

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/332910799>

Capítulo VI Teóricamente difícil de explicar. La sociología de la educación superior en México

Chapter · March 2019

CITATIONS

0

READS

320

1 author:



[Wietse de Vries](#)

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

111 PUBLICATIONS 656 CITATIONS

SEE PROFILE

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Public policies and Higher Education [View project](#)



Las controversias de la evaluación académica [View project](#)

Capítulo VI

Teóricamente difícil de explicar.
La sociología de la educación superior
en México

*Wietse de Vries **

* *Profesor-investigador del Instituto de Ciencias de Gobierno y Desarrollo Estratégico, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Integrante del Sistema Nacional de Investigadores.
Contacto: wietsedevries4@gmail.com*

Introducción

Este capítulo revisa el avance de un campo específico de la sociología, conocido como sociología de la educación superior. Después de revisar cómo surgió este campo en México al inicio de los años noventa del siglo XX, y cuáles han sido sus aportaciones, analizamos cuáles fueron los factores que influyeron en este desarrollo, y cuál es la situación actual. Terminamos con algunas propuestas para una posible agenda de investigación.

Señalaré que el campo tuvo una primera etapa de rápido desarrollo, lo cual se evidencia en una gran cantidad de publicaciones. En efecto, resulta difícil mencionar todas las aportaciones durante las últimas tres décadas, y este capítulo solamente señala algunas. No pretendo hacer un estado del arte. Sin embargo, en la última década el campo ha conocido un progreso más lento, lo cual se relaciona con el ámbito disciplinario de la sociología, los cambios en el terreno de la educación superior y el cambio generacional en la profesión académica.

Los vaivenes de la sociología

La sociología es una disciplina reciente y el campo de la sociología de la educación superior aún más. La sociología surgió como disciplina al final del siglo XIX, cuando en 1895 Durkheim ocupó la primera cátedra de Sociología, una distinción que nunca le tocó al otro fundador de la sociología, Max Weber. Fuera de Europa, el campo empezó a consolidarse apenas después de la Segunda Guerra Mundial. En México, arrancó con las publicaciones de Lucio Mendieta y Núñez en la *Revista Mexicana de Sociología*, publicación que él mismo había fundado en 1939. Ya en los años cincuenta, otros como Pablo González Casanova consolidaron los estudios sociológicos, pero fue hasta los sesenta que la disciplina cobró fuerza (Moya-López y Olvera-Serrano, 2013).

Eso no impidió que la disciplina pasara pronto por crisis que parecían fatales: Gouldner (1970) predijo la eminente crisis de la sociología occidental. El anuncio resultó prematuro, ya que la sociología pasó durante las décadas siguientes por un impresionante renacimiento, con un auge en la matrícula sin precedente, y con la presencia de nuevos sabios como C. Wright Mills, Ralph Dahrendorf, Ralph Miliband, Pierre Bourdieu, Anthony Giddens, Zygmund Bauman y el mismo Gouldner. Cabe recordar que eran décadas en que los cambios revolucionarios y la crisis del capitalismo parecían estar a la vuelta de la esquina, y Karl Marx seguía siendo una lectura obligatoria en muchas universidades alrededor del mundo.

Actualmente, la sociología parece estar nuevamente en el borde de la crisis (Castañeda, 2004; Szelenyi, 2015). Décadas de políticas neoliberales, inspiradas por el pensamiento racional economicista, aunado a la caída del muro de Berlín, significan que el pensamiento sociológico pareciera en gran parte obsoleto o, por lo menos, pasado de moda. La matrícula ha caído alrededor del mundo, para regresar prácticamente a los niveles de los años cincuenta. En México, en 2016, había alrededor de seis mil estudiantes de licenciatura en Sociología, concentrados en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) con 1,756 y la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) con 2,827. En las universidades públicas estatales, la carrera atrae cuanto más a 300 estudiantes, mientras las universidades privadas raras veces ofrecen el programa. En varios estados, la opción no existe. Con ello, la sociología atrae incluso menos estudiantes que la física (7,971 estudiantes), y es claramente marginal comparado con otras ciencias sociales: economía registra 31,055 y psicología 175,756 (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES], 2018). A partir de estos datos, un buen sociólogo llegaría a la conclusión que la problemática social actual en México concierne aspectos psicológicos, económicos, educativos, administrativos y contables, pero escasamente sociales. A la par, los gurús disciplinarios ya no parecen existir o pertenecer a los viejos tiempos.

La sociología de la educación superior

Es en este contexto que surgió el campo específico de la sociología de la educación superior. Se puede postular, como hacen Gumport y otros (Gumport, 2007), que este campo empieza formalmente con un artículo de Burton Clark (1973). Si bien otros, desde un enfoque sociológico, habían escrito sobre la educación superior, es Clark quien observa que los distintos estudios existentes ya se podrían agrupar dentro de un campo específico, bajo el nombre de sociología de la educación superior.

Con eso, describe una lenta culminación del encuentro entre la sociología y la universidad. Max Weber, en 1917, ya había analizado, desde un enfoque sociológico, las vicisitudes del profesorado alemán (Weber, 1992 [1917]), y Durkheim había hecho observaciones sobre el fenómeno educativo, aunque principalmente revisaba a la educación primaria (Durkheim, 1975 [1922]). Ninguno de los dos había considerado a la universidad como objeto de estudio. Años más tarde, en los años sesenta, Bourdieu y Passeron analizaron la educación superior como fenómeno social, pero enfatizando su función social como mecanismo de selección, sin meterse en las entrañas del bicho (Bourdieu y Passeron, 1964; 1990).

En otras palabras, los estudios se centraban en la función social de la universidad, sin analizar cómo funcionaba la organización. Con ello, los sociólogos seguían la misma lógica que los economistas, como los de la teoría de capital humano, al señalar que aquellos que lograban acceder a la educación superior heredaban la riqueza de sus antepasados. Lo hacían quizá con ojos marxistas más críticos, pero el capital social de Pierre Bourdieu es muy parecido al capital humano de Gary Becker. Con Clark, empieza un nuevo tipo de análisis, más internalista, de los sistemas e instituciones.

