0	–	12	66.7	0	–	6	33.3
CRIM	9	47.4	13	52.0	10	52.6	12	48.0
CUIB	10	62.5	14	63.6	6	37.5	8	36.4
Subtotal	60	70.6	94	65.7	25	29.4	49	34.3
Total	328	61.4	326	52.7	206	38.6	293	47.3

Fuente: DGAPA, *Estadísticas del personal académico de la UNAM*, 1989 y 1996.

Si se observa el número de doctores que hay en la planta de investigación del subsistema se nota que ha habido un esfuerzo notable para incrementar los grados académicos. En el periodo que se utiliza para medir los cambios hay una diferencia importante pues casi dobló el número de doctores al pasar de 152 en 1989 a 274 en 1996. Se diría que en este lapso el contexto institucional, las políticas aplicadas y el compromiso de los investigadores influyeron en esta tendencia (véase cuadro 3).

Cuadro 3

DISTRIBUCIÓN DE LOS INVESTIGADORES
DEL SUBSISTEMA DE HUMANIDADES
SEGÚN GRADO ACADÉMICO
INSTITUTOS Y CENTROS, 1996

	Investigadores		*Licenciatura*		*Maestría*		*Doctorado*	
	Núm.	*%*	*Núm.*	*%*	*Núm.*	*%*	*Núm.*	*%*
Institutos								
Antropológicas	41	100.0	4	9.8	17	41.5	20	48.8
Bibliográficas	28	100.0	14	50.0	10	35.7	4	14.3
Económicas	76	100.0	28	36.8	36	47.4	12	15.8
Estéticas	41	100.0	10	24.4	14	34.1	17	41.5
Filológicas	111	100.0	18	16.2	34	30.6	59	53.2
Filosóficas	31	100.0	0	0.0	1	3.2	30	96.8
Históricas	29	100.0	6	20.7	8	27.6	15	51.7
Jurídicas	54	100.0	8	14.8	11	20.4	35	64.8
Sociales	65	100.0	10	15.4	18	27.7	37	56.9
Subtotal	476	100.0	98	20.6	149	31.3	229	48.1
Centros								
CCyDEL	15	100.0	2	13.3	8	53.3	5	33.3
CESU	43	100.0	16	37.2	14	32.6	13	30.2
CIICH	20	100.0	4	20.0	11	55.0	5	25.0
CISAN	18	100.0	4	22.2	9	50.0	5	27.8
CRIM	25	100.0	6	24.0	6	24.0	13	52.0
CUIB	22	100.0	7	31.8	11	50.0	4	18.2
Subtotal	143	100.0	39	27.3	59	41.3	45	31.5
Total	619	100	137	22.1	208	33.6	274	44.3

Fuente: DGAPA, *Estadísticas del personal académico de la UNAM*, 1989 y 1996.

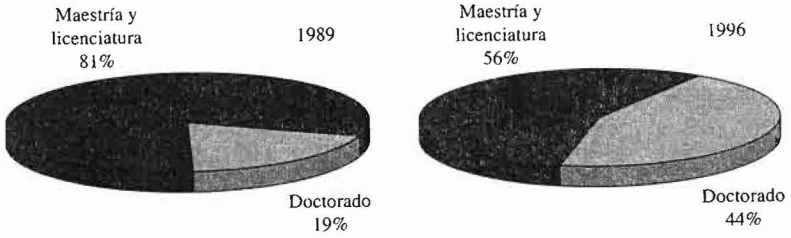
En la última fecha mencionada, el 44 por ciento de los investigadores contaba con el doctorado, lo que es una cifra relativa muy superior a la reportada en otros estudios a nivel nacional para instituciones dedicadas a estas disciplinas, donde el parámetro se ubicaba en el 31 por ciento hacia 1994 (Béjar y Hernández, 1996).[2]

[2] La proporción de investigadores con doctorado en el sistema SEP-Conacyt alcanzó 41.2 por ciento por esas fechas.

Si se toma la cifra del subsistema como promedio se aprecia que al interior hay diferencias pues son varios los institutos y centros que se encuentran por encima de esta proporción. La magnitud de las diferencias es grande y se explica no sólo por los modelos organizativos prevalecientes en cada entidad, los grados diferenciales de desarrollo disciplinario y los requisitos que debe cumplir el académico para su práctica de investigación. Pero también, por la inexistencia de doctorados como es el caso de Bibliotecología, que es donde se encuentran las proporciones más reducidas. (véase gráfica 2).

Gráfica 2

PERSONAL ACADÉMICO
DEL SUBSISTEMA DE HUMANIDADES
SEGÚN GRADO ACADÉMICO, 1989-1996



Fuente: SISHUM, 1996.

Por lo que toca a la membresía en el SNI, en los últimos cinco años (entre 1991 y 1996) los investigadores del subsistema pasaron de 250 a 332, lo que representa un 29 por ciento más. La cifra para el último año significa que del total de los miembros del SNI en el área correspondiente a humanidades y ciencias sociales (1,734) casi una quinta parte (19 por ciento) está formada por investigadores de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Para el conjunto de las 15 entidades del subsistema, un 52 por ciento de los investigadores forma parte del SNI.[3] En la investigación de Béjar y Hernández (1996) se hizo un análisis para ver cuáles eran los factores que determinaban la pertinencia de los investigadores al Sistema. Una de las conclusiones indica que la adscripción institucional tiene una influencia importante y que a mayor nivel de consolidación existe una mayor probabilidad de que el investigador forme parte del SNI. Desde luego el factor "lugar de trabajo" está mediado, entre otros más, por los atributos de las personas (véase cuadro 4).

[3]En el sistema SEP-Conacyt hay un 47.9 por ciento de investigadores nacionales.

En el subsistema de humanidades hay varias entidades en las que se rebasa el promedio del conjunto. Lo que se espera es que las diferencias disminuyan a la par que aumenten los miembros del subsistema en el SNI, ya que en el corto plazo un número importante de investigadores va a concluir sus estudios doctorales con lo cual se cubrirá el requisito de grado que se exige para ingresar.

En el SNI hay cuatro niveles que se pueden ocupar. Si se seleccionan los dos más altos (II y III) se encuentra que una quinta parte (20.2 por ciento) de los investigadores de la UNAM en estas disciplinas están ubicados en dichos niveles (véase cuadro 4).

Destaca, asimismo, el número reducido de investigadores con que cuenta la UNAM en la categoría de candidatos (cuarenta y cuatro) que es apenas del 14 por ciento sobre el total de los investigadores nacionales de la institución. Esto puede ser un reflejo de la pauta de envejecimiento de la planta de investigadores pero también de la falta de una política que atienda a su renovación.

En suma, los datos que se presentan para el conjunto del subsistema de humanidades indican una serie de avances en los atributos de los investigadores, así como el que en este momento se cuenta con una base humana de alto nivel desde la cual se puede orientar la implantación de nuevos modelos organizativos de la práctica científica para apoyar la realización de programas y proyectos de largo alcance y una mayor y mejor producción de resultados de investigación.

Cuadro 4

INVESTIGADORES DEL SUBSISTEMA DE HUMANIDADES MIEMBROS DEL SNI SEGÚN NIVEL INSTITUTOS Y CENTROS, 1996

	Total Investigadores		*Investigadores del subsistema de humanidades que pertenecen al* SNI									
			Candidato		*Nivel 1*		*Nivel 2*		*Nivel 3*		*Total*	
	Núm.	*%*	*Núm.*	*%*	*Núm.*	*%*	*Núm.*	*%*	*Núm.*	*%*	*Núm.*	*%*
Institutos												
Antropológicas	41	100.0	0	0.0	14	34.1	7	17.1	9	22.0	30	73.2
Bibliográficas	28	100.0	1	3.6	1	3.6	0	0.0	3	10.7	5	17.9
Económicas	76	100.0	1	1.3	8	10.5	2	2.6	1	1.3	12	15.8
Estéticas	41	100.0	2	4.9	7	17.1	10	24.4	6	14.6	25	61.0
Filológicas	111	100.0	8	7.2	34	30.6	17	15.3	4	3.6	63	56.8
Filosóficas	31	100.0	3	9.7	14	45.2	4	12.9	6	19.4	27	87.1
Históricas	29	100.0	5	17.2	7	24.1	7	24.1	4	13.8	23	79.3
Jurídicas	54	100.0	11	20.4	13	24.1	7	13.0	8	14.8	39	72.2
Sociales	65	100.0	1	1.5	29	44.6	11	16.9	7	10.8	48	73.8
Subtotal	476	100.0	32	6.7	127	26.7	65	13.7	48	10.1	272	57.1
Centros												
CCyDEL	15	100.0	3	20.0	5	33.3	3	20.0	0	0.0	11	73.3
CESU	43	100.0	0	0.0	7	16.3	1	2.3	1	2.3	9	20.9
CIICH	20	100.0	2	10.0	4	20.0	1	5.0	1	5.0	8	40.0
CISAN	18	100.0	4	22.2	2	11.1	0	0.0	0	0.0	6	33.3
CRIM	25	100.0	2	8.0	6	24.0	1	4.0	1	4.0	10	40.0
CUIB	22	100.0	1	4.5	3	13.6	2	9.1	0	0.0	6	27.3
Subtotal	143	100.0	12	8.4	27	18.9	8	5.6	3	2.1	50	35.0
Total	619	100.0	44	7	154	24.9	73	12	51	8.2	322	52.0

Fuente: DGAPA, *Estadísticas del personal académico de la UNAM*, 1989 y 1996.

DIVERSIFICACIÓN FINANCIERA EN LA INVESTIGACIÓN HUMANÍSTICA Y SOCIAL

El desarrollo reciente de las entidades del subsistema de humanidades se ha dado acorde con una renovación de temas y problemas de investigación mediante proyectos que son de largo alcance, otros que se han fincado en el esfuerzo de un colectivo de investigadores y algunos más que han llamado la atención por su relevancia intelectual o importancia social. Frente a esta dinámica y a un contexto relativamente incierto sobre el monto y crecimiento real de los recursos financieros que se le otorgan a la Universidad, aquellos que se destinan a las humanidades y las ciencias sociales han resultado insuficientes para hacer frente a las necesidades y al ritmo de expansión y diversificación de estas disciplinas en la Universidad Nacional Autónoma de México.[4]

De siempre, el subsistema ha tenido demanda del conocimiento que produce y patrocinadores nacionales y extranjeros que le han aportado fondos. Pero actualmente ha habido acercamientos cada vez más frecuentes de las entidades y los investigadores a fuentes de financiamiento para la investigación en bolsas que ha formado la propia Universidad a través del Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) y a recursos que facilitan agencias externas, predominantemente el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt).[5]

El ingreso de recursos financieros adicionales más allá de los presupuestos regulares que otorga la Universidad ha permitido mantener un núcleo de proyectos de alta calidad y pertinentes a los problemas del país, pero no es algo que haya ocurrido en forma balanceada entre las entidades del subsistema. Las diferencias se

[4] Los recursos del gasto público dedicados a la investigación y a la educación superior sufrieron decrementos importantes en términos reales en los años ochenta, que es cuando la escasez de recursos comienza a manifestarse como un factor que estimula a la academia para allegarse fondos adicionales a aquellos que brindan las propias universidades (Muñoz y Suárez, 1994).

[5] Durante 1997 en el subsistema de humanidades, además del PAPIIT y el Conacyt, se registraron treinta y dos donantes de fondos para la investigación, de los cuales veinte eran instituciones del sector público.

presentan por los temas y estilos de investigación, por el grado de iniciativa de los investigadores, pero también porque algunas instituciones más que otras han contado con las debidas capacidades de gestión en las coyunturas de dificultad económica. Hay, por lo pronto, una tendencia clara a que aumente el número de proyectos que reciben financiamiento adicional, siendo éste uno de los factores que influirá para la reorganización académica y de apoyo administrativo en el subsistema.

En los institutos y centros se llevan a cabo proyectos y otras acciones por las que se reciben ingresos adicionales. Ello representa impulsos y presiones para que la propia institución responda a los compromisos que se adquieren (espacios para ayudantes, técnicos calificados en el manejo de computadoras, y personal administrativo más capacitado, etcétera). Una mayor vinculación con agencias que otorgan fondos a la investigación supone un esfuerzo extra en recursos humanos, físicos y financieros para la UNAM. Tales requerimientos hay que traducirlos en estrategias y lineamientos que impulsen la formación de equipos de investigación y para que los recursos adicionales que ingresen a la institución beneficien al conjunto de la comunidad y sirvan para el avance académico.

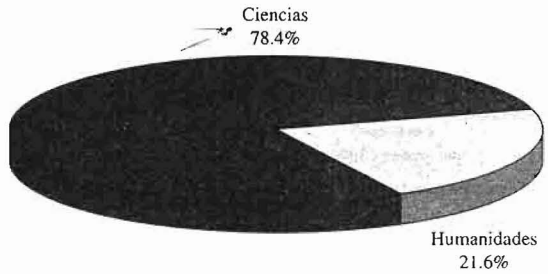
Por lo pronto, un interés de este trabajo es ilustrar qué tanto significa el monto de recursos adicionales que reciben los proyectos que se realizan en institutos y centros. Los recursos regulares que recibe el subsistema de humanidades en términos reales dependen de la distribución que se hace del presupuesto universitario. En la UNAM se dedica a la investigación una cuarta parte de su presupuesto y ésta ha sido una tendencia regular. De este total a la investigación humanística se le asigna un poco más de la quinta parte (véase gráfica 3).

El presupuesto operativo del subsistema, esto es: aquel que se dedica al apoyo directo a la investigación, tal como se define en la administración universitaria,[6] representó un 18.8 por ciento del total,

[6] Se entiende por presupuesto operativo el presupuesto total ejercido menos los salarios y prestaciones nominales. Incluye no sólo las partidas de operación directa, sino también aquellas con las que se cubre contrataciones de personal por honorarios para apoyos a los proyectos, el pago de servicios generales, los gastos en equipo de cómputo, libros y revistas.

Gráfica 3

RECURSOS FINANCIEROS DEDICADOS A LA INVESTIGACIÓN: HUMANIDADES Y CIENCIAS, 1997



Fuente: UNAM, Dirección General de Programación Presupuestal.

en el año 1997. El monto asciende a más de sesenta millones de pesos y es la base sobre la que opera el subsistema y el parámetro sobre el cual se tienen que conseguir recursos adicionales.

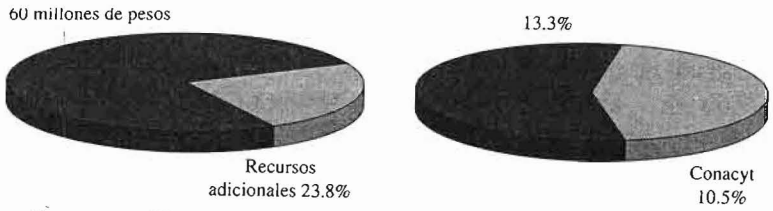
Por las vías mencionadas (PAPIIT y Conacyt) se adicionan recursos que suman casi una cuarta parte del presupuesto operativo. De éstos, la mayor cantidad la proporciona el programa de apoyo universitario (véase gráfica 4). No está por demás señalar que en ambas fuentes los proyectos se presentan a concurso y son evaluados por comités de pares.

Si se toma como base el promedio de recursos adicionales en el subsistema (23.8 por ciento) se aprecia que hay una dispersión acentuada con institutos como Sociales en los que dichos fondos representan el 60 por ciento aproximadamente. Le siguen a éste varios institutos de humanidades como Filosóficas, Estéticas e Históricas, donde se consigue más de un tercio de los recursos universitarios por financiamiento adicional (véase gráfica 5).

Más que una comparación apegada a estos datos, lo que éstos dejan ver es que en el subsistema se han desarrollado capacidades

Gráfica 4

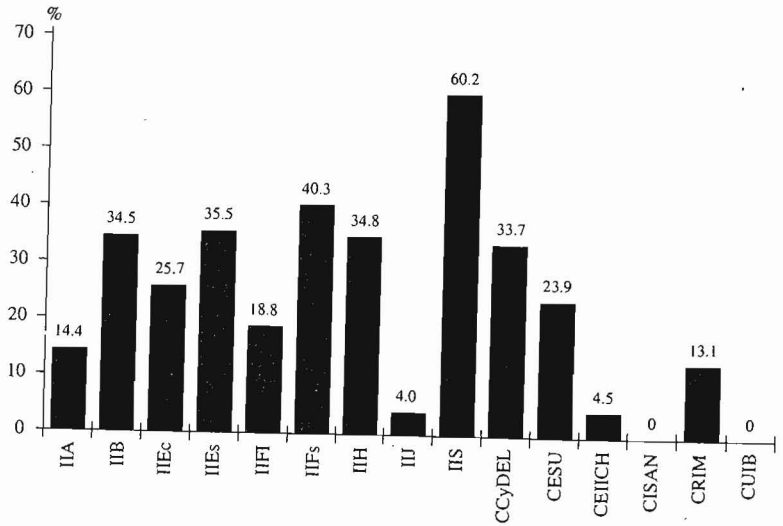
RECURSOS ADICIONALES EN EL SUBSISTEMA
DE HUMANIDADES DE LA UNAM



Fuente: UNAM, Dirección General de Programación Presupuestal.

Gráfica 5

RECURSOS DEL PAPIIT Y EL CONACYT
COMO PROPORCIÓN DEL PRESUPUESTO OPERATIVO
SUBSISTEMA DE HUMANIDADES DE LA UNAM, 1997



Fuente: UNAM, Dirección General de Programación Presupuestal y Secretaría de Vinculación de la Coordinación de Humanidades.

para apoyar en forma extraordinaria a la investigación y que en casi todas las entidades ya hay o se han comenzado a desarrollar esfuerzos organizativos o de gestión para aprovechar fuentes opcionales de recursos financieros. Esto significa encontrar mecanismos para organizar su ejercicio con fundamentos académicos e institucionales que permitan consolidar la capacidad instalada y elevar el nivel académico de los resultados.

COMENTARIOS FINALES

A lo largo de más de seis decenios, la historia de la investigación humanística y social en la UNAM nos hace un recuento de aportaciones a la realidad nacional y de cambios institucionales orientados a la creación de una estructura de investigación acorde con los tiempos universitarios y los del país. En las postrimerías del siglo XX esta estructura está inmersa en una serie de cambios que necesitan comprenderse y estimularse para seguir cumpliendo sus cometidos, entre los cuales destacan tener una comunidad con más alto nivel académico y resultados de investigación que sirvan para hacer frente a los desafíos de México.

En este trabajo se ha mencionado que los investigadores han modificado substancialmente sus características académicas lo que se refleja en el desarrollo de capacidades intelectuales que abren posibilidades para llegar a una organización de la actividad científica que dé cabida a la elaboración de proyectos de largo aliento, tanto desde el punto de vista de la interacción disciplinaria cuanto por sus alcances y cobertura analítica.

La movilidad de los investigadores hacia posiciones de alto nivel académico, la obtención de doctorados y una participación más activa en el Sistema Nacional de Investigadores, a la vez que introduce una mayor homogeneidad comunitaria, abre mayores posibilidades para que los investigadores tengan un espectro más amplio en su quehacer académico y cuenten con trabajos de mayor calidad para ser publicados. Este cambio estructural en el contexto actual de la UNAM permea también la creación de pautas culturales

más universales entre los investigadores lo que permitirá redefinir su papel en la institución. Esta última deberá responder a los esfuerzos de los investigadores con una organización flexible que mantenga los lazos comunitarios, al tiempo que favorezca la apertura de nuevos espacios académicos y apoye sus iniciativas para alcanzar un mejor desempeño.

La Universidad ha brindado la posibilidad de que los investigadores construyan sus carreras académicas. Históricamente les permitió generar un conocimiento apreciado y reconocido, lo que fue beneficioso para que la institución elevara sus estándares académicos. Hoy, al tener una comunidad de investigadores que en una mayor proporción alcanzan los máximos grados académicos, se acentúa la necesidad de vincular el conocimiento al entorno social y ello también significa un cambio en los comportamientos y actitudes de los investigadores frente a las formas de organizar el trabajo que favorezca el desarrollo y articulación de redes, así como de nuevas áreas de conocimiento. La instauración de nuevas reglas del juego y criterios apropiados para reconocer y recompensar la investigación humanística será indispensable en la trayectoria futura de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Por otra parte, la demanda y el interés de diversos agentes sociales por el conocimiento académico de lo que ocurre en el horizonte nacional, así como el inicio de mecanismos permanentes de gestión institucional para conseguir más fondos, cobran cada vez mayor influencia en las maneras como se organizan los proyectos y equipos de investigación.

La vinculación con la sociedad y el logro de financiamientos complementarios a los proyectos provocan cambios organizativos en las formas del quehacer científico. Aquí se enumeran algunos. En primer lugar, a diferencia de los proyectos individuales, que son la mayoría, los proyectos que reciben financiamiento externo por lo común se organizan de manera colectiva. Los equipos son de carácter temporal; su tamaño y características varían en el transcurso de la investigación, en especial el personal técnico y de auxilio a los investigadores. No obstante, estos equipos deben aprovecharse para formar nuevos cuadros.

En segundo lugar, para dar cabida al financiamiento externo se requieren adecuaciones administrativas en las entidades académicas, tal que se instauren procesos administrativos ágiles y flexibles para que los recursos se manejen con oportunidad. De estos nuevos procederes, que a veces no se acoplan a los de la administración universitaria, por lo general se aprenden reglas que permiten dar inicio a mecanismos de gestión.

Finalmente, el desarrollo de modalidades de investigación más complejas afecta el devenir institucional. La adquisición de fondos externos produce que la Universidad tenga que dedicar más recursos propios para satisfacer la operación de proyectos más amplios. Frecuentemente, la institución se compromete con aportes de infraestructura (espacios físicos, bibliotecas y computación) cuyos gastos se derivan del presupuesto corriente. En otras palabras, adquirir recursos externos supone agrandar los internos para la investigación. La formación de equipos y las agrupaciones interinstitucionales en proceso de conocimiento gestan nuevas relaciones entre los académicos y la institución.

Desde un punto de vista particular, en lo que aquí se discute aparece una lógica múltiple que motiva el cambio en las pautas y modalidades que asume la investigación humanística y social en la UNAM. En primer lugar se encuentra el desarrollo disciplinario y la aparición cada vez más frecuente de proyectos multi e interdisciplinarios. Un segundo factor deriva de las exigencias del entorno social para que el conocimiento académico se haga más visible, lo cual ha tenido efecto, en tercer lugar, sobre el proceso de diferenciación de la educación superior, en el que la Universidad Nacional se ha planteado reorganizarse para lograr una mayor vinculación con su entorno a fin de mantener su liderazgo académico a la entrada del próximo milenio. Finalmente, se añade un cuarto elemento que es la insuficiencia de recursos económicos el cual implica llevar a cabo proyectos que despierten el interés de agencias que cuenten con medios para financiarlos. Éstos, entre muchos otros, son factores que al interactuar impulsan el desarrollo y los cambios de la estructura de investigación humanística en la UNAM.

