

C: MEXICO
P: MEXICO

T7

LA FACULTAD DE ECONOMÍA

(ECOEC)
(EHIEC)

A → ALFONSO ANAYA DÍAZ

Flaco favor hacen los grandes números, sobre todo en una época de crisis como ésta, a aquellos maestros y trabajadores de nuestra escuela que han dedicado toda una vida (o al menos parte de ella) y los más grandes afanes, a servir a la causa de educar y forjar ideales en algunas jóvenes inteligencias, que en su turno han dado o darán su cuota para que en nuestra sociedad algún día se logre acabar con la pobreza y la explotación de unos hombres por otros.

A ellos dedico esta ponencia.

- HISTORIA DE LA FACULTAD DE ECONOMÍA

- MEXICO, FACULTAD DE ECONOMÍA
- FACULTAD DE ECONOMÍA, MEXICO
- ENSEÑANZA DE LA ECONOMÍA, MEXICO
- UNAM, FACULTAD DE ECONOMÍA

INTRODUCCIÓN

En los dos primeros apartados se intenta presentar los antecedentes y los principales rasgos e influencias que ha tenido la FE en su evolución académica. En el tercero se describe y comenta el perfil actual de la carrera, incluyendo las características del *curriculum* y de los métodos de enseñanza-aprendizaje. El apartado número cuatro se dedica a la planta docente y el quinto a la población escolar. Por último se hacen algunas consideraciones sobre la problemática que afecta a la Facultad.

Se anexan dos apéndices: uno estadístico y otro con los sucesivos planes de estudio que ha tenido nuestra escuela, que pueden ser un útil complemento de la información dada en el cuerpo de la ponencia.

1. Antecedentes históricos

En 1825 o 1826, en el Colegio de San Ildefonso, José María Luis Mora, uno de los más conspicuos representantes del liberalismo ilustrado en

* Congreso de Docencia Universitaria, (del 8 al 11 de octubre de 1979), Universidad Nacional Autónoma de México, celebraciones en conmemoración del cincuentenario de su autonomía. En coincidencia con la celebración del cincuentenario de la Autonomía de la Universidad Nacional, que ha dado lugar a este Congreso, la Facultad de Economía conmemora también los cincuenta años de haber iniciado sus actividades. El autor es profesor de tiempo completo de la Facultad de Economía, UNAM, Sistema de Universidad Abierta.

México dicta la cátedra de Economía Política como parte de los estudios de jurisprudencia que allí se realizan.¹ Entre este acontecimiento, que se puede considerar como el antecedente más remoto de la enseñanza de la economía en el país, y la creación de la primera institución dedicada a la formación de economistas, transcurrirá poco más de un siglo. En ese lapso, siguiendo la tradición iniciada por Mora, se imparten algunos cursos de economía, principalmente en las escuelas de derecho; se difunden en los medios intelectuales y políticos las ideas de los economistas europeos más famosos de la época, y se producen importantes obras sobre los problemas económico-sociales de México.² Empero, puede decirse que hasta finales de la tercera década de este siglo el estudio de nuestra economía no llega a ser sistemático, organizado y completo, ni tampoco colectivo y social, como lo requería el desarrollo de la ciencia y el conocimiento del país.³

Siendo director de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales el Lic. Narciso Bassols y rector de la Universidad Nacional el Dr. Antonio Castro Leal, el 20 de febrero de 1929, 118 alumnos inician sus estudios de licenciatura en la Sección de Economía de aquella Facultad. Esta será de hecho no sólo la primera escuela de economía del país, sino también de América Latina.⁴ La carrera, con una orientación social distinta a la de las profesiones liberales de entonces,⁵ estaba destinada a formar cuadros técnico-científicos que pudieran ocupar cargos en la administración pública y en la organización y administración de empresas, así como también que pudieran trabajar en la formación de sociedades sindicales y cooperativas. Los estudios tenían una duración de cuatro años en los que debían cursarse 25 materias. Las seis primeras eran Teoría económica, Estadística general y económica, Historia económica general, Geografía económica, Síntesis del derecho y Sociología.

Cabe hacer mención que con la iniciación de estos cursos se vieron coronados los esfuerzos de un grupo de jóvenes intelectuales que desde

¹ Ceceña Cervantes, José Luis, "La economía", en *Las Humanidades en México: 1950-1975*, Consejo Técnico de Humanidades, UNAM, México, 1978, p. 433.

² Silva Herzog, Jesús, *La economía política en México, 1810-1974*, Cuadernos Americanos, México, 1975.

³ Así lo planteaba Narciso Bassols, apoyando la creación de la carrera de economía. Citado por Amelia Cortés Díaz et. al., *Análisis de los objetivos educativos de la Escuela Nacional de Economía y diseño de un modelo*, Tesis, UNAM, 1975, p. 41.

⁴ Esta última consideración se encuentra en el *Anuario General*, 1965, de la UNAM, p. 139.

⁵ Muchas apreciaciones sobre los primeros años de la Facultad han sido hechos con base en el artículo del maestro Gonzalo Mora O., "Los orígenes de la Escuela Nacional de Economía", *Comercio Exterior*, vol. 28, núm. 7, México, julio de 1978, pp. 810-815.

1925 se habían abocado a promover los estudios económicos en México. Entre ellos se encontraba el ahora decano de nuestra Facultad Jesús Silva Herzog, Daniel Cosío Villegas, Antonio Espinosa de los Monteros, Manuel Meza Andraca, Federico Bach y otros abogados y economistas autodidactos o que habían realizado estudios en universidades europeas o de los Estados Unidos, quienes habían comprendido la necesidad que el país tenía de crear las condiciones para el desarrollo de esta profesión.

En 1931 el Consejo Universitario aprueba un nuevo plan de estudios. Su objetivo es: "Capacitar profesionistas para que expliquen cómo el hombre satisface sus necesidades de bienestar y hacer los especialistas que la sociedad necesita".⁶ Este plan comprendía cinco años de estudios y los cursos obligatorios aumentan en número, hasta 38. Se introdujeron nuevas materias jurídicas y contables y se dio mayor peso a las matemáticas.

En 1935 la Sección de Economía se transforma en la Escuela Nacional de Economía, y cuenta desde entonces con autoridades, sede y presupuesto propios. La iniciativa correspondió a Enrique González Aparicio,⁷ el primer director de la Escuela.

A partir de esa fecha la carrera adquiere una orientación más definida en el campo propiamente económico, dejando en un plano subsidiario y auxiliar el estudio de materias de índole jurídica y contable, que en un principio habían tenido un considerable peso en el *curriculum*. Tales cambios propiciarán un deslinde más claro entre las funciones del economista y las del abogado y el contador, cuestión que había provocado conflictos con repercusiones en la vida universitaria.

Entre 1934 y 1963 los *curricula* sufren más de siete modificaciones, la mayor parte de las cuales parecen ser ajustes de carácter marginal. Sin embargo, si estas pequeñas variaciones son observadas en una perspectiva de largo plazo llegan a mostrar claramente cambios significativos en los contenidos de la enseñanza. Tal es, por ejemplo, la disminución paulatina de la importancia que se da a las materias del área socio-histórica. En el plan vigente en 1934 se observa que éstas podían alcanzar —incluyendo asignaturas obligatorias y optativas— hasta un tercio del *curriculum*; en 1946 esta proporción disminuye a un quinto y en 1963 llega a sólo una décima parte de los cursos.

El lugar de las asignaturas de índole jurídica o contable, disminuidas considerablemente a partir de 1934, y de las socio-históricas, cuya mer-

⁶ Referencias de las actas del Consejo Universitario, Secretaría de la Rectoría. s/f.

⁷ Silva Herzog, *op. cit.*, p. 107.

ma se inicia diez años después, irá siendo ocupado por materias de economía aplicada, con vinculación a los problemas relevantes de la época, los cuales fundamentalmente son definidos (aunque no sin cierto rezago) en función de los lineamientos de la política económica de los sucesivos gobiernos, y en menor medida por los cambios en la estructura económico-social del país.

En el periodo referido también tiene lugar la incorporación o sustitución de materias teóricas que reflejan cambios de enfoque a nivel de la disciplina y que se relacionan con transformaciones que sufre la economía en el contexto internacional.

Como ejemplo de lo antes señalado se pueden referir las reformas de 1946 y de 1963. En 1946, se eliminan del plan materias obligatorias como el tercer curso de Historia del pensamiento económico y optativas como Cooperativismo, Historia de las ideas políticas y Problema agrario mexicano, para introducir campos de profundización alternativos a partir del cuarto año, con la orientación bancario-hacendaria uno de ellos e industrial el otro. El curso de Organización de empresas, antes optativo, se vuelve obligatorio; y (como dato curioso), queda abolida la optativa Estructura económica de la URSS, por aquel entonces la única economía socialista.