También otros investigadores habían empezado a analizar cómo funcionaba la universidad internamente. Estos estudios dieron lugar a tipificaciones famosas como la "multiversidad" (Kerr, 2001) o la "anarquía organizada" (Cohen, March y Olson, 1972). Sin embargo, destaca que estos estudios fueron realizados por observadores participantes en la política o por expertos en el campo de la teoría organizacional, raras veces por sociólogos. En efecto, en años posteriores, Clark empezó a retomar estas observaciones de otros campos disciplinarios para su análisis sociológico de los distintos sistemas de educación superior (Clark, 1983). Con ello, desde el inicio de la nueva rama del conocimiento, confluyeron distintos enfoques disciplinarios, un fenómeno que permanece hasta hoy.

El surgimiento en México

En el mismo sentido, podemos postular que, en México, la sociología de la educación superior arrancó "formalmente" cuando salió *El sistema de educación superior* de Burton Clark, traducido por Rollin Kent, al mercado académico mexicano en 1991 (Clark, 1991). Se trata igualmente de un punto de arranque simbólico: ya varios investigadores habían empezado a analizar cómo funcionaba la universidad o cómo se comportaban varios actores en su interior. Además, ya se publicaba, desde 1989, la revista *Universidad Futura*. Más que nada, la publicación del libro de Clark es una señal de que en aquella época el conocimiento tardaba en difundirse y que el internet todavía

no funcionaba: el libro había salido en inglés en 1983 y el artículo de 1973 nunca fue traducido al español (y casi nunca es citado en México).

En México, el campo se desarrolló según una dinámica propia. Para empezar, la sociología no había tenido un desarrollo tan fuerte como en Estados Unidos o Europa, y el pensamiento sociológico mexicano se orientaba más por la tradición europea que por los estudios norteamericanos. Había cierta predilección por lo teórico estilo francés que lo empírico norteamericano, con más énfasis en lo cualitativo que en lo cuantitativo (Álvarez, 2004; Aguilar-Villanueva, 1995). Esto no sólo se presentaba en la sociología, sino en una carrera como economía y otras ciencias sociales en la universidad pública (Kent, Álvarez, González, Ramírez y de Vries, 2002). Así que, cuando Clark escribió en 1973 sobre el establecimiento del campo y observa que ya existe un cuerpo de conocimiento sociológico amplio sobre ciertos temas educativos en los Estados Unidos, describió una situación muy distinta que el contexto mexicano, donde estos mismos temas tardarían décadas en desarrollarse.

Además de ser tardío, el desarrollo ha sido mucho más limitado. Como señaló Brunner (2009), en América Latina este campo agrupó núcleos pequeños en Chile, Argentina, Brasil y México, con un impacto marginal en cuanto a investigadores, estudiantes, proyectos y publicaciones. Casi una década después, en 2018, estos núcleos siguen siendo pequeños, compuestos básicamente por los mismos actores.

En realidad, es difícil hacer un conteo de los investigadores dentro del campo de la sociología de la educación superior en México, porque solamente una pequeña parte de los sociólogos graduados se dedica a este campo específico. Al mismo tiempo, hay egresados de una multitud de otras carreras que estudian fenómenos educativos, en ocasiones desde una perspectiva sociológica, aunque solo parte de estos investigadores –certificados como sociólogos o no– se dedica a estudios sobre la educación superior.

Si bien, Brunner está en lo correcto acerca del número limitado de investigadores que se podrían considerar como sociólogos de la educación superior, cabe señalar que el impacto de estos grupos pequeños ha sido importante. En los hechos, se dio una fuerte colaboración entre estos grupos y colegas alrededor del mundo, lo cual resultó en numerosas publicaciones en revistas y libros internacionales. La cantidad de publicaciones internacionales quizá resulta pequeña en comparación con otras disciplinas, pero destaca dentro del campo de investigaciones educativas en México.

Iniciativas iniciales

En el caso mexicano, el desarrollo inicial se marcó por dos grupos organizados alrededor de dos proyectos financiados internacionalmente: uno, con sede en la Universidad Autónoma Metropolitana unidad Azcapotzalco (UAM-A), dedicado al estudio de la profesión académica, con financiamiento de la Fundación Carnegie; y otros, con su punto de partida en el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (DIE-CINVESTAV), dedicado al estudio de las políticas públicas de reforma de la educación superior, con financiamiento de la Fundación Ford.

Eso implica que, en México, el campo se desarrolló de manera distinta que en los Estados Unidos. Como señalaba Clark (1973), la sociología de la educación superior en los Estados Unidos inició a partir de una base fuerte de investigaciones sobre cuestiones de inequidad en la educación post-secundaria, así como de estudios acerca del impacto que tiene la educación superior en los estudiantes. Como campos emergentes, señaló a la profesión académica y cuestiones de gobernanza y organización interna. Así, en términos comparativos, se puede decir que en México se inició con los campos emergentes, para acercarse años más tarde a los campos ya establecidos en los Estados Unidos y varios países europeos.

Este desarrollo no fue planeado: fue así por la historia y el contexto de cada país, los intereses de algunos investigadores y la disponibilidad de recursos externos. Distintos factores confluyeron en México: no fue hasta finales de los años ochenta del siglo pasado que el gobierno mexicano empezó a formular políticas hacia la educación superior, y como parte de estas políticas figuraba la regulación del personal académico de las universidades públicas. Así, estos objetos de estudio apenas estaban surgiendo.

Sin embargo, el hecho de que en México se empezó por estudiar los temas emergentes planteó desde el inicio un problema peculiar: en Estados Unidos y Europa se tenía información sobre la suerte de estudiantes, lo cual implicaba que se podrían estudiar los cambios en las políticas y la profesión académica a la luz de los efectos que producían en la formación de estudiantes. En México, en cambio, tanto los sociólogos como los hacedores de políticas partían, y siguen partiendo, de la idea de que cambios en la profesión o la organización seguramente conllevarían mejoras en la formación, pero sin datos empíricos para comprobar o falsificar tal aseveración. Durante décadas, los estudios carecían de información sobre cuantos estudiantes realmente había, y los que estaban dentro eran actores desconocidos (de Garay, 2001).