A lo que este trabajo llama la atención es la necesidad de dar un cauce organizado a la dinámica que sigue la producción de conocimiento en las humanidades y a los factores que la impulsan. La atención tiene que ser ubicada en el contexto de los cambios que orientan a la Universidad Nacional Autónoma de México para dar respuesta a los problemas sociales que se derivan de su entorno. En el subsistema siempre existirán distintos esquemas productivos de conocimiento y de creación intelectual. La Universidad, asimismo, siempre ha mantenido un clima de pluralismo, que en un futuro próximo se mantendrá gracias a aceptar la coexistencia de espacios diversos que den cabida a las formas habituales de hacer ciencia y a las que surjan de nuevos estilos.

Porque la investigación humanística es un sector estratégico para la UNAM y para el desarrollo económico, educativo, cultural y científico del país, es indispensable e impostergable impulsarla mediante políticas académicas articuladas que permitan la constitución de todos aquellos espacios intelectuales que demandan los investigadores y las necesidades de nuevo conocimiento.

BIBLIOGRAFÍA

ALVARADO, Y. y C. Guzmán, "Investigación en ciencias sociales: Desigualdades regionales", en H. Muñoz y N. Suárez, *Investigación social y política académica*, UNAM, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, México, 1991.

BENÍTEZ, R., *Las ciencias sociales en México*, Conacyt, México, 1987. Serie de Estudios 5.

BEJAR, R y H. Hernández, *La investigación en ciencias sociales y humanidades en México*, UNAM, Centro Regional de Investigaciones (CRIM), México, 1996.

CLARK, Burton, *The academic profession. National, disciplinary & institutional settings*, University of California Press, Estados Unidos, 1987.

———, *Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia*, UNAM, Coordinación de Humanidades y Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa, México, 1997.

Coordinación de Humanidades, *El subsistema de humanidades. Diagnóstico General y Acuerdos de la Reunión Foránea del Consejo Técnico de Humanidades*, UNAM, México, 1996.

———, *Informe 1989-1996*, UNAM, México, 1996.

DAHRENDORF, R., *Essays in the Theory of Society*, Stanford University Press, Estados Unidos, 1968.

DE IBARROLA, María, "Evaluación de la investigación en ciencias sociales: las preguntas clave", en *Avance y Perspectiva*, vol. 13, Centro de Investigación y Estudios Avanzados, Instituto Politécnico Nacional, México, 1994.

DE LA PEÑA, Guillermo, "Algunas dificultades en la evaluación de los científicos sociales", en *Avance y Perspectiva*, vol. 12, Centro de Kent, Rollin, Silvie Didou y Witse De Vries, (1993), 1996.

DOGAN, M. y R. Phare, *Las nuevas ciencias sociales. La marginalidad creadora*, Grijalbo, México, 1993.

KENT, Rollin, "Calidad y evaluación de la calidad: la experiencia mexicana de los años 90 en la educación superior", en *Avance y Perspectiva*, vol.15, Centro de Investigación y Estudios Avanzados, Instituto Politécnico Nacional, México, 1996.

KLEIN, L. y H. Sampaio, "Actores, arenas y temas básicos", en *Los temas críticos de la educación superior en América Latina. Estudios Comparativos*, Flacso, Universidad Autónoma de Aguascalientes y Fondo de Cultura Económica, México, 1996.

LICHA, I., *La investigación y las universidades latinoamericanas en el umbral del siglo XXI. Los desafíos de la globalización*, UDUAL, México, 1996.

MUÑOZ, Humberto, "Particularidades del trabajo científico", en H. Muñoz y Herlinda Suárez, *Investigación social y política académica en México*, CRIM, UNAM, México, 1991.

——— y María Herlinda Suárez, *Investigación social y política académica en México*, CRIM, UNAM, México, 1991.

——— y Roberto Rodríguez, *El subsistema de humanidades. Diagnóstico general*, Coordinación de Humanidades de la UNAM, México, 1996.

———, *Documento para la planeación del subsistema de humanidades*, Coordinación de Humanidades de la UNAM, México, 1997.

——— y María Herlinda Suaréz, "El sistema educativo mexicano: una visión de largo plazo", en F. Alba y G. Cabrera (comps.), La pobla-

ción en el desarrollo contemporáneo de México, El Colegio de México, 1994.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, *Examen de las políticas nacionales de educación*, Educación Superior, OCDE, México, 1997.

PAOLI, F., *Desarrollo y organización de las ciencias sociales. Su promoción y evaluación*, UNAM, Centro de Estudios sobre la Universidad y Grupo Miguel Ángel Porrúa, México, 1991.

PACHECO, T., *La investigación universitaria en ciencias sociales. Su promoción y evaluación*, UNAM, Centro de Estudios Sobre la Universidad y Grupo Miguel Ángel Porrúa, México, 1997.

PERLÓ, M y G. Valenti, "El desarrollo reciente de la investigación en ciencias sociales y humanidades en México", en Manuel Perló, *Las ciencias sociales en México. Análisis y perspectivas*, UNAM Instituto de Investigaciones Sociales, Comecso y UAM, Unidad Azcapotzalco, México, 1994.

Plan Nacional de Desarrollo de las Ciencias Sociales 1980, Comecso, México.

RODRÍGUEZ, R., *Modernización de la educación superior en México. Agenda para la discusión en ciencia y desarrollo*, vol. XXIII, núm. 137, Conacyt, México, noviembre de 1997.

SÁNCHEZ, R., *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación científica en ciencias sociales y humanas*, UNAM, CESU, y ANUIES, México, 1995.

SECO, R. *et al.*, *Futuros de la Universidad: UNAM, 2025*, UNAM, Centro de Estudios Sobre la Universidad y Grupo Miguel Ángel Porrúa, México, 1996.

SUÁREZ, María Herlinda, "Investigaciones en ciencias sociales en la UNAM: Diferenciación académica y orientaciones para el cambio", en H. Muñoz y María Herlinda Suárez, *Investigación social y política academica en México*, CRIM, UNAM, México, 1991.

VALENTI, G., *Diagnósticos de los postgrados en ciencias sociales*, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales y Conacyt, México, 1991.

VESSURI, H., "Investigación y desarrollo en la Universidad Latinoamericana", en *Revista Mexicana de Sociología*, año LIX, núm. 3, UNAM, Institutos de Investigaciones Sociales, México, julio-septiembre de 1997.

WALLERSTEIN, I., *Abrir las ciencias sociales*, UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades y Siglo XXI Editores, México, 1996.

Humberto Muñoz García

Investigación-docencia: un vínculo complejo

INTRODUCCIÓN

UNO DE los principales cambios en la vida académica de las universidades de occidente fue producto de las acciones que se dieron para vincular la investigación con la docencia (Clark, 1997). Cuando en las instituciones tomó forma el posgrado, se profesionalizó la investigación. La docencia se convirtió en una fuerza decisiva para que los investigadores enseñaran a investigar, para responder al proceso expansivo de la educación superior, que requería de más doctores, y para dinamizar la producción de conocimiento. La participación de los estudiantes en los laboratorios y seminarios, como forma docente, impulsó nuevas preguntas y búsqueda de respuestas a problemas. Así fue como la docencia se volvió un factor para innovar la producción de conocimiento obligando a que los investigadores se actualicen para impartir cátedra y orientar las pesquisas de sus alumnos.

La investigación y la docencia deben formar una unidad. Se reconoce, también, que el avance del conocimiento pasa por un conjunto de relaciones entre las dos funciones que hace compleja y difícil su vinculación. En muchas partes del orbe, por ejemplo, todavía no se comprende que las universidades deben organizarse sobre la base de la producción de conocimiento, y que la docencia y el aprendizaje se sustentan en este proceso. Tampoco se alcanza a ver del todo que las naciones desarrolladas se sirven cada vez más del conocimiento y de los recursos humanos que lo poseen y transmiten para sus fines de competencia, poder y enriquecimiento.

Como ha mostrado Clark (1997), la universidad de investigación, en la que esta función es la que ordena a las demás, no está generalizada en todas las naciones, a pesar de que pueda considerársele como modelo a seguir.[1] En varias partes del mundo existen instituciones donde el énfasis está colocado en la docencia para formar profesionales, mientras que la investigación prácticamente no juega ningún papel. Esto es, la relación investigación-docencia es variable en intensidad y forma entre países.[2] Los intereses divergentes de la docencia y la investigación se manifiestan también a otro nivel. En países donde el ámbito científico y el sistema de educación superior se mueven en un marco estructural en el que cada uno sigue sus propias políticas, no se establecen necesariamente condiciones para estrechar la unidad funcional. Los imperativos del desarrollo científico y los de la educación superior no siempre se corresponden.

La investigación y la docencia no siempre son aliadas naturales. El contexto en el que se produce esta relación es fundamental para entenderla y modificarla. En instituciones en las que la carga docente en la licenciatura es considerada excesiva por los investigadores, sea por elevar la calidad o disminuir el costo de la educación superior masiva, se gestan presiones para separar la investigación. En otros casos, los intereses gubernamentales y empresariales se traducen en financiamiento a institutos dedicados exclusivamente a la investigación, lo que contribuye a fragmentar el vínculo (Clark, 1997).

En instituciones en las que se presiona a los académicos para que a la vez eleven su carga docente, su productividad escrita y consigan financiamiento para sus proyectos se provocan tensiones que pueden tener efectos perversos en detrimento de ambas funciones. Cuando la relación investigación-docencia se realiza de manera forzada no se logra una integración plena de las funciones.

[1] En Estados Unidos las universidades de investigación son de mayor prestigio. Sus egresados tienen altas cualidades académicas y profesionales. Las matrículas son más caras para los estudiantes, tienen un financiamiento diverso e ingresos elevados para proyectos de investigación (Clark, 1983).

[2] La profesión académica de acuerdo con Clark (1987), se moldea por la forma cómo los países estructuran su educación superior, la organización de cada institución y el campo de conocimiento, aunque los elementos primarios de membresía e identificación en la profesión académica son la disciplina y las áreas de estudio.

Por otra parte, en contextos donde la investigación tiene un reconocimiento institucional mayor que la docencia, sea en prestigio o ingresos para los académicos, tiende a existir una mayor separación de las funciones. Pasa lo mismo cuando a la investigación se le ve como distracción del cumplimiento docente. La relación investigación-docencia puede volverse hostil, ambigua, polémica, plagada de dificultades conflictivas (Clark, 1997) si los actores de la vida universitaria se dejan llevar por sus propios intereses.

Hasta aquí el plano más general. Ahora se discutirá la relación de acuerdo con los niveles de la enseñanza. Por lo común, se supone que la enseñanza y el aprendizaje fincados en la investigación cobran su mayor compromiso en el posgrado. En este segmento se forma a personas de alto nivel académico, a las nuevas generaciones de profesores e investigadores. En el posgrado la docencia tiene un carácter particular. La transmisión oral es menos frecuente, se dirige a un número pequeño de estudiantes, es una actividad organizada alrededor del seminario o laboratorio, donde es más activa la participación de los alumnos. Su relación con el profesor es más estrecha y está orientada a producir trabajos, tesis de maestría o doctorado. Esto es, se combina la enseñanza de teoría, metodología y técnica aplicadas a un caso concreto de conocimiento. El espacio docente combina el aula con el cubículo. En él se comparten experiencias, se convive en un proceso colectivo en los lugares en que se hace la investigación, que es donde se encuentra la infraestructura adecuada para que el alumno realice su proyecto. Es en este punto en que la docencia, al tener alumnos afiliados a proyectos, dinamiza a la investigación. Es aquí que la actividad de investigación "se vuelve con todo derecho un modo de enseñanza" (Clark, 1997: 9). El posgrado es la "torre de fuerza" de las instituciones desde hace tiempo y en los tiempos por venir.

En la licenciatura la relación se manifiesta de otra manera. En primer lugar, porque hay licenciaturas profesionalizantes frente a otras academizantes. En segundo sitio, porque en este nivel de la enseñanza los estudios se orientan primordialmente a la formación general, con una especialización limitada que sólo se abre en los últimos años. Los planes de estudio, en consecuencia, son más rígidos para que la actividad de investigación de los profesores se relacione con la docencia. Y, sin embargo, hoy se discute y reconoce que el vínculo de la investigación y la docencia en este nivel debe orientarse por una enseñanza de búsqueda, la transferencia de conocimiento generado en la investigación, así como de metodologías y técnicas que aplicadas al ejercicio profesional le otorguen una mayor utilidad social y la posibilidad para que las personas puedan seguir una educación continua a lo largo de su vida activa.

Otro punto referente a las cuestiones organizativas del marco institucional que facilitan o dificultan el vínculo puede observarse en la figura académica que es resultado de la forma o división del trabajo. Hay instituciones en que la docencia y la investigación están organizadas alrededor de la figura del profesor, aunque una parte de la enseñanza queda en manos del asistente. En las universidades norteamericanas la organización departamental sostiene la conjunción de funciones en una misma figura. En Francia, para contrastar, los institutos de investigación están fuera de las universidades y tienen sus propios miembros. La enseñanza, particularmente en la licenciatura, queda a cargo de un cuerpo de profesores. Las figuras están separadas y cada una tiene su encargo académico. La relación investigación-docencia se enfatiza en el posgrado y depende de un intrincado conjunto de lazos a través del cual se tienden los puentes.[3]

La organización académica que cobija a las funciones universitarias puede ser concentrada o dispersa. Ejemplos de la primera son los departamentos y, de la segunda, la división entre facultades

[3] Véase Neave y Vugth (1991) para una perspectiva más amplia del trabajo académico en las universidades de Europa occidental.

e institutos. Aunque también hay instituciones donde la organización es por institutos o centros de investigación, que se encargan de la docencia en el posgrado y otras en que las facultades tienen además de la carga docente la de investigación. Han sido situaciones históricas las que explican la fundación de instituciones y la manera en que se organizan, de lo que depende cómo realizan las funciones y con qué intensidad.

En todo caso, en las instituciones donde se llevan a cabo ambas funciones un punto clave de la organización radica en la manera en que se divide el tiempo de trabajo para cada tarea. Esta división no es sencilla. Se encuentra relacionada con la misión institucional, con el capital invertido en infraestructura y con la capacidad de coordinar la diferenciación de tareas así como los valores que desarrolla cada conjunto académico en una institución.

Un ángulo más para analizar la relación docencia-investigación es a través de los campos de conocimiento. En las ciencias naturales o exactas, como la física o las matemáticas, la enseñanza es más estructurada y en secuencia que en las ciencias sociales, por ejemplo. La precedencia lógica de las materias es un requisito en el primer campo, mientras que en el segundo hay menos acuerdo sobre los contenidos básicos y más discrepancias sobre lo que debe incluir la estructura curricular. El establecimiento de consensos para la docencia es variable de un campo a otro (Clark, 1983).

La forma como se produce y estructura el conocimiento tiene que ver con lo que se enseña. En la docencia la formación disciplinaria sigue siendo primordial. En la investigación las fronteras disciplinarias están cada vez más en entredicho (Wallerstein, 1996); Dogan y Phare, 1993; Dogan, 1998). Dice Dogan (1998) que "en paralelo a la distinción entre enseñanza e investigación discurre la distinción entre disciplina y especialidad" (p. 1). Disciplina y especialidad guardan una oposición pertinente.

La fragmentación disciplinaria es una tendencia general. La física y la química son ejemplos clásicos del fenómeno. En las ciencias sociales, la fragmentación ha sido extrema. A las disciplinas han seguido "especialidades, sectores, campos, subcampos, intersticios y nichos" (Dogan, 1998: 2). Pero el progreso de la ciencia y la

acumulación de saber implica la fragmentación. En las ciencias sociales hoy se recorre un camino en el que se mezclan segmentos disciplinarios a partir de los cuales se recombina el saber en nuevos campos especializados (Dogan, 1998: 11). Las disciplinas que no actúan fuera de sus campos acaban por estancarse. En las ciencias sociales se importan y se exportan teorías, conceptos, métodos y técnicas entre disciplinas. De ahí, pues, que existan dificultades cuando se trata de vincular la investigación con la docencia, si a la creciente fragmentación de la primera no corresponde un currículum lo suficientemente flexible para adaptarse a la lógica de desarrollo del conocimiento.

Este listado de problemas lleva a una propuesta para examinar la relación objeto de este texto. Parte del principio de que la vida académica en una universidad se encuentra en continua diferenciación y se distinguen tres dimensiones. La primera corresponde a la división de funciones entre enseñanza y pesquisa. Dentro de ésta se tiene en cuenta los niveles de la enseñanza. La segunda se refiere a los campos de conocimiento agrupados en ciencias y humanidades. En cada uno el contexto disciplinario da forma y contenido al vínculo. El académico productor o transmisor de conocimiento, en sus características académicas personales, constituye el tercer elemento que debe conjugarse en el análisis. A partir de estas dimensiones se reflexiona en el siguiente apartado sobre el vínculo para el conjunto de la UNAM. En el tercero se hace una ilustración empírica de cómo opera, tomando como ejemplo el subsistema de humanidades y ciencias sociales de esta casa de estudios.

INVESTIGACIÓN-DOCENCIA: CONSIDERACIONES SOBRE LA UNAM

Comenzaremos con los fines institucionales. Siendo una corporación pública, la UNAM tiene como misión formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos. También realizar investigaciones sobre las condiciones y problemas nacionales y difundir la cultura. En la legislación se definen las tres funciones.

La división de funciones se traduce en la organización de la Universidad. La docencia se practica en facultades y escuelas, y se divide en tres niveles de la enseñanza: bachillerato, licenciatura y posgrado, mientras que los institutos y centros se encargan de la investigación como principal tarea, unos en el campo de la ciencia y otros en el de las humanidades. El primero agrupa a más de dos decenas de entidades académicas, mientras que el segundo está formado por un conglomerado de quince.

A la división organizativa le corresponden dos figuras académicas: los profesores, que son de carrera y de asignatura, y los investigadores que son todos de carrera. Estatutariamente, la carga frente al grupo es mayor para la primera figura que para la segunda. Quienes son de carrera se subdividen en categorías: asociados y titulares.

Es en este marco organizativo donde se da el vínculo de la investigación y la docencia en la UNAM. Un contexto institucional particular que tiene sus raíces históricas. Lo acontecido en esta casa de estudios permite apreciar que varios institutos se crearon antes de que las respectivas disciplinas se desarrollaran en el campo docente. Las entidades de investigación crecieron, se consolidaron y ganaron prestigio separadas de las facultades y escuelas. Impulsaron la docencia en su campo y sus investigadores fueron una base importante para modernizar la Universidad mediante la creación de posgrados.[4] No obstante, se ha partido del supuesto de que la distinción organizativa por funciones dio origen a la falta de nexos entre ellas, cuando en verdad se trata de espacios académicos en que de una u otra manera se ha establecido el vínculo, particularmente por lo que toca al campo de las humanidades (Muñoz, 1987).

¿Cómo se ha dado esta relación en la Universidad? En el libro sobre *Las políticas públicas en la universidad mexicana* (OCDE, 1997) se concluye que la influencia de la investigación sobre la

[4]Está registrado, sin embargo, que en los ochentas la expansión del posgrado en la UNAM produjo la necesidad de atender el ritmo y volumen del crecimiento de la demanda estudiantil mediante la improvisación de la planta docente y que la investigación no aparecía como eje de la docencia (Muñoz y Suárez, 1987).

educación superior es demasiado débil debido a la separación organizativa de las dos funciones. En un examen evaluativo de la UNAM se llega a una conclusión semejante: la división institucional no estimula la colaboración (Durand, 1997). Se apunta, además de la separación, un cierto carácter débil de los estudios de posgrado. En la misma obra se indica que hay menos alumnos inscritos en el doctorado que personal de carrera con el grado correspondiente (1995). Y los posgrados, particularmente el doctorado, son atendidos por investigadores. Entre los profesores de carrera no hay más de una cuarta parte que cuente con el grado de doctor.

Otro aspecto del problema para la UNAM es que la relación funcional se ha sobrepuesto a la división organizativa, lo cual también es un rasgo que tiene su historia y sus particularidades (Muñoz, 1987). Antes del nuevo reglamento del posgrado (1995) había cursos de este nivel orientados a la investigación en los institutos y centros del área científica. Problemas de distinta naturaleza habían creado un fuerte distanciamiento entre facultades e institutos lo que dio pie para que estos últimos tomaran una parte del posgrado en sus manos. Los distanciamientos parecen haber ocurrido también en el ámbito de las ciencias sociales, no así en el de las humanidades. En todo caso, en el campo de lo social el retiro más que la alternativa docente fue la salida.

Los institutos, por lo común, nacieron con un claro corte disciplinario. Cuando éstos no llegaron a cubrir una disciplina, las facultades crearon sus propios espacios de investigación o siguieron un proceso de integración investigación-docencia como parte natural de su forma de ser. La Facultad de Psicología puede ilustrar este punto. Otro caso puede ser el del Centro de Relaciones Internacionales de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.

En breve, en los institutos se ha hecho docencia y en las facultades investigación. El nexo no ha estado interrumpido en la historia contemporánea de la UNAM; tal vez no haya existido con la intensidad que hubiera sido deseable. Siempre ha habido investigadores con tareas docentes y profesores que investigan. El problema es que la vinculación de estas dos funciones ha tenido cambios como respuesta a las condiciones que se le han presentado a la institución, que orientó los procesos de unión mediante políticas acordes con su tiempo y circunstancias. En estas políticas es donde debe buscarse la forma e intensidad que ha guiado a este vínculo, así como la falta de canales institucionales adecuados para establecerlo de otra forma a como se dio.

Otro punto que ha puesto un velo al vínculo es la definición de la docencia centrada en el aula y más en el individuo que en la estructura institucional. En la UNAM se trata de una función que demanda múltiples actividades a los académicos de carrera, que parten del aula pero que no se limitan a ella. Podría exponerse que muchos de los esfuerzos por acercar la investigación a la docencia han hecho hincapié en la norma de que los investigadores deben profesar cátedra por un número determinado de horas. Fuera de eso, hay que tener en cuenta que la enseñanza supone pedagogías, didácticas, entrenamientos y tiempos de preparación de clase que son variables entre las disciplinas y el tipo de materia que se ofrece (teórica, metodológica o técnica). El esfuerzo y el tiempo dedicado para impartir una clase no son sinónimos de un ámbito académico a otro. Además de lo que toma la preparación de la clase, quien la imparte tiene que dispensar tutoría a los estudiantes, un tiempo en que los atiende para orientarlos en sus intereses, vocaciones, percepciones del mercado, para ampliar la bibliografía y discutir puntos de vista. Una docencia de calidad tiene que concebir la clase en el aula y actividades como las señaladas en el tiempo de trabajo de los académicos para que se pueda coordinar con la producción de conocimiento.