En 1963, el plan de estudios sufre otro cambio importante, pero en este caso las influencias parecen provenir más del contexto internacional en que se desarrolla la disciplina que de la coyuntura política y económica interna.

En esta reforma se cambian o eliminan un mayor número de materias que las que permanecen intocadas del anterior. El objetivo explícito es "mantener al día, de manera fundamental los adelantos de la Teoría económica como política económica . . . y elevar, con esto, el nivel académico del plantel".⁸ En el plan, que constaba de 34 asignaturas (tres de ellas con la modalidad de seminario), se distinguen dos niveles de estudios. En los tres primeros años se impartían los conocimientos básicos de Teoría económica y los instrumentos y elementos de su aplicación, así como un panorama informativo. En los últimos años la orientación fundamental estaba dada hacia la teoría y política del desarrollo económico, campo de estudios concebido por entonces como el más importante en la formación de los economistas.⁹ Una de las materias de importancia que se introduce con carácter obligatorio es Teoría y técnicas de la planificación, que señala un cambio importante en cuanto

⁸ ENE, Organización académica, 1967. Citado por Cortés Díaz *et al.*, *op. cit.*, p. 86.

⁹ UNAM, Anuario General, 1965, pp. 39-40 y 144.

a las concepciones del Estado como agente regulador de la economía.

Antes de abordar acontecimientos más recientes en la trayectoria académica de nuestra escuela es pertinente señalar algunos otros antecedentes que ayudan a entender el tipo de funciones y orientaciones que aquélla ha tenido.

En los años inmediatos a su constitución como entidad independiente, la Escuela de Economía organizó su primera experiencia en lo que es el campo de la extensión universitaria. Ésta consistió en una serie de cursos, a los que se denominaba "carreras breves", en cuatro áreas: Problema agrario, Sindicalismo, Cooperativismo y Estadística. Estando destinados a personas que no reunían condiciones para realizar una carrera universitaria y que estuvieran vinculadas por su trabajo a tales cuestiones. Algunos de estos cursos, que duraban dos años, se impartieron hasta 1941.¹⁰

Con una orientación y propósitos diversos a los antes señalados, la Escuela organizó en los primeros años de la década de los cincuenta un curso de dos años sobre Capacitación administrativa, cuyo objetivo era la enseñanza de métodos y procedimientos modernos en la organización y dirección de los organismos estatales descentralizados. También por esos años la Escuela de Economía inicia los Cursos de invierno, destinados a examinar los problemas más relevantes en la vida económica y social del país o bien aspectos importantes en cuanto a la teoría o al instrumental de que se debería servir el economista. Estos cursos, que duraron hasta mediados de los años sesenta, en su época fueron uno de los más importantes foros de discusión de las cuestiones económicas en México, en particular las referidas a la política económica.

Tanto por las características de sus programas de estudio como por manifestaciones como las antes señaladas, se puede decir que desde los años cincuenta la Escuela de Economía define más nítidamente el tipo de economista que forma y la esfera de influencia de sus egresados, cuyo mercado de trabajo y vinculaciones ideológicas estarán en adelante cada vez más relacionados con la acción del Estado.

A este fenómeno, de por sí natural dadas las características de la profesión, contribuye también la creación de la carrera en otras instituciones de enseñanza superior tanto de carácter público como privado, que se proponen como objetivo implícito o explícito la formación de técnicos que resuelvan los problemas económicos en el contexto de la empresa. Tal es el caso de los estudios que se implantan en el Tecno-

¹⁰ Cortés Díaz *et al.*, *op. cit.*, pp. 52-56.

gico de Monterrey, el Tecnológico de México y en alguna medida en el Politécnico Nacional. También es la época del surgimiento de escuelas de economía en las universidades públicas de provincia en las que la influencia de la Escuela Nacional de Economía es determinante en la orientación y características de los planes de estudios que seguirán.¹¹

A riesgo de repetir planteamientos sobre el conjunto de elementos que ya se han esbozado como influencia en la definición y ajustes que sufre la carrera desde su fundación hasta mediados de los años sesenta, cabe destacar uno que tiene particular relevancia y que se relaciona con los importantes progresos que sufre el espectro de carreras universitarias, que de hecho está en función de lo que podríamos llamar la “división social del trabajo intelectual”. En efecto, en la caracterización de la carrera en nuestra escuela a lo largo de su evolución está presente un conjunto de necesidades sociales expresadas esencialmente a través del evidente interés del Estado por vincular la formación de economistas a sus requerimientos técnicos e ideológicos, y el peso de las influencias teóricas (y también ideológicas) que reciben los economistas mexicanos a raíz de cambios en la economía mundial.

Pero sería poco objetivo afirmar que estos han sido los únicos condicionamientos presentes en la conformación del perfil profesional del economista. A partir de mediados de siglo se ha dado el surgimiento de nuevas carreras en el contexto de la UNAM y fuera de ella que tienden por exclusión a definir o a deslindar mejor el tipo de actividades que aquél cumple en el terreno laboral y la formación que para ello recibe. Este es el caso, sin duda, del surgimiento y desarrollo de carreras como Administración de empresas, Relaciones industriales, Sociología y más tarde de la Administración pública que se integra a la de Ciencia política, cuyos campos de acción habían sido cubiertos tradicionalmente por abogados, contadores y economistas, y que conforme aquellas nuevas profesiones se consolidan, tal situación permitirá, al menos para nuestra carrera, el acentuamiento, sin merma de las necesidades que expresa el mercado del trabajo, de una formación especializada, casi puramente “economicista” y pragmática, que prevalecerá hasta finales de los años sesenta y todavía, aunque en forma menos acentuada, hasta mediados de los setenta.

Pasando a otro orden de cosas, cabe referir algunos antecedentes de nuestra escuela en cuanto a investigación y difusión.

En 1940 fue organizado el Laboratorio de Economía que inicialmente tenía dos secciones, el laboratorio y el Instituto de Investigaciones Eco-

¹¹ Ceceña Cervantes, *op. cit.*, p. 36.

nómicas, mismas que posteriormente se hicieron centros separados. El objeto de los laboratorios era acercar a los estudiantes a los problemas prácticos, vinculándolos con las técnicas de procesamiento de datos y las fuentes de información a través de la elaboración de monografías. Por su parte el Instituto tenía por objeto la elaboración de investigaciones, tanto con carácter de tesis como de estudios más serios, sobre problemas de interés nacional.

Con el Laboratorio se creó un organismo perdurable que ha cambiado de nombre y programas (Centro de Economía Aplicada en 1967 y Coordinación de Investigaciones Económicas y Sociales en 1975), pero que mantiene básicamente los mismos objetivos que cuando se fundó. Otro tanto acontece con el IIEC., que formó parte de la Escuela hasta 1967 y cuya función, a lo largo de su trayectoria, ha sido producir no sólo textos importantes para la enseñanza de la economía, sino investigaciones sobre los problemas económico-sociales de México y América Latina, que han tenido considerables repercusiones dentro y fuera de los ámbitos universitarios.

En 1941 apareció por primera vez la revista *Investigación Económica*, publicada trimestralmente y que funge hasta nuestros días como el medio de difusión más importante de la Facultad. En ella, por cerca ya de cuatro décadas, se ha intentado dar a conocer las manifestaciones más importantes del pensamiento económico, particularmente el contemporáneo, y se han discutido las cuestiones económicas de mayor trascendencia en México, Latinoamérica y en el mundo. Los contenidos de la revista casi siempre han estado impregnados de un sentido social y crítico, lo cual la diferencia de la mayoría de las publicaciones de este tipo que se hacen en el país y le dan su razón de existir, como expresión del pensamiento universitario.

2. *Evolución reciente de la Facultad*

Antes de iniciar la descripción y análisis de las características actuales de nuestro centro de estudios parece conveniente hacer una breve reseña de los cambios ocurridos en la última década en cuanto a planes de estudio y organización académica.

En 1967 fue aprobado en el Consejo Universitario un nuevo plan de estudios que entra en vigencia en 1968. Las reformas introducidas se sintetizan básicamente en lo siguiente: reducción de las materias obligatorias y ampliación de las optativas; incorporación de nuevos cursos como Metodología de las ciencias sociales y Economía del socialismo;

reorganización profunda de los seminarios a los que se les da un importante peso en el *currículum* (abriendo un número importante de campos de estudio especializado); y, reducción considerable del número de horas de asistencia semanarias, particularmente en los últimos semestres.

Los objetivos explícitos de esos cambios fueron el “orientar la enseñanza del economista a la adquisición de una clara conciencia de los problemas de desarrollo de México y América Latina (y) modernizar la enseñanza según los avances de la ciencia económica”.¹² En consonancia con la reforma académica de la Universidad emprendida en esos años, se cambió el sistema anual por el de semestres y créditos. En el proceso de discusión del nuevo plan participaron alrededor de 130 profesores y alumnos en el organismo denominado Comisión Mixta de Profesores y Estudiantes.¹³

Respecto a esta reforma puede señalarse que en los contenidos de las materias básicas sólo se apuntan algunos cambios que parecen de menor rango en cuanto a la formación que recibe el economista respecto al plan de estudios de 1963; sin embargo, en la concepción del *currículum* (que incluye a un gran número de materias optativas y un buen número de opciones de preespecialización en los seminarios), sí se establecen diferencias sustanciales, que seguirán vigentes hasta nuestros días.