Lo anterior tuvo otras implicaciones: hacia finales de los ochenta, había en México un sentimiento ampliamente compartido de que la educación superior estaba en crisis y que requería

reformas. Sin embargo, se trata de un sentimiento sin sustento empírico. En realidad, nadie sabía a ciencia cierta cuántos estudiantes, académicos, administrativos o dinero había. Igualmente, se carecía de estudios sobre cómo funcionaban las universidades en la práctica cotidiana más allá de lo anecdótico y, así, tampoco se sabía qué era exactamente lo que andaba mal.

Frente a este desconocimiento del sistema de educación superior, surgieron varios proyectos interesantes. Empezamos con los dos temas que figuraban en la agenda de temas emergentes de Clark en 1973, para luego revisar los temas que ya daba por bien establecidos en Estados Unidos.

La profesión académica

La investigación sobre la profesión académica ha avanzado mucho desde inicios de los noventa. Se destaca que, al igual que en el caso de los estudiantes, tampoco existían datos sobre profesores. Sin embargo, un grupo importante de investigadores empezó a aplicar cuestionarios a muestras representativas para luego generar informes. Este esfuerzo llevó a una situación excepcional: los investigadores lograron tener más información sobre los académicos que la propia Secretaría de Educación Pública (SEP) o las universidades. Por la misma razón, también es un campo que logró influir (para bien o para mal) sobre las políticas educativas, como la creación en 1997 del Programa de Mejora del Profesorado (PROMEP).

Los resultados de estas investigaciones indican que en el caso mexicano hay cada vez más personas de tiempo completo con doctorado, mientras que la investigación ocupa cada vez más tiempo. Con ello, las plantas académicas de las universidades públicas se asemejan cada vez más a aquellas en países desarrollados, también porque en estos países se tiende a contratar más personal de tiempo parcial (Gil-Antón, 2003). Eso plantea un fenómeno interesante para estudios comparativos: el desarrollo de la profesión académica en México ha sido notablemente distinto en comparación con lo que sucede en países desarrollados, lo cual implicaría que los efectos también tendrían que ser distintos.

Sin embargo, no queda claro si este crecimiento en el número de doctores con plazas de tiempo completo, acompañado por programas de estímulos a la productividad, han llevado realmente a una mayor productividad en investigación científica o si los estudiantes ahora reciben una mejor formación. Algunos estudios apuntan que el doctorado y el contrato de tiempo completo no garantizan un mejor desempeño académico. Cabe señalar que, aunque haya una gran cantidad de estudios que ponen en duda la efectividad de programas de estímulos, estos esquemas continúan operando sin modificaciones. Aparentemente, la investigación existente no logra convencer a los hacedores de políticas, aunque se trata de estudios bien hechos y escritos.

Asimismo, no queda claro si en México los académicos han perdido poder frente a los administradores de las instituciones o si simplemente nunca tuvieron el mismo poder que sus colegas en las universidades de investigación en países desarrollados.

Así, la investigación sobre la profesión académica en México ha tenido avances, pero enfrenta actualmente el reto de cómo juzgar y comparar los cambios que se presentaron durante casi tres décadas (Finkelstein, Galaz-Fontes y Scott Metcalfe, 2009). ¿Se inscriben estos cambios dentro de la misma lógica del capitalismo académico que está presente en países desarrollados o se trata de una profesionalización *sui generis* mexicana? O, más bien, ¿se trató de un fenómeno pasajero que afectó a una parte de los académicos, mismos que ahora están por jubilarse y ser reemplazados por académicos de tiempo parcial? Esta última pregunta refleja los cambios en la agenda de investigación: hace tres décadas el tema era la incorporación al trabajo, ahora un tema central es la jubilación.

Políticas públicas educativas

El estudio de políticas surgió hacia finales de los ochenta como novedad en casi todo el mundo, como resultado de los cambios en la relación entre el Estado y la educación superior, centrados en la evaluación y nuevas formas del financiamiento público. Estos cambios se manifestaron primeramente en Europa occidental, para luego encontrar eco en otros países del mundo. Quizá el país donde menos se presentó este aspecto fue en Estados Unidos, donde la educación no se regula desde el gobierno federal.

En los años siguientes se desarrollaron estudios comparativos, dentro de la región de América Latina, luego con países europeos, Estados Unidos y Canadá, en ocasiones con una participación de organismos internacionales, como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo.

Los resultados muestran que los cambios reales han sido muy desiguales según cada país. Un hallazgo es que una política semejante puede tener resultados muy distintos en diferentes países y que, por lo tanto, resulta complicado comparar políticas (Kent-Serna, 2009). La implementación puede ser diferente y los resultados pueden ser perversos (De Vries y Álvarez-Mendiola, 2005). Además, siempre queda la duda de cuáles cambios se deben a las políticas y cuáles simplemente se producen, aun en ausencia de iniciativas gubernamentales.

Una complicación en el estudio de políticas es que dependen fuertemente del contexto local, y solo se pueden interpretar según este contexto. Otro es que el desarrollo de las investigaciones es sensible a los vaivenes políticos: los intentos de reformar la educación surgieron en los

ochenta, tuvieron su auge desde 1990 hasta inicios del siglo XXI, pero la reforma dejó de ser tema de discusión en muchas partes desde 2010. Desde ese entonces, la regulación del sistema se volvió un tema administrativo, lo cual llevó a la institucionalización de las políticas. De esta manera, las políticas dejaron de intentar reformar el sistema, e incluso las políticas mismas se vuelven irreformables (De Vries y Álvarez-Mendiola, 2015).

Al igual que los estudios sobre la profesión, el campo de políticas ha avanzado mucho y hay muchos traslapes entre ambos campos. Pero también hay diferencias importantes entre ellos: la investigación sobre la profesión académica indaga sobre cambios en los atributos y comportamiento de un grupo específico, mientras que el estudio de políticas se enfrenta con averiguar qué se busca cambiar, cómo se busca cambiar y cuáles son los resultados finales. Como tal, estudia intentos de cambio y las respuestas de actores, tratando establecer relaciones causales complejas. Este tipo de estudios son más complicados –ciertamente en contextos comparativos- y pueden llevar a situaciones inesperadas: ¿Qué hacer como investigador, cuando un gobierno decide que basta de reformas y que no es necesario formular más políticas? Los expertos plantearán que no formular políticas también constituye una política, pero ciertamente resulta más complicado estudiar la ausencia de políticas.