Una de las tareas a la que los investigadores ponen más dedicación es la de dirigir tesis. En ella se realiza un gasto enorme de energía intelectual y se dispensa mucho tiempo al estudiante, sobre todo si la relación mentor-aprendiz es buena, es decir, cuenta con el compromiso y dedicación del alumno, de quien depende en gran medida el resultado. El llamado a la docencia, a estrechar su vínculo

con la investigación, tiene que considerar este tiempo como tiempo docente y asignarle su debido valor a esta tarea.[5]

Además de estas actividades sustantivas, una visión amplia de la docencia contempla otras tareas que la ligan a la investigación. Esta última puede orientarse, en parte, a la preparación de materiales y textos para la enseñanza;[6] también a la elaboración del currículum docente de la disciplina o especialidad y a la programación de cursos, mecanismos fundamentales para la expresión del vínculo en la enseñanza. Y, finalmente, hay tareas como la participación en jurados, cursos de diplomado, de superación académica de los profesores, etcétera, que no deben desdeñarse ni por su importancia ni por el tiempo que implican.

En suma, lo que aquí se considera es que una relación saludable e intensa entre las dos funciones parte de una división del trabajo y distribución del tiempo que considere todas las actividades que realiza un académico. Además, establecer puentes organizativos institucionalmente sólidos, entre facultades e institutos, que dejen recrear la creciente interdisciplinariedad en la investigación inserta en un panorama amplio de actividades docentes, lo que quiere decir lograr un equilibrio adecuado entre ambas funciones.

¿Qué obstaculiza este propósito? Los factores son innumerables en una universidad tan compleja en su organización. Además de la reestructuración organizativa, administrativa y jurídica que permita reforzar el vínculo en el ámbito de todo el sistema de la UNAM, lo que supone la intervención de los órganos colegiados, las facultades, que crearon su propio cuerpo docente, deben brindar las condiciones para que se dé una mayor presencia de los investigadores. Otros factores son los que a continuación se enlistan.

[5] Dice Clark (1987: 390) que el tiempo dedicado por los académicos a los estudiantes avanzados no está contabilizado como parte de su labor docente, lo que puede desviar el vínculo funcional. La trascendencia de esta labor en la UNAM es relevante, si se tiene en cuenta que es la única institución en el país clasificada internacionalmente como universidad de investigación y lo desventajoso que todavía resulta para México, a los fines de incrementar su competitividad, el escaso número de científicos dada la magnitud demográfica del país.

[6] En una parte de su tesis doctoral sobre el desarrollo de la actividad científica en la Universidad de Guadalajara, Chavoya (1998) discute la importancia que tiene hacer investigación para fortalecer la docencia.

Los de carácter social (para llamarlos de algún modo) entre los académicos tienen mucho que ver. Por razones que aquí no vienen al caso, en campos disciplinarios particulares se dieron diferencias entre facultades e institutos. Cada uno creó y desarrollo su comunidad y sus costumbres. Así, presentan resistencias a la integración funcional, que limita que los investigadores hagan acto de presencia, por así decir, en las facultades.

Uno más se refiere a que en las facultades no hay licenciaturas o posgrados que cubran campos disciplinarios que se cultivan en el área de investigación. O estructuras curriculares suficientemente flexibles que permitan incluir materias opcionales acordes con la especialización de los investigadores.

Al alejamiento de los investigadores de la docencia contribuyeron en su momento las políticas de estímulos externas a la institución, que enfatizaban las publicaciones científicas como prioridad frente a la docencia. Tal efecto se dejó sentir al menos durante un periodo.

Se diría que cuestiones como éstas son de relevancia. Hay otras como la necesaria concentración en tareas de investigación en algunas etapas de los proyectos, investigadores que no consideran tener las cualidades para hacer docencia, o la localización de las instalaciones de investigación fuera del campus que también influyen en la desvinculación de las funciones o en reducir la participación de los investigadores en el aula, para decirlo con precisión.

¿Cómo se refleja la problemática del vínculo en un caso concreto en este marco institucional? A continuación se llevará a cabo un ejercicio de carácter exploratorio que busca presentar un panorama actual de lo que se hace en materia docente en el subsistema de investigación de las humanidades. Antes de este análisis se realizó un diagnóstico en el que se reseñaron algunos indicadores de la práctica docente de los investigadores (Muñoz y Rodríguez, 1996). El antecedente permite especular que la vinculación investigación-docencia es bastante razonable.

La actividad docente del subsistema de investigación en humanidades

Entrados los años noventa, a raíz de las políticas de estímulos económicos al personal de carrera, se puso énfasis en fomentar más los nexos de la investigación con la docencia en la UNAM, así como revalorar a la segunda frente a la primera. La dinámica de la vida universitaria ha ocurrido en buena medida a través de la búsqueda de un mejor encuentro entre estas funciones. De hecho, la unión entre ellas se proyecta como el motor del cambio institucional hacia el próximo siglo. El Plan de Desarrollo 1997-2000 (Barnés, 1998) contiene políticas que persiguen redefinir las instancias que componen la organización, pero también las prácticas de interacción entre individuos y grupos. Esto es, generar condiciones más apropiadas para estimular nuevas formas de trabajo académico que permitan unir las funciones.

En el documento referido se plantea estrechar el vínculo con un carácter estratégico para elevar la calidad de la enseñanza y formar recursos humanos para la investigación que puedan desempeñar esta labor de manera autónoma. Se reconoce que la investigación es una actividad central del proceso educativo y que deben estimularse los proyectos multidisciplinarios en que se integren estudiantes. Más aún, el vínculo se plantea para reforzar la planta académica, interceptar el trabajo de profesores e investigadores, fortalecer los estudios de licenciatura, terminar de renovar cualitativamente el posgrado y, desde luego, para promover una participación más activa de los investigadores en las facultades y escuelas de la institución.

Como diría Clark (1997: 29), "al acercarse el fin del siglo XX, la búsqueda humboldtiana de 1810 está todavía entre nosotros". Para estudiar el vínculo se ha seleccionado a los institutos y centros de investigación del área de humanidades y se hará un recorte que toca varios planos del problema, como se mencionó al inicio

de esta parte. Se comenzará por ver la magnitud del esfuerzo docente que hacen las entidades de investigación, para de ahí tratar las relaciones que mantienen con facultades y escuelas del área de humanidades y ciencias sociales. El siguiente apartado verá la atención docente de los investigadores a distintos niveles de la enseñanza y, finalmente, se examinarán algunas características de los investigadores que no dan clases y se particularizará en el volumen relativo de quienes no hacen docencia sustantiva: dar clases y dirigir tesis.

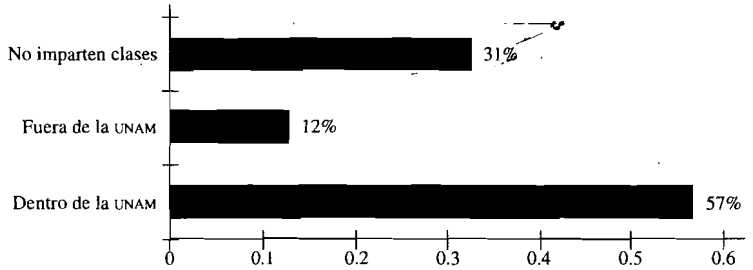
Es de advertir que este tipo de análisis sólo toca algunos aspectos en los que se manifiesta la relación. Por ejemplo, no hace referencia a la traducción de la agenda de investigación en los currícula docentes o a la formación de grupos académicos en los que se conjunten ambas funciones. Otros aspectos no se pueden conocer, pero se infieren a partir de la experiencia e información que no pasa por la estadística. Esta última, para los fines del texto, se basa en distintos tipos de registro o unidades de medida a partir de lo que informaron los investigadores haber realizado en 1997. Las distribuciones en las tablas y gráficas se refieren al número de investigadores que tienen o no participación docente, al número de clases que imparten y de tesis que dirigen. No se pudo contar con la información de otras actividades docentes.

La información es transversal y refiere a seiscientos cuarenta y cinco de los setecientos veintiún investigadores que integran el subsistema, quienes habían recibido la aprobación de su informe de labores hasta el 16 de marzo de 1998. Del universo (véase gráfica 1) el 57 por ciento (367) dan clases exclusivamente en la UNAM y el 31 por ciento (200) no profesa cátedra.[7] El resto (12 por ciento) da clases fuera de la institución. Los totales de estas tres poblaciones a veces sufren alguna modificación por cuestiones clasificatorias, pero nunca de manera significativa.

[7] De acuerdo con los datos que presenta Durand (1997) en su libro, la proporción de los investigadores en ciencias que dan clases es bastante más reducida que la de los humanistas.

Gráfica 1

PARTICIPACIÓN RELATIVA DE LOS INVESTIGADORES DEL SUBSISTEMA DE HUMANIDADES QUE IMPARTEN CLASES DENTRO Y FUERA DE LA UNAM, 1997



Fuente: Coordinación de Humanidades de la UNAM, SISHUM, 1997.

Participación global

La incorporación de los investigadores a la docencia tiene que ver, como se ha reiterado, con muchos factores. Uno de ellos es su lugar de adscripción, la o las disciplinas que ahí se cultivan y las especialidades que se desarrollan. Así, por ejemplo, los institutos en razón de su antigüedad y grado de consolidación académica incorporan más personal a la docencia de la UNAM (58.8 por ciento) que los centros (51 por ciento) (véase cuadro 1).

Las diferencias internas para cada conjunto institucional en cuanto a la participación docente en la UNAM hablan por sí mismas. En los institutos son de más del doble (varían entre el 80.6 por ciento y el 35.1 por ciento) en términos relativos, mientras que en los centros son 10 veces mayores (80 por ciento frente al 6.5 por ciento). Si se observa el cuadro más detalladamente se aprecia que los investigadores de los institutos tienen una participación docente reducida en algunas entidades, lo que influye en el subtotal.

Por ejemplo, en Económicas la mitad de la planta no profesa cátedra, tal vez como resultado de las divergencias de proyecto académico que se manifiestan de tiempo atrás entre este instituto y su facultad correspondiente. En Jurídicas, y Sociales, un tercio y un

Cuadro 1

DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LOS INVESTIGADORES QUE IMPARTEN CLASES DENTRO Y FUERA DE LA UNAM POR DEPENDENCIA DE ADSCRIPCIÓN INSTITUTOS Y CENTROS DEL SUBSISTEMA DE HUMANIDADES, 1997

	Investigadores que imparten clases		*Investigadores que no imparten clases*	*Total*
	en la UNAM %	*fuera de la UNAM* %	%	%
Institutos				
Antropológicas	52.4	14.3	33.3	100.0
Bibliográficas	50.0	10.7	39.3	100.0
Económicas	44.4	4.8	50.8	100.0
Estéticas	70.3	10.8	18.9	100.0
Filológicas	78.7	3.3	18.0	100.0
Filosóficas	80.6	0.0	19.4	100.0
Históricas	66.7	7.7	25.6	100.0
Jurídicas	46.2	30.8	23.1	100.0
Sociales	35.1	25.7	39.2	100.0
Subtotal	58.1	11.9	29.3	100.0
Centros				
CCYDEL	80.0	0.0	20.0	100.0
CESU	61.1	13.0	25.9	100.0
CIICH	62.5	12.5	25.0	100.0
CISAN	56.3	12.5	31.3	100.0
CRIM	6.5	29.0	64.5	100.0
CUIB	56.0	0.0	44.0	100.0
Subtotal	51.0	12.7	36.3	100.0
Total	57.0	12.0	31.0	100.0

Fuente: Coordinación de Humanidades de la UNAM, 1997.

cuarto aproximadamente, respectivamente los académicos dan clases fuera de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Esto último se asocia posiblemente al apoyo a otras instituciones con las que existen convenios, pero también con la demanda externa por el tipo de materias o calidad de los académicos, así como con la obtención de más altas retribuciones asignadas a esta actividad en otras instituciones. Nótese, igualmente, que los inves-

tigadores que pertenecen a institutos del área de humanidades[8] cobran una mayor presencia en el aula que aquellos incorporados a entidades en el campo de las ciencias sociales.[9]

En el caso de los centros resulta claro que el CRIM (Regional de Investigaciones Multidisciplinarias) reduce la participación promedio de los investigadores en la docencia. Este centro, ubicado en la ciudad de Cuernavaca, Morelos, no cuenta con un referente de la UNAM en ese sitio para que los investigadores cubran su labor docente.[10] Si se descuenta este centro, se aprecia que en los otros la cifra se aproxima a dos terceras partes o más, lo que da un panorama positivo de estas entidades frente a varios institutos.

La relación con las facultades y escuelas

Éste es un punto que tiene mucho significado para apreciar la forma en que se estructura la organización de la Universidad, pero también con fines de política académica. Los trescientos sesenta y siete investigadores de quienes se habló imparten un total de seiscientos sesenta y cinco clases en al menos ocho facultades, las unidades multidisciplinarias y el bachillerato (véase cuadro 2).

Se dirán tres cosas derivadas de la información. La primera es el elevado grado de concentración de las clases en la Facultad de Filosofía y Letras (casi siete de cada diez). La segunda, es que la Facultad de Economía recibe una menor, o igual atención si se quiere, que la de Arquitectura y las Unidades Multidisciplinarias (ENEP).[11] La tercera, es que sólo el 1.1 por ciento de las clases toca al bachillerato.

[8] Institutos de Investigaciones Estéticas, Filosóficas, Filológicas e Históricas.
[9] Institutos de Investigaciones Económicas, Jurídicas y Sociales.
[10] El Centro está involucrado en el desarrollo de dos facultades en la Universidad local (humanidades y ciencias sociales) y planea desarrollar un posgrado. Los investigadores podrán cumplir mejor su labor docente entonces.
[11] Como se sabe no hay un instituto de Arquitectura. Pero Historia del Arte y Urbanismo son dos ramas disciplinarias en el subsistema de Ciudad Universitaria, que se comparten con Arquitectura. Hay cinco ENEP que, con relación al campus central, están ubicadas en el extremo opuesto de la ciudad. No se atiende a todas ellas. Los contactos mayores son con las de Acatlán y Aragón.

Cuadro 2

NÚMERO DE CLASES IMPARTIDAS POR LOS INVESTIGADORES DEL SUBSISTEMA DE HUMANIDADES EN LAS ENTIDADES DOCENTES DE LA UNAM, 1997

Entidades docentes de la UNAM	*Clases*	
	Núm.	*%*
FFyL	456	68.6
FCPyS	82	12.3
Fac. de Derecho	35	5.3
ENEP	15	2.3
Fac. de Arquitectura	12	1.8
Fac. de Economía	10	1.5
Fac. de Contaduría y Administración	8	1.2
Fac. Trabajo Social	8	1.2
Fac. Psicología	2	0.3
Bachillerato	7	1.1
Otras	30	4.5
Total	665	100.0

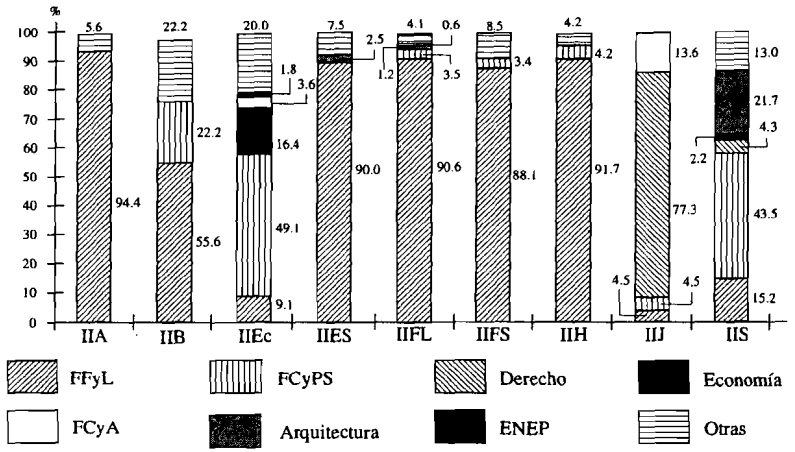
Fuente: Coordinación de Humanidades de la UNAM, SISHUM, 1997.

Lo más interesante, sin embargo, es ver las ligas que tienen las entidades de investigación con las docentes. En las gráficas 2 y 3 se ilustra la proporción de clases que imparten los investigadores de humanidades en las facultades y escuelas según lugar de adscripción. Destacan varias cosas. En todas las entidades del subsistema hay investigadores que imparten clase en la Facultad de Filosofía. En cinco institutos y dos centros la atención es exclusiva o casi exclusiva a esta facultad.

Por otra parte, el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (CIICH) coloca a la mayoría de sus investigadores en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Reflejo de algunas cuestiones señaladas es que en Económicas se le dedica un mayor esfuerzo docente a esa facultad que a la de Economía. Éste es semejante en magnitud al de Sociales, que es la entidad más heterogénea en el subsistema en dichos términos.

Gráfica 2

VINCULACIÓN DOCENTE DE LOS INSTITUTOS DE INVESTIGACIÓN EN HUMANIDADES CON FACULTADES Y ESCUELAS DE LA UNAM, 1997
(Distribución del número de clases)



Fuente: Coordinación de Humanidades de la UNAM, SISHUM, 1997.

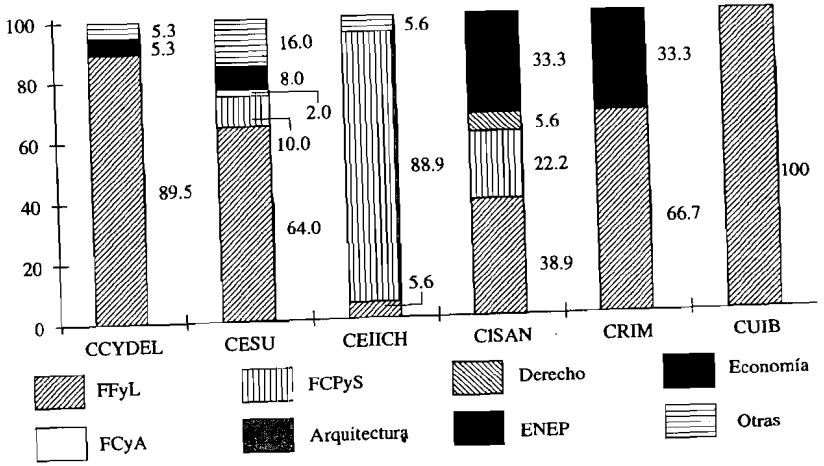
Jurídicas se orienta básicamente a su facultad, la de Derecho, y en las ENEP son el Centro de Investigaciones sobre América del Norte (CISAN) y Económicas las entidades que tienen presencia.

Las tendencias son casi las mismas cuando se mira a la distribución relativa del número de tesis que dirigen los investigadores (véanse gráficas 4 y 5). Los cinco institutos donde es más elevada la participación docente en Filosofía y Letras son los que tienen más carga relativa de dirección de tesis en esa facultad. Lo mismo ocurre con los dos centros. Pero en este conglomerado ahora se agrega el Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) y el Centro de Investigaciones sobre América del Norte (CISAN).

En breve, se resaltaría lo siguiente. Que la dirección de tesis en el subsistema de humanidades está ligeramente más concentrada que la impartición de clases en la Facultad de Filosofía y Letras. Podría aplicarse la máxima de que uno dirige tesis donde enseña o donde se imparte la disciplina que cultiva. Por lo demás, los datos de estas gráficas son consistentes con los de la sección anterior. Indicarían que los institutos y centros de humanidades del subsistema tienen una mejor integración con la Facultad de Filosofía y Letras que los de ciencias sociales, a excepción del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.

Gráfica 3

VINCULACIÓN DOCENTE DE LOS CENTROS DE INVESTIGACIÓN EN HUMANIDADES CON FACULTADES Y ESCUELAS DE LA UNAM, 1997
(Distribución del número de clases)



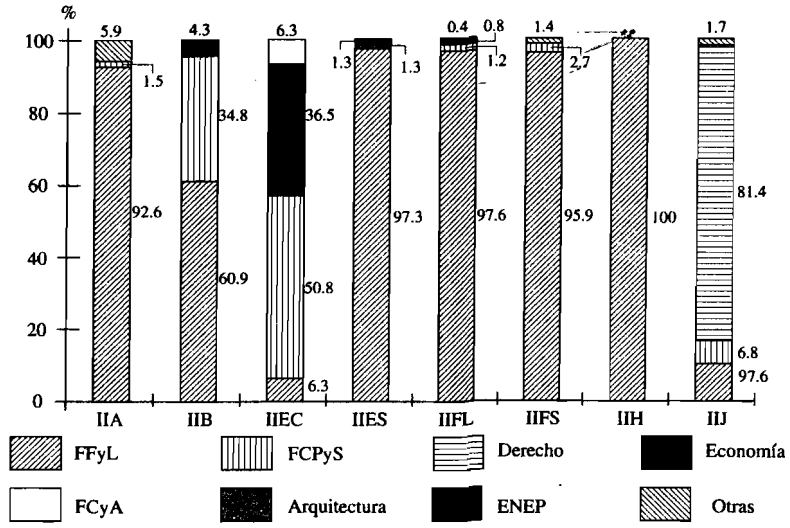
Fuente: Coordinación de Humanidades de la UNAM, SISHUM, 1997.

La atención por niveles de la enseñanza

Los estudios de licenciatura en la UNAM cuentan con un volumen muy grande de estudiantes en la matrícula y la distribución está cargada a las ciencias sociales. Además de equilibrar la distribución, se desea reducir el abandono y elevar la titulación. Este nivel requiere dedicación docente de los investigadores para que sea un puente efectivo a la vida profesional, entre otras cosas.

Gráfica 4

TESIS DIRIGIDAS EN LA UNAM POR LOS INVESTIGADORES DE HUMANIDADES SEGÚN FACULTADES O ESCUELAS UNIVERSITARIAS INSTITUTOS, 1997



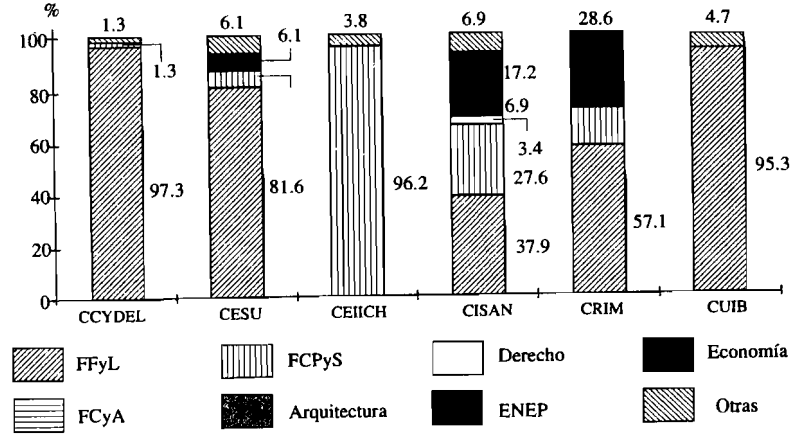
Fuente: Coordinación de Humanidades de la UNAM, SISHUM, 1997.
Nota: Tesis con fecha de examen en 1997.