Por esas características y por otras (como la amplia y organizada participación de profesores y estudiantes en los asuntos académicos), cabe ubicar a la reforma de 1967 como el paso inicial de una transformación en verdad significativa respecto a los antecedentes ya examinados —y particularmente respecto a los de los cuatro lustros anteriores—, en cuanto a contenidos, organización y orientación de los estudios de economía que se realizan en la UNAM.

En 1974, tras un amplio proceso de discusiones llevadas adelante por un grupo numeroso de profesores y estudiantes,¹⁴ fue definida una nueva proyección de la carrera, haciéndola descansar básicamente en el estudio de la Economía política y no en el de la Teoría económica, como hasta entonces había prevalecido;* vuelve a conferirse un peso importante a

¹² Referencias.

¹³ Secretaría de la Rectoría, UNAM, Facultad de Economía, Organización Académica, 1977, p. 10.

¹⁴ *Idem*, pp. 10-12.

* Aunque esta distinción entre teoría económica y economía política no es suficientemente clara, convencionalmente es utilizada en nuestro medio académico para enfatizar las diferencias entre la economía clásica y marxista por un lado y la economía neoclásica, keynesiana y escuelas afines, por el otro.

las materias del área socio-histórica y se señala como objetivo explícito la formación de economistas con sentido crítico y orientación social.

Esta última reforma tiene como trasfondo, entre otras cosas, la grave crisis económica por la que atraviesa el país, en la que los esquemas desarrollistas y las políticas que de ellos se derivan se muestran ya incapaces de dar respuestas satisfactorias a la situación de manifiestas inequidades sociales, y a la mayor dependencia e inestabilidad de la economía mexicana. Es también la época en que se empieza a perfilar la más grave crisis del sistema capitalista desde la gran depresión de 1929. En la esfera política, nuestro país (como muchos otros de América Latina) sufre también importantes ajustes y cambios. Por su parte la Universidad había entrado en un periodo de profundas transformaciones cualitativas y cuantitativas y resiente todavía las secuelas del sangrientamente reprimido movimiento estudiantil de 1968, que provocaría la descomposición de las organizaciones estudiantiles tradicionales y la radicalización de líderes e importantes núcleos de estudiantes y profesores. Finalmente cabe apuntar que en la última década se incorporan a la Escuela nuevas funciones de gran trascendencia para su desenvolvimiento.

En 1973, el Consejo Universitario aprobó la creación de la maestría en economía¹⁵ dentro de la División de Estudios Superiores de la ENE, cristalizándose así el interés y los esfuerzos de autoridades, profesores y estudiantes que desde 1967 pugnaban por desarrollar este tipo de estudios en la UNAM. Desde sus inicios, la DES se orienta fundamentalmente a la formación de profesores e investigadores, poniendo énfasis en el examen del desarrollo y problemas estructurales del capitalismo contemporáneo en México y América Latina.¹⁶ En consecuencia, se imprime a la maestría un carácter diferente al de otros estudios de este tipo que existen en el país, en los que en esencia prevalecía una orientación apegada a la tradición de la economía ortodoxa (que poco se ocupa de aquellas cuestiones) y un interés de vincular estrechamente la formación académica a las necesidades de cuadros técnicos para el diseño de políticas en las esferas micro y macroeconómicas.

En 1973 se crea el Centro de Estudios del Desarrollo Económico de México, que tiene como finalidad promover, discutir y realizar investigaciones con la participación de los profesores de carrera, ayudantes y becarios que trabajan en esa área.

¹⁵ Referencias.

¹⁶ División de Estudios Superiores de la Facultad de Economía, UNAM.

A finales de 1974 se inician los trabajos para la incorporación de la Escuela al Sistema Universidad Abierta de la UNAM y la creación de la correspondiente División. Con el SUA la Escuela dio sus primeros pasos en la introducción de modernos métodos y técnicas psico-pedagógicas en la enseñanza así como nuevas posibilidades de vinculación institucional con sectores de población que carecen de las condiciones para acceder a la universidad.

En 1976¹⁷ el Consejo Universitario acuerda la creación del doctorado en economía y con ello la transformación de la Escuela en Facultad. Su creación persigue el objetivo básico de formar personal académico de alto nivel y desarrollar la investigación científica original en cuatro áreas: Economía política y Teoría económica, Desarrollo económico, Política económica e Historia económica.

La maestría, el doctorado y el sistema abierto, que representan importantes progresos de orden académico para nuestro centro de estudios, fueron realizados durante la gestión de José Luis Ceceña Gámez como director.

3. *Perfil actual de la carrera*

Como en sus orígenes, la Facultad imparte actualmente sólo la carrera de economía. Es posible afirmar, sin embargo, que las sustanciales modificaciones sufridas por el plan de estudios a partir de las reformas de 1968 y 1975, propician hoy un tipo de formación profesional más flexible y adaptable a la diversidad de campos concretos de trabajo del economista, particularmente en lo que toca a la interdisciplinariedad y al creciente grado de especialización que aun a niveles de licenciatura reciben los egresados.

Por otra parte, con la apertura de los estudios de maestría y doctorado se han creado las condiciones básicas para la formación de los cuadros docentes y de investigación con los altos niveles de formación académica y especialización que tales actividades reclaman, tendiéndose así a limitar la enorme dependencia que en este sentido sufría el país respecto a instituciones educativas del extranjero.

A continuación se intentará bosquejar las características que tienen los estudios que actualmente se realizan en la FE en el nivel de licenciatura, objetivo fundamental de esta ponencia.

¹⁷ Referencias.

3.1 *Estructura y modalidades de la licenciatura*

Los estudios están concebidos para una duración de diez semestres, divididos en dos fases, denominadas “ciclo básico” y “ciclo de preespecialización”, en los que se deben cubrir un total de 300 créditos. Para recibir el título los pasantes deben realizar el reglamentario servicio social y presentar una tesis individual o colectiva que se defiende en el examen profesional.

El ciclo básico, que abarca los seis semestres iniciales de la carrera y algunas materias de los tres posteriores, está destinado a dotar de una formación teórica, metodológica, instrumental, socio-histórica y de economía aplicada común a todos los estudiantes. Los estudios de este nivel actualmente pueden cursarse, de modo opcional, a través del sistema abierto o del escolarizado.

El ciclo de preespecialización, por su parte, tiene destinados alrededor de 25% de los créditos de la carrera y está integrado por un sistema de seminarios que tiene actualmente ocho sub-especializaciones. Cada una de éstas cuenta a su vez con un área común, una importante variedad de materias optativas y áreas de investigación en las que se aborda el estudio intensivo de problemas específicos de la rama disciplinaria, lo cual debe servir de base para la elaboración de la tesis profesional.

Así, aun cuando la UNAM otorga el mismo título a todos los egresados de esta licenciatura, de hecho parecen existir las bases para formar profesionistas con diversos tipos de conocimientos y habilidades, en forma análoga a como lo hacen algunas de las instituciones más grandes e influyentes de otros países y del nuestro.

3.2 *Contenidos y orientación del plan de estudios*

El ciclo básico de la carrera está constituido por 36 materias que podríamos dividir en las siguientes áreas:

a) Economía teórica, que incluye un curso introductorio, siete cursos de Economía política, cuatro de Teoría económica y dos de Desarrollo y subdesarrollo (80 créditos);

b) Materias socio-históricas, que comprenden cinco cursos de Historia económica (general, de América Latina y de México), dos de Sociología y política y uno de Análisis del cambio social en México (44 créditos);

c) Materias instrumentales, integradas por siete asignaturas matemático-estadístico-contables (48 créditos);

- d) Metodología, técnicas y prácticas de investigación económico-social, siete cursos, incluyendo seis niveles de la CIES: Coordinación de la Investigación Económica y Social (30 créditos);
- e) Economía descriptiva, que comprende Geografía económica y dos cursos de Estructura económica de México (14 créditos); y
- f) Política económica, con las asignaturas Teoría y política monetaria, Finanzas públicas y Comercio internacional (12 créditos de un total de 228 para el ciclo básico).

El ciclo de preespecialización, como se mencionó antes, se inicia a partir del séptimo semestre y cuenta con ocho subespecialidades, que se cursan con la modalidad de seminario y asignaturas optativas de apoyo. El sistema de seminarios tiene tres grandes áreas: Economía política, Economía matemática y Política económica. Estas áreas, para fines académico-administrativos, están constituidas en departamentos.