Inequidad

El tardío desarrollo en México de estudios sobre la inequidad en la educación terciaria no se debe a una falta de interés de sociólogos. Ya en los años sesenta fue señalado como problema crucial, en particular a partir de 1968, lo cual llevó a políticas universitarias de “puertas abiertas” y colegiaturas muy bajas.

Algunos estudios buscaron una óptica sociológica más amplia, más allá de la “propensión existente en el medio educativo a buscar explicaciones al aprovechamiento diferencial de las oportunidades escolares exclusivamente en la clase social de origen” (Bartolucci-Incico, 1994, p. 1). Sin embargo, a falta de datos confiables nacionales, prácticamente todos los estudios han sido de casos muy específicos y el referente teórico en muchas ocasiones sigue siendo Bourdieu (Bourdieu y Passeron, 1964). Así, hasta la fecha, gran parte se centra en el origen socioeconómico o el capital social de los estudiantes (donde el capital social se suele medir por la escolaridad y el ingreso de los padres).

En comparación con otros países, los estudios sobre estudiantes y egresados han avanzado poco, con excepciones de algunos estudios sociológicos (Casillas, Chaín y Jácome, 2007; de Garay, 2004). Igualmente, hay muy poca información sobre las razones que llevan al abandono de los es-

tudios o que llevan al éxito en el mercado laboral (de Vries, León, Romero y Hernández, 2011). Sin embargo, lo que resalta de estos estudios es que los caminos por la educación superior raras veces son rectos y que existe una miríada de factores sociales, culturales y económicos (Acosta-Silva y Planas-Coll, 2014).

La relación entre estudios y trabajo permanece igualmente oscura. Aunque muchas universidades han hecho algún tipo de seguimiento de sus egresados, estos estudios se caracterizan por ser elaborados por la presión de demandas externas, como las políticas del gobierno federal o las observaciones de instancias de acreditación. Como resultado, los informes son escuetos, poco analíticos o críticos, y cada universidad maneja su propia metodología. Cabe resaltar finalmente que los datos son guardados con más secrecía que los informes financieros.

Ha habido muy pocos estudios comparativos nacionales e internacionales, salvo un proyecto financiado por la Unión Europea al inicio del siglo XXI (Mora, Carot y Conchada, 2010). Así, las reformas iniciadas desde los setenta en prácticamente todo el mundo carecen de un fundamento empírico sobre los estudiantes de antes y los actuales: siguen siendo en gran medida los actores desconocidos.

En comparación con países desarrollados, México (y América Latina en general) está apenas incursionando en un campo de conocimiento ya bien establecido en otros países. Esto implica una desventaja importante, ya que no existe la posibilidad de juzgar el efecto de políticas educativas o los cambios en la profesión académica a la luz de cambios en el comportamiento de otro actor crucial: el estudiante.

Cómo afecta la universidad a sus estudiantes

Si bien hay una creciente literatura sobre culturas juveniles (Guzmán-Gómez y Saucedo-Ramos, 2015), la forma en que la universidad afecta a sus estudiantes es aún poco conocido, ciertamente si una lo compara con la información disponible en otros países, y que se refleja en las obras ya clásicas, como las de Pascarella y Terenzini (2005).

En este sentido, el campo de estudios sobre cómo los estudiantes son afectados por las universidades sigue siendo un campo en construcción. Desde apenas hace una década hay estudios sociológicos sistemáticos sobre las trayectorias de estudiantes desde la escuela media superior hasta el mercado laboral (Acosta-Silva y Planas-Coll, 2014; Planas, 2013).

El sentido común dice que se ha diversificado la población estudiantil a partir de la creciente masificación, pero no hay datos que permitan documentarlo más allá de los datos socioeconómicos. Igualmente, podemos especular que distintos estudiantes atienden diferentes establecimientos, lo cual implicaría que dentro de cada institución hay poca diversidad.

No sabemos qué es lo que los estudiantes aprenden, pero esto quizá no es un tema para la sociología. Es además un tema no resuelto en ningún sistema hasta la fecha. Desde la perspectiva de la sociología, sería más importante investigar cómo cambian las relaciones sociales de personas o de grupos que acceden, comparados con los que no acceden a la educación superior. Esto implica estudios que distinguen por género, por origen social y económico, pero también por distintas culturas juveniles. Significa también distinguir entre disciplinas o áreas de conocimiento, y sobre valores, creencias y mitos que los actores sustentan.

Organización del sistema e instituciones

El objetivo de muchas políticas fue cambiar el sistema nacional en cada país, y cambiar el funcionamiento interior de cada institución. En este terreno, las políticas han sido muy exitosas.

El análisis del sistema nacional de educación superior en México se confrontó desde el inicio con la pregunta de si realmente se trataba de un sistema, es decir, un conjunto donde las partes guardaban relaciones entre sí. Adicionalmente, desde el inicio de los noventa este conjunto pasó por una rápida diversificación: se crearon numerosos establecimientos, tanto en el sector público como en el privado, y en cada establecimiento se amplió la oferta de programas. A la par, el posgrado pasó por una rápida expansión, tanto en el número de instituciones y programas, como en la matrícula.

A su vez, hubo cambios al interior de cada establecimiento. Las viejas formas de gobierno recibieron muchas críticas, así que cada establecimiento emprendió numerosos reajustes de reglas y estructuras.

Dada la complejidad del sistema –si merece esta calificación– muchos estudios apenas alcanzan a ser descriptivos. Ha habido intentos de tipificar o establecer tipos ideales de instituciones, pero no hay una que satisfice las necesidades analíticas. En la práctica, ha habido pocos avances en este terreno desde que Levy (1986) dividió al sector privado entre universidades de élite y otras de absorción de la demanda. Contrario a lo que describió Clark (1998) para Europa, nunca prosperaron universidades emprendedoras en México. Acosta-Silva (2009) ha planteado que las políticas buscan a la *research university* como tipo ideal, pero solamente se podría concluir que las políticas han sido sumamente ineficaces en este terreno: en casi todas las universidades mexicanas la investigación científica sigue jugando un papel marginal. Ordorika (2013) señala que una función importante de las universidades radicó en ser constructoras de la nación, pero esta función ya parece haber quedado en el pasado. Lo que destaca del sistema mexicano es la enorme

cantidad de establecimientos, pero el crecimiento ha sido anárquico y desafía cualquier categorización (de Garay, 2013; Mendoza-Rojas, 2015).