Del posgrado en humanidades y ciencias sociales, por su parte, se espera que vaya a emprender al menos cierto crecimiento en el futuro inmediato como respuesta a la demanda que va a ejercer el sistema de educación superior para formar doctores. Para que no se deprima la calidad y efectivamente los alumnos se gradúen en los plazos que marca la legislación o en tiempos más reducidos que los actuales, se va a requerir del compromiso decidido de los investigadores para incorporarse a este nivel.

Lo que aparece en la siguiente información (véase cuadro 3) es indicativo de que, por lo pronto, en el subsistema de humanidades hay una base para hacer frente al porvenir. La mayor parte de la carga docente de los investigadores está radicada en la licenciatura. Lo que no se puede discutir, por ahora, es si la distribución entre

Gráfica 5

TESIS DIRIGIDAS EN LA UNAM POR LOS INVESTIGADORES DE HUMANIDADES SEGÚN FACULTADES O ESCUELAS UNIVERSITARIAS CENTROS, 1997



Fuente: Coordinación de Humanidades UNAM, SISHUM, 1997.
Nota: Tesis con fecha de examen en 1997.

licenciatura y posgrado es la más adecuada, o cuál es la mejor forma en que la UNAM puede usar sus recursos humanos.[12]

A la inversa, en la gráfica 6 se mira que la dirección de tesis es más frecuente en el posgrado que en la licenciatura. Por cada una de este último nivel se dirige una y media en maestría o doctorado. Pero lo que sorprende es el volumen de tesis declarado por los investigadores en este rubro: 1,104 Quiere decir que cada investigador incorporado a la docencia está dando cerca de dos cursos al año y dirige aproximadamente tres tesis en promedio. Como se aprecia no es una carga desdeñable, sino por el contrario. De esta suerte, tendría que haber un mecanismo institucional que registrara y regulara la dirección de tesis, que de alguna forma definiera mínimos y máximos, modos de incorporación de los estu-

[12]Por ejemplo, en estos tiempos sería inadmisible que alguien que no tiene el grado de doctor imparta clases en el doctorado.

Cuadro 3

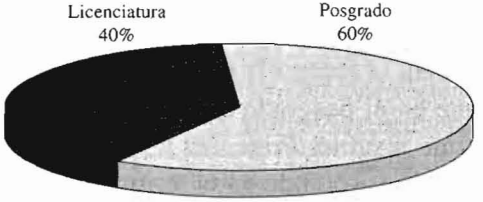
DISTRIBUCIÓN DE LOS INVESTIGADORES QUE IMPARTEN CLASES EN ENTIDADES DOCENTES DE LA UNAM SEGÚN NIVEL DE ENSEÑANZA SUBSISTEMA DE HUMANIDADES, 1997

	Clases	
	Número	*%*
Posgrado	186	40.6
Licenciatura	249	54.4
Bachillerato	6	1.3
Otros	17	3.7
Total	458	100.0

Fuente: Coordinación de Humanidades de la UNAM, SISHUM, 1997.
Nota: El total de investigadores aquí presentado fue calculado con una contabilidad doble debido a que 91 investigadores imparten cátedra en más de un nivel educativo.

Gráfica 6

TESIS DIRIGIDAS POR LOS INVESTIGADORES DEL SUBSISTEMA DE HUMANIDADES SEGÚN NIVEL DE ENSEÑANZA, 1997



Total de tesis dirigidas dentro y fuera de la UNAM = 1,140

Fuente: Coordinación de Humanidades de la UNAM, SISHUM, 1997.

diantes a los proyectos de investigación, etcétera. Lo que se desprende, en suma, es que la docencia ha cobrado un peso notable en el quehacer de los académicos del subsistema.

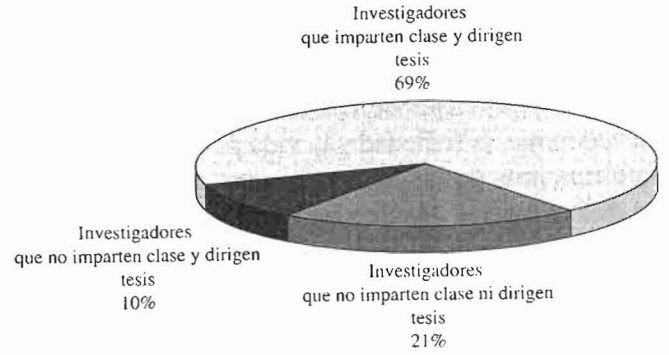
Los que no están integrados a la docencia

En este apartado se tienen dos propósitos. Uno es conocer cuál es la magnitud de los investigadores que no hacen docencia sustantiva. El segundo es presentar información sobre las características de quienes no dan clase en la UNAM. Ambas son poblaciones objetivo para la política que se pretende seguir en los próximo años.

La primera parte está enfocada a una división de las doscientas personas que informaron no haber impartido clases en la institución durante 1997. Se desea detectar al grupo de académicos que ni da clases ni dirige tesis, a diferencia de quienes no cumplen el primer requisito pero sí el segundo. Los primeros representan el 21 por ciento del total del universo bajo análisis (véase gráfica 7).

Gráfica 7

PROPORCIÓN DE INVESTIGADORES DEL SUBSISTEMA DE HUMANIDADES QUE IMPARTEN CLASES Y DIRIGEN TESIS, 1997



Fuente: Coordinación de Humanidades de la UNAM, SISHUM, 1997.

Así, resta, además, conocer cuáles son los motivos por los que esas ciento treinta y cinco personas no dan cumplimiento cabal a sus tareas académicas; tal vez varias razones no serían imputables a los investigadores.

No se puede comentar lo mismo al ver la membresía en el SNI: los del nivel III son los que menos imparten docencia. Pero es un

grupo muy reducido (apenas cuarenta y dos personas) sobre el que si se indagara más se descubriría que tiene responsabilidades importantes en la conducción institucional, comisiones o estancias en el extranjero y seguramente una intensa participación en los órganos de evaluación universitarios y nacionales. Si se parte del nivel II hacia abajo se encuentra que mientras desciende el nivel es mayor la cantidad relativa de quienes no imparten docencia. Esto es, la información daría pie para sustentar la misma conclusión que en el párrafo anterior. Además, los investigadores nacionales imparten clases en la UNAM en una proporción ligeramente mayor que la del total de sus colegas en el subsistema.

COMENTARIOS FINALES

De los años cuarenta en adelante, la forma de organización de la UNAM buscó preservar el campo de la investigación apartado de las facultades y escuelas como una forma de responder a los desafíos de producción de conocimiento que se le planteaban al desarrollo del país después de la posguerra. También para hacer frente en lo sucesivo a todas las modificaciones que se dieron en la estructura de la economía, la sociedad y la vida política. Hoy son los propios requerimientos de las nuevas formas o modelos en los que tiene que desenvolverse México los que formulan la necesidad de que en la UNAM se dé un vínculo más estrecho entre la investigación y la docencia (más y mejor conocimiento y recursos humanos). Se trata de acercar a cada parte de la estructura organizativa, hacer interactuar a los académicos de una manera más intensa y reajustar los modos de la enseñanza y programas en la licenciatura y el posgrado con la participación de profesores e investigadores.

Los datos que se presentaron ilustran que, en el caso del subsistema de investigación en humanidades y ciencias sociales, hay una participación amplia y comprometida de los investigadores con las tareas docentes. Hay un núcleo pequeño que no está incorporado a ninguna actividad. Se pudo observar, sin embargo, que la falta

de participación es mayor ahí donde las relaciones entre las entidades académicas han tenido problemas que se originan de hace tiempo, aunque la demanda externa a la Universidad también influye en estimular una práctica docente en otras instituciones, lo que debía observarse con más detalle para entender de qué situaciones se trata.

Por otra parte, debiera hacerse un esfuerzo para que el personal de alto nivel académico desempeñe alguna actividad docente, lo mismo que generar mecanismos institucionales de vinculación entre institutos, centros, facultades y escuelas, particularmente en las ciencias sociales. Desde luego, esto no sólo se refiere a problemas de comunicación sino también de infraestructura.

En lo que viene para la UNAM la investigación y la docencia deben integrarse y servirse mutuamente. La flexibilidad de criterios, enfocar casos institucionales o de conjuntos académicos específicos ayudará a que el vínculo se fortalezca. Pero lo más relevante, para finalizar con una recomendación de Clark (1997, p. 394), es que se consiga "entretejer el hilo de la docencia con los modos operativos de los grupos de investigación". Esto es, construir grupos binarios, como él los denomina, donde la investigación y la docencia se funden en una sola molécula.

BIBLIOGRAFÍA

BARNÉS, F., *Plan de desarrollo 1997-2000*, UNAM, México, 1988.

CHAVOYA, Ma. Luisa, *La institucionalización de la investigación en la Universidad de Guadalajara*, tesis de doctorado por la Universidad de Aguascalientes, 1998.

CLARK, B., *El sistema de educación superior*, UAM-Azcapotzalco-Nueva Imagen y Universidad Futura, México, 1983.

———, *The academic profession. National, disciplinary & institutional settings*, University of California Press, Estados Unidos, 1987.

———, *Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia*, UNAM, Coordinación de Humanidades y Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa, México, 1997.

DOGAN, M., *Las nuevas ciencias sociales: grietas en las murallas de las disciplinas*, http://www.unesco.org/issj/rics153/doganspa.html, 1998.

———, M. y R. Phare, *Las nuevas ciencias sociales. La marginalidad creadora*, Grijalbo, México, 1993.

DURAND, V., *Organización institucional de la UNAM y calidad académica*, UNAM, México, 1997.

MUÑOZ, H., "Vinculación entre la investigación y la docencia", en *Revista Universidad de México*, núm. 435, Coordinación de Humanidades, UNAM, abril de 1987.

——— y R. Rodríguez, *El subsistema de humanidades. Diagnóstico general*, UNAM, Coordinación de Humanidades, México, 1996.

——— y María Herlinda Suárez, *Investigación social y política académica en México*, CRIM, UNAM, México, 1991.

NEAVE, Guy y Frans van Vught, *Prometeus Bound: the changing relationship between government and higher education in western Europe*, Pergamon Press, Oxford, 1991.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, *Examen de las políticas nacionales de educación*, Educación Superior, OCDE, México, 1997.

WALLERSTEIN, I., *Abrir las ciencias sociales*, UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades-. Siglo XXI Editores, México, 1996.

——— y María Herlinda Suárez, "El posgrado en la UNAM: una visión global", en Revista *omnia*, UNAM, año 3, núm. 9.

Humberto Muñoz García

Indicadores para orientar el desarrollo institucional de la actividad científica. (Las humanidades en la UNAM)

INTRODUCCIÓN

HAY VARIAS cuestiones que surgen cuando se habla de planeación de la ciencia: una, si puede ser programable; otra, si se puede conocer o describir el contexto y las tendencias del cambio para descubrir qué es lo que la mueve y qué factores la impulsan. La postura que se sigue en este texto no es tratar el tipo de problemas que abordan la filosofía o la sociología de la ciencia.[1] Más bien, se sigue una idea simple, si se quiere. La actividad científica se realiza en formas institucionales, a través de un conjunto de campos de conocimiento, por medio de académicos que son investigadores profesionales. A dicha actividad se busca conducirla por un conjunto de políticas que se expresan por medio de planes y programas (Muñoz, 1991).

Esto es, el nivel en que se coloca el análisis refiere a la organización y práctica formal de la investigación realizada en un establecimiento que se dedica a esta actividad. Y el propósito particular que se persigue es discutir y analizar cuáles son algunos de los indicadores de gestión pertinentes para registrar y dar seguimiento a la actividad académica dedicada a producir conocimiento, bajo el supuesto de que lo que se desea es apoyar los procesos de crecimiento y diferenciación a los que responde la dinámica del trabajo académico. Para ilustrar el tema, se ha escogido como ejemplo

[1] Véase, por ejemplo, Olivé (1985); Hacking (1981); Lakatos y Musgrave (1979); Wallerstein (1996).

el subsistema de investigación en humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México.[2]

El interés por discutir este aspecto nace de la presentación de un Plan de Desarrollo para el periodo de 1997 a 2000, que es considerado como un instrumento para hacer avanzar a la UNAM a nuevas relaciones académicas y estilos de organización que le permitan arribar fortalecida al próximo siglo. También, porque en el propio subsistema de investigación se ha realizado un diagnóstico (Muñoz y Rodríguez, 1996), una propuesta y ejercicio de planeación para las quince entidades académicas que lo conforman. Finalmente, porque de estos antecedentes derivan una experiencia y resultados que pueden ser útiles de transmitir a otras instituciones dedicadas a las humanidades y las ciencias sociales en México.

PLANEAR LA ACTIVIDAD CIENTÍFICA

La investigación en humanidades, por muchos motivos, es una empresa valiosa que coadyuva para que la UNAM sea considerada una "universidad compleja" (Brunner, 1997). El subsistema que la agrupa desde hace varios años decidió seguir la tónica de sustentar su desarrollo académico en la planeación, toda vez que el marco de la evaluación, particularmente al desempeño de los académicos, había terminado por tomar su lugar desde el inicio de los noventa.

A través de la evaluación se había buscado regular la actividad académica y sus resultados. El escenario de la evaluación, y la cultura que trajo consigo, tuvo que ver con la expansión de la vida

[2] Se busca contar con elementos empíricos, aunque como es obvio se trata de una experiencia universitaria particular. Se advierte, asimismo, que no se manejan indicadores cualitativos. Se cuenta con un sistema de información estadística (SISHUM) que permite hacer un ejercicio de selección de indicadores cuantitativos. Para este propósito ha sido importante utilizar equipos de cómputo y paquetes para sistematizar la información y dar seguimiento a la actividad académica. Las estadísticas que se generan con el SISHUM permiten hacer comparaciones en el tiempo y son un auxilio para la toma de decisiones.

académica y lo que parecía una falta de control sobre la cantidad y calidad de los productos. Pero, en un contexto de escasez, también se asoció a la necesidad de asignar recursos financieros de una manera más efectiva para que estimulara cambios en los patrones de la actividad.[3] Los parámetros de la evaluación se fijaron conforme a la legislación y con base en el juicio de pares.[4]

En el marco de las políticas de estímulos, la investigación humanística continuó desarrollándose. Ello implicó la necesidad de comenzar a reorganizar los procesos de producción de conocimiento y las bases institucionales sobre las que se asienta la actividad académica. Actualmente, se ha llegado a una etapa en que se volvió fundamental iniciar la reflexión sobre el avance de las disciplinas, hacia dónde se desean conducir los esfuerzos de conocimiento, cuáles son los medios con los que se cuenta para transitar a nuevos modos de trabajo y cuáles son los puntos de llegada en la trayectoria. En el subsistema, se formularon lineamientos de política académica y se hicieron los propósitos de cambio.[5] Con la planeación se han establecido de manera explícita qué pasos hay que seguir para tener una evolución positiva, lo que también significa resolver rezagos, dejar atrás insuficiencias, encarar con flexibilidad la introducción de innovaciones, etcétera.

Los ejercicios de planeación, hasta ahora, han permitido al subsistema identificar los aspectos que propician el avance de las ciencias y el mejoramiento de las actividades, entre los que destacan: contar con un marco de organización flexible que permita la co-

[3] Para una discusión más completa de estos temas véanse Cordera y Pantoja (1996); Kent, Didou y Vries (1996).

[4] En las humanidades y las ciencias sociales, al menos en la UNAM, siempre se discutió qué era lo que se debía evaluar y cómo. No había criterios comunes aceptables para juzgar a personas con muy diversa formación, trayectoria y estilo de trabajo y menos para entidades académicas diferentes unas de otras. Algunos ensayos para la evaluación de estas disciplinas son el de De Ibarrola (1994); De la Peña (1993) y Perló y Valenti (1994). Una discusión sustantiva del tema para estas mismas ciencias se encuentra en Pacheco (1994). Para la evaluación de la calidad en la educación superior mexicana consúltese a Kent (1996).

[5] Véase *El subsistema de humanidades. diagnóstico general* y *documento para la planeación académica del subsistema de humanidades*, textos elaborados por Muñoz y Rodríguez, 1996 y 1997.

laboración interdisciplinaria; formar, actualizar y renovar la planta académica; reforzar la infraestructura, esto es incrementar y consolidar la capacidad existente para lograr más altos niveles de competitividad; y contar con recursos y medios oportunos y adecuados para producir y difundir conocimiento. Estos propósitos requieren del esfuerzo de todos los actores involucrados en la vida universitaria; implican que los compromisos sean mutuos. Pero también definen un marco para la evaluación institucional y, en consecuencia, vinculan estos rubros con la asignación de fondos.

En la planeación del subsistema se intenta manejar todos los instrumentos al alcance para que la investigación no se detenga o se desarrolle más despacio. Hay una coyuntura intelectualmente favorable para que la planeación imprima dirección y velocidad a los cambios. Para que los propósitos de la planeación sean aceptados tienen que pasar por el ángulo cultural de quienes integran las entidades académicas (Clark, 1983), construir significados, lograr consenso mediante el convencimiento. Un plan sólo tiene sentido si quien lo va a ejecutar ha adoptado sus objetivos.

Los investigadores tienen que recibir beneficios y ventajas de la planeación, particularmente en sus condiciones de trabajo. Además, llegar a la conclusión de que está orientada por una perspectiva académica compartida, de amplia participación del personal a través de los cuerpos colegiados. La planeación debe hacer sentir que ante todo se le tiene confianza al investigador. Un régimen de confianza logra compromisos más fuertes con la academia y con la elaboración de un conocimiento que sirva a la transformación social; crea espacios para que la vida intelectual universitaria se desenvuelva con nuevas reglas (Muñoz y Suárez, 1991).

Planear el quehacer de la investigación es una de las vías para conjugar en un esfuerzo colectivo distintas concepciones de cómo debe llevarse a cabo la actividad, especificar los múltiples requerimientos para su realización, dar aprovechamiento óptimo a los recursos humanos y materiales, establecer lazos de cooperación entre las entidades e instituciones académicas. En breve, permite

instaurar mecanismos de gestión que impulsen y encaucen la investigación en el campo de las humanidades.

Finalmente, en una situación de amplia heterogeneidad institucional en el subsistema, por lo que toca a las características de la comunidad académica, desarrollo de la infraestructura, formas disciplinarias particulares de producir conocimiento, acceso diferencial al financiamiento externo, tradiciones y cultura propias de cada instituto o centro, la planeación tiene que concebirse de una manera flexible, es decir como un ejercicio académico propositivo e indicativo a partir del cual cada entidad miembro del subsistema orienta el contenido y forma de sus propósitos y objetivos (la acción colectiva), bajo un esquema general común al que no puede sujetarse la realidad científica cuando no se apega a él.

La vida académica en el subsistema de humanidades recientemente ha seguido un movimiento constante de diferenciación, mediante el cual las entidades adquieren sus propios caracteres (se han fortalecido en lo interno), al tiempo que esta misma dinámica impulsa a la colaboración en varios órdenes. La situación en que se encuentra este proceso requiere ser expuesta a grandes rasgos porque forma el marco en que se ha insertado la planeación y delimita los contextos que debe de tener en cuenta.

Rasgos académicos recientes y algunas implicaciones para la planeación

En el escenario de la Universidad hacia el siglo XXI, la investigación en humanidades ha experimentado recientemente cambios académicos orientados por dos ejes: la multi y la interdisciplina, que surgen del tratamiento de problemáticas y objetos sociales en el reconocimiento de su complejidad, a lo que acompaña un esfuerzo de integración de los investigadores y entidades en proyectos cuyas miras de conocimiento son de "largo alcance".[6] El otro es

[6] Diríase, como simple especulación, que la expansión y consolidación institucional de las disciplinas generó presiones organizativas que favorecieron el tratamiento de objetos par-

un movimiento de apertura de las disciplinas, hacia la docencia y el pensamiento social de vanguardia. Como quiera que se piense o aborde este problema, el punto se ha convertido en una tendencia que, por lo pronto, cobra fuerza y tiene implicaciones que no deben perderse de vista.[7]

Una de ellas es que favorece el trabajo colectivo, de grupo o en equipo. En el subsistema esta forma de organización de los proyectos ya es bastante representativa numéricamente y tiende a crecer y a hacerse un espacio de respeto y convivencia con el trabajo individual en una síntesis enriquecedora. Es una forma de trabajo surgida por identidad de intereses y perspectivas académicas y no como modelo único que busque homogeneizar la producción de conocimiento. Sirve también para abrir espacios a estudiantes de posgrado que se entrenan como investigadores en estos proyectos.

Los rasgos de los proyectos grupales tales como la incorporación de varias perspectivas disciplinarias en el estudio de un objeto y la vinculación investigación-docencia hacen que se requieran recursos físicos y financieros más elevados que la mayoría de proyectos individuales. Pero también tienen más capacidad de obtener fondos adicionales con los cuales sortear sus costos.

Para no abundar en esta línea, lo descrito como tendencia del cambio académico supone muy variados reajustes organizativos. Por ejemplo, sistemas administrativos ágiles para el manejo de fondos, espacios físicos para ubicar a los equipos de trabajo, apoyo

ticulares y con ello la especialización como intento de producir conocimiento original de utilidad social (Wallerstein, 1996). Aunque también hay quien sostiene que el progreso de una disciplina genera la especialización, la fragmentación y la interconexión de campos de conocimiento (Dogan, 1998). De esta óptica, la falta de interacción de una disciplina con otra lleva a su estancamiento. Por varias razones, en los terrenos epistemológico, de cambio institucional, de demanda social de conocimiento y en las necesidades de dominio de la realidad empírica, los proyectos de investigación en el subsistema tocan temas a cuyo tratamiento se convoca a especialistas de distintos campos de conocimiento.

[7]La UNAM dio, por así decir, reconocimiento institucional a esta tendencia en el subsistema con la fundación de dos centros: uno de investigaciones multidisciplinarias y otro de investigaciones interdisciplinarias en ciencias y humanidades.

para las labores de gestión, mecanismos de evaluación apropiados, normas de colaboración entre entidades e instituciones, manejo de redes, etcétera; implicaciones todas que se vinculan con la planeación de la actividad.

La inquietud intelectual en las entidades del subsistema ha llegado a concluir la necesidad de estimular proyectos orientados a la reflexión y la innovación en las Humanidades. Este tipo de proyectos tendrá repercusión sobre los campos disciplinarios pero también sobre la interpretación de la realidad nacional y el rediseño curricular. Sensibilidad, espacios adecuados y condiciones de trabajo desde el ángulo de la planeación promoverán el florecimiento de un pensamiento más sólido y riguroso.