El Departamento de Economía política tiene a su cargo los seminarios de Desarrollo y planificación, Cuestión agraria y de estudios de El Capital. El departamento de Política económica se integra con los seminarios de Comercio internacional, Sector público y Economía de la producción. El Departamento de Economía matemática organiza los seminarios de Econometría y de Métodos cuantitativos en economía.

Como puede observarse, tal espectro de estudios cubre una amplia gama de opciones de profundización que parece acorde tanto con la problemática nacional en el terreno económico, como con los muy diferenciados requerimientos que establece el mercado de trabajo para los economistas.

Sin embargo, el plan de estudios actual tiene otras características que es preciso analizar antes de arribar a conclusiones sobre las aptitudes que obtienen los egresados.

3.3 *Objetivos de la formación profesional*

Entre las diferencias importantes que presenta el plan de estudios de 1975 respecto a los anteriores se encuentran no sólo las ya señaladas (mayor interdisciplinariedad y flexibilidad, nítidamente plasmadas en su *curriculum*), sino una orientación de la carrera que tiende a enfatizar la formación de los educandos más como “científicos sociales” que como “economistas prácticos”.

En efecto, los planes anteriores en forma implícita estaban orientados a dotar a los estudiantes de una formación más bien pragmática, que

los capacitara para la asesoría y toma de decisiones económicas, tradicionales funciones del economista en nuestro país. En consonancia con ello se estudiaban durante la carrera algunos cursos de Teoría económica convencional u ortodoxa (que tiene finalidades eminentemente utilitarias) y tenían una enorme importancia las materias de economía aplicada, dándosele, por otra parte, relativamente poco peso a las materias instrumentales y a las de tipo socio-histórico.

Hoy en día, en cambio, la carrera está dirigida a dotar a los estudiantes de una formación más teórica que práctica (estudiándose en forma muy amplia la escuela de pensamiento económico marxista, y en menor escala la neoclásica y la keynesiana, y algunas otras como la de CEPAL); correlativamente a la pérdida de importancia en las materias de economía aplicada, se ha dado un gran peso específico a las histórico-sociales, similar al que tenían en la época de iniciación de la carrera.

De este modo, la licenciatura tiende a vincularse más hacia las necesidades existentes en campos como la docencia, la investigación y también al que (no sin incurrir en una notoria imprecisión) podríamos denominar "desarrollo social", que ha venido ganando importancia como fuente de actividad profesional de los egresados, pero tiende, evidentemente, a descuidar la formación de profesionistas capacitados para ejercer en la esfera de acción tradicional de los economistas a que antes hemos hecho referencia.

No escapa de nuestra atención que en cuanto a objetivos el plan de estudios de 1975 prevé capacitación para el trabajo profesional. En el Foro de Transformación de la Escuela Nacional de Economía (evento en el que se definió dicho plan), se estableció como objetivo central formar economistas que comprendieran críticamente la realidad, basándose para ello en el estudio de la economía política integrada a las ciencias sociales y la historia. Y, paralelamente, se asignó a la enseñanza de las materias instrumentales y las de economía aplicada (incluyendo aquí a las de política económica), la tarea de capacitar al economista para el ejercicio profesional.

Sin embargo, como se ha visto, el peso de estas últimas en el currículum del ciclo básico es relativamente reducido, por lo que la formación eminentemente teórica sólo puede ser contrapesada, a la larga, en algunos seminarios que abordan en forma directa a los problemas prácticos de la gestión económica.

3.4 *Métodos de enseñanza y evaluación en el sistema escolarizado*

En la licenciatura prevalecen actualmente tres modalidades para implementar las experiencias de enseñanza-aprendizaje y para la evaluación:

a) La clase tradicional, en la que el profesor con base en su programa y su bibliografía, expone los temas, aclara dudas y examina a los alumnos. Los alumnos, por su parte, pueden asistir o no a la clase, pero deben conocer los puntos del temario y sujetarse al reconocimiento, ordinario o extraordinario, que plantee el profesor. Estos procedimientos son normalmente utilizados en casi todas las asignaturas del ciclo básico y las optativas. Dado que no existe seriación formal en estas materias, si el estudiante no acredita el curso puede seguir con los niveles superiores y después pagar la materia.

b) Los seminarios, en donde el profesor, con base en un programa y una bibliografía departamentales asigna tareas a los estudiantes, coordina y complementa las exposiciones y discusiones de aquéllos y los evalúa tomando en cuenta diversos aspectos, como pueden ser la participación, la calidad de los trabajos entregados, etcétera. Respecto a los alumnos, se espera de ellos que estudien los temas previamente a la sesión en que serán tratados, que los expongan, que participen en su discusión, y que produzcan o integren conocimientos a través de la investigación. Deben asistir mínimamente a un 80 por ciento de las sesiones y entregar los trabajos convenidos con el profesor con base en un calendario. No hay reconocimientos extraordinarios, de tal forma que la no acreditación supone la repetición de los cursos y la imposibilidad de pasar a los niveles superiores.

c) Una conjugación de la clase tradicional con las prácticas de investigación (y a veces la discusión de temas), que se propone realizar la CIES.

Dejando de lado los aspectos formales, debe reconocerse que una característica negativa de la clase tradicional es sin duda el papel esencialmente pasivo y receptivo que generalmente se le asigna (o adopta voluntariamente) al alumno, y el papel de agente puramente trasmisor de conocimientos que casi siempre tiende a desempeñar el profesor.

El tipo de educación recibida en los ciclos preuniversitarios y el enorme número de cursos monográficos que tiene la licenciatura, son factores de reforzamiento de la actitud pasiva de los alumnos aun en los propios seminarios; la falta de formación en aspectos pedagógicos, conduce a profesores a reproducir los mismos patrones de comporta-

miento docente que fueron los utilizados con ellos cuando eran estudiantes.

En función de esas poco deseables características en la enseñanza-aprendizaje y de otros problemas como la poca articulación que se da a los conocimientos de las materias del plan de estudios, la escasa vinculación de nociones teóricas con problemas concretos (que reduce la significación y relevancia de las experiencias de aprendizaje), etcétera, se puede afirmar que la Facultad ha perdido terreno respecto a los avances que actualmente han logrado la pedagogía y la psico-pedagogía modernas, que se orientan, entre otras cosas, a favorecer una mejor tegración del conocimiento, una mayor participación de los estudiantes en su propia formación, y además a promover el uso generalizado de múltiples instrumentos de tecnología educativa, de los que en nuestro centro de estudios todavía se hace muy poco uso.

Ciertamente que las cátedras tradicionales son un método no sólo importante sino indispensable de la enseñanza universitaria; y ciertamente también que (como se verá posteriormente) la mayoría de los profesores de la Facultad imparte sus clases con niveles aceptables en cuanto a calidad académica, dedicación y puntualidad.

Pero también parece cierto que la disminución en la eficiencia de la labor docente que revelan los datos sobre rendimiento escolar en los últimos años, es un fenómeno que no puede en forma alguna desvincularse de los métodos y procedimientos de enseñanza y evaluación que prevalecen en los niveles formativos básicos de la carrera.

Sobre los seminarios no existen hasta el momento estudios que permitan hacer una evaluación objetiva de sus resultados. Es posible afirmar, sin embargo, que a pesar de que se enfrenta en ellos el problema de las muy pobres bases que el estudiante tiene para investigar (debido a deficiencias que se arrastran del ciclo básico), formalmente representan el método más avanzado y efectivo de enseñanza-aprendizaje en el sistema escolarizado, y parecen estar cumpliendo en grado apreciable los objetivos para los cuales han sido establecidos.

3.5 *El sistema abierto de enseñanza-aprendizaje*

Entre los avances que se contemplan en nuestro centro de estudios en cuanto a métodos educativos está el trabajo desarrollado por el sistema de Universidad Abierta.

En el SUA, como lo señalan sus preceptos estatutarios, se ha buscado integrar métodos modernos y tradicionales, con el objeto de propiciar

el auto-aprendizaje, la mayor participación de los alumnos en su propia formación y un aprovechamiento más racional del tiempo y las capacidades de estudiantes, profesores y en general de los recursos con que cuenta la institución.

El eje del proceso educacional en el SUAFE lo constituyen los paquetes didácticos, que tratan de integrar de manera organizada y accesible todos los elementos que se requieren para la realización de un curso. Los paquetes didácticos en general contienen el programa de la materia, una introducción al curso, los objetivos generales y específicos de éste, guías de estudio, actividades de aprendizaje, cuestionarios de auto-evaluación, los materiales de lectura y una bibliografía complementaria.

En el sistema abierto se intenta que el profesor actúe más como organizador del proceso de enseñanza-aprendizaje que como depositario y transmisor de conocimientos. De acuerdo con ello, el profesor (o tutor) debe buscar en las sesiones de grupo que los alumnos expongan, analicen y discutan de manera sistemática los elementos de cada unidad de estudio. El tutor imparte también asesorías individuales y evalúa de acuerdo a criterios preestablecidos.

El SUA de la FE aún funciona con carácter limitado y experimental, y ha tenido no pocas dificultades para aumentar su peso e influencias entre profesores y estudiantes. El poco conocimiento y difusión de los materiales que elabora (debido a los muy reducidos tirajes que de ellos se hacen) ha limitado su utilización en el sistema escolarizado, no obstante que algunos de los mejores y más experimentados profesores de la Facultad han colaborado en la redacción de los textos.

Por otro lado, la contradicción aún no superada entre el propósito de mantener altos niveles académicos y, simultáneamente, otorgar las mayores facilidades para la realización de los estudios de los alumnos que por su ocupación productiva disponen de poco tiempo para ellos, ha ocasionado que se mantengan normas bastante rígidas de asistencia a las sesiones de grupo y evaluaciones bastante rigurosas que hacen difícil la competencia de este sistema frente al tradicional.

En efecto, en la medida en que el sistema escolarizado tiende a padecer un acentuado relajamiento en cuanto a normas de asistencia y evaluación, los alumnos que enfrentan problemas para asistir a la escuela a veces encuentran mayores facilidades en éste para acreditar los cursos, aunque no siempre les garantice la adquisición de conocimientos bien fundamentados, estructurados y útiles.

Sin embargo, el sistema abierto, además de representar una importante innovación educativa, por sus horarios, materiales de estudio y

formas de funcionamiento, presta un gran servicio a los alumnos que no pueden incorporarse al sistema tradicional, y también a aquéllos que pudiendo hacerlo tienen interés de obtener una formación más rigurosa que la que normalmente este último les ofrece.

El sistema abierto, por otra parte, empieza a proporcionar un importante auxilio a la Facultad con la organización periódica de cursos de regularización en las materias que muestran altos índices de no acreditación y en la capacitación de personal docente, tanto en aspectos de contenido de las asignaturas como en los pedagógicos y psicopedagógicos, con lo cual tienden a irradiarse algunos de sus avances a sectores más amplios de estudiantes y profesores.

4. *Planta docente*

Uno de los aspectos que muestran con mayor claridad los importantes cambios sufridos por la Facultad en los últimos años es la considerable ampliación en su planta docente.

En la pasada década tan sólo, el número de profesores ordinarios de la licenciatura creció más de tres veces, pasando de 98 en el año de 1969 a 344 en el segundo semestre de 1979. Por sí mismas tales cifras revelan el enorme esfuerzo de reclutamiento de nuevos docentes que ha tenido que hacer la Institución, para satisfacer la también multiplicada demanda de servicios educativos a que se ha visto constreñida.

Paralelamente a esos cambios de índole cuantitativa, también se observan algunas modificaciones de importancia en la composición del profesorado. Particularmente en lo tocante a la mayor participación de profesores de tiempo completo y la incorporación de un número considerable de ayudantes a las labores docentes.

En 1969 los profesores de tiempo completo significaban sólo el siete por ciento de los profesores ordinarios, habiéndose elevado tal proporción a 23 por ciento en 1979.* Respecto a los ayudantes se observa que había 10 por cada 35 profesores ordinarios en 1969, mientras que en 1979 se tenía ya a 10 por cada 15 profesores responsables de cátedra.

4.1 *Asignaciones académicas de los profesores*

Considerando tanto a los profesores ordinarios como a los ayudantes,

* Incluidos 17 técnicos académicos y titulares, asociados y cinco profesores de la División de Estudios de Posgrado que impartían clases en la licenciatura.

para el periodo lectivo 1979-2 la licenciatura contaba con 576 docentes. De ellos 344 (o sea el 60%) tenían la primera categoría señalada (profesor ordinario), 84 eran de carrera y 62 de tiempo completo.

Las proporciones antes señaladas respecto a la composición del profesorado no son tan favorables como las que presentan instituciones análogas de los países más desarrollados, e inclusive las de los centros de enseñanza superior mejor dotados en el nuestro. Sin embargo, si se considera el gran crecimiento sufrido por la Facultad en la pasada década y, por otra parte, la escasez siempre presente de recursos humanos y financieros que afecta a los servicios educativos en todos sus niveles, parece un logro significativo para nuestro centro docente el no haber sufrido una reducción en la proporción de profesores de carrera (habiéndose mantenido ésta en alrededor de una cuarta parte de los profesores ordinarios). De hecho, en este aspecto la FE parece tener una posición privilegiada dentro de la UNAM.

Por su parte, el importante aumento de profesores de asignatura que ha tenido la Facultad en los estudios de licenciatura (73 en 1969 y 260 en 1979-2) se encuentra relacionado no sólo con el gran incremento habido en la matrícula escolar, sino también con las características del plan de estudios actual. Como se señaló previamente, en los últimos semestres de la carrera se ofrecen un número importante de áreas de profundización, y se tienen métodos de enseñanza-aprendizaje y propósitos que pueden dar resultados adecuados únicamente con grupos de alumnos relativamente reducidos; tales son la investigación, la discusión y la realización de tesis, etcétera, que se llevan a cabo en los seminarios. En el segundo semestre de 1979, el ciclo de preespecialización por sí sólo tenía adscritos a 160 profesores ordinarios (o sea 46% del total), y además a 115 ayudantes de profesor (que representaban la mitad de los contratados).

Otra de las áreas académicas de la licenciatura que por sus características concentra a un importante número de profesores y ayudantes es la CIES. Este departamento, que opera a través de la formación de grupos que trabajan sobre diferentes áreas de investigación, aglutinaba a 87 profesores, siendo 50 de ellos ayudantes.

Además de ese cuerpo docente, a cuyo cargo están las labores de enseñanza corrientes en la licenciatura tradicional, y actividades complementarias de investigación, difusión y académico-administrativas, debe de considerarse al profesorado de las Divisiones de Estudios de Posgrado y del Sistema Universidad Abierta, que dadas las tareas fundamentales que actualmente tiene a su cargo, podría ser consi-

derado, al menos en parte, como personal académico de apoyo para dicha licenciatura.

La División del Sistema Universidad Abierta cuenta actualmente con cuatro profesores de tiempo completo, una pedagoga, una psicóloga y cuatro ayudantes de profesor que tienen la responsabilidad de diseñar, coordinar, adecuar, revisar, editar y en algunos casos elaborar los materiales didácticos del sistema abierto y también tareas docentes y de investigación, tanto en el propio SUA como en el sistema tradicional. Además del personal de carrera, esta División tenía incorporados (en septiembre de 1979) a 16 tutores que tenían bajo su tutela los cursos regulares de la licenciatura abierta y cursos de regularización para alumnos del sistema tradicional.

En la División de Estudios de Posgrado (DEP), se encuentran incorporados actualmente 25 profesores de carrera, dedicados básicamente a los programas de formación de profesores e investigadores que se realizan a nivel de maestría, doctorado y actualización, y a la elaboración de textos, materiales didácticos e investigaciones que tienden a tener cada día mayor influencia en el ámbito académico de la UNAM y otras casa de estudio, así como en el propio campo profesional.

En conjunto, el personal académico de las tres divisiones de la Facultad llevó a cabo durante 1978, entre otras, las siguientes actividades extra-aula: Se publicaron 27 investigaciones; se organizaron cuatro programas de superación académica y un total de 13 actos, entre mesas redondas y ciclos de conferencias. Los profesores de la FE dictaron 27 conferencias, seminarios y cursos en otras instituciones del país y del extranjero, y asistieron a 8 simposios, cursos y reuniones académicas de importancia. Además se llevaron a cabo actividades de intercambio académico con 19 universidades del país. Se culminó la asesoría de 205 tesis de licenciatura y dos tesinas de maestría. Se publicaron 8 textos del SUA.*

La Facultad también se ha beneficiado de la participación en la docencia y otras actividades colaterales de investigadores y profesores de carrera provenientes de otras dependencias universitarias. Tal es el caso, entre otros, de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, y especialmente del Instituto de Investigaciones Económicas, parte de cuyo personal académico ha dedicado tradicionalmente una parte importante de su actividad a apoyar la docencia en nuestro centro de estudios.

* Informe de la Dirección, 1978 (mimeo).

Estos vínculos y formas de integración, sin embargo, no han sido todo lo amplio que sería deseable en vista de afinidad de tareas y objetivos, y de la complementariedad en cuanto a formación y desempeño profesionales que tienen los trabajadores académicos de tales centros con los del nuestro.

4.2 *Organización académica de los profesores*

Para el cumplimiento de las finalidades de la institución, los docentes de las diferentes áreas de enseñanza se encuentran formalmente vinculados a academias (a las que se concibe como los organismos de base de los profesores) y en algunos casos existen colegios en los que participan profesores y estudiantes. El conjunto de los profesores dispone de un Colegio de Profesores de la Facultad, donde se ventilan muy diversos asuntos académicos.