Al interior de las instituciones se ha desatado también una ola de reformas y reestructuraciones desde inicios de los noventa. En términos generales, estas reformas, al igual que en otras partes del mundo, han incrementado el poder de los administradores frente a los académicos y la toma de decisiones se ha vuelto más ejecutiva y menos colegiada (Acosta-Silva, 2009; De Vries & Ibarra-Colado, 2004 López-Zárte, 2014).

Pero, nuevamente, es difícil captar estos cambios nítidamente en categorías sociológicas, o comparar los cambios en las universidades mexicanas con los que se presentaron en otros países. En la práctica, los nuevos gerentes universitarios vacilan entre querer ser príncipes u operar como burócratas, y la creciente "burocratización" del trabajo académico no parece acoplarse al tipo ideal descrito por Max Weber desde hace un siglo. Además, dentro del contexto mexicano, cada universidad parece haber establecido su propia forma de gobierno y solamente algunas formas se asemejan a lo descrito en la literatura sociológica. Por el contrario, hay formas muy *sui generis* como las universidades que operan como pequeñas o medianas empresas familiares, donde la forma de gobierno se acopla al linaje familiar.

Un balance de tres décadas

Además de estos cuatro campos, la sociología de la educación superior ha incursionado en otros temas. Algunos de ellos son clásicos, como el debate sobre la autonomía, el papel de los sindicatos, estudios de género o el financiamiento; otros más recientes, como la globalización e internacionalización de la educación superior o las formas de evaluación. Todavía otros han recibido poca atención, como la tercera misión de la universidad, la extensión y difusión de la cultura.

Lo que destaca es que la agenda de investigación de este campo particular refleja la influencia de una miríada de factores. Como en otros campos, la agenda depende de intereses personales o de grupos, y de las posibilidades del financiamiento. Pero la sociología de la educación superior se caracteriza además por la confluencia de distintos factores específicos. En primer lugar, hay elementos provenientes de la lógica disciplinaria de la sociología, lo cual se relaciona con los cambios sociales en las sociedades modernas. En segundo lugar, el objeto de estudio –la educación superior– pasó por vertiginosas transformaciones en tres décadas. En tercer lugar, los investigadores son académicos y, como tales, partícipes –rehenes o espectadores– en los cambios que suceden en la educación superior (Gil-Antón, 2000). La investigación en este campo es inescapablemente participativa.

Cambios sociales y sociológicos

Desde que surgió la sociología de la educación superior, tanto las sociedades como la sociología han cambiado. Según distintos sociólogos, estamos viviendo en un mundo posmoderno, poscapitalista, más individualista, más globalizado, más educado, con nuevas tecnologías, lo cual modifica las relaciones sociales. Desde que Burton Clark anunció el establecimiento de la sociología de la educación superior en 1973, mucho ha cambiado. En este entonces no existía Internet, no se usaba mucho la computadora, no había Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). No existía la Unión Europea, estaba en su cima la Guerra Fría (la Unión Soviética y China no parecían tener sistemas de educación superior en 1983). Existía el muro de Berlín y dos Alemanias (una, aparentemente sin sistema de educación superior). Aunque había crecido la matrícula, la educación superior todavía era para una minoría de jóvenes. Aun así, el desempleo era alto entre jóvenes, incluso para los que habían estudiado.

No se trata meramente de señalar que el mundo ha cambiado, sino enfatizar que la sociología, como disciplina, ha tenido grandes dificultades para encontrar los conceptos que ayudan a entender las nuevas relaciones sociales del siglo XXI. En 1973, la sociología todavía andaba en su etapa funcionalista, mientras ahora se debata si lo que se necesita es una sociología del posmodernismo o una sociología posmodernista (Bauman, 1992). Ante la falta de respuestas de sociología, han nacido interpretaciones desde la psicología, la filosofía, la economía, las ciencias políticas y otras. Aun así, sigue siendo complicado definir en qué consiste o consistirá el posmodernismo.

Lo que resalta de la literatura reciente es que el mundo social se mueve rápidamente hacia el posmodernismo, debido al crecimiento acelerado de los medios masivos de comunicación y las nuevas tecnologías, a la par del desarrollo de sociedades multiculturales, con un aumento en la movilidad de la gente. Sin embargo, no queda claro si la sociología actual, tradicional, carece de herramientas para describir, entender o explicar este nuevo mundo posmoderno.

Algunos críticos argumentan que la sociología era adecuada para analizar el capitalismo, la industrialización y el estado-nación, pero que tiene insuficiencias para enfrentarse con un mundo posmoderno, que se caracteriza por ser descentralizado, plural, saturado por los medios y globalizado, o con complejas interacciones *glonacales*, según algunos, describiendo la interacción entre lo global, nacional y local (Marginson y Rhoades, 2002). Se necesitaría una sociología posmoderna, aunque no queda claro en qué consiste.

Para complicar el panorama, algunos sociólogos, como Bauman (1992), señalan que el término posmoderno ha perdido sentido –por todos los usos que le han dado– y prefieren describir el mundo actual como de “modernidad líquida”, mientras otros, como Giddens, hablan de una “modernidad tardía” (Giddens, Beck y Lash, 1994).

Debido a esta confusión posmoderna, resulta difícil encontrar explicaciones sociológicas. Como la sociología pasa por un período de incertidumbre, también queda cada vez menos claro en qué consiste la sociología de la educación superior. Si agregamos a esto que hay cada vez menos investigadores con una formación sociológica en el campo educativo, lo sociológico parece perder aún más peso. Como resultado, las referencias a la teoría sociológica son escasas, y las que aparecen en los artículos suelen basarse en propuestas sociológicas de hace décadas. Dicho de otra forma, en los estudios actuales sobre la educación superior mexicana hay una notable ausencia de referencias o debates sobre la sociología actual, hay pocas referencias en inglés, y continúa el soslayo de lo cuantitativo.