Lo expuesto anteriormente se relaciona, asimismo, con la redefinición de agendas de investigación y con un énfasis cada vez mayor para que se aborden problemas nacionales cuyos resultados sirvan a los propósitos del desarrollo de México y a la corrección de las desigualdades sociales. El llamado académico es al aprovechamiento de la riqueza de enfoques, perspectivas analíticas y formas de trabajo que hay en el subsistema. O en otras palabras, a instaurar mecanismos de gestión que impulsen y encaucen aquello que es sustantivo en la academia. La planeación debe partir de las finalidades académicas y tratar de que mejoren la calidad y la influencia de los productos de investigación.

Para este propósito la planeación debe contribuir a la consolidación de las entidades académicas, esto es a la creación de condiciones adecuadas para la producción de conocimiento. Es en el plano de las entidades donde se conjugan los elementos clave para apoyar la organización del trabajo y el desarrollo de los proyectos. Las posibilidades de una institución para crear condiciones que eleven la capacidad de competencia influyen sobre la organización y las modalidades que asume la actividad científica. Tales posibilidades dependen de los recursos financieros disponibles, pero también del crecimiento, características y manejo de la infraestructura.

Para producir conocimiento pertinente a los problemas sociales se necesita contar con recursos económicos, por ejemplo, para generar información nueva. Los volúmenes de datos que se manejan, el acceso y circulación a la información internacional, la comunicación con los pares, así como la producción más frecuente de resultados por medios electrónicos, suponen el uso de cómputo avanzado en las humanidades y las ciencias sociales. Además, ningún sistema moderno de investigación puede funcionar actualmente sin el apoyo cada vez mayor de grandes acervos bibliográficos y documentales. En este punto los servicios bibliotecarios juegan un papel crucial.

En breve, los cambios y los rasgos que asume la producción de conocimiento para el adelanto del saber deben tener una respuesta en la planeación. Su función sería brindar las condiciones para establecer modelos de organización de la actividad que respondan a las exigencias de los proyectos de investigación. Igualmente, fijar la correspondencia entre las formas organizativas de la actividad científica y las condiciones de la infraestructura en que se sustentan.

Otro punto es cómo los académicos se relacionan con la organización. En el subsistema se ha dado un cambio en las características de la comunidad académica que ha fortalecido los niveles de calidad y competencia de la investigación. Este cambio ha consistido en alterar positivamente su composición por categoría y nivel, grado académico, nivel de estímulos y membresía en el Sistema Nacional de Investigadores. Esta tendencia se ha dado con matices e intensidades diferentes en las entidades académicas a partir de una estructura institucional, donde cada unidad ha contado con capacidades y cualidades académicas distintas desde hace tiempo (Suárez, 1991). En fin, el perfil de formación, competencias y capacidades de la comunidad académica, así como su adecuada ubicación en la estructura de la actividad científica por institutos y centros es materia primordial de la planeación. Formar una planta académica con un perfil de alto nivel es condición *sine qua non* para

estimular la calidad y cantidad de los procesos y productos del subsistema.

Dimensiones e indicadores de la planeación

En México, la planeación educativa o de la ciencia se ha basado generalmente en el análisis de parámetros, que por lo regular describen una situación dada. Muchos parámetros permiten tomar muchas decisiones. Ocasionalmente se ha partido de diagnósticos sistemáticos. Actualmente, se tiene que pasar al análisis de relaciones e incluso al establecimiento de modelos empíricos que informen de una manera más profunda y precisa de la realidad sobre la cual se va a intervenir.[8]

En otros trabajos (Muñoz, 1991), se ha insistido en que la realidad universitaria tiene que ser entendida mediante la definición de distintos planos analíticos. Y éstos, desde que Clark (1983, 1987) los señaló, han demostrado su potencialidad para entender la variabilidad y complejidad de la organización académica. Conforme a lo argumentado por Clark se distinguen cuatro dimensiones que deben ser tenidas en cuenta para planear la actividad científica: en el plano institucional las capacidades que tienen las entidades académicas para el fomento de la actividad; el campo de conocimiento o disciplinas que es uno de los elementos básicos de la división y organización del trabajo científico; el perfil o características de la comunidad académica, y el desempeño de los investigadores.[9]

[8] Sobre las condiciones y formas de organizar la actividad científica en los campos de las humanidades y las ciencias sociales en México, así como los problemas que enfrentan las instituciones y las disciplinas para su desarrollo, hay más de seis libros aparecidos en los últimos 15 años, citados casi todos al final de este documento. A este conjunto debe agregarse el libro de Pacheco (1994) sobre la organización de la actividad científica en la UNAM y el de Domínguez, Suárez y Zubieta (1998) en el que se hace un recuento de la investigación científica en la UNAM durante los últimos cincuenta años.

[9] El Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) publica anualmente los Indicadores de Actividades Científicas y Tecnológicas. Grosso modo cubren el gasto federal en la materia, lo correspondiente a los atributos de los investigadores, formación de recursos

En el caso que ocupa a este estudio, el subsistema de investigación humanística, la primera dimensión divide a las entidades o unidades institucionales constitutivas del área, que como se dijo son quince. La división se puede hacer en dos tipos de indicadores o variables: los que hacen referencia a la situación financiera y los que hacen referencia a la infraestructura. Para efectos de ilustrar este tipo de enfoque se han seleccionado los siguientes: gasto en servicios como proporción del presupuesto de la dependencia, ingresos adicionales para el apoyo directo a proyectos como proporción del presupuesto operativo, número de computadoras por investigador y número de volúmenes en la biblioteca de la entidad por investigador. Se pretende que estas cuatro variables informen sobre las capacidades y condiciones que brinda cada instituto y centro del subsistema para fomentar la actividad científica.

En la segunda dimensión las entidades se dividen en áreas de conocimiento. Las disciplinas que se cultivan en el subsistema cubren prácticamente todo el abecedario del campo. La diversificación ha alcanzado un alto grado de desarrollo a juzgar por las ramas o especialidades que se ejercitan y que se aprecia en la realización anual de una magnitud grande de proyectos (más de mil en promedio). Pero las disciplinas juegan el papel de aglutinar y dividir a los académicos. Además, orientan y dan sentido a las funciones institucionales y a la actividad de los investigadores. En virtud de la realidad con la que se trabaja se decidió adoptar la agrupación de las entidades académicas que hizo la propia UNAM por áreas: humanidades y ciencias sociales.

Cada entidad consta de una comun;idad académica, investigadores que actúan en la producción y transmisión de conocimiento, que se dividen por sus características académicas que son las que dan reconocimiento y prestigio según su calidad. Los atributos de la comunidad académica corresponden a la tercera dimensión. Por lo general, se acepta que los indicadores que miden la calidad de los

humanos, vista a través de becas y egresados de los posgrados, y producción científica y tecnológica que incluye los trabajos publicados.

académicos son tres: la categoría y nivel que ostentan, el grado académico y la membresía al Sistema Nacional de Investigadores. Para el caso de la UNAM se puede agregar una cuarta variable que es el nivel de estímulos que se reciben.

Finalmente, el desempeño en la investigación y la docencia puede apreciarse en la magnitud de sus productos o tareas. Para fines estrictamente prácticos, el desempeño de los académicos en la investigación puede observarse por el número de libros de autor único, por ejemplo, y el número de artículos que se publican anualmente. En la docencia por el número de cursos y tesis de los que se encarga cada investigador también en el lapso de un año.

Todos los planes de desarrollo de las instituciones académicas tienen el propósito de mejorar las capacidades institucionales, los atributos de sus académicos y la calidad y cantidad de sus productos. Las dimensiones analíticas planteadas captan estos propósitos, pero además con la ventaja de que se puede manejar un número de indicadores reducido, fáciles de operacionalizar, mensurables, comparables en el espacio y el tiempo para permitir su seguimiento, esto es aplicables a distintos universos institucionales.

Todos estos son criterios de selección de los indicadores, pero tal vez el más importante es que en cada dimensión se pueden establecer relaciones entre ellos; tienen un sentido analítico. Por ejemplo, la infraestructura depende de los recursos financieros, el grado de doctor da acceso a la titularidad, a la membresía en el Sistema Nacional de Investigadores y a los programas de estímulos. Y una alta productividad científica debiera traducirse en una alta participación docente o al menos eso sería lo deseable.

Este recorte en cuatro dimensiones parte de un enfoque en el que la planeación está centrada en el establecimiento como unidad de análisis y de la idea de que el rasgo singular de los institutos y centros del subsistema es su heterogeneidad. La hipótesis que ordena el análisis es que las capacidades institucionales se asocian a la composición y calidad de la planta académica y, en consecuencia, a su mayor o menor desempeño. Se fundamenta en re-

sultados empíricos para el conjunto de instituciones dedicadas a las ciencias sociales en México, que indican que el grado de consolidación de un centro mantiene una influencia decisiva sobre algunas características de la comunidad (membresía en el Sistema Nacional de Investigadores, por ejemplo) (Béjar y Hernández, 1996).

Para reforzar el significado de esta hipótesis se contrasta con otra. En contextos institucionales en los que privan diferencias importantes por lo que toca a las capacidades y condiciones de investigación,[10] éstas tienen un mayor peso en la división del personal académico y su desempeño que las diferencias disciplinarias.

Para delinear el contexto institucional se estableció un índice simple con las cuatro variables que hacen referencia al plano de las capacidades. Cada instituto y centro recibió un rango en cada una de ellas. Los de más bajo puntaje son los que otorgan mejores condiciones al trabajo académico. Las entidades se juntaron claramente en tres agrupaciones: las de alta capacidad en las que se cuenta con seis institutos; las de mediana capacidad que agrupan a dos institutos y a dos centros y las de baja capacidad que incorporan a un instituto y cuatro centros.[11] Para cada grupo se obtuvo el promedio porcentual de doctores, investigadores titulares, miembros del Sistema Nacional de Investigadores y los niveles C y D del Programa de Primas al Desempeño (Pride). Asimismo, promedios per cápita de las contribuciones a libros de autor único, artículos publicados, cursos impartidos y tesis dirigidas. Enseguida se definió el segundo contexto institucional agrupándose las entidades académicas según su pertenencia al Consejo Académico del Área de las

[10] Suárez (1991: 106) estableció que la heterogeneidad inherente a las entidades académicas del subsistema de humanidades ha provocado que "las características de las plantas académicas sean diversas y se encuentren disimilitudes en la forma de organización de los recursos humanos".

[11] La fuerza de los argumentos no radica en el contenido y en la forma en que se midió cada variable. Tampoco en la manera de construir las agrupaciones. En realidad se pueden seleccionar cualesquiera otros indicadores y utilizar técnicas estadísticas más complejas para formar *clusters* siempre que se tenga la certeza de que se capta la dimensión analítica de referencia. La división de los puntajes se hizo de manera arbitraria, aunque en este caso empírico la emergencia de los agrupamientos fue muy natural. No se mencionan las unidades componentes de cada grupo. Por lo pronto no tiene interés saber qué entidad está ubicada en donde, sino cómo esta diferenciación afecta al orden organizativo de la investigación.

Humanidades o de las Ciencias Sociales. Para estas dos agrupaciones se analizaron las variables de personal académico y desempeño de la misma manera que en el caso anterior.

En el cuadro 1 se presentan los resultados de este ejercicio. Es evidente que las entidades con más capacidad institucional para fomentar la actividad científica tienen a la vez un grupo de investigadores con más alto nivel académico y los mayores índices de desempeño en resultados de investigación y docencia. En cinco de las ocho variables, a menores capacidades y condciones de una entidad, menores también los indicadores de la planta académica y su desempeño. Como un ejemplo de las desigualdades que aparecen, las entidades de más alto rango tienen 1.8 veces más doctores y miembros del Sistema Nacional de Investigadores que las de más bajo rango. En las primeras se produce uno y medio artículos más por investigador y se dirige más del doble de tesis que en las segundas.

Por lo que toca a la división del área disciplinaria de las entidades del subsistema, las diferencias porcentuales entre las humanidades y las ciencias sociales son mínimas, a excepción de dos variables que tal vez vale la pena mencionar. Nótese en el cuadro que en el segmento de las Humanidades es mayor el porcentaje de académicos con altos niveles del Pride que en el otro, mientras que en el de las Ciencias Sociales la producción de artículos per cápita es ligeramente mayor que en el de las humanidades.

Un ejercicio simple como el que se acaba de realizar pone de manifiesto las diferencias institucionales en las capacidades de producción de conocimiento entre las entidades del subsistema, que es un rasgo presente en la historia contemporánea de este sector institucional de la UNAM, al que tiene que prestársele la atención debida desde el ángulo de la planeación. Para lo que se considera intereses de la Universidad en esta materia se puntualizarán algunas cuestiones más a modo de comentarios finales.

Cuadro 1

CARACTERÍSTICAS DE LA PLANTA Y DESEMPEÑO ACADÉMICO
SEGÚN DIFERENCIACIÓN INSTITUCIONAL
SUBSISTEMA DE HUMANIDADES DE LA UNAM, 1997

Recursos materiales y de infraestructura de institutos y centros	*Planta de investigadores %*				*Desempeño*			
					Investigación		*Docencia*	
	Titulares	*Doctores*	*Pride c/d*	*SNI*	*Artículos p.c.*	*Libros autor único p.c.*	*Tesis p.c.*	*Cursos p.c.*
Niveles altos	56.70	54.30	34.60	68.40	3.60	0.56	3.40	1.87
Niveles medios	38.10	25.70	24.20	43.70	2.90	0.34	2.00	1.48
Niveles bajos	30.30	30.40	19.00	37.80	2.10	0.40	1.60	1.50
Organización disciplinaria								
Institutos y centros área de humanidades	44.00	36.50	31.10	53.80	2.60	0.42	2.10	1.60
Institutos y centros área de sociales	41.70	40.90	21.40	49.20	3.30	0.49	2.20	1.70

Fuente: Coordinación de Humanidades de la UNAM, SISHUM, 1997.

COMENTARIOS FINALES

Lo que se ha presentado hasta aquí tiene exclusivamente una intención analítica propositiva. No debe entenderse de otra manera. El ejercicio es sugerente desde varios puntos de vista metodológicos y habría que afinarlo más, técnicamente hablando. Una de sus ventajas es que responde a conceptos y enfoques que orientan a planteamientos más ricos acerca de la realidad y, en esta medida, otorga a la planeación un carácter integral y flexible tal que se facilite la coordinación de políticas.

En este tenor son varios los aspectos a resaltar. La planeación debe tener presente y distinguir explícitamente distintos planos o dimensiones de la realidad señalando cuáles son sus relaciones. El agregado institucional y el individuo representan dos formas de entrada para conducir los objetivos de un plan académico. La literatura sobre la investigación en las ciencias sociales y las humanidades en México sugiere que la búsqueda de cambios de las plantas académicas centrada en el mejoramiento de los atributos individuales de los investigadores debe tener en cuenta las condiciones de trabajo que ofrecen las instituciones de acuerdo con sus características. De este texto se desprende la idea de que el desempeño está alterado por la interacción entre el contexto institucional y los atributos individuales de la planta, cualquiera que sea el nivel de análisis en que se observe el problema.

Los problemas o políticas que se derivan de un plan buscan atender por separado distintos niveles de la realidad. Por ejemplo, desarrollar programas de fortalecimiento de la academia y programas que enfoquen su atención a espacios institucionales con síntomas claros de rezago en uno o varios indicadores. Por ejemplo, instituciones que tienen una buena planta académica y un desempeño mediano pero que carecen de infraestructura.

En subsistemas grandes de suma heterogeneidad, como los que tiene la UNAM, hay que establecer modelos académicos-institucionales que agrupen entidades. Este mecanismo puede ser de utilidad para la planeación y la toma de decisiones. Para cada con-

junto se pueden elaborar objetivos de desarrollo y normas de evaluación. Esto es, reconocer de partida la diversificación como lógica académica y la heterogeneidad como rasgo estructural que puede provocar desigualdades en el acceso a los insumos y en la calidad y cantidad de los productos de conocimiento resultado de la actividad científica. Los intentos de estimular cambios en las instituciones académicas a través de la planeación deben de tener en cuenta la íntima relación que existe entre las diferencias en los campos de conocimiento y las distinciones en las formas de organización y estilos con los que operan.

Por lo pronto, es recomendable avanzar en el logro de acuerdos para la selección de indicadores bajo criterios como los aquí presentados. Para este propósito la experimentación en varias realidades institucionales, la prueba empírica de su funcionamiento y los acuerdos políticos para su uso son fundamentales. También es recomendable que los diagnósticos o evaluaciones se guíen por el establecimiento de relaciones entre los factores que intervienen en el recorte del objeto o cierre de campo analítico.

Lo anterior es clave para dar seguimiento a los cambios que se proponen en un plan y para corregir las tendencias al rezago institucional, lo que supone tener una idea de las causas que las alteran y si las alteraciones son coyunturales o cíclicas, por ejemplo. En el subsistema de humanidades hubo una disminución de las tesis dirigidas por investigador en los últimos tres años. Podría interpretarse como una baja en el desempeño, pero no necesariamente, porque al mismo tiempo se dio un aumento en el número de clases impartidas por cada académico. El resultado puede deberse a los puntos del tiempo que se comparan, pero también a que hubo una mayor demanda docente cuya atención restó tiempo a la otra actividad. La comparación temporal de un parámetro debe hacerse con referencia al comportamiento de otros y para el seguimiento es relevante fijar el tiempo cero y los momentos de comparación, no sólo desde un punto de vista analítico sino también sustantivo por lo que significa la definición de periodos del desarrollo de las instituciones.

Pero definidos los puntos de comparación, sería de interés dar seguimiento a las relaciones que guardan los indicadores y a los cambios en los rasgos estructurales de los conjuntos subsistémicos. En este sentido la planeación podría contribuir a transformaciones más profundas como sería evitar que se mantuvieran las desigualdades institucionales, que en el subsistema fueron detectadas empíricamente desde mediados de los ochenta (Suárez, 1991). Esto es, producir una realidad que evite efectos perversos del tipo que producen los rezagos en las instituciones.

Por último, no está por demás señalar que planear la actividad de un subsistema de investigación en humanidades y ciencias sociales representa serias complejidades analíticas, como también lo es la implantación de políticas para lograr una dirección compartida, convincente y participativa. La planeación en instituciones académicas dedicadas a estos campos disciplinarios no alcanza sus propósitos con modelos simples o unidireccionales. Obtener los resultados deseados es posible si se tiene en cuenta que el subsistema forma parte de una organización mayor con la cual tiene que compartir principios y visión, las influencias del desarrollo del conocimiento, los requerimientos imprescindibles para llevar a cabo la actividad, las demandas que le plantea la sociedad a la Universidad y las características de su comunidad académica. Todos estos factores interactúan para impulsar el progreso de la ciencia.

BIBLIOGRAFÍA

BEJAR, R y H. Hernández, *La investigación en ciencias sociales y humanidades en México*, UNAM, Centro Regional de Investigaciones (CRIM), México, 1996.

BRUNER, J.J., "Educación superior, integración económica y globalización", en *Perfiles Educativos*, núms. 76/77, Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM, México, 1997.

CASANOVA, Hugo, *Planeación universitaria en México. La administración pública y la UNAM, 1970-1976*, CESU-UNAM, México, 1995.

CLARK, Burton, *El sistema de educación superior en México*, M.A. Porrúa, México, 1983. Colección Problemas Educativos de México.

———, *The academic profession, National, disciplinary, & institutional settings*, University of California Press, Estados Unidos, 1987.

CORDERA, Rafael y David Pantoja, *Políticas de financiamiento a la educación superior en México*, M.A. Porrúa, México, 1996. Colección Problemas Educativos de México.

DE IBARROLA, María, "Evaluación de la investigación en Ciencias Sociales: las preguntas clave", en *Avance y Perspectiva*, vol. 13, Centro de Investigación y Estudios Avanzados, Instituto Politécnico Nacional, México, 1994.

DE LA PEÑA, Guillermo, "Algunas dificultades en la evaluación de los científicos sociales", en *Avance y Perspectiva*, vol. 12, Centro de Kent, Rollin, Silvie Didou y Witse De Vries, 1996, 1993.

DOGAN, M., *Las nuevas ciencias sociales: grietas en la murallas de las disciplinas, http://www.unesco.org/issj/rics153/doganspa.html*, 1998.

DOMÍNGUEZ, Raúl, Gerardo Suárez y Judith Zubieta, *Cincuenta años de ciencia universitaria*, M.A. Porrúa y Coordinación de Humanidades y la Investigación Científica de la UNAM, México, 1998. Colección Problemas Educativos de México

HACKING, I., *Scientific revolutions, Oxford readings in philosophy*, Oxford University Press, Oxford, 1981.

KENT, Rollin, "Calidad y evaluación de la calidad: la experiencia mexicana de los años 90 en la educación superior", en *Avance y Perspectiva*, vol. 15, Centro de Investigación y Estudios Avanzados, Instituto Politécnico Nacional, México, 1996.

———, Silvie Didou y Witse De Vries, "La política financiera del gobierno federal hacia las universidades públicas en México en los años 90", en *Revista Paraguaya de Sociología*, año 33, núm. 97, Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos, Paraguay, 1996.

LAKATOS, I y A. Musgrave, *La planeación de la educación superior. Discurso y realidad Universitaria*. CESU-UNAM y Nuevomar, México, 1979.

———, "Problemas y desafíos en la planeación. Temas de hoy", en *Revista de la Educación Superior*, Anuies, México, 1995.

MUÑOZ, Humberto, "Particularidades del trabajo científico", en Humberto Muñoz, y Herlinda Suárez, *Investigación social y politica académica en México*, CRIM, UNAM, México, 1991.

——— y María Herlinda Suárez, *Investigación social y política académica en México*, CRIM, UNAM, México, 1991.

——— y Roberto Rodríguez, *El subsistema de humanidades. Diagnóstico general*, Coordinación de Humanidades de la UNAM, México, 1996.

———, *Documento para la planeación del subsistema de humanidades*, Coordinación de Humanidades de la UNAM, México, 1997.

OLIVÉ, León, *La explicación social del conocimiento*, UNAM, México, 1985.

PACHECO, Teresa, "La política nacional de la planeación en ciencia, tecnología y educación superior en contexto de crisis", en *Pensamiento Universitario* núm. 80, CESU-UNAM, México, 1993.

———, *La organización de la actividad científica en la UNAM. Un análisis sociocultural*, M.A. Porrúa y CESU-UNAM, México, 1994. Colección Problemas Educativos de México.

PERLO y Valenti, *Las ciencias sociales en México, análisis y perspectivas*, Consejo Mexicano de Ciencias Sociales-Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, México, 1994.

SUÁREZ, María Herlinda, "Investigaciones en ciencias sociales en la UNAM: Diferenciación académica y orientaciones para el cambio", en Humberto Muñoz y María Herlinda Suárez, *Investigación social y política académica en México*, CRIM, UNAM, México, 1991.