El SUA y las áreas de Economía política, Teoría económica, Historia económica y de Materias instrumentales, cuentan con su respectiva academia. La DEP y los departamentos de Economía política, Política económica, Economía matemática y CIES, además de aquel organismo, tienen un colegio que reúne también a estudiantes para la toma de algunas decisiones que competen al departamento (como nombramientos de coordinadores, aprobación de programas, etcétera).

Las funciones que las academias tienen encomendadas son, en esencia, las siguientes: selección de profesores; diseño de programas de estudio y exámenes; coordinación de las tareas de investigación del personal de carrera; programas de superación docente, y otras similares de gran importancia para la vida académica de la institución. Sin embargo, el trabajo de estos organismos ha sido, por lo general, esporádico y circunstancial, cumpliendo sólo algunos pocos de ellos su cometido con cierta regularidad.

4.3 *Evaluación del profesorado*

En relación a la calidad de la planta docente existen pocos indicadores que conduzcan a una apreciación objetiva. Los resultados de las encuestas recientemente levantadas, algunos datos gruesos sobre la formación profesional de los profesores y su antigüedad, pueden, sin embargo, ser ilustrativos al respecto.

En febrero y agosto de 1978 se levantaron sendas encuestas en las que los alumnos, al final de los cursos, opinaban sobre la labor docente

de sus profesores en tres aspectos: puntualidad, dedicación y calidad de la docencia. Cada una de estas variables se relacionó con indicadores que trataban de captar desde el grado de dominio de la materia y los métodos de trabajo en el aula, hasta las actitudes respecto a los alumnos y cumplimiento del tiempo de trabajo. Para cada profesor se obtuvo una calificación por pregunta, otra por el aspecto calificado y un promedio global.

En la primera encuesta, que incluyó a 103 profesores ordinarios (una cuarta parte de la planta), se obtuvo el siguiente resultado global: de una calificación máxima de 93 puntos y una mínima de 63, el 18% de los docentes se localizaba en un nivel de calificación entre 81 y 87 puntos; 52% de ellos entre 75 y 81; y 33% entre 63 y 75 puntos.

En la segunda encuesta, levantada en condiciones más favorables y que incluyó a 228 profesores (más del 50% del total), el resultado fue así: de una calificación máxima de 94 y una mínima de 44, el 17% de los profesores alcanzaba 82 o más puntos; 57% estaba entre 70 y 82, y el restante 36%, habría alcanzado entre 44 y 70 de puntuación.

De guiarse por tales resultados, podría concluirse que alrededor de dos tercios de los profesores se encontraban en niveles aceptables o buenos de calificación.

Empero, hay otros indicadores que nos dan un cuadro menos optimista. Así, se podría estimar, que en 1979 sólo un poco más del 60% de los integrantes de la planta de profesores tenía el título de licenciatura (o sea sólo los profesores ordinarios), y únicamente 12 de ellos el título de maestría o doctorado, aunque ciertamente un número considerablemente mayor había realizado distintos estudios de posgrado. Por otro lado apenas el 38 por ciento de los 576 profesores alcanzaba una antigüedad de dos o más años. De éstos, 98 tenían entre 2 y 5 años, 64 entre 5 y 10 años, 58 entre 11 y 30 y tres profesores 30 años o más de docencia.

Es un hecho reconocido que la calidad de una universidad (y en general de cualquier institución educativa), tiende a estar en función directa de la de su cuerpo docente, ya que los niveles de formación académica del profesorado tienen una decisiva repercusión en el tipo de conocimientos y habilidades con los que cuentan al final de su carrera los educandos, independientemente de la bondad o deficiencias de los programas de estudios y de otras condiciones que están presentes en el contexto educacional.

Así, una situación como la que presenta la FE, en la que el grueso de la carga docente recae en profesores de asignatura y además estos

tienen niveles de formación académica relativamente bajos (y por añadidura en la mayoría de los casos poca experiencia docente), representa, por ende, serias desventajas para el cumplimiento de las funciones que aquella tiene encomendadas. Si a lo anterior agregamos que de acuerdo a una evaluación en 1978 sólo un 25% de los profesores de carrera cumplían satisfactoriamente con todas las obligaciones estatutarias y un 25 más apenas si lo hacía con el tiempo de docencia,¹⁸ se puede concluir que la planta de profesores de la Facultad presenta una gran debilidad, tanto por lo que toca a su composición y nivel académico, como por lo que respecta al aporte de sus profesores de carrera, que son quienes naturalmente tienen la mayor responsabilidad en lo que a niveles académicos de la institución se refiere.

4.4 *Situación contractual de los profesores.*

También en los aspectos de contratación de su personal docente la Facultad ha enfrentado en los últimos años una situación especialmente irregular y delicada.

Para el segundo semestre de 1979, el 33% de los profesores de tiempo completo y medio tiempo aún no pasaban por el concurso de oposición estatutario. Pero es con respecto a los profesores de asignatura donde existe el mayor problema, ya que sólo seis de un total de 260 tenían la definitividad.

En junio del presente año se inició un programa de regularización del profesorado, que en primera instancia debe llegar a todos los profesores de carrera y que seguirá con los de asignatura. En buena medida, los profesores de asignatura de la Facultad han ingresado debido tanto a la considerable ampliación de la planta docente, como al retiro de muchos profesores que tradicionalmente habían ejercido la docencia, a raíz de los cambios en el plan de estudios y otros problemas de diversa índole que tal vez han hecho más difícil o menos estimulante la labor docente en el nuevo y conflictivo contexto que presenta la FE en los últimos años.

Empero, una importante proporción de los nuevos profesores de asignatura ya cuenta con la antigüedad que reclama el Estatuto del Personal Académico y es ahí donde el programa de regularización exigirá un mayor interés y esfuerzo del profesorado de la Facultad para crear en ella condiciones de docencia más estables y fructíferas.

¹⁸ Consejo Sindical, Sección de Economía, *et al.*, "La crisis actual de la Facultad de Economía: elementos para su diagnóstico y la formulación de alternativas", México, 1978. p. 4.

5. Población escolar

Para el primer semestre de 1979, la FE tenía registrados en sus grupos académicos a 4 579 alumnos en el nivel de licenciatura,¹⁹ y a 145 en los de maestría y doctorado, cifras que la ubican como el más importante centro de enseñanza de la economía en el país. Se estimaba que en 1978 la Facultad concentraba más del 50% de la matrícula nacional en la especialidad.²⁰ Entre 1945 y 1975, fueron aprobados en la entonces Escuela Nacional de Economía 2 312 exámenes profesionales, lo que significa que ésta contribuyó con aproximadamente un 4.2% de los 54 300 profesionistas que durante ese periodo obtuvieron un título en el área de administración y ciencias sociales.²¹

Es posible decir además, que por las aulas de esta institución han pasado la gran mayoría de los economistas que actualmente tiene el país cumpliendo las más diversas funciones: desde los más elevados cargos públicos en el área económica, hasta las más modestas pero no menos importantes tareas de investigación, asesoría, docencia, promoción, administración, liderazgo, etcétera, en organizaciones públicas y privadas de índole económica, administrativa, educativa, política, social y cultural.

Seguramente, la posición que ocupa nuestra escuela en el sistema nacional de educación superior no depende solamente de los criterios antes señalados, sino de una influencia tal vez mayor en otros aspectos relacionados con la docencia, la investigación, la difusión y su presencia en la vida social del país. Pero es evidente que la cantidad de profesionistas que forma dados los efectos sociales que esto tiene, es uno de los elementos de mayor peso para darle la jerarquía a que antes se hizo mención.

Es por tal razón que este apartado recubre particular interés. Sin embargo, cabe adelantar que las consideraciones que aquí se expresan, hechas a partir del análisis de un número limitado de elementos, no tienen un carácter concluyente sino más bien exploratorio.

¹⁹ Se han utilizado las cifras proporcionadas por la Coordinación de la Administración Escolar y por la División del Sistema Universidad Abierta.

²⁰ La Facultad de Economía de la UNAM. Elementos para un diagnóstico, s/f.

²¹ Las fuentes de esos datos son: / Secretaría General Administrativa de la UNAM, / Exámenes Profesionales Practicados de 1841 a 1975, México, 1979, y / CONACYT / Programa Nacional de Ciencia y Tecnología 1978-1982 // Ciencia y Desarrollo, noviembre-diciembre 1978, núm. 23, p. 7.

5.1 *Ingreso y egreso en los años recientes*

Al igual que la mayoría de las escuelas de la Universidad, la nuestra ha resentido el impacto de la rápida masificación.

Tan sólo en los últimos diez años su matrícula se ha visto casi duplicada, observándose tasas de crecimiento mayores a la media que tiene la UNAM en estudios superiores.

Entre los factores que han incidido en ese acelerado crecimiento se encuentran no únicamente un importante número de alumnos de nuevo ingreso en cada ciclo escolar, sino fundamentalmente una notable disminución en la proporción de egresados en relación a las cohortes generacionales.

De acuerdo con las cifras de inscripción recabadas por la Coordinación de la Administración Escolar (CAE), entre 1969 y 1974 la tasa media anual de nuevo ingreso se elevó a 10%, alcanzándose en el último de esos años la incorporación de 1 175 bachilleres. Coincidiendo con la apertura de la carrera en las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales de Acatlán y Aragón (1975 y 1976, respectivamente), la nueva matrícula descendió a alrededor de 750, cifra que sólo se vio incrementada hasta el ciclo 1977-1978, en que aumentó a 824 alumnos.

Por otra parte, el número total de egresados ha aumentado en forma paralela a la inscripción general, pasando de 398 en 1968 a 747 en 1977. Sin embargo, el número de egresados respecto al de los que ingresaron cinco años antes (incluyendo los que terminan antes de ese plazo la carrera), que nos muestra la proporción de estudiantes que hizo sus estudios en forma regular, descendió paulatinamente de 39 por ciento con la generación 1969-1973 a 26 con la de 1973-1977.²²

En cuanto a la titulación de los egresados, que es la fase final del proceso educativo, puede observarse que en números absolutos, a pesar de las grandes fluctuaciones, existe una tendencia al aumento, habiéndose aprobado en 1977 250 exámenes profesionales, cifra prácticamente igual a la de 1976. Cabe decir sin embargo, que aún cuando en el periodo 1971-1977 se había aprobado un 15 por ciento más de exámenes que en toda la década 1960-1970, la capacidad relativa de la institución para llevar a los alumnos hasta la culminación de su proceso de formación parece estar disminuyendo.

En efecto, a partir de los rudimentarios cálculos que permite la información de los anuarios estadísticos (con los que no es posible deter-

²² Cuadro 3.

minar el año de ingreso a la carrera de los titulados), puede observarse que la de por sí baja proporción de los estudiantes que se titulan con respecto a los que ingresaron seis años antes, en forma errática parece evolucionar en la misma dirección que la descendente tasa de egreso de estudiantes regulares. Así se tiene que el índice máximo de 0.39 obtenido en 1970, alcanzó 0.31 en 1975 y 1976 y sólo 0.26 en 1977, cifra similar a la de 1972 en que alcanzó su mínima expresión en el periodo considerado: 0.24.²³

Con base en lo antes señalado con respecto al comportamiento relativo del ingreso y del egreso, puede decirse que el notable abultamiento de la matrícula escolar de la FE, más que significar una ampliación en la capacidad de la institución para realizar sus funciones en mayor escala, parece reflejar, básicamente, el alto nivel de retención en los niveles intermedios de la carrera.

5.2 *Rendimiento escolar de los alumnos*

El rendimiento escolar es una variable de muy difícil apreciación debido a la enorme cantidad de factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En nuestro centro de estudios las dificultades inherentes para practicar un análisis de este tipo se ven magnificadas por la inexistencia de criterios homogéneos para otorgar una calificación final, las diferencias en los programas con que se imparten los contenidos mínimos de las materias del plan de estudios, etcétera. Es así que estos otros elementos hacen prácticamente imposible alcanzar una apreciación objetiva de este asunto, aun contando con la información pertinente para un análisis de tal naturaleza.

No obstante, reviste cierto interés mostrar algunos datos globales sobre la distribución de las calificaciones alcanzadas por los alumnos según el tipo de examen y desde luego analizar las tendencias en torno a la acreditación y no-acreditación que se presentan en la Facultad.

De acuerdo a los datos elaborados por la CAE para los 9 078 alumnos que la Facultad tenía en sus registros escolares, en exámenes presentados entre 1972 y 1979 las calificaciones alcanzadas se distribuyeron así:

²³ Estos índices pueden parecer contradictorios con los de egreso de estudiantes regulares antes presentados. Sin embargo, debe considerarse, como se señaló en el texto, que parten de diferentes registros. En este último cálculo no se pudo excluir a los egresados de otras generaciones que con "rezago" obtienen su título.

a) En examen ordinario, 15.7% MB, 24.9% B, 15.2% S. El 44% de las 273 mil 678 inscripciones-materia que se efectuaron resultaron en no-aprobación.

b) En examen extraordinario disminuyó sensiblemente el nivel de calificaciones altas e intermedias, obteniendo sólo el 9.1% de los estudiantes MB y 19.4% B; permaneció igual el nivel de S, con 15.2%. Por su parte la no aprobación aumentó más de 10% respecto a los exámenes ordinarios, no pasando la materia el 56.1% de los estudiantes que se inscribieron a ellos.

Como resultado global se tiene que de las 314 939 inscripciones-materia que realizaron en ese periodo los alumnos que tienen derechos vigentes en la Facultad, sólo el 54.3% de dichos eventos concluyó en la acreditación de la materia.

En cuanto al último semestre del que se tiene información, 1978-2, la situación era la siguiente:

a) En examen ordinario, 16.3% de las evaluaciones concluyeron con MB, 22.4% con B y 11.8% con S. El 49.2% de las 19 200 inscripción-materia verificadas resultó con la no-acreditación.

b) En examen extraordinario, en forma similar a lo acontecido con el caso de las historias académicas antes visto, disminuyeron sensiblemente las calificaciones altas e intermedias: únicamente 8.8% con MB y 17.8% con B; la calificación de S la obtuvo un 14.4%. En cuanto a no-acreditación, ésta alcanzó la abultada cifra de 58.8%.

Como puede observarse, mientras las distribuciones de frecuencia de las calificaciones aprobatorias son similares en el caso de las historias académicas y del periodo 1978-2, el porcentaje de no-acreditación muestra una elevación que podría considerarse significativa y que debe analizarse con mayor detalle.

La irregularidad ha sido un problema serio en la Facultad desde hace bastantes años.²⁴ Sin embargo, en los últimos tiempos parece estar agudizándose, al grado de constituirse en un importante factor en el crecimiento (anormal, por ende) de la población escolar.

Los datos aportados por un estudio reciente sobre los flujos escolares en la Facultad tienden a confirmar el fenómeno de "implosión" antes

²⁴ Ver, por ejemplo, Anuario General de la UNAM, 1967, p. 145, donde se señalan las medidas que entonces se habían puesto en práctica para disminuir la elevada irregularidad.

señalado y, concomitantemente, el deterioro en los niveles académicos que aquélla ha venido sufriendo. En el periodo que va del primer semestre de 1975 (en el que entró en vigencia el actual plan de estudios) al segundo de 1977, prácticamente todas las materias del ciclo básico arrojaban tasas muy altas de no-acreditación, mismas que, además, tendían a elevarse aceleradamente.

Las tasas de reprobación observadas fluctúan entre cerca de un tercio en materias del área socio-histórica a dos terceras partes en las del área de matemáticas y estadística. Visto en su dinámica, se tiene que el promedio aritmético simple de las tasas de no-acreditación se elevó de 37% en 1975-1, a 42 en 1976-1, y a 50 en 1977-1, en nueve materias, siendo similar la situación para las demás del ciclo básico.

Para los periodos 1977-1 y 1977-2 la situación se presentaba como sigue:

<i>Semestre académico</i>	<i>Alumnos-asignatura inscritos. (Promedio por materia-semestre)</i>	<i>% de alumnos no acreditados (Promedio por materia-semestre)</i>
1º	1 114	47
2º	915	51
3º	1 110	53
4º	909	51
5º	1 021	52
6º	878	47
7º	836	38
8º	847	43

5.3 Factores condicionantes de la irregularidad

A partir de esos datos, la Comisión Técnica de Estudios y Proyectos Académicos realizó una investigación por muestreo en la que se buscaba delinear el perfil del alumno acreditado y no acreditado. De esa investigación, en la que se incluyeron variables demográficas, escolares y socio-económicas, pudo concluirse que los más afectados por la no-acreditación eran los estudiantes incorporados al mercado de trabajo.

Significativamente, tal resultado coincide con la causa de mayor peso que, según las cifras estadísticas de la Universidad, obligó a los estudiantes a interrumpir sus estudios en 1977 y los años inmediatos anteriores. Estas causas son, precisamente, las económicas (51.2%),

siguiendo después las familiares (15%), enfermedad (13.5%), escolares (4.3) y otras (16%), que afectaron a un total de 1 112 alumnos, de los 4 859 que reingresaron en ese año.²⁵

Aunque tales hechos tienen enorme relevancia, particularmente atendiendo al dato de que en los últimos años alrededor de un 50% de los alumnos de la FE desempeñaban trabajos remunerados y la gran mayoría de ellos lo hacía por más de seis horas diarias, es necesario ubicar los problemas de la no acreditación en un contexto más amplio, que incluye pero rebasa las características mismas del alumnado y las de la institución, alcanzando, por su grado de generalidad, al sistema educativo del país, que a su vez refleja problemas y contradicciones no superadas en la sociedad misma, que sin duda afloran en lo que se ha dado en llamar crisis de la educación superior.

Sin embargo, una cuestión de tal envergadura rebasa en mucho el objeto de esta ponencia. De manera que sólo nos limitamos a señalar esta determinación del contexto social, que se concreta en la situación particular de la Facultad.

5.4 *Origen social de la población escolar*

Antes de concluir este capítulo parece importante señalar algunas otras características que tiene la población escolar de la FE.

Existe la idea bastante extendida de que la composición social del alumnado de la Universidad ha tendido a variar en los últimos años, teniendo acceso a ella una cada vez mayor proporción de alumnos provenientes de estratos sociales de bajos ingresos relativos.

Aunque sin duda la UNAM es entre todas las universidades del área metropolitana una de las que más permite el ingreso de dichos sectores a la educación superior, para el caso de la FE, al menos, no puede observarse una mayor proporción de alumnos provenientes de niveles de ingreso inferiores a los que existían al principio de esta década.²⁶

Así, con todo y el gran incremento en la matrícula escolar de los últimos años, el grueso del alumnado sigue formado básicamente por jóvenes (ya que más del 70% de nuestros estudiantes tienen entre 18

²⁵ UNAM, Anuario Estadístico 1978.

²⁶ Así lo revelan investigaciones estadísticas a partir de la aplicación de la curva de Lorenz y del índice de Gini, en los que la distribución de los ingresos de las familias del alumnado no muestra ningún cambio significativo entre 1970 y 1976. Ver, Carlos Moctezuma Hernández, Modelo estadístico para la planeación y evaluación de la Universidad Abierta (El caso de la F.E.). UNAM, tesis profesional, 1978.

y 22 años), provenientes de los estratos sociales medios. Esto, sin embargo, no contradice la tesis, expuesta por autoridades educativas e investigadores, en el sentido de que los estudios llevados a cabo en nuestra Universidad, comprendidos los de economía, son un poderoso vehículo de movilidad social, aunque dicho sea de paso, en el caso de nuestra carrera, parece existir una tendencia a la baja de las remuneraciones que en general obtienen los egresados que recién ingresan en el mercado de trabajo.

5.5 *Eficiencia terminal de la carrera y deserción*

Se dispone de pocos datos para llegar a conclusiones precisas sobre estas cuestiones, ya que las estadísticas convencionales existentes (con las que sí se pueden hacer series para periodos largos) no permiten hacer las correlaciones necesarias. Por tal razón presentamos aquí no una visión dinámica de ambas cuestiones, sino el análisis de una sola generación (la 1968-72).

De acuerdo con los datos de la CAE, la "tasa total de egreso" tendía (como límite) a una cifra de 55%, considerando a todos los alumnos de una generación que en el plazo de nueve años terminaron su carrera. Esta cifra podría asimilarse con mayor precisión que las tasas de egreso por cohortes generacionales que antes dimos, a la "eficiencia terminal" de la carrera.

Correlativamente, por simple diferencia, podría estimarse la deserción en una tasa de 45%.

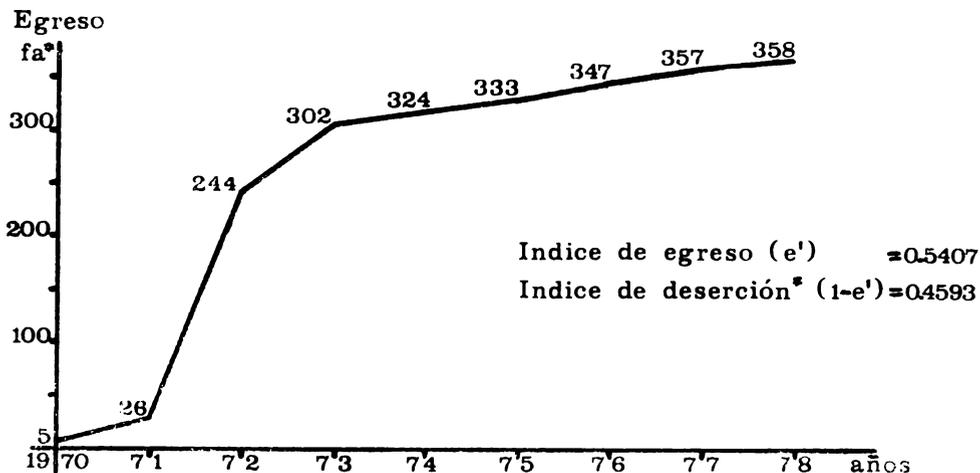
En forma natural, al reducirse el número de años considerados también tiende a reducirse la tasa de egreso total. Por ello, pueden ser poco representativas las cifras que proporciona la CAE para generaciones posteriores a la de 1968-1972, en las que el índice de egreso total se reduce considerablemente de 0.5407 con aquella a 0.3470 con la de 1972-1976, en la que sólo se consideran los egresos posteriores al término "normal" de los dos años siguientes.

Sin embargo, no se podría descartar una asociación positiva entre los descendentes índices de egreso de estudiantes regulares y de titulación, con los de la "eficiencia terminal" de la carrera.

Sería de esperarse, empero, que las medidas tomadas en torno a la flexibilización de la reglamentación escolar (que actualmente ya no cancela la posibilidad de terminar la carrera con el criterio de la reprobación de materias, antes prevaleciente), así como la eliminación de ciertos obstáculos habidos antes en la FE para regular los flujos escola-

res, puedan contrarrestar, a la larga, las tendencias adversas de los indicadores examinados en este apartado.

GRÁFICA 1. *Egreso total generación 1968-1972*



Datos: UNAM: Coordinación de la Administración Escolar, Subdirección Técnica.

* fa: Frecuencias acumuladas.

6. Consideraciones finales

Pocas dudas caben a autoridades, profesores y estudiantes de la FE respecto a la crisis por la que ésta atraviesa.

Los abultados porcentajes de irregularidad y, en general, la baja eficiencia de la institución y del profesorado para cumplir sus tareas esenciales, no son sino otros tantos de los múltiples síntomas de esa situación, que abarca prácticamente todas las esferas de actividad de nuestro centro docente.

La crisis no significa, sin embargo, que la Facultad se haya paralizado y que haya dejado de cumplir sus trascendentes funciones sociales.

Por el contrario, la FE, si bien se encuentra aletargada, sigue siendo el centro docente más importante e influyente de la especialidad en el país, y su proyección nacional sigue vigente a través de los múltiples efectos que tienen la docencia, la investigación, la formación de profesores, la difusión, etcétera.

Cabría por ello ubicar los aspectos más serios de la crisis no sólo en la incapacidad que están mostrando las estructuras administrativas y académicas para contender con la enorme población escolar que tiene

nuestro plantel, sino en la renuencia e indecisión que muestran los núcleos mayoritarios de estudiantes y de profesores para apoyar medidas contra la corrupción que en muchos frentes se padece; en la sistemática actitud de bloqueo que tras la apariencia de oposición política ejercen algunos sectores estudiantiles y magisteriales para impedir una mayor eficiencia administrativa y la solución de los asuntos académicos que requieren solución mediata o inmediata por parte de los organismos de autoridad de la Facultad; y en fin, en las dificultades que a cada paso emergen para llevar a cabo un diálogo en torno a los problemas que estamos enfrentando y sus posibles soluciones, sin anteponer intereses de grupo o personales.

La FE ha recibido un importante apoyo institucional que le ha permitido cambios cuantitativos de gran importancia en pocos años. Pero si el deterioro observado en sus niveles académicos quiere ser contrarrestado, deberán intentarse ahora modificaciones cualitativas en la organización, métodos de trabajo y niveles de preparación de su cuerpo docente, así como una mayor cooperación y comunicación entre todos los sectores que la integran. Mientras no se logre una mejora cualitativa, cualquier crecimiento de la matrícula escolar puede resultar insano.

Se requerirá también de un mayor apoyo institucional de la Universidad para los programas de formación de profesores, y la difusión de nuevas tecnologías y apoyos educativos que permitan la modernización y una mejor adaptación de la enseñanza con respecto a sus medios y objetivos.

Finalmente cabe señalar con respecto al plan de estudios (que es la piedra angular de las funciones que realiza la Facultad), que la orientación progresista, la visión integradora de aspectos económicos, políticos y sociales, y la formación histórica e instrumental que contiene el *currículum* de estudios, sin duda deben capacitar a los futuros economistas para interpretar las raíces históricas de los problemas actuales y para entender y promover los rápidos cambios que sufre el contexto en que deberán actuar.

Sin embargo, haría falta intentar una síntesis de la formación propiamente económica, en torno a un estudio crítico y objetivo de la economía teórica y de la política económica, que superase la profunda separación actual tanto entre economía política y teoría económica, como entre ciencia básica y ciencia aplicada, que hoy sin duda restringen el cumplimiento de las muy diversas funciones sociales que tienen que desarrollar los egresados de nuestra Facultad.