El campo de la educación superior

Al mismo tiempo que la sociología pasó por cambios, el mundo de la educación superior sufrió modificaciones radicales. Cabe recordar que todavía en 1963, Kerr (2001) señalaba que algunos sectores de la sociedad, como las iglesias, el parlamento de la isla de Man y 70 universidades se resistieron al cambio y continúan básicamente inalterados; agregando que, estas últimas, todavía se encuentran en los mismos lugares con algunos de los mismos edificios, con profesores y estudiantes que hacen las mismas cosas, y con la gobernanza llevada a cabo de la misma manera.

Sin embargo, desde los años ochenta, los sistemas de educación superior pasaron por muchos cambios. Algunos establecimientos quizá todavía se asemejan a las universidades del pasado, pero la mayoría es radicalmente distinta. Así, el sociólogo de Sousa Santos (2005) describe los cambios que resultaron de diferentes exigencias externas:

La incapacidad de la universidad para desempeñar cabalmente estas funciones contradictorias provocó que el Estado y los agentes económicos buscaran fuera de ella medios alternativos para lograr esos objetivos, de esta forma la universidad dejó de ser la única institución en el campo de la educación superior y en la producción de la investigación. La crisis de legitimidad, provocada por el hecho de haber dejado de ser una institución consensual, frente a la contradicción entre la jerarquización de los saberes especializados, por una parte, a través de las restricciones del acceso y certificación de competencias y, por otra parte, por las exigencias sociales y políticas de la democratización de la universidad y la reivindicación de la igualdad de oportunidades para las clases populares. Finalmente, la crisis institucional, que es una consecuencia de la contradicción entre la reivindicación de autonomía en la

definición de valores y objetivos de la universidad y la presión para someterla a criterios de eficiencia y productividad empresarial o de responsabilidad social. (p. 24)

Lo que destaca en la cita es que hay una cierta nostalgia hacia la universidad idealizada del pasado, algo bastante común entre sociólogos de la educación superior. Pero, también, resalta la ausencia de nuevas tipologías que logran describir y entender los cambios sociales dentro de los sistemas terciarios. Lo que se observa en la literatura son maromas crecientemente complicadas para poder captar las nuevas permutas en viejos conceptos.

En efecto, uno se puede preguntar si frente a las reformas todavía se puede analizar a los académicos bajo la bandera de conceptos como profesionalización y proletarización, o incluso como “capitalismo académico”, cuando hay factores inusitados en juego (Finkelstein et al., 2009). Además, la investigación científica (o la generación del conocimiento) parece haber entrada en una nueva dinámica, tanto al interior de las universidades como afuera (Erickson y Webster, 2012).

Igualmente, cabe aclarar términos como la equidad (cuando las mujeres rebasaron a los hombres en cuanto a la matrícula) o revisar si la educación superior continúa siendo un filtro, un colador, un templo o más bien un eslabón (Stevens, Armstrong y Arum, 2008; Naidoo, 2004), cuando en países desarrollados más de la mitad de los jóvenes de 18 a 24 años cursa estudios superiores y personas mayores regresan a la educación superior. Al mismo tiempo, debe causar serias dudas cuando en el seguimiento de egresados se sigue manejando términos como empleabilidad, tasas de retorno o la coincidencia entre estudios y trabajo, cuando los mercados laborales han cambiado drásticamente (Brown, Lauder, Ashton, Yingje y Vincent-Lancrin, 2008).

Del mismo modo, queda por aclarar si la universidad moderna, emprendedora, todavía opera como anarquía organizada, flojamente acoplada, o si están surgiendo nuevos tipos de organización en el mundo posmoderno (Clegg, 2012). De la misma manera, cabe la duda si los gobiernos nacionales siguen reformando sus sistemas nacionales mediante procesos de “timoneo a distancia”, usando la evaluación y el financiamiento. Quizá en algunos países (o en el ideario de algunos funcionarios) este modelo persiste, pero en otras partes del mundo, la dinámica ha cambiado significativamente (King, Marginson y Naidoo, 2011; Marginson y Rhoades, 2002).

El investigador-académico

Ahora bien, incorporar los temas emergentes mundiales de la sociología y de la educación superior en la agenda de investigación de la sociología de educación superior mexicana tiene sus bemoles. Desde el inicio de este campo, el problema principal radica en que los investigadores son a la vez

académicos, sujetos a las reglas de juego que estudian. Así, una posible explicación para la menor dinámica en el campo durante la última década –comparado con la situación al inicio de los noventa– radica en el desarrollo de la profesión académica. Destaca que, en el caso mexicano, la “profesionalización” adquirió rasgos peculiares: desde los noventa, se enfatizó que los académicos en servicio tenían que obtener un posgrado y una plaza de tiempo completo, mientras que al mismo tiempo se frenó la contratación de académicos jóvenes. Ello implica que, en la práctica, los núcleos de investigación que se establecieron al inicio de los noventa siguen siendo los mismos, y que sus integrantes se preocupan más por la jubilación que por el cambio generacional.

Paralelamente, cabe señalar que la sociología, como disciplina, tuvo poco crecimiento desde los ochenta, mientras que el posgrado en ciencias de la educación –que agrupa una enorme variedad de enfoques disciplinarios– tuvo un crecimiento explosivo. De esta manera, surgieron múltiples formas de indagar los cambios en la educación superior, y el enfoque sociológico es solamente uno de tantos.

Influye también que el financiamiento para proyectos pasa por vaivenes y que está sujeto a la agenda de instancias educativas gubernamentales. Ello implica no sólo una escasez de recursos –ante todo para proyectos nacionales– sino una delimitación de temas susceptibles al apoyo: algunos temas pueden carecer de importancia, mientras otros se pueden repentinamente poner de moda. Así, a lo largo de tres décadas, distintos temas han pasado de la prioridad al olvido.

Por supuesto, juega también el siempre complicado encuentro entre investigadores y hacedores. Los tiempos de investigación son más largos que los de la toma de decisiones, amén de que existe una buena cantidad de publicaciones –en revistas arbitradas e indizadas– que no brindan ninguna información útil. Sin embargo, también existe una creciente producción de informes ejecutivos o estudios aplicados que no contribuyen al conocimiento.

En resumen, la sociología de la educación enfrenta una triple hélice: hay que conjugar la sociología con los cambios en la educación superior, considerando las condiciones locales de trabajo.

Un esbozo de agenda

Lo anterior, lleva a la pregunta acerca de lo que podrían hacer los sociólogos de la educación superior para fortalecer el campo. Como esbozo de agenda, dos puntos parecen importantes. El primero, consiste en conjugar o entrelazar los hallazgos sobre los distintos temas. El segundo, implica adentrarse a nuevos caminos de investigación.

Para el primer punto resulta cada vez más factible e interesante comparar los cambios en un área de investigación con otra. Así, una pregunta clave, después de décadas de reforma, consiste

en indagar si los cambios en la profesión académica han llevado a mejoras en el aprendizaje de estudiantes o en la productividad científica. Ya existen estudios sobre esta relación (Estévez-Nenninger, 2009), pero valdría la pena ampliarlos. Igualmente, cabe preguntarse si las nuevas formas de gobierno o los nuevos sectores del sistema terciario, contribuyeron en algo. Otro tema es la introducción de las TIC y el paso hacia la educación virtual. En este aspecto, hay muchas posibilidades de proyectos de investigación.

El segundo punto es más complicado por tratarse de predecir el futuro antes de que acontezca. Se trata, en gran medida, de revisar los cambios en la educación superior y distinguir posibles tendencias. Ello implica revisar hacia dónde se está desarrollando el trabajo académico –y, a la par, la enseñanza y la investigación científica– en México y en otros países. Una pregunta clave para la sociedad del conocimiento es dónde se produce el conocimiento, quién lo hace, cómo y cuánto cuesta.

De manera semejante, podemos preguntarnos si el análisis de políticas debe adoptar nuevos enfoques y formas de análisis, ya que una creciente proporción de las políticas no proviene de gobiernos nacionales. Las formas de gobierno institucional o los métodos de regulación de sistemas nacionales estarán igualmente sujetos a presiones internacionales y merecen nuevas formas de análisis.

Cabe preguntarse, retomando a Clark (1991), si todavía existen modelos –norteamericanos, europeos, anglosajones, continentales– o si casi todos son iguales. Del mismo modo, queda la interrogante acerca de qué pasó con la adscripción del académico, quien en la obra de Clark se movía entre la disciplina y el establecimiento. ¿Sigue como tipo ideal el profesor de tiempo completo con doctorado, el gurú o somos ya todos vendedores ambulantes de conocimiento? ¿Son realmente distintos los estudiantes si provienen de estratos sociales anteriormente excluidos? ¿Se resuelve el problema de la equidad cuando casi todos acceden a la educación superior? ¿Existen hoy nuevas minorías sociales, como el hombre blanco sin título de educación superior, que aparece como el fiel seguidor del presidente Donald Trump o la mujer con estudios superiores sin empleo del suburbio que está dejando de votar por el mismo presidente? En cuanto a la juventud, ¿existen ya los *ninis* por elección, es decir, jóvenes que deciden que ni quieren estudiar ni trabajar? ¿Qué pasa con el tejido social y la estratificación, o con la división social del trabajo, si cada vez más personas acceden a la educación superior?

En fin, como los sistemas de educación superior son cada vez más complejos, hay que poner a trabajar la imaginación sociológica para explicar cómo y para qué sirven. Una vez que logremos eso, sin duda, serán remplazados por sistemas aún más complicados. Según algunos, eso ya sucedió.

Referencias

- Acosta-Silva, A. (2009). *Príncipes, burócratas y gerentes. El gobierno de las universidades públicas en México*. México: ANUIES.
- Acosta-Silva, A., & Planas-Coll, J. (2014). *La arquitectura del poliedro: itinerarios universitarios, equidad y movilidad ocupacional en México*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Aguilar-Villanueva, L. (1995). El estado actual de la investigación sociológica en México. En *Estudios de teoría e historia de la sociología en México*. México: UNAM/UAM-A.
- Álvarez, G. (2004). *Modelos académicos de ciencias sociales y legitimación científica en México*. México: ANUIES.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (2018). *Anuario estadístico licenciatura 2016-2017*. México: ANUIES. Recuperado de <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Bartolucci-Incico, J. (1994). *Desigualdad social, educación superior y sociología en México*. Ciudad de México: UNAM/Porrúa.
- Bauman, Z. (1992). *Intimations of Postmodernity*. London: Routledge.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1964). *Les héritiers: les étudiants et la culture*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1990). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.
- Brown, P., Lauder, H., Ashton, D., Yingje, W., & Vincent-Lancrin, S. (2008). Education, Globalization and the Future of the Knowledge Economy. *European Educational Research Journal*, 7(2), 131-156. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2008.7.2.131>
- Brunner, J.J. (2009). Apuntes sobre sociología de la educación superior en contexto internacional, regional y local. *Estudios Pedagógicos*, XXXV(2), 203-230.
- Casillas, M., Chaín, R., & Jácome, N. (2007). Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana. *Revista de la Educación Superior*, XXXVI(142), 7-29.
- Castañeda, F. (2004). *La crisis de la sociología en México*. México: Porrúa.
- Clark, B.R. (1973). Development of the Sociology of Higher Education. *Sociology of Education*, 46(1), 2-14. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/2112203>
- Clark, B.R. (1983). *The higher education system. Academic organization in cross-national perspective*. Berkeley: University of California Press.
- Clark, B.R. (1991). *El sistema de educación superior: una visión comparativa de la organización académica*. México: Nueva Imagen/Universidad Autónoma Metropolitana.

- Clark, B.R. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation*. London: Pergamon Press.
- Clegg, S.R. (2012). The Sociology of Organizations. En G. Ritzer, *The Wiley-Blackwell companion to Sociology* (pp. 164-181). Oxford: Blackwell Publishers.
- Cohen, M.D., March, J.G., & Olson, J.P. (1972). A Garbage Can Model of Organizational Choice. *Administrative Science Quarterly*, 17(1), 1-25. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/2392088>
- de Garay, A. (2001). *Los actores desconocidos*. Ciudad de México: ANUIES.
- de Garay, A. (2004). *Integración de los jóvenes en el sistema universitario*. Barcelona: Editorial Pomares.
- de Garay, A. (2013). La expansión y diversificación de la educación superior privada en México en los primeros diez años del siglo XXI. *Espacio Abierto. Cuaderno Venezolano de Sociología*, 22(3), 413-436.
- de Sousa Santos, B. (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. México: UNAM-CEIICH.
- De Vries, W., & Álvarez-Mendiola, G. (2005). Acerca de las políticas, la política y otras complicaciones en la educación superior mexicana. *Revista de la Educación Superior*, XXXIV(134), 81-105.
- De Vries, W., & Álvarez-Mendiola, G. (2015). Can reform policies be reformed? An analysis of the evaluation of academics in Mexico. En P. Zgaga, U. Teichler, H.G. Schuetze, & A. Wolter, *Higher Education Reform: Looking Back - Looking Forward*. New York: Peter Lang Editors.
- De Vries, W., & Ibarra-Colado, E. (2004). Presentación. La gestión de la universidad. Interrogantes y problemas en busca de respuestas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(22), 575-584.
- De Vries, W., León, P., Romero, F., & Hernández, I. (2011). ¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 15(4), 29-50. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/260777552_Desertores_o_decepcionados_Distintas_causas_para_abandonar_los_estudios_universitarios
- Durkheim, E. (1975 [1922]). *Educación y sociología*. Barcelona: Ediciones Península.
- Erickson, M., & Webster, F. (2012). Science and Technology: Now and in the Future. En G. Ritzer, *The Wiley-Blackwell companion to Sociology* (pp. 609-625). Oxford: Blackwell.
- Estévez-Nenninger, E.H. (2009). *El doctorado no quita lo tarado: Pensamiento de académicos y cultura institucional en la universidad de Sonora: significados de una política pública para mejorar la educación superior en México*. México: ANUIES.

- Finkelstein, M.J., Galaz-Fontes, J., & Scott Metcalfe, A. (2009). Changing Employment Relationships in North America: Academic Work in the United States, Canada and Mexico. En J. Enders, & E. De Weert, *The Changing Face of Academic Life. Analytical and Comparative Perspectives* (pp. 218-247). New York: Palgrave.
- Giddens, A., Beck, U., & Lash, S. (1994). *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Alianza.
- Gil-Antón, M. (2000). Los académicos de los noventa: ¿actores, sujetos, espectadores o rehenes? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2(1), 100-116.
- Gil-Antón, M. (2003). Big City Love. The Academic Workplace in Mexico. En P.G. Altbach, *The Decline of the Guru*. New York: Palgrave Macmillan.
- Gouldner, A.W. (1970). *The coming crisis of Western Sociology*. London-New Delhi: Heinemann.
- Gumport, P.J. (2007). *Sociology of Higher Education. Contributions and their Context*. Baltimore: The Johns Hopkins Press.
- Guzmán-Gómez, C., & Saucedo-Ramos, C. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios: Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1019-1054.
- Kent, R., Álvarez, G., González, M., Ramírez, R., & de Vries, W. (2002). *Cambio organizacional y disciplinario en las ciencias sociales en México*. México: DIE-CINVESTAV/Plaza y Valdez.
- Kent-Serna, R. (2009). *Las políticas de educación superior en México durante la modernización. Un análisis regional*. México: ANUIES.
- Kerr, C. (2001). *The Uses of the University*. Cambridge: Harvard University Press.
- King, R., Marginson, S., & Naidoo, R. (2011). *Handbook on Globalization and Higher Education*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Levy, D. (1986). *Higher Education and the State in Latin America: Private Challenges to Public Dominance*. Chicago: University of Chicago Press.
- López-Zárata, R. (2014). La interacción gobierno-universidades: una relación compleja. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 66(1), 75-87. <http://dx.doi.org/10.13042/Bordon.2014.66105>
- Marginson, S., & Rhoades, G. (2002). Beyond national states, markets, and systems of higher education: a glonacal agency heuristic. *Higher Education*, 43(3), 281-309.
- Mendoza-Rojas, J. (2015). Ampliación de la oferta de educación superior en México y creación de instituciones públicas en el período 2001-2012. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(16), 3-32.

- Mora, J.G., Carot, J.M., & Conchada, A. (2010). *Informe resumen del proyecto PROFLEX en América Latina. Comparativa con el proyecto REFLEX en Europa*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- Moya-López, L.A., & Olvera-Serrano, M. (2013). La historiografía de la sociología en México: balances y una propuesta de interpretación desde la historia conceptual. *Sociológica*, 28(80), 7-40. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732013000300001&lng=es&tlng=es
- Naidoo, R. (2004). Fields and institutional strategy: Bourdieu on the relationship between higher education, inequality and society. *British Journal of Sociology of Education*, 25(4), 457-471. <http://dx.doi.org/10.1080/0142569042000236952>
- Ordorika, I. (2013). La universidad constructora del Estado. En R. Rodríguez, *El siglo de la UNAM: vertientes ideológicas y políticas del cambio institucional* (pp. 105-130). México: Miguel Ángel Porrúa/UNAM.
- Pascarella, E.T., & Terenzini, P.T. (2005). *How College Affects Students: A Third Decade of Research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Planas, J. (2013). Los itinerarios laborales de los universitarios y la calidad de su inserción profesional. *Revista de la Educación Superior*, XLII(165), 31-62.
- Stevens, M.L., Armstrong, E.A., & Arum, R. (2008). Sieve, Incubator, Temple, Hub: Empirical and Theoretical Advances in the Sociology of Higher Education. *Annual Review of Sociology*, (34), 127-151. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.soc.34.040507.134737>
- Szelenyi, I. (2015). The triple crisis of Sociology. *Contexts*. Recuperado de <https://contexts.org/blog/the-triple-crisis-of-sociology/>
- Weber, M. (1992 [1917]). Wissenschaft als Beruf 1917/1919/Politik als Beruf 1919. En M. Weber, W. Mommsen, W. Schluchter, & B. Morgenbrod (Edits.), *Max Weber Gesamtausgabe* (pp. 77-111). Tübingen: Mohr/Siebeck.