WALLERSTEIN, I., *Abrir las ciencias sociales*, UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades y Editorial Siglo XXI, México, 1996.

Teresa Pacheco Méndez

La evaluación de la investigación social: confrontación o debate

INTRODUCCIÓN

EL ORIGEN y la trayectoria de la práctica institucional de la evaluación son aspectos que se encuentran estrechamente vinculados con los fines y propósitos de los movimientos de reforma promovidos por el surgimiento del Estado moderno y sus respectivas formas de organización social. La búsqueda de mecanismos eficaces, que aseguren el cumplimiento de las metas establecidas dentro de los marcos del orden y del progreso social, se constituye en el fundamento para el mejoramiento de la sociedad en general y del sistema educativo en particular.

En algunos países, las prácticas de evaluación han adquirido rasgos particulares debido a la estrecha relación que guardan, por un lado, con las estructuras y formas de organización de las instituciones, en especial con las correspondientes al sector educativo en sus distintos niveles y, por otro, con las modalidades propias del poder político detentadas tradicionalmente por las instancias del aparato gubernamental.

Ahora bien, desde la perspectiva del mundo académico, son múltiples las aproximaciones efectuadas en torno al análisis de la problemática de la evaluación, acercamientos que, sin duda, han abonado más un campo de confrontación estéril que promovido un escenario de debate propositivo en torno a los alcances innovadores de los procesos de evaluación. A grandes rasgos, los estudios rea-

lizados en torno al proceso de evaluación apuntan en tres grandes direcciones:

–Primero, los que con distinto grado de profundidad han enfocado su interés sobre la producción, circulación y recepción de la diversidad de discursos políticos provenientes de instancias locales e internacionales y que han sido elaborados en torno a los procesos de evaluación, sea cual fuere su origen o filiación institucional.
–Segundo, aquellos cuyo objetivo se circunscribe al análisis de las implicaciones y consecuencias que conlleva la aplicación de las diversas propuestas institucionales de evaluación, en cualquier ámbito de la vida social.
–Tercero, encuentro aquellos estudios que, aunque escasos, toman como punto de partida las condiciones bajo las cuales se desarrollan las diversas actividades sociales en general y las educativas en particular, con la finalidad de explorar, en función de la contingencia y la contradicción de la vida institucional, así como de los grupos sociales implicados, algunos caminos o estrategias de valoración de la actividad académica que, en la medida de lo posible, trasciendan los límites planteados por los ya tradicionales instrumentos de evaluación.

Cabe señalar que el alcance de estos acercamientos es desigual, ya que cada uno debe ser valorado en función de su particular visión acerca de los procesos sociales, culturales o educativos, así como de su respectiva inserción e impacto en el mundo de las instituciones y de los grupos. En este mismo sentido, el potencial innovador de cada una de estas estrategias es variable, en la medida que este último debe reflejarse no sólo en el terreno de la evaluación, como un simple tema de estudio, sino básicamente en su condición de instrumento práctico de intervención en el ámbito científico.

Expuestos así y aunque de manera esquemática, los términos de la actual controversia en torno a los procesos de evaluación, considero indispensable establecer algunos parámetros adicionales que permitan ordenar los núcleos de un posible debate que, en el mediano plazo, permita estimar con mayores elementos de conocimiento el potencial de los procesos y productos de la investigación en ciencias sociales que se llevan a cabo en el marco de las instituciones de educación superior, en especial de las universitarias. Con este objetivo, propongo a continuación el establecimiento de algunos deslindes y puntualizaciones básicas, que tocan a la complejidad de la problemática de la evaluación de la investigación en ciencias sociales:

–Que la acción institucional de la evaluación en los distintos espacios de intervención toca a procesos de gestión, académicos, culturales y científicos.
–Que el alcance innovador de los procesos de evaluación como alternativa a las prácticas evaluativas tradicionales, va más allá de la acción del control y de la prescripción institucional.
–Que los elementos de significación correspondientes a la práctica de la investigación en ciencias sociales, se constituyen como los principales referentes para su evaluación y promoción.

Los planos de acción institucional de la evaluación

Los mecanismos de evaluación académica de y en las instituciones de educación superior e investigación, se diversifican en función de la heterogeneidad de niveles de intervención registrados en los distintos espacios de la vida institucional. Las características de tales mecanismos de evaluación varían de acuerdo con las particularidades del espacio social e institucional donde se sitúen; a grandes rasgos, aquí identificamos dos de ellos:

–Uno, la evaluación de las instituciones en función de la racionalización de su eficiencia y recursos, ya sean éstos financieros, materiales, humanos, etcétera.

–Dos, la evaluación de las actividades académicas: por un lado, la docencia a través de la valoración del desempeño del profesorado y del proceso de aprendizaje y, por otro, la investigación en lo que se refiere a la evaluación de los productos de la investigación y del desempeño del investigador en cuanto a la calidad y la relevancia del conocimiento por él producido.

El estudio a profundidad de la situación y perspectivas de los actuales mecanismos de evaluación en cada uno de estos espacios institucionales, requiere no sólo del diseño de metodologías específicas que aseguren la viabilidad de los resultados y de los balances emanados de estos procesos, sino, fundamentalmente, de la disponibilidad de una amplia variedad de fuentes de información, cuyo acceso no siempre es directo e inmediato.[1]

El espacio de la evaluación de las actividades académicas sobre el cual centraré mi atención, se sitúa precisamente en uno de los niveles de acción institucional sustantivos del quehacer universitario: la investigación universitaria en el campo de las ciencias sociales. Tal como en el caso anterior, el acceso a la diversidad de fuentes de información que permitan instrumentar estrategias y acciones de evaluación en este espacio institucional específico, no se limita a la sistematización de datos aislados, proporcionados por los sectores oficiales y gubernamentales, ni tampoco, a los exhaustivos estudios cuantitativos, aun cuando la magnitud de estos, en cuanto a su cobertura, certifique –para algunos estudiosos– la importancia y relevancia de sus resultados.

Una distinción preliminar que se antepone a todo proceso de evaluación de los procesos y productos de la investigación es la diferencia existente entre, por, un lado, los "estudios" y, por otro,

[1]La obtención de información sobre el tema de la "evaluación " se limita a la difusión (vía publicación de libros y revistas o bien, a través de los medios electrónicos) de documentos de información general –muy frecuentemente de tipo oficial proveniente de organismos nacionales e internacionales– sobre aspectos genéricos de política orientados al plano de los sistemas de educación superior y, con menor frecuencia, al plano eminentemente institucional y de la actividad académica.

las "investigaciones". Para J. Ardoino (1990), los estudios tienden a responder más a "encargos", y su propósito fundamental se orienta a la "optimización de la acción" y a la ayuda para la toma decisiones, todo ello en detrimento de "la producción de conocimientos". En estos casos, la finalidad de los estudios y de los reportes o informes de expertos –demandados por las empresas, las agencias gubernamentales o por los organismos internacionales– va más hacia la justificación que a la investigación y a la optimización de prácticas, que a la producción de conocimiento. Por su parte, el objetivo de la investigación científica –con sus dispositivos, sus métodos, sus modelos y sus reglas–, será el potenciar la innovación en el conocimiento.

En el caso de los estudios, los fenómenos sociales son concebidos como estructuras de naturaleza institucional externas y ajenas a la voluntad de los individuos, estructuras que, además, cuentan con bases de funcionamiento de carácter eminentemente normativo. En estos casos, la atención está puesta en la búsqueda y establecimiento de parámetros e indicadores objetivamente manipulables que permiten probar la eficiencia alcanzada por los respectivos dispositivos internos y externos de organización, diseñados para dar cumplimiento al principio normativo que rige en todos y en cada uno de los planos de la estructura institucional.

Estamos hablando, por supuesto, de estudios cuya preocupación es atender aquellas problemáticas consideradas como "relevantes", por parte de quienes ocupan una posición privilegiada dentro del campo[2] de las ciencias sociales. Esta posición se encuentra respaldada ya sea por la autoridad de Estado o bien, por la autoridad científica socialmente legitimada y habitualmente representada por instituciones, grupos sociales y/o individuos que detentan el "reconocimiento" de las comunidades académicas. La autoridad científica depositada en alguna institución o bien, en

[2]En la definición formulada por P. Bourdieu donde el campo está constituido por un sistema de líneas de fuerza donde los agentes o los sistemas de agentes que lo componen pueden ser descritos en función de todas las fuerzas existentes; a su vez, los agentes guardan una posición, se oponen y se componen. Todos estos elementos le confieren al campo su estructura específica en un momento determinado.

determinados miembros de las comunidades académicas, cobra sentido en la legitimación que le es otorgada a ciertos temas y/o corrientes de pensamiento.[3]

En los procesos de investigación, los fenómenos sociales se constituyen como espacios de la vida social, que se institucionalizan sobre la base de los múltiples procesos y prácticas de interacción e intercambio que en ellas intervienen y, en donde los individuos juegan un papel fundamental. Tales espacios son estudiados como conjuntos específicos, donde las relaciones sociales –anteriores y presentes– se redefinen y actualizan a lo largo del tiempo y en función de las condiciones del entorno social, económico, político, cultural y científico prevalecientes.

En suma, un primer paso para avanzar en el terreno de los procesos de evaluación de la investigación social, es efectuar una revisión acerca del conjunto de contenidos de significación producidos por los diferentes sectores sociales involucrados en las estructuras institucionales, locales y nacionales, donde las acciones y el impacto de los procesos de producción de conocimiento –a través de estudios e investigaciones– están presentes. Es en la diversidad de contenidos de significación existentes en el medio académico e institucional en torno a la investigación social y a su evaluación, donde radica la posibilidad de contar con el máximo de elementos que históricamente le son atribuidos a esta actividad social e institucional.

La evaluación como instrumento de control y como estrategia para la innovación

La complejidad que institucionalmente encierra el desempeño de las actividades académicas, como lo son la investigación y las prácticas de evaluación, abarca manifestaciones que se remiten, tanto a

[3]Esta distinción entre estudios e investigaciones se encuentra más ampliamente tratada en el capítulo 2 de Teresa Pacheco M., 1998.

su condición en tanto que unidades del discurso oficial –sea éste de naturaleza gubernamental o proveniente de organismos internacionales– como a su vínculo más estrecho con las prácticas académicas propias del medio universitario, en particular, y de la educación superior, en general.

Esta diversidad de elementos involucrados en los procesos de evaluación de la investigación, delimita sin duda el alcance de los resultados que de ésta se obtengan; en la medida que sea el discurso normativo y prescriptivo el predominante, mayor será el énfasis puesto en el control como fin último de la evaluación. Por el contrario, la recuperación de todos los discursos de significación que confluyen en la realización de una actividad académica, posibilitará: primero, un mayor acercamiento a las condiciones bajo las cuales dicha actividad se lleva a cabo y, segundo, un conocimiento más amplio acerca de la diversidad de fines que van más allá de los estrictamente normativos y prescriptivos y que están puestos en juego en las tareas de investigación. En este último caso, los elementos de sentido abarcarán no sólo los propósitos y fines de la institución, sino fundamentalmente, los correspondientes al académico, a la comunidad científica de pertenencia, al campo de conocimiento de procedencia y a todo el conjunto de la formación social de origen.

En otros espacios he planteado que la evaluación de la investigación social debe ser concebida como una propuesta que ponga de relieve las tensiones, contradicciones y ambigüedades que subyacen a lo largo de la producción, circulación y consumo de los productos científicos, así como en los respectivos procesos de la vida institucional de los sistemas sociales históricamente involucrados en el mundo académico y científico. De ahí que, en cuanto a su dimensión política e ideológica, la evaluación de la investigación debe atender a las formas bajo las cuales

> ...el gobierno del Estado y el autogobierno de los individuos están entrelazados en la producción de conocimiento... Las pretensiones de veracidad en la evaluación no son sólo los criterios lógicos de interpretación y de coherencia, sino también

normas sobre la verdad construidas socialmente. Las normas tienen el poder de construir identidades y capacidades sociales (Popkewitz, 1992).

Tanto la investigación social, como la evaluación, actúan sobre la trayectoria histórico-institucional de los sujetos, y tan solo de manera muy indirecta ambas actividades cuentan con la posibilidad de reorientar, por sí mismas, sus objetivos en la perspectiva de formular escenarios futuros de carácter instituyente; es aquí donde radica la capacidad y fuerza de la acción de los individuos, así como el potencial de la evaluación como plataforma para la promoción de la investigación en ciencias sociales como campo científico y como estrategia para la organización de esta actividad dentro de la estructura universitaria.

Los resultados de una evaluación de la investigación concebida bajo esta perspectiva de la promoción-innovación pretende alcanzar una visión más apegada a la realidad y a la peculiaridad de los procesos académicos; el objetivo es contar con elementos que favorezcan el restablecimiento de las competencias científicas –sobre las técnico-burocráticas– que dinamicen la actividad de la investigación en función de la diversidad de fines puestos en juego: los de la institución, los de la ciencia, los pedagógicos, los de la comunidad académica, etcétera. Se trata de un proceso de evaluación concebido como una estrategia flexible y diversificada de promoción y cambio.

La perspectiva innovadora de la evaluación debe atender, así, tanto la dimensión científica como la institucional de las tareas de investigación, ambas en sus distintos grados de formalización que se manifiestan a través de los discursos de significación, que confluyen en la realización de las tareas de investigación social; baste puntualizar algunos rasgos de sentido que cada uno de éstos encierra:

–Primero, se trata de los discursos referidos a los procesos de constitución y desarrollo del campo científico de las ciencias sociales, su incidencia en ámbitos específicos del conocimiento y sus formas de manifestación en el marco de una determinada coyuntura, en particular, sobre aquellos temas o líneas de pensamiento predominantes en el debate académico y profesional.
–Segundo, el discurso correspondiente a la trayectoria de institucionalización de la actividad de investigación, trayectoria que da cuenta de la existencia de espacios institucionales, donde tiene cabida una determinada estructura de mercado académico, en función de la cual se establecen distinciones cualitativas y jerárquicas, entre quienes forman parte de éstos. En dicha dimensión se refuerzan los mecanismos de legitimación de posiciones entre el significado de la actividad del investigador y el de su desempeño profesional; por ejemplo, las distinciones hechas a partir del establecimiento de categorías y niveles, puestos y funciones, etcétera. Es también en los espacios institucionales, donde se materializan posiciones en competencia y relaciones de poder.
–Tercero, los discursos que hacen referencia a los mecanismos bajo los cuales se formaliza y legitima tanto la actividad, como los productos de la investigación. Se trata de la presencia de estrategias y de mecanismos de formación de "profesionales" de la investigación que, además de asegurar su reproducción, "certifican" el cabal desenvolvimiento de esta actividad; todo ello sobre la base de los preceptos normativos diseñados con tales fines.

Consideradas las dimensiones científica, institucional y de legitimación como ejes de la evaluación de la actividad de investigación, el diseño de estrategias tendrá como propósito básico el concebir a la evaluación como un instrumento donde debe estar contenida no sólo la acción de los sujetos y de las instituciones sino fundamentalmente, todo un capital de significación en torno a los productos de la ciencia, a los modos de vincularse con el trabajo científico, a las formas particulares bajo las cuales la institución interpela a los sujetos y a la actividad que ellos desempeñan. En fin, toda propuesta de evaluación deberá dar cuenta de las particulari-

dades de sentido que definen a la investigación social. Algunos de los parámetros a partir de los cuales habrá que identificar los elementos de significación social que caracterizan a la actividad de la investigación en ciencias sociales, son los que a continuación señalo:

–Se trata de una actividad altamente formalizada en el seno de las instituciones de educación superior donde, para efectos de evaluación, el conjunto de normas establecidas sólo forma parte un sistema más amplio y complejo de significaciones sociales en juego.
–Para estimar el potencial innovador de la investigación en ciencias sociales a través de la evaluación, es indispensable partir de una visión integrada acerca del conjunto de sistemas sociales, institucionales, científicos y culturales puestos en juego en las tareas de investigación; ello facilitará la comprensión, la delimitación y el sentido que deba serle adjudicado a la noción de "impacto" de los respectivos productos de la investigación.
–La diversidad de estilos, enfoques y metodologías que caracterizan a la investigación en las ciencias sociales, hace inviable la resolución de los procesos de la evaluación-control, en la medida que éstos tienden a establecer un orden y una estructura jerárquica del conjunto de productos generados a través de tal actividad. En su lugar, el énfasis deberá estar puesto en la identificación de los conflictos, contradicciones y discontinuidades contenidos en los procesos de investigación, como único medio para desembocar en el planteamiento de posibles cambios y transformaciones.
–Más que establecer juicios acerca de la trascendencia de los productos y de los productores de la investigación social, conviene valorar, con mayor detenimiento, el potencial creador y diversificador de las acciones en proceso.
–La investigación social y su evaluación son, ambas, actividades sociales multireferenciadas; por ser históricamente incorporadas y apropiadas por todos los que en ellas se encuentran involucrados, su institucionalización dependerá del contenido de significación que les sea atribuido por parte de estos últimos.
–Es indispensable superar, en el imaginario social, todo planteamiento ambivalente en torno a las incompatibilidades entre la investigación social y los procesos de evaluación. Se trata de poner en movimiento, esquemas de pensamiento que articulen, por un lado, los principios de la contradicción, la contingencia y el conflicto y, por otro, la diversidad de contenidos de significación que se agrupan en torno a la actividad de investigación.

Más allá de los alcances ofrecidos por la propuesta predominante de la evaluación-control aplicada en el terreno de la investigación social, el modelo de evaluación-innovación proyecta su área de influencia en dos direcciones: por un lado, en la importancia de la reflexión científica sobre los campos de conocimiento involucrados y sus márgenes de innovación y, por otro, en las condiciones institucionales y culturales bajo las cuales se llevan a cabo las tareas de investigación. Ambas situaciones se conciben no como espacios separados que reflejan trayectorias rectilíneas y paralelas, sino como una espiral entrecruzada, donde la identificación de los puntos de intersección permitan definir el o los parámetros valorativos de la producción en ciencias sociales en una determinada coyuntura institucional, social y científica.

La evaluación y la innovación en la investigación en ciencias sociales

En la perspectiva del modelo aquí planteado, el esfuerzo invertido en la empresa de promover innovaciones en la práctica cotidiana de los procesos de evaluación de la investigación en ciencias sociales, deberá atender la incidencia de todos aquellos espacios de influencia de la investigación social, considerados como los más

significativos y, en función de los cuales, esta práctica cobra vigencia, actualidad y relevancia en el contexto de la comunidad científica y de la educación superior.

Con el propósito de avanzar con cierto orden y sistematicidad sobre las implicaciones de una evaluación de la investigación universitaria para el desarrollo de las ciencias sociales, distingo tres campos problemáticos que, a mi juicio, encierra la relación que se establece entre: evaluación, investigación en ciencias sociales e institución. El recorte analítico que, en principio, queda establecido con esta articulación implicativa, no agota la problemática potencial contenida en cada uno de ellos y en su posible relación con otro tipo de universos.

Los tres ejes de análisis que distingo para abordar el tema de las implicaciones de la evaluación son los siguientes:

–La relación institución-evaluación, que encierra el conjunto de situaciones y contenidos de significación referidos al vínculo institución y procesos de evaluación. Es una relación determinada en lo fundamental por los propósitos del control y de la norma administrativa en ella. La problemática de la dimensión científica de la investigación ocupa un segundo plano de importancia; el primado de la evaluación radica en este caso particular, en el dato y en la regularidad de los procesos institucionales.

–La relación institución-investigación en ciencias sociales donde las ciencias sociales son vistas desde la óptica de la institución, como un conjunto homogéneo de objetos, teorías y métodos; aquí las diferencias radican en la cantidad de productos de investigación obtenidos, factor que permite yuxtaponer criterios de productividad académica con los de recompensa salarial.

–Por último, la relación evaluación-investigación en ciencias sociales es, a mi juicio, la vertiente más importante y menos estudiada del problema. Donde la potencialidad de este vínculo radica en la posibilidad de recuperar procesos institucionales, trayectorias personales e innovaciones científicas, en los diversos campos de la ciencia y de la especialización.

En síntesis, los procesos de evaluación de la actividad académica universitaria enfrentan la siguiente disyuntiva: limitar la acción de las prácticas académicas al simple establecimiento de pautas y patrones clasificables y controlables o bien, constituirse como una estrategia para impulsar el desarrollo, la creatividad y la innovación del entorno científico y cultural de la institución universitaria.

Con el diseño de estrategias de evaluación-innovación, el desarrollo del campo de la investigación en ciencias sociales se verá sin duda, altamente favorecido con trabajos académicos, ya sean estudios o investigaciones, cuyos resultados se constituyan más como productos desencadenantes de nuevas investigaciones que, como productos concluyentes que tienden a paralizar la curiosidad creadora y la apertura hacia lo socialmente nuevo.

BIBLIOGRAFÍA

ARDOINO, Jacques, "Las ciencias de la educación y la epistemología de las ciencias del hombre y la sociedad", en *La formación de profesionales de la educación*, UNAM-UNESCO-ANUIES. México, 1990.

————, y G. Vigarello, "Identité des sciences de l´éduction", en, Marc Guillaume, *L´état des sciences sociales en France*, Ed. La Découverte. París, 1986.

BOURDIEU, Pierre, *Champ intellectuel et projet créateur*, traducción libre, 1991.

PACHECO MÉNDEZ, Teresa, *La investigación social. Problemática para el estudio de la educación*, México, 1998.

————, *La investigación universitaria en ciencias sociales,* M.A. Porrúa y CESU-UNAM, México, 1997. Colección Las ciencias sociales.

POPKEWITZ, Thomas S., "Algunos problemas y problemáticas en la producción de la evaluación", en *Revista de Educación,* núm. 299, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1992.

Óscar F. Contreras*

Tres compromisos para las ciencias sociales

Introducción

Hace algunos años asistí en Hermosillo a la primera de una serie de conferencias que un destacado sociólogo, procedente de la ciudad de México, exponía sobre la situación de las ciencias sociales en el país. En ese entonces no había leído aún el magnífico ensayo del profesor Esteban Krotz (1994), en el que propone una sabrosa clasificación de los académicos de visita en "la provincia". Por lo tanto, no contaba con un marco teórico adecuado para enfrentar el hecho ligeramente incómodo de que un colega capitalino, procedente de la institución que más recursos dispone para la investigación, la docencia y la divulgación de las ciencias sociales, se plantara a hablar de carencias ante un auditorio compuesto en su mayoría por profesores exánimes, que dan unas treinta horas de clase por semana en salones mal refrigerados, y que por lo general no tienen una computadora personal ni una oficina individual para realizar su trabajo.

En aquella primera conferencia, el visitante esbozó un diagnóstico muy desalentador sobre el estado actual de las ciencias sociales en México, atribuyendo esta situación a la falta de apoyos y recursos para la investigación y la enseñanza de nuestras disciplinas científicas. Y aunque en general comparto la opinión de

*Agradezco a Nicolás Pineda, Gerardo Cornejo, Ignacio Almada y Catalina Denmann sus comentarios críticos a la primera versión de este trabajo. Algunos de los argumentos aquí desarrollados fueron expuestos antes en el artículo "Las ciencias sociales y la vida real", en *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, vol. II, núm. 4, 1996.

que "debería" haber más y mejores recursos para las actividades científicas en nuestro país, y específicamente para las ciencias sociales, aquella quejumbrosa enumeración de sus carencias y rezagos me llevó a invertir el problema para preguntar: De acuerdo, somos menospreciados, ignorados, incomprendidos, pero ¿es que acaso tenemos algo qué decir? La poca audiencia que convocamos ¿será producto de la mala fe de quienes detentan el poder y controlan los recursos, o es que quizá no tenemos nada importante qué ofrecer?

Puesto en otros términos ¿qué hemos hecho los científicos sociales para ganarnos el respeto, la credibilidad y por lo tanto el "apoyo" de la sociedad? ¿A cuenta de qué mereceríamos disponer de mejores condiciones para nuestro trabajo? Más allá de los recintos universitarios, los institutos de investigación y los cafés ¿para qué sirven las ciencias sociales?

La discusión que siguió puso de manifiesto que la falta de claridad sobre estos asuntos no es privativa de los académicos de "la provincia", pues ni siquiera un apreciado y experimentado científico, procedente de la universidad más grande del país, parece estar preparado para responder de manera clara y sencilla a unas cuantas preguntas sobre la naturaleza, el significado y la importancia de su trabajo.

En este ensayo se intentan elucidar tres tipos de compromisos, que a mi juicio contienen las principales orientaciones normativas de la práctica científica en tanto que actividad profesional. Al desarrollar los contenidos de esos compromisos, se abordan diversos aspectos de la práctica académica: uno es externo y pragmático, referido a la "utilidad" de las ciencias sociales, y otros son internos o institucionales, relacionados con el marco valorativo y la organización de la actividad académica.

Es habitual que este tipo de problemas sean abordados desde el punto de vista de las urgencias y prioridades sociales del país (Béjar y Hernández, 1996), a partir del examen de las instituciones dedicadas a la investigación (Béjar y Hernández, 1996; Pacheco, 1997), o bien mediante balances sobre los paradigmas teóricos y

las metodologías en uso (Davis, 1992; Girola, 1996). Todos estos son temas importantes y merecen ser discutidos de manera amplia; sin embargo, en este trabajo he preferido explorar el problema desde un plano que precede analíticamente a cualquier intento de evaluación, es decir, a partir de las interrogantes básicas sobre los compromisos y las orientaciones del trabajo académico en las ciencias sociales.[1]

Este tipo de reflexión, por lo demás, ha cobrado un especial interés entre los científicos sociales en fechas recientes, lo que tal vez sea un síntoma saludable relacionado con un replanteamiento global de los objetivos y las tareas de nuestra actividad profesional. Los trabajos de González Casanova (1993), Krotz (1994), Muñoz (1994), Arizpe (1995) y Zapata (1997), por citar sólo unos cuantos, dan testimonio de una reflexión cada vez más explícitamente asumida en el campo de las ciencias sociales.

Criterios de valoración

A poco de examinar el campo, uno puede concluir con relativa facilidad que el estado actual de las ciencias sociales en México, además de ser producto de la mala situación general del país y de su torpe política científica, es resultado también de la pésima reputación de nuestro gremio; dicho en otras palabras, que nuestras actividades gozan de una mala fama que nos hemos ganado a pulso.

[1] Estos temas se discuten aquí específicamente desde el punto de vista de las ciencias sociales, aunque probablemente algunas de estas reflexiones podrían aplicarse por igual a otras áreas de la actividad científica. Por otra parte, a lo largo del texto podrá comprobarse que se trata de un punto de vista deliberadamente regional, es decir producto de una experiencia profesional desarrollada principalmente en instituciones fuera de la ciudad de México. Esta última precisión es importante, pues si bien muchos de los problemas de la práctica científica obedecen a una lógica de alcance nacional, otros en cambio tienen mucho que ver con la dimensión regional. Piénsese, por poner uno de los ejemplos más evidentes, en el problema de la "legitimidad" profesional de los científicos sociales. Fuera de los ambientes más o menos cosmopolitas de la ciudad de México y otras dos o tres grandes ciudades, la declaración de que uno es "sociólogo" (o peor aún "investigador"), es una fuente segura de suspicacias y, en el mejor de los casos, conduce a largas explicaciones justificatorias.

Pero antes de postular un juicio semejante es necesario establecer un mínimo acuerdo sobre los criterios de valoración para calificar las actividades de los científicos sociales. En ese sentido, conviene distinguir tres ámbitos de actuación, correspondientes a otras tantas "funciones" de este grupo: como profesionales al servicio de la comunidad, como intelectuales y como científicos.

En un plano muy general, se puede afirmar que los científicos sociales están entrenados en una esfera del saber que los habilita para descifrar y hacer comprensibles los mecanismos mediante los cuales se producen, se reproducen y cambian las comunidades, las instituciones sociales, las organizaciones, los grupos, las movilizaciones, la vida cotidiana de los colectivos humanos.

Al igual que los objetos estudiados por otras ciencias, estos mecanismos no son evidentes al sentido común, no son en absoluto transparentes y en ello estriba la razón de ser de las ciencias sociales. Se ha dicho incontables veces, pero acaso no está de más repetirlo: el hecho de que cualquier ciudadano sabe algo (y a veces mucho) sobre los mecanismos y los procesos sociales no necesariamente es una ventaja desde el punto de vista del conocimiento científico. La aparente "familiaridad" de nuestra materia suele transformarse en un obstáculo al conocimiento riguroso: llegado el caso, todo mundo cree saber qué es y cómo funciona un hogar, una empresa, un partido político, etcétera. Como casi todos hemos tenido algún tipo de experiencia con estas entidades, fácilmente nos sentimos autorizados a discurrir sobre ellas, mientras que retrocedemos con temor reverencial ante la sola mención de los protones, los positrones y los neutrinos, a los cuales concedemos automáticamente el rango de objetos propios de un conocimiento especializado y ajeno.

Pero lo cierto es que en la interacción humana se produce algo más que lo que el ciudadano promedio puede captar y discernir acerca de su propio medio social. Fenómenos complejos que requieren de métodos, teorías e instrumentos de observación especializados para ser aprehendidos. Para decirlo con la metáfora de Elster, al saber de las ciencias sociales le atañe entender cómo están engarzados las tuercas y los tornillos de la organización

social, y cuáles son los mecanismos que la ponen en movimiento. Gracias a este tipo de saber, las sociedades están capacitadas para reconocerse racionalmente, para comprender sus estructuras e instituciones como productos de la propia acción humana y para identificar en sus realizaciones por lo menos una cierta capacidad de control. Desde este punto de vista, cabe enfatizar el hecho de que se trata de un saber estratégico para la comunidad, ya que se refiere a sus propias bases de sustentación. Al hacer inteligibles los mecanismos que producen la organización y la desorganización, el orden y el desorden sociales, las comunidades incrementan (al menos potencialmente) su capacidad de intervención sobre sí mismas.

Dicho sea de paso, a esta capacidad potencial se puede atribuir en buena medida la expansión de esa peculiar sensibilidad moderna que Raymond Aron llama la "conciencia histórica" de las sociedades actuales:

> La conciencia histórica de los hombres de hoy [...] está vuelta hacia el porvenir, en una actitud singular y casi contradictoria: queremos prever el porvenir como si ya estuviera escrito, y al mismo tiempo afirmamos que somos capaces de hacerlo según nuestros deseos o de crearlo a imagen de nuestros sueños, como si hubiéramos adquirido una especie de omnipotencia sobre nuestro destino (Aron, 1996: 401).[2]

Qué tan lejos estamos de esa capacidad es un asunto debatible;[3] lo cierto es que las sociedades modernas han interiorizado al menos parcialmente las expectativas de inteligibilidad y control que el propio desarrollo científico y tecnológico se han encargado de propiciar.

[2] Un poco más adelante, el autor agrega este incisivo comentario: "La dialéctica entre manipulación técnica y acción humana apareció junto con el espíritu científico y la aplicación, fiel o no, de ese espíritu, al estudio de la sociedad por devenir. No es por azar que a Maquiavelo se le considere a la vez el fundador de la ciencia política y el educador de los tiranos o de los pueblos" (Aron, 1996: 403).

[3] George Steiner se plantea una cuestión similar y afirma que los enormes beneficios derivados del avance científico y tecnológico, y en particular sus consecuencias prácticas para la vida de las comunidades humanas, con ser tan impresionantes sólo abarcan un breve periodo de la historia y una reducida porción del territorio del planeta (Steiner, 1998: 142).

Quizá por esta razón es que el imperativo de intervención con fines de control se ha convertido en el compromiso más visible de la actividad científica, lo cual suele conducir a la sobrevaloración de este aspecto en detrimento de las otras dimensiones del compromiso científico. Exploremos con algún detenimiento tales dimensiones, tomadas aquí como otros tantos criterios de valoración.

El científico como ingeniero social

De lo dicho en el apartado precedente se puede concluir que una primera responsabilidad de los científicos sociales es poner su saber especializado al servicio de la comunidad y de sus problemas. Pero hay que establecer con toda claridad este primer nivel de valoración: se trata de intervenir en las tareas prácticas de la comunidad, de contribuir a la resolución de problemas concretos, de elaborar instrumentos de intervención con fines específicos.

En este punto conviene hacer una distinción entre "la sociedad" y "el gobierno". Aunque pudiese parecer ocioso, resulta de la mayor relevancia detenerse un poco en este matiz, ya que en la actualidad muchas de las presiones hacia el gremio de los científicos sociales suelen partir de la premisa de que sólo atendiendo las demandas gubernamentales los científicos están respondiendo a su compromiso social. La distinción es importante pues la alternancia en el gobierno es un fenómeno muy reciente en México, y en todo caso se trata de un proceso visiblemene inconcluso. Así, la aparente neutralidad de una definición que vincule la producción académica con las tareas gubernamentales corre el riesgo de entramparse en la telaraña de las lealtades político-partidistas, más que establecer la pertinencia institucional de la vinculación. Volveré más adelante sobre este punto.

Por lo pronto, y con la salvedad arriba comentada, podemos enunciar el primer criterio de valoración del trabajo académico a partir del compromiso de proveer insumos para la toma de decisiones públicas. En este caso la misión dominante estriba en generar los insumos pertinentes para la toma de decisiones, y el parámetro

de evaluación será la eficacia técnica y política de los instrumentos generados. Huelga decir que este compromiso es ineludible, no sólo por el carácter de instituciones públicas de la gran mayoría de nuestros centros de enseñanza e investigación, sino además por el papel que estas instituciones y estas actividades están llamadas a ocupar en las actuales circunstancias económicas y sociales del país. Por citar sólo algunos ejemplos más o menos obvios, las ciencias sociales tendrían mucho que contribuir en la generación de instrumentos relacionados con las políticas de combate contra la pobreza, la descentralización administrativa y los procesos de integración económica, problemas que tienen una actualidad apremiante en las diferentes regiones del país y en torno a los cuales se ha carecido, salvo destacadas excepciones, de una interlocución efectiva entre las comunidades académicas y los sectores público y privado.

Los temas mencionados, entre muchos otros que podrían conformar una larga lista, son problemas de aquí y de ahora, que reclaman la intervención de los expertos, de aquellos que se dedican profesionalmente a estudiar las tuercas, los tornillos y los mecanismos de la vida social.

Hay numerosos obstáculos para el desarrollo de una interacción fluida y eficaz de los científicos sociales con su entorno. Entre ellos, menciono dos que me parecen especialmente nocivos. Por una parte, la "izquierdización" de las ciencias sociales en los años setenta dejó una lastrosa herencia que sobre todo en algunas universidades y centros de investigación de provincia sigue siendo muy fuerte. Consiste en una pretendida pureza ideológica de los académicos, según la cual estas ciencias deben estar exclusivamente al servicio de las causas heroicas del pueblo, siempre y cuando el pueblo esté representado por algún tipo de vanguardia histórica. Desde esta perspectiva, cualquier participación en las tareas de investigación y planeación de las dependencias gubernamentales o las empresas privadas es rechazada, con horror puritano, como síntoma de claudicación ante el enemigo. En el mejor de los casos, será considerada como un mal necesario ante las urgencias apremiantes de la sobrevivencia del investigador.

En el otro extremo, superado el síndrome de la izquierdización, algunos ambientes académicos llegan a enfermar de un mal inverso y de efectos tal vez más perniciosos, que consiste en suponer que sólo trabajando en beneficio del gobierno (peor aún, en beneficio de los gobiernos emanados de cierto partido) los científicos sociales cumplen legítimamente sus compromisos con la sociedad. Abundan ejemplos de los dos tipos de distorsión. Llamemos a la primera el "síndrome del territorio liberado", y a la segunda el "síndrome de la reconversión política".

En el primer tipo de patología se podrían encuadrar varias de las universidades de provincia donde existen facultades o departamentos de ciencias sociales. Por lo general, el problema no se reduce solamente al sesgo ideológico en la enseñanza y la investigación, sino que además se refleja en el uso de bibliografías que tienen unos quince o veinte años de desfase. Muchos de los profesores, además de sufrir graves carencias en sus condiciones laborales, sufren también de una contagiosa abulia hacia los desarrollos teóricos y técnicos de sus disciplinas. Uno de los resultados más dramáticos de todo esto es que de esas escuelas egresan licenciados, e incluso posgraduados, que a lo largo de su carrera recibieron versiones ideológicamente segadas y académicamente anquilosadas del instrumental teórico, metodológico y técnico de las ciencias sociales. Al entrar en el mercado de trabajo, algunos de estos egresados se incorporan a la administración pública realizando tareas menores, muy poco relacionadas con las áreas del saber para las que debieron ser entrenados, contribuyendo con ello a alimentar la imagen social de que los egresados de ciencias sociales no saben hacer gran cosa.[4] Otros son contratados por las propias universidades que los formaron, con el previsible efecto de retroalimentación de las deficiencias aprendidas; otros, en fin, terminan por abandonar todo intento por desempeñar una ocupación siquiera lejanamente emparentada con la carrera que estudiaron.

[4]Hace tiempo escuché a un reconocido psiquiatra reaccionar de la siguiente manera en una reunión informal: "¿Sociólogo? ¡Ah, sí! Son los especialistas en leer *La Jornada*."

En el extremo opuesto estarían las instituciones "reconvertidas", que asumieron como tarea principal el servicio a los poderes públicos, renunciando a la tarea de fincar su prestigio y su influencia por la vía de la calidad académica de sus producciones, apostando su futuro a la posibilidad de granjearse el favor gubernamental. Los servicios prestados al gobierno suelen traducirse en visibles recompensas vía presupuesto, instalaciones y, sobre todo, espacios de influencia política. Pero en el contexto de una sociedad crecientemente informada y plural, este tipo de lealtades terminan por convertirse también en una fuente de desprestigio y desconfianza del público.

Indudablemente, hay otros factores que operan en contra del prestigio y la legitimidad de las ciencias sociales. Conviene enfatizar estas dos porque constituyen obstáculos formidables para la conformación de auténticas comunidades científicas, sobre todo aquellos contextos sociales en los que la "cultura científica" general es pobre.

El científico como intelectual

Más allá de la discusión sobre el papel asignado o asumido de los científicos sociales como "servidores públicos", es preciso reconocer en la actividad académica una continuidad histórica que le da sentido y perspectiva. Aun en la circunstancia de pertenecer a instituciones subsidiadas por el Estado, la naturaleza del trabajo realizado por los científicos sociales les hace formar parte de un gremio con una antigua y acendrada tradición, forjada a lo largo de una dilatada historia y al calor de muy diversas configuraciones institucionales. Frente a esta tradición es que se pueden definir (y defender) los compromisos y las orientaciones del trabajo académico en un plano más ambicioso y profundo que el de la mera urgencia por elaborar instrumentos para la planeación y el desarrollo.

El reconocimiento de esa tradición implica una redefinición del papel asignado a las ciencias sociales, que no excluye pero que corrige y amplía la noción de los académicos como servidores públicos. Me refiero a su papel como intelectuales y como científicos.

En el primer caso, es decir en el papel de intelectuales, el compromiso hacia el gremio, hacia la tradición y hacia la sociedad se cifra principalmente en la responsabilidad de orientar a la opinión pública. Sin tratar de definir aquí el elusivo concepto de "opinión pública", vale recordar que una de las figuras sociales más características del occidente moderno ha sido la del intelectual crítico, espécimen que cuenta con una memorable estirpe que va desde Voltaire hasta Jean Paul Sartre y Bertrand Russell. Como lo ha señalado Enrique Krauze en un espléndido ensayo, entre los precursores de la modernidad mexicana puede trazarse una clara línea de continuidad en la tradición del intelectual crítico, desde los liberales como Zarco y Prieto, hasta los muy disímiles José Revueltas y Octavio Paz (ideológicamente opuestos, aunque hermanados por una similar integridad intelectual), pasando por el solitario demócrata Daniel Cosío Villegas, navegando a contracorriente en un país autoritario (Krauze, 1996). Aquí se trata, más que de la obligación contractual que norma el servicio público, de una vocación intelectual de intervención, de una militancia del pensamiento y de un compromiso político, en el sentido más amplio y antiguo de la palabra.

Ciertamente, el activismo de los intelectuales también ha sido motivado por un claro sentido de la utilidad del conocimiento, pero no en la acepción de un conocimiento al servicio del Estado o del gobierno (más bien al contrario: las obras más perdurables del gremio se han erigido por lo general en contra de los poderes establecidos), ni en la acepción técnico-instrumental del conocimiento especializado de aplicación institucional. Y es que además del "saber", lo que le da valor al conocimiento es su utilidad argumentativa al servicio de una perspectiva de la justicia y la razón. Por ello, el pensamiento "valioso" es aquél capaz de encarnar en

la acción de quienes luchan en contra de la injusticia, la desigualdad y el autoritarismo. Sea que se le conciba como instrumento de combate o como medio para el diálogo civilizado, el conocimiento es esgrimido como un arma del progreso, pero del progreso moral y social de las comunidades.

Desde luego este punto de vista es controversial, como se puede constatar hasta el mareo en los miles y miles de páginas publicadas desde 1927 (con Julien Benda) en torno a los intelectuales y su "compromiso" social. Un pequeño botón de muestra sobre las enconadas desaveniencias en torno al tema se puede atisbar en la pregunta engañosamente ingenua que formula el medievalista polaco Leszek Kolakowsky: "¿Son necesarios los intelectuales en el jardín zoológico de Dios? ¿Para qué? ¿Son mediadores o productores? Y, en este último caso. ¿Qué producen? ¿La palabra? Al parecer, sin embargo, la palabra sólo es un instrumento de mediación. ¿Serán entonces los productores del instrumento mediador?"

Una de cuyas posibles respuestas es:

> ...por lo que a los intelectuales respecta, ¿qué son sino usureros espirituales, productores de palabras vacías, charlatanes y parásitos que aprovechan incesantemente su supuesta superioridad a fin de afianzar o mejorar su posición privilegiada, dado que dicha superioridad no pasa de ser habilidad para manipular las palabras?" (Kolakowsky, 1996: 49-51).

Esta visión despectiva evoca la desconfianza del anarquista radical hacia el burgués ilustrado. Pero en una acepción más moderada, y también mucho más extendida (aun cuando admite matices extraordinariamente sutiles), los intelectuales son vistos como vehículos del autoreconocimiento de la sociedad, algo así como una especie de conciencia. Le sirven a la sociedad.

> ...para distanciarse de sí misma, desdoblarse, contemplarse, comprenderse, criticarse, fantasear. En el espejo de la página, crean experiencias especulativas, prácticas teóricas, ejercicios

espirituales, donde la sociedad se reconoce como pensante, crítica, imaginativa, creadora, en movimiento (Zaid, 1998).

Pero al igual que en el caso del "ingeniero social", presionado institucionalmente a definirse como servidor público, el intelectual experimenta una permanente tensión entre la "lógica del saber" y la "lógica del poder". Aunque en este caso la fuente de la tensión es más interna (es decir ética) que externa. Vuelvo una vez más al texto de Krauze:

> Un sector entre los hombres de letras (...) siente el impulso de hablar o escribir abiertamente sobre los asuntos públicos. Hay un lector que los sigue. Ese público fue minúsculo por un siglo y ha crecido considerablemente, en cantidad y calidad, durante los últimos años. Una parte de estos intelectuales comprende que su poder específico radica en su ascendiente moral sobre ese público y se dedica a servirlo con las armas de la crítica. Pero otra parte siente una fascinación por el gran poder, el poder ejecutivo, y se incorpora a él en diversos grados para "cambiar las cosas desde adentro". (...) Una vez integrado, descubre cómo la lógica del poder se impone a la lógica del saber. No puede ejercer la crítica en público, no puede buscar con libertad la verdad, y si la encuentra, a menudo debe ocultarla o mentir. Es un político, pero ha dejado de ser un intelectual (Krauze, 1996: 242).

Alain Touraine, uno de los académicos que ha asumido con mayor lucidez su condición de intelectual moderno, ha afirmado que el papel de los intelectuales en la sociedad es "ayudar a que se manifieste el sujeto, al aumentar la voluntad y la capacidad de los individuos de ser actores de su propia vida" (Touraine, 1994: 357).[5]

[5]Por su parte Immanuel Wallerstein, en un artículo por demás desencantado anota: "[Debo] aceptar que la racionalidad involucra la elección de una política moral, y que el papel de los intelectuales es el de iluminar las alternativas históricas que tenemos como colectividad" (1995: 24).

Ayudar a que se manifieste el sujeto, es decir, poner nuestro saber a su servicio para contribuir a incrementar su capacidad de reconocimiento e interlocución, para desarrollar sus medios de expresión, para estimular sus debates democráticos, para orientar sus prácticas.[6]

Ésta es entonces una segunda dimensión en el compromiso del científico social, no siempre bien comprendida o tolerada, y no siempre asumida por los propios académicos. En este plano el parámetro del éxito no reside en la eficiencia ingenieril de los instrumentos elaborados, sino en la eficacia del conocimiento para encarnar en acción, para inspirar el diálogo racional entre los actores sociales, para iluminar los argumentos de la lucha por la justicia y la convivencia civilizada.[7]

Además de su uso explícito con fines argumentativos, hay todavía otra manera en que las ciencias sociales pueden cumplir su tarea orientadora en la comunidad. Se trata de un impacto en cierta medida secundario pero no menos importante en el logro de sus tareas modernizantes. Consiste en la difusión de una "actitud científica" entre la población. En palabras de Ruy Pérez Tamayo:

> Lo que la cultura gana cuando incorpora el espíritu de la ciencia es mayor objetividad frente al mundo, un nuevo sentido de responsabilidad, así como madurez intelectual y emocional. El hombre aprende que la única forma de adquirir conocimiento

[6]Es importante introducir un matiz en este punto: la labor orientadora de las ciencias sociales respecto de las prácticas sociales no debe confundirse con la pretensión de "cientifizar" la política. Como ya Max Weber lo mostró admirablemente, la base científica de la acción política sólo puede referirse a los medios adecuados y las consecuencias inevitables respecto de ciertos fines políticos dados. Estos últimos no son accesibles a la validación científica, sino que pertenecen al reino de la voluntad. No se trata pues de cientifizar las posturas políticas (ni por supuesto de politizar las actividades académicas), sino de nutrir de conocimiento racionalmente fundado los esfuerzos políticos de actores soberanos.

[7]Viviane Brachet ha observado con agudeza que algunos científicos sociales mexicanos optan por el ensayo intelectual, más que por las publicaciones típicamente científicas, en un esfuerzo por acceder a un público más amplio y tener, por lo tanto, una mayor influencia. "[Some] Mexican intellectuals (...) know full well what those canons are, but they bypass them because they are not writing to an infinitely small (and mostly inbred and parochial) public of social scientists, but to a broad public of concerned individuals who would have little patience with scholarly standards of argumentation and evidence" (Brachet, 1997: 295).

confiable sobre la naturaleza es por medio de la ciencia, lo que automáticamente cancela la magia, la astrología, el tarot, la hechicería y otras patrañas semejantes [...] Además, al dejar de depender de fuerzas ocultas y sobrenaturales, el hombre se encuentra con que él es el único responsable de su propio destino. (Pérez Tamayo, 1995: 52).

El compromiso científico

Conviene distinguir por último un tercer plano de valoración de la actividad académica, quizá el más importante y complejo de todos, al cual se le puede definir como el compromiso con el desarrollo del conocimiento científico.

Probablemente es en este nivel donde se manifiesta con mayor elocuencia el problema de la tensión entre compromisos que aunque no son necesariamente excluyentes tienen una naturaleza muy distinta: la aplicación utilitaria del saber y la generación de conocimientos especializados.

Esta tensión puede ser reconstruida en el plano más existencial de la actividad: descontando a aquellos investigadores que por incapacidad, por pereza o por prejuicios ideológicos no pueden responder a las exigencias del mercado, hay otros para los cuales la presión por producir más y orientar su trabajo hacia la producción de conocimientos más "útiles" representa una auténtica trampa a la creatividad, en la medida en que les distrae de tareas a la postre más fecundas y duraderas. En muchos casos, las aportaciones en verdad relevantes en una ciencia se logran mediante un trabajo paciente, reflexivo, artesanal, contra el cual atentan de manera ignorante o desconsiderada las obtusas presiones productivistas.

Sin duda es muy difícil lograr un equilibrio tal que permita atender a la "demanda" sin descuidar la calidad científica del trabajo, sin olvidar los compromisos de intervención directa y sin eliminar el carácter lúdico de la creación intelectual. Pero más que

una tarea individual, el logro de algún tipo de equilibrio en este sentido parecería ser viable en el seno de los grupos de trabajo y de las instituciones. Una cierta división del trabajo capaz de respetar las vocaciones y los talentos, atendiendo además a las necesidades del entorno, sería el marco adecuado para este pretendido equilibrio entre los distintos compromisos. En todo caso, el criterio directriz en la organización institucional del trabajo debería ser siempre el del mejor desempeño científico.

Bajo esta perspectiva resulta injusta la habitual valoración de los logros de los científicos sociales por comparación con los logros y las funciones de otros profesionales como los médicos o los ingenieros, que desarrollan una labor técnica basada en conocimientos científicos articulados en una práctica profesional con fines específicos de intervención.

La profesión del investigador académico, más que por el saber técnico, está regida por un antiguo principio de indagación que Aristóteles llamó la admiración (la curiosidad, diríamos hoy), que impulsa a todo espíritu inquisitivo y que determina no sólo una actitud hacia el mundo exterior sino además una misión, un interés primordial y articulador. Tal es el punto de partida de uno de los más firmes legados del gremio científico, desde las academias griegas hasta los modernos centros de investigación, pasando por los monasterios benedictinos y las universidades del Renacimiento.

Este principio puede ser enunciado diciendo que el conocimiento en sí mismo tiene un interés propio e irreductible a los fines pragmáticos; ciertamente aquí también estamos dentro del terreno del "interés", pero en este caso se le puede distinguir como una estructura particular y semi-autónoma: el interés cognoscitivo. Con Scheler y Habermas sabemos que no existe algo así como la "teoría pura" o la actitud contemplativa desinteresada; todo conocimiento está impulsado por la fuerza estructuradora del sujeto, y es por lo tanto un esfuerzo vital arraigado en el proyecto general de autoconstitución y preservación de la especie humana. Sin tratar de incursionar en el tema de la fundamentación trascendental del conocimiento científico, concedamos por el momento que se

trata de un interés distinto del que nos lleva a tomar partido frente a un movimiento social o a practicar la "ingeniería social" para consumo gubernamental.

En este plano, lo que está en juego es el desarrollo del conocimiento dentro de los marcos y las reglas de las disciplinas científicas. Mientras que en los otros dos niveles el producto del trabajo intelectual está presidido por el imperativo de los beneficios inmediatos y el inmediato éxito práctico, en este terreno lo que importa en un producto es su contribución al debate científico dentro de una disciplina especializada. Aquí se juzgará qué tan sólido es un concepto, qué tan coherente es una hipótesis, cuán consistente es una demostración, de qué manera una investigación contribuye al desarrollo o la refutación de una teoría. Y a quienes habrá que convencer (o derrotar en buena lid) no es a los políticos, a los burócratas o a los dirigentes sociales, sino a los pares ocupados en la misma clase de problemas científicos. Dicho en otras palabras, aquí los parámetros de valor los provee la propia "comunidad científica", esa veleidosa sociedad de profesionales dedicados a tareas más bien extrañas: identificar problemas interesantes en la vida real, convertirlos en problemas científicos para llevárselos a su oficina, encerrarse con ellos durante largas jornadas que se convierten en semanas, meses, años... y criticar implacablemente a sus colegas dedicados a las mismas tareas y a los mismos problemas.

Pero estas extrañas actividades, que para los burócratas no son sino formas del ocio, están severamente reglamentadas por un sutil sistema de sanciones y recompensas que premia la creatividad, la originalidad y el rigor intelectuales tanto como castigan la pereza, la inconsistencia y la charlatanería. Así, cuando no se interponen las burocracias (que de todas maneras siempre se interponen), son los líderes reconocidos por la propia comunidad científica quienes marcan las pautas y establecen los parámetros del éxito y del fracaso. Desde esta perspectiva, la responsabilidad de los científicos sociales será evaluada frente a la tradición y la comunidad científicas, con un parámetro de valoración que consiste en el reconocimiento de esa comunidad por sus contribuciones sustantivas en los campos especializados del saber.

Esta tradición, este legado, no sólo impone una misión y un compromiso general con la cultura científica; además, exige una actitud cognoscitiva y un compromiso vital por parte de sus amanuenses. Max Weber, uno de los más esclarecidos defensores modernos de la tradición, lo planteó en los siguientes términos:

> Sólo mediante una estricta especialización puede tener el trabajador científico ese sentimiento de plenitud, que seguramente no se produce más de una vez a lo largo de la vida, y que le permite decir: "aquí he construído algo que durará". En nuestro tiempo la obra realmente importante y definitiva es siempre obra de especialistas. Quien no es capaz de ponerse, por decirlo así, unas anteojeras y persuadirse a sí mismo de que la salvación de su alma depende de que pueda comprobar esta conjetura y no otra alguna, en este preciso pasaje de este manuscrito, está poco hecho para la ciencia. Jamás experimentará en sí mismo lo que podríamos llamar la "vivencia" de la ciencia. Sin esta extraña embriaguez, ridícula para todos los que la ven desde fuera, sin esta pasión, sin este sentimiento de que "tuvieron que pasar milenios antes de que yo apareciera y milenios aguardaron en silencio a que yo comprobase esta hipótesis", no se tiene vocación para la ciencia y es preferible dedicarse a algo distinto. Nada tiene valor para el hombre en cuanto hombre si no puede hacerlo con pasión (Weber, 1994: 17-18).

Karl Popper, a sus 87 años de edad, volvía al tema en una de sus aguerridas conferencias:

> Pienso que sobre esta cuestión sólo hay un camino para la ciencia o para la filosofía: Encontrar un problema, ver su hermosura y enamorarse de él, casarse y vivir felizmente con él hasta que la muerte nos separe. A no ser que se encuentre otro, o quizá otros problemas, más fascinantes, o a menos que usted

logre solucionarlo. Pero incluso si lo consigue, debería descubrir entonces, para su deleite, la existencia de toda una familia de problemas hijos, encantadores, a veces difíciles, por cuyo bienestar usted deberá trabajar, con todo su esfuerzo, hasta el fin de sus días (Citado por Trejivano, 1994: 146).

Difícilmente podría superarse en claridad y enjundia a estos autores. Pero subsiste un problema: ¿son suficientes la vocación, la voluntad y el talento de los científicos sociales para estar en condiciones de desarrollar eficazmente sus tareas?

Dadas las circunstancias en las que se realiza el trabajo de investigación científica en nuestros días (es decir en el contexto de centros de investigación y universidades que dependen de fondos públicos y en mucho menor medida privados), el marco de referencia inmediato para la valoración de nuestro trabajo está dado por la organización institucional, sus metas y sus normas. En el terreno de la ética, el concepto de "virtud" ha sido claramente establecido como la mediación activa, socialmente exaltada, del valor. En otras palabras, cuando nos referimos al valor otorgado al trabajo de investigación nos estamos refiriendo a la calificación de nuestro trabajo, una calificación que pasa por la mediación institucional y por la legitimación de una determinada comunidad. Así, el problema de los parámetros de valor se remite a dos planos fundamentales: la pertenencia a un determinado contexto normativo (que dependiendo de la orientación dominante puede ser el gobierno, la sociedad, la comunidad científica, etcétera.), y la mediación institucional de ese contexto (la organización, sus metas y sus normas).

Ahora bien, llevado al terreno concreto de las instituciones donde realizamos nuestro trabajo y de los contextos sociales y culturales que permean a nuestros círculos académicos, resulta desoladoramente claro que esa imagen esbozada líneas arriba con la ayuda insigne de Weber y de Popper (el modelo del académico "duro", entregado con pasión y disciplina a la ciencia), parece ser una idealización sin mucho sustento. Ya se ha aludido en otra parte de este ensayo al problema de la "legitimidad social" de los científicos sociales. Pero un aspecto tal vez más complejo y grave de este problema reside en la propia debilidad de las comunidades científicas. A este respecto, cabe señalar que la existencia de una comunidad científica no se remite al hecho de que haya un determinado número de profesionales dedicados a la actividad científica. Se trata más bien, como lo han señalado con precisión Girola y Zabludovsky, de la consolidación de una red de comunicación y socialización regida por ciertas normas características.

La existencia de una comunidad científica presupone tanto el desarrollo de redes de intercambio de conocimientos especializados, como de procedimientos más o menos formales para la discusión, como la constitución de ámbitos institucionales donde la producción, el intercambio y la discusión de los resultados de investigación puedan producirse.

[...] la interacción que se da en este marco implicaría que los partícipes se relacionen entre sí con base al apego a ciertas reglas y valores (acción regulada por normas); con ciertos propósitos en general referidos a problemas científico-cognoscitivos (acción estratégica). La interacción implica ámbitos o escenarios, instrumentos, equipamientos, lenguaje propio, etcétera (acción dramatúrgica), a través de los cuales los miembros intentan imponer una determinada forma de ver el campo tanto a la sociedad en su conjunto como a los demás miembros de la comunidad científica, y que implican tanto mecanismos de comunicación y entendimiento para lograr el consenso (acción comunicativa), como conflictos y luchas intra y trans-comunitarios (acción política, relaciones de poder). (Girola y Zabludovsky, 1991: 16).

Brachet (1997) constata que en México no existe un verdadero debate científico basado en publicaciones especializadas. Girola y Zabludovsky (1991) lamentan que en el campo de la teoría social no exista una verdadera comunidad científica en el país. Pero, una vez más, si llevásemos estas constataciones al plano regional, muy pronto caeríamos en cuenta de que en las instituciones y los círculos académicos de provincia estas insuficiencias adquieren proporciones verdaderamente desafiantes.

Por no aburrir, como diría Quevedo, menciono sólo tres problemas relacionados con la débil institucionalización de las normas científicas dentro de nuestras propias instituciones académicas. El primero consiste en la ausencia de un "ethos" organizacional que estimule el ideal de la excelencia científica como horizonte de desempeño individual y colectivo; el segundo, en la ausencia de criterios de eficiencia administrativa centrados en el cumplimiento de las tareas sustantivas de una organización científica, y el tercero en la carencia de recursos humanos en las áreas de apoyo (publicaciones, cómputo, etcétera) con una formación profesional adecuada al desempeño de las tareas científicas.

Todo lo anterior no debería conducir al fatalismo o a la inmovilidad, sino a insistir en la importancia cardinal de los colectivos científicos, es decir de los propios actores de la actividad científica, para construir y legitimar las definiciones, las normas y las prácticas correspondientes a la consolidación de una auténtica comunidad científica.

Frente a la politización ramplona de la academia, que por momentos parece representar un sainete entre federales y alzados,[8] y frente al productivismo estéril de los administradores, obsesionados por los formatos y los controles burocráticos, en los científicos sociales recae el doble compromiso de mantener viva la tradición intelectual en que se funda su linaje y a la vez legitimar socialmente una definición adecuada a los intereses cognoscitivos de la actividad científica.

En la actividad científica, decía Medina Echavarría, tanto los fines como los medios se encuentran estrechamente vinculados

La ciencia [...] no necesita de nuevas misiones porque ella es en sí misma misión: de racionalidad, seguridad y libertad; misión, moralmente hablando, de tolerancia y mesura...

[8]Como ejemplo de ello bastaría con recordar a aquel exitoso director de una institución que, frente al surgimiento de los primeros gobiernos de oposición y en el marco de una intensa competencia política regional, solía espolear a sus investigadores recordándoles "Ustedes saben de dónde viene la nómina, y a quién le debemos lealtad: ¡Somos federales!".

Pero, además, la ciencia es en sí misma ejemplo de auténtica comunidad en la medida en que es tarea colectiva y cooperativa. Es foro abierto en donde todos pueden dejar oír su palabra por modesta que sea, y en donde lo decisivo no es la gran personalidad, sino la confirmación y la prueba. Solo hay comunidad donde existe algo comunicable, el problema está en si esa comunicación va a producirse estimulando el desarrollo de la inteligencia y la participación de todos... (Medina Echavarría, 1987: 46).

En la actualidad, en nuestro país, las orientaciones y los compromisos asumidos por la investigación científica pasan por el filtro ineludible de un modelo institucional, es decir, de la estructura organizativa del centro de trabajo donde se realiza la actividad: un medio capaz de estimular o inhibir el cumplimiento de los compromisos sociales, políticos y cognoscitivos tal como han sido formulados en las páginas precedentes. La tarea de moldear y legitimar esos medios no es solo de las instituciones como tales sino de los académicos en lo individual y, especialmente, de los grupos de trabajo.

En este punto, y para finalizar, conviene citar a Humberto Muñoz, un autor que ha ejercido activamente las posiciones tanto de investigador como de funcionario académico:

[...] podría decirse que el investigador es el componente último de cada comunidad científica. Éste participa comúnmente en un grupo con una determinada afiliación intelectual y su actividad se desenvuelve en un contexto institucional donde su inserción en el orden jerárquico y las relaciones que establece le abren posibilidades y le imponen límites a su trabajo. Su grupo y la unidad académica a la que pertenece constituyen su público inicial y su juez [...]. Es a través del grupo y de la unidad académica como reconoce y recoge primariamente las tradiciones científicas y la manera como se le transmite y hasta se le impone un modo de hacer ciencia (Muñoz, 1994: 242).

Más adelante, y en torno al tema de la evaluación de los resultados de la actividad académica, el mismo autor establece que

> [...] su evaluación está dada por un acuerdo intersubjetivo, basado en elementos cualitativos, establecidos entre pares con base en una posible comprensión de la realidad investigada. Las reglas de evaluación, en consecuencia, son disímiles y están relacionadas con las normas de constitución y operación de los intereses académicos de una comunidad científica particular (Muñoz, 1994: 244).

Las presiones del mercado y las urgencias políticas forman parte del contexto actual en que se desarrolla la actividad científica en el país. No es posible, ni siquiera deseable, eludir ese contexto. Pero tampoco es aceptable dejar que estas presiones redefinan los compromisos sustanciales de la comunidad científica. Se dirá que la "comunidad científica" es apenas poco más que un ideal y poco menos que una selva, pero lo cierto es que aun en medio de las más feroces pasiones y los más mezquinos intereses estas comunidades han sabido cultivar, proteger y alentar algunas tradiciones que son nuestro legado y tenemos el deber de conservar.

Amenazadas por las burocracias enmascaradas de excelencia, asediadas por los políticos modernos y sus urgencias del momento, erosionadas por el apático bostezo de sus propios guardianes, estas tradiciones constituyen la fuente más auténtica de nuestra identidad y de nuestro proyecto. Siempre y cuando, como en la imagen acuñada por Savater, sepamos acudir a nuestros materiales de trabajo con el mismo ánimo de Ulises cuando se aproximaba al lecho de Circe: con temor, pero con deseo.

BIBLIOGRAFÍA

ARIZPE, Lourdes, "Las ciencias sociales y la creación de una nueva ética social", en Ruy Pérez Tamayo y Enrique Florescano (coords.), *Sociedad, ciencia y cultura*, Cal y Arena, México, 1995.

ARON, Raymond, *Lecciones sobre la historia*, Fondo de Cultura Económica, México, 1996.

BEJAR NAVARRO, R. y Héctor H. Hernández, *La investigación en ciencias sociales y humanidades en México*, Miguel Ángel Porrúa-CRIM, México, 1996.

BRACHET-MÁRQUEZ, Viviane, "Mexican Sociology: Contradictory Influences", en *Contemporary Sociology*, vol. 26, núm. 3, 1997.

DAVIS, D.E., "The Sociology of Mexico: Stalking The Path Not Taken", en *Annual Review of Sociology*, vol. 18, 1992.

GIROLA, Lidia, "Tradiciones interrumpidas y comunidades disciplinarias en la sociología mexicana", en *Estudios Sociológicos*, vol. XIV, núm. 40, 1996.

——— y Gina Zabludovzky, "La teoría sociológica en México en la década de los ochenta", en *Sociológica*, año 6, nùm. 15, enero-abril de 1991.

GONZÁLEZ CASANOVA, Pablo, "Los desafíos de las ciencias sociales hoy", en Ricardo Pozas H. (coord.), *Las ciencias sociales en los años noventa*, UNAM, México, 1993.

KOLAKOWSKY, Leszek, *La modernidad siempre a prueba*, Vuelta, México, 1996.

KRAUZE, Enrique, *Tiempo contado*, Océano, México, 1996.

KROTZ, Esteban, "¿Los prescindibles? Ensayo sobre las tensiones entre los científicos sociales y sus campos de actividades", en Manuel Perló Cohen (coord.), *Las ciencias sociales en México. Análisis y perspectivas*, ISSUNAM-COMECSO-UAM Azcapotzalco, México, 1994.

LEITE, Claudia y Peter Smith, *Social Science Research on Latin America: A Conference Report*, CILAS, , San Diego, 1992. Working Paper núm. 2.

MEDINA ECHAVARRÍA, José, *Responsabilidad de la inteligencia*, Fondo de Cultura Económica, México, 1987.

MUÑOZ GARCÍA, Humberto, "Consideraciones sobre la estructura de la actividad científica", en Enrique Suárez-Iñiguez (coord.), *Viejos y nuevos problemas de las ciencias sociales*, El Caballito, México 1994.

——— y Herlinda Suárez, "Investigación en ciencias sociales: desigualdades institucionales", en Humberto Muñoz y Herlinda Suárez (coords.), *Investigación social y política académica*, UNAM, México, 1991.

PACHECO MÉNDEZ, Teresa, *La investigación universitaria en ciencias sociales. Su promoción y evaluación*, Miguel Ángel Porrúa-CESU, México, 1997.

PÉREZ TAMAYO, Ruy, "Ciencia, sociedad y cultura", en Ruy Pérez Tamayo y Enrique Florescano (coords.), *Sociedad, ciencia y cultura*, Cal y Arena, México, 1995.

STEINER, George, *Errata. El examen de una vida*, Ediciones Siruela, Madrid, 1998.

TOURAINE, Alain, *Crítica de la modernidad*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 1994.

TREVIJANO, Manuel, *En-torno a la ciencia*, Madrid, 1994.

WALLERSTEIN, Immanuel, "Social Science and Contemporary Society", en *International Sociology*, vol. 11, núm. 1, 1995.

WEBER, Max, *La ciencia como vocación*, Alianza Editorial-Conaculta, México, 1994.

ZAPATA, Francisco, "¿Ideólogos, sociólogos, políticos? Acerca del análisis sociológico de los procesos sociales y políticos en América Latina", en Laura Baca Olamendi e Isidro H. Cisneros (comps.), *Los intelectuales y los dilemas políticos en el siglo XX*", t. I, Triana Editores, México, 1997.

Índice

INTRODUCCIÓN 7
Humberto Muñoz García

LA INVESTIGACIÓN EN HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES EN LA UNAM: LOS VÉRTICES DE SU ORGANIZACIÓN 17
Alejandro Canales

REORGANIZACIÓN ACADÉMICA DE LA INVESTIGACIÓN HUMANÍSTICA Y SOCIAL EN LA UNAM 63
Humberto Muñoz García

INVESTIGACIÓN-DOCENCIA: UN VÍNCULO COMPLEJO 91
Humberto Muñoz García

INDICADORES PARA ORIENTAR EL DESARROLLO INSTITUCIONAL DE LA ACTIVIDAD CIENTÍFICA. (LAS HUMANIDADES EN LA UNAM) 117
Humberto Muñoz García

LA EVALUACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN SOCIAL: CONFRONTACIÓN O DEBATE 137
Teresa Pacheco Méndez

TRES COMPROMISOS PARA LAS CIENCIAS SOCIALES 151
Óscar F. Contreras

La investigación humanística y social en la UNAM. *Organización, cambios y políticas académicas*, se terminó de imprimir en la ciudad de México durante el mes de mayo del año 2000. La edición, en papel de 75 gramos, consta de 1,000 ejemplares más sobrantes para reposición y estuvo al cuidado de la oficina litotipográfica de la casa editora.

ISBN 970-701-007-X
MAP: 290265-01