

Rollin Kent Serna
Los profesores y la crisis universitaria

I.INTRODUCCIÓN¹

En las discusiones sobre la actual crisis de la universidad mexicana la presencia de los sujetos educativos —los que enseñan y los que estudian— tiende a ser borrosa y abstracta. Este ensayo busca abordar dicho problema poniendo a discusión una reflexión sobre el proceso docente en la UNAM durante la última década, periodo marcado por cambios de gran envergadura. No pretende ser un análisis exhaustivo sino una propuesta de hilos argumentales que buscan ejemplificar ciertos aspectos del lado oscuro y cotidiano del proceso cultural mexicano. Muchos docentes viven una situación caracterizada por las relaciones burocráticas e improductivas con el estudiante, un vínculo fragmentario con el saber, y una devaluada imagen como profesional. Nuestra propuesta central es que la crisis universitaria y la crisis del debate sobre la misma están íntimamente asociadas a esta desarticulación del docente en tanto que sujeto educativo y social.

II.MASIFICACIÓN
UNIVERSITARIA Y CRISIS:
LA SOCIALIZACIÓN
DEVALUADA DEL SERVICIO
EDUCATIVO.

Es un lugar común que el impulso estatal del periodo reciente a la educación superior viene ligado a la crisis abierta por el movimiento estudiantil de 1968, el cual colocó al sistema político frente a la urgencia de recomponer las alianzas que históricamente lo han sustentado, particularmente en relación con los sectores médicos. Ciertamente, la política educativa del gobierno de Luís Echeverría significó un viraje importante en las relaciones entre el Estado y las universidades, contrastando fuertemente con el duro trato que las caracterizó durante el sexenio de Gustavo Díaz Ordaz. Pero no es posible explicar la evolución de la educación superior en los años setenta sin tomar en cuenta otro aspecto fundamental: la masificación del sistema escolar nacional, la cual empieza a tener claros perfiles ya desde finales de la década de los cincuenta.

A pesar de la alta selectividad del sistema, en la década de los setenta se cuadruplica el nivel medio y se triplica el nivel medio superior, poniendo así las condiciones para que

Cuadro I

MASIFICACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL: CRECIMIENTO DE LA

1 No huelga reconocer aquí que varias de las ideas que contiene este ensayo deben su desarrollo a las aportaciones que he recibido de las Fuentes Molinar.

MATRICULA

	Primaria	Secundaria	Bachillerato	Superior	UNAM
1960	5 342 092	234 980	106 200	78 599	37 241
1970	9 146 460	1 082 377	335 438	271 275	61 174
1980	14 666 257	3 033 856	1 265 741	935 789	144 496

FUENTES: Solana, Cardiel y Bolaños, *Historia de la educación pública en México*, ed. Fondo de Cultura Económica, México, 1983; M. Noriega, *La política educativa a través del financiamiento*, ed. U.A.S., 1985.

a principios de los años ochenta un millón de jóvenes ingresarán a las universidades del país. Así, la masificación estuvo en proceso durante toda la séptima década, y podría decirse que el movimiento estudiantil de 1968 y las respuestas en lo inmediato y a largo plazo a éste son la expresión más nítida de como el crecimiento escolar explícitamente promovido por los regímenes pos revolucionarios empieza, en los años sesenta, a revertirse contra el Estado y a convertirse en una zona conflictiva que involucra a vastos sectores de la sociedad mexicana.

Pero ¿que es la masificación? Cierta discurso conservador que tiende a circular actualmente sostiene que esta problemática se deriva de la simple expansión numérica del sector educativo, apoyándose en la noción del sentido común de que al aumento en la cantidad va necesariamente aparejada una disminución en la calidad del servicio educativo. Este discurso aduce argumentos de eficiencia pedagógica para criticar la democratización del acceso escolar y volver a legitimar la vieja idea de que una precondition para recuperar un mítico nivel educativo sería la restricción del acceso. Esta nostalgia conservadora, que tiende hoy a envolver a ciertos sectores educativos e incluso a diversas esferas de la sociedad en su conjunto, olvida algunos problemas. En primer lugar, la masificación no sucedió en un vacío socioeconómico, sino paralelamente a la progresiva agudización de la crisis económica nacional durante los años setenta. Por otro lado, se olvida el limbo de que existen diversos estilos de expansión con múltiples posibilidades en cuanto a objetivos y modos de incidir sobre el contenido de la experiencia educativa.

El contexto nacional de la década pasada constituye, entonces un elemento explicativo fundamental de lo que conocemos como la crisis de la educación superior. Entre los datos más relevantes para el ámbito educativo, podríamos señalar los siguientes: el déficit fiscal del Estado; el estancamiento de la producción y la productividad; la expansión desproporcionada del sector de servicios y el estatal; el creciente desempleo tanto para el trabajador manual como para los sectores de mayor calificación; y la inflación, con la consecuente disminución de los ingresos reales de la mayoría de la población. Este es el panorama frente al cual la masificación adquiere tintes críticos, pues estamos lejos de la funcionalidad que tenía la educación superior cuando los egresados podían desarrollarse productivamente y cuando exista consenso generalizado en torno al sistema político. Las crisis social y educativa se alimentan mutuamente por muchas vías, y una de las menos visibles pero más poderosas es el efecto que sobre los ánimos y expectativas de los que asisten y trabajan en la universidad ejerce el futuro más probable de un país envuelto en una larga crisis. Como veremos más adelante, este engranaje entre la situación económica y las expectativas de los estudiantes y profesores es un elemento clave del decaimiento académico en la educación superior.

Otro componente que es imprescindible recoger del contexto de la crisis es el problema de la contradictoria lógica asistencialista que subyace históricamente a los servicios ofrecidos por el Estado mexicano a los sectores que se han constituido en su clientela política. La función consensual que siempre han tenido las universidades aparece, en el contexto de la crisis económica, con toda su desnudez, tendiendo así a desplazar la función técnico-productiva del

sistema educativo y a condicionar, por ende, la actividad propiamente formativa². Uno de los criterios de este tipo de política estatal es que la evolución de la demanda determina la expansión de la oferta educativa, sin que por ello cambie necesaria o sustancialmente su orientación o contenido, salvo en el sentido de su creciente burocratización.³ El ofrecimiento de la plaza escolar responde más a la lógica de la contención de una presión social que a la tarea de conformar cuadros calificados en el medio plazo. En este juego entre oferta y demanda, que expresa una particular relación entre Estado y sujetos sociales, el debate y el discurso público se han centrado históricamente en el número de niños y jóvenes que reciben el servicio, sin poner seriamente a discusión el problema de la calidad de la experiencia escolar. Esto fue posible durante muchos años, mientras duró el apego de varias generaciones de mexicanos a la mitología histórica de la escuela mexicana. No obstante, desde fines de los sesenta, este panorama ha cambiado de manera sustancial, aunque ahí hoy presente un rostro bastante ambiguo.

Más de lo mismo en la UNAM: radiografía de una política de masificación

La década de los setenta, entonces, puede ser caracterizada como un periodo de transición durante el cual aquella relación histórica entre sujetos sociales, escuela y Estado empieza a experimentar desplazamientos importantes a raíz de las presiones políticas, financieras y físicas que acompañaron a la magnificación. Para ejemplificar este proceso es útil examinar un aspecto de la experiencia de la UNAM bajo el rectorado de Guillermo Soberón, cuyas políticas han tenido un efecto duradero en la institución e ilustran los problemas generados por un cierto estilo de expansión universitaria.

La visión que tiene el doctor Soberón de la universidad en el momento de tomar posesión como rector en 1973 es la siguiente:

Aquejada por un crecimiento desmedido que la llevo a incrementar su población de cerca de 70 mil estudiantes en 1962 a más de 168 mil en 1972; disminuida su capacidad para cumplir sus funciones primordiales y para realizar su autogestión administrativa; envuelta en graves situaciones conflictivas en 1948, 1958, 1966, 1968 y 1972, la UNAM se debatía a fines de este último año, cerradas sus puertas, en medio de intereses encontrados y, consecuentemente, con una imagen deteriorada. Cundía el desaliento y el escepticismo entre los universitarios, gravemente resquebrajando el sentimiento de comunidad.

Se hizo necesario dar pronta atención a los conflictos, detener el crecimiento, implantar formas más efectivas de organización, restaurar una mejor proporción entre los recursos educativos y el número de estudiantes, pugnar por más altos niveles de enseñanza, hacer más y mejor investigación vinculada crecientemente con los intereses nacionales.⁴

En efecto, durante los años siguientes se hacen esfuerzos para estabilizar el vertiginoso crecimiento de la UNAM y se descentraliza al norte y al Oriente de la zona metropolitana de la capital, a la par que se expanden rápidamente las universidades de los estados hasta configurar a principios de la actual década una red nacional de universidades en la que va reduciéndose la proporción representada por la UNAM por otro lado, al hablar de "dar pronta atención a los conflictos" el rector Soberón alude escuetamente al enfrentamiento que la burocracia universitaria

2 Rossana Rossanda et al., "Tesis sobre la enseñanza", en *II Manifiesto. Tesis de una disidencia comunista*, ed. Era, México, 1973, pp. 123-44.

3 Ibid.; también Nicola Matteucci, "El liberalismo" en Bobbio y Matteucci, *Diccionario de política*, ed. Siglo XXI, México, 1982.

4 Guillermo Soberón, *La Universidad, ahora*, El Colegio Nacional, México, 1933, p. 39.

protagonizaría con el sindicalismo durante todo su rectorado, enfrentamiento que sin lugar a dudas informo de múltiples maneras a todo el proceso institucional, al grado de convertirse en una variable importante en las decisiones propiamente educativas.

El discurso rectoral señala la necesidad de "pugnar por mas altos niveles de enseñanza, hacer mas y mejor investigación vinculada crecientemente con los intereses nacionales". Sin embargo, es de conocimiento público actualmente que el desenvolvimiento real de la UNAM en los años setenta apunta más bien a una devaluación ampliada del servicio educativo. ¿Cómo expresan las políticas adoptadas en la UNAM un cierto estilo de crecimiento con deterioro? Una manera de explicar este proceso es el examen de las instituciones creadas por el rectorado de Soberón bajo el supuesto de que en este "campo virgen" una política educativa se puede explayar nítidamente. Las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales, creadas a partir de 1974, proporcionan la oportunidad de explorar la intencionalidad y la realidad de un proyecto universitario de modernización.

Entre 1974 y 1976 se diseñan, se construyen y se ponen en funcionamiento cinco planteles nuevos de la UNAM en las zonas de mayor crecimiento reciente de la ciudad de México y que tienen una Baja oferta de educación superior.

Así, entre 1970 y 1983, mientras la población escolar de la licenciatura de la UNAM creció en 151%, en Ciudad Universitaria solo crece un 59%. Actualmente, de cada diez estudiantes en la UNAM, cuatro están inscritos en uno de los cinco planteles de Las ENEP, los cuales han sido diseñados para una capacidad máxima de veinte mil alumnos.⁵

A partir de 1974, se estabiliza la matrícula de Ciudad Universitaria y crecen vertiginosamente la ENEP hasta albergar en años recientes una población escolar parecida a la que tenía la UNAM en su conjunto hacia finales de los años sesenta. La mayor parte de la expansión reciente ha tenido lugar en Las ENEP.

Cuadro II
DESCENTRALIZACION DE LA MATRICULA DE LA UNAM (LICENCIATURA)

Año	Ciudad Universitaria	ENEP	Total
1970	61 174	--	61 174
1971	72 000	--	72 000
1972	80 500	--	80 500
1973	89 000	--	89 000
1974	107 874	3 576	111450
1975	98 059	13 573	111 632
1976	101 556	23 650	125 206
1977	100 300	40 700	141 000
1978	106 930	47 240	154 170
1979	104 912	54 022	158 934
1980	91 000	53 000	144 000
1981	93 910	47 577	141 487
1982	95 117	54 893	150 010
1983	97 033	56 256	153 289

⁵ Ibid. p.53.

Cuadro III
 CRECIMIENTO DE LA MATRÍCULA EN CADA PLANTEL DE LAS ENEP

Mantel	Matrícula inicial	Matrícula en 1983
Cuautitlán	3 576 (1974)	10 878
Iztacala	5 122 (1975)	9 672
Acatlán	4 306 (1975)	12 504
Zaragoza	2 627 (1976)	9 821
Aragon	1 873 (1976)	13 581

Fuente: *Anuarios Estadísticos*, UNAM

Ahora bien, educativamente hablando ¿que ofrecen estas escuelas? En palabras del rector Soberón, la descentralización de la enseñanza universitaria ha permitido a la Universidad abrir una serie de opciones de estudios profesionales con importantes características de innovación académica; ha hecho posible un creciente enfoque interdisciplinario y la optimización de los recursos académicos. Por otra parte, la reorganización de los planes de estudio y la adopción, en algunos casos, de la organización modular, han enriquecido el conjunto de alternativas académicas que ofrece la institución.⁶

Pero la innovación y la interdisciplinariedad están matizadas por las siguientes consideraciones: La propuesta del Programa de Descentralización también indico la integración de las escuelas a partir de carreras afines y complementarias en ciertas áreas del conocimiento, al tomar como base la aplicación de la política de admisión, las restricciones que imponían las capacidades de las facultades y escuelas existentes y la oportunidad que ofrecen ciertas especialidades han alcanzado una masa que ya critica para diversificarse y relacionarse con otras. Así, las ENEP iniciaron sus actividades ofreciendo las 25 carreras de mayor demanda en la UNAM, con los planes y programas de estudio vigentes en ese momento.⁷

La velocidad con que se formaron estas escuelas es sorprendente: la decisión fue legitimada en el Consejo Universitario a principios de 1974, y hacia finales de ese año abrió sus puertas el plantel Cuautitlán. La admisión oficial de que se trasladaron los planes de estudio de Ciudad Universitaria —así hayan sido reformulados posteriormente— contradice la intención innovadora, y nos habla más bien de improvisación académica al calor de las presiones del momento.

Aunque algunos de los planes de estudio de las ENEP sufrieron cambios locales posteriormente, y exceptuando la introducción gradual de carreras nuevas como diseño gráfico, ingeniería agrícola, ingeniería de sistemas y de alimentos, la UNAM no ofreció en toda la década pasada opciones profesionales sustancialmente distintas a las existentes en Ciudad Universitaria. En las ENEP, donde era factible realizar innovaciones efectivas, se siguió atendiendo la demanda orientada a carreras tradicionales como derecho, medicina, periodismo, odontología, las ingenierías ya consagradas, y las disciplinas sociales y administrativas (cuyas disciplinas como historia y sociología, contaduría y administración, aparecen incluso como carreras con derecho propio) . La psicología, una de las carreras que era relativamente nueva en los años setenta, se

6 Ibid., p.49

7 Ibid., p.79

implanta en dos planteles de las ENEP, pero la dislocación especialmente grave que experimenta esta profesión actualmente frente al mercado de empleo indica que el enorme crecimiento de este tipo de carreras se sustentó más en las presiones del gremio profesional por expandirse y por conformar una identidad que en una planeación fundamentada en las necesidades y características del mercado y en las mismas posibilidades de expansión racional de la propia disciplina. Como en este caso, sucede en el conjunto de las ENEP que la intención innovadora está fuertemente mediada por la presencia de los grupos académicos, y profesionales en el reparto de carreras. Ha habido, ciertamente, experimentos curriculares en algunos casos, pero parecería que la incorporación del lenguaje de innovación curricular en boga en el periodo (estructuras modulares, interdisciplinariedad, etcétera) no se ha traducido en cambios efectivos en las prácticas curriculares reales. En algunos casos, se han producido retrocesos cuando el discurso innovador es utilizado por un grupo académico determinado para legitimar un currículum armado bajo una visión excesivamente parcial de la disciplina, como suele suceder en el área de sociales.

La devaluación de la docencia de masas

Independientemente de los discursos y las estructuras curriculares, no hay innovación académica en ausencia de un esfuerzo organizado a mediano plazo para cambiar las prácticas del docente. De ahí que un examen de las políticas institucionales orientadas a la docencia sea un componente clave del análisis de los cambios educativos.

Partimos de la necesaria obviedad de que la expansión universitaria no solo cambia la población estudiantil, sino también la docente. Entre 1965 y 1983, la planta docente en las licenciaturas de la UNAM pasó de 4 409 a 23 549 profesores. La tasa media anual de crecimiento fue de 9.9%, aunque el impulso fuerte se produjo entre 1973 y 1978 con una tasa media anual de 14.5%. Esta expansión rebasó incluso la tasa de aumento de la misma matrícula, la cual pasó de 48 468 estudiantes de licenciatura en 1965 a 153 289 en 1983; mientras que la población escolar se triplicó, el número de docentes se quintuplicó.⁸ La UNAM no solo se inundó de estudiantes, sino también de profesores.

Frente a este hecho, la institución adoptó las siguientes políticas: la contratación masiva de recién egresados, el sostenimiento de las pautas laborales tradicionales ofreciendo contratos de interinato para profesores de asignatura, y la formulación de programas de formación docente bajo el concepto de cursos de didáctica en los diversos centros como el CISE, el CEUTES y los departamentos de pedagogía de algunas escuelas.

De acuerdo con el criterio de la rectoría, "se ha considerado conveniente mantener una mayor proporción de profesores de asignatura, ya que esta característica les permite el desempeño profesional fuera de la institución y en una interface transmiten la experiencia del mercado de trabajo a los alumnos".⁹ Empero, esta consideración no se sostiene ante el hecho contundente de que la docencia de masas se ha convertido en una ocupación de tiempo completo, y lo es en parte porque un mercado de trabajo profesional deprimido y distorsionado obliga a muchos a reingresar a la universidad como docentes poco tiempo después del término de sus estudios. Así, desapareció en los años setenta aquella figura del profesional en ejercicio que impartía clases en la universidad como un servicio a la comunidad y como parte de un sistema de relaciones gremiales y políticas integrado a la carrera profesional. Hoy, más del 90% de los profesores de la UNAM son trabajadores a destajo en una enorme burocracia que no ofrece posibilidades de

⁸ Datos tomados de *Diagnostico del Personal Académico de la UNAM*, DGAPA, UNAM, 1984, p. 199.

⁹ Soberón, op. cit., p. 13.

superación académica o estabilidad laboral. Este hecho por si solo reduce enormemente la viabilidad de cualquier proyecto de innovación académica.

En la racionalidad política del conflictivo panorama universitaria del periodo, la figura del docente adquirió matices ideológicos peculiares: la burocracia universitaria y el sindicalismo se disputaron al académico y produjeron discursos que politizaron su papel pero que simultáneamente lo divorciaron del contenido propiamente educativa de su trabajo. El sindicato insistía en el hecho —por demás objetivo, pero parcial— de que el académico era un trabajador asalariado con todos los derechos concomitantes, particularmente el de la asociación sindical. Por otro lado, la cúpula burocrática reaccionó duramente, recurriendo al alegato ideológico de que la universidad no era una empresa y que por su pertenencia a una "comunidad universitaria" el académico era un trabajador de carácter especial. Si las autoridades se atrincheraron, por su lado, en una visión caduca de la universidad con el objeto de derrotar al sindicalismo, este nunca logro rebasar el ámbito gremial y se vio incapacitado para trasladar el debate al terreno de la universidad posible y necesaria. El hecho de que ninguna de estas posturas lograra aglutinar activamente al académico para dar expresión a su intencionalidad y sus necesidades como agente clave de la vida universitaria contribuye a explicar la actual inorganicidad del profesorado en la UNAM. Las consecuencias de este impasse político-educativo han sido duraderas.

El proyecto burocrático

¿Qué podemos afirmar, entonces, acerca de los resultados de la intención de innovación académica y de interdisciplinaria? Estos resultados están más visibles en la iconografía de las escuelas creadas por el soberonismo y en su discurso que en su cultura escolar. Todo en las ENEP —desde los edificios grises y funcionales hasta la actitud de los funcionarios y las designaciones de los módulos y departamentos deja traslucir una obsesión institucional con la modernidad en su vertiente racional-autoritaria: ya que estamos embarcados en grandes proyectos científicos para el bien de la nación, conviene que cada quien ocupe su lugar, que el estudiante estudie, que el profesor enseñe y que el funcionario administre.

Si en algo son distintas las ENEP de las facultades tradicionales es en su complicada estructura administrativa que conjuga Coordinaciones, Departamentos y Divisiones en un complejo juego de atribuciones y poderes paralelos con el director como arbitro final y como cúspide de un aparato cuyos diversos componentes están segmentados entre si y encuentran su signo unificador en una cultura burocrática que reproduce la visión autoritaria y patrimonialista de la tradición política nacional. En este tipo de institución, los órganos representativos, como los Consejos Técnicos, están subordinados al director y relativamente alejados de la base docente y estudiantil. La lógica institucional concentra el poder en la cúpula y produce una serie de fragmentaciones tanto dentro del propio aparato como entre este y la masa de trabajadores y estudiantes. Es la lógica de una burocracia diseñada al calor de la contienda sindical y de la agitación que la primera generación de egresados de los CCH amenazaba con transmitir al conjunto de la UNAM. Es en este sentido que al proyecto de desconcentración territorial va aunado un proyecto de control institucional de masas.

Siguiendo esta línea, la creación de nuevos planteles fue campo propicio para la expansión de la burocracia universitaria, característica notable del rectorado soberonista. A partir de 1974, cada incremento de dos a cinco mil estudiantes significó la creación de una nueva escuela y por ende de un nuevo grupo burocrático, dinámica que sin lugar a dudas fortaleció la tendencia a la implantación de la carrera burocrática, que ha suplantado en importancia a la carrera propiamente

académica en la UNAM y que tiene su más claro exponente en el mismo doctor Soberón, quien ha pasado, con su grupo, de la cúpula universitaria a la estatal. Es importante observar que el consenso construido por el Soberonismo dentro de la administración universitaria tuvo un importante soporte en las posibilidades que la expansión del aparato le brindaba para negociar espacio con los diversos gremios profesionales y grupos políticos, conformándose así nuevos canales de movilidad político-administrativa en el seno de la universidad.

El academicismo retórico y abstracto del discurso de esta casta funcionarial --el cual aportó su cuota a la devaluación de los espacios y del lenguaje de debate público sobre los problemas universitarios— es muestra de que los mecanismos de selección de dirigentes institucionales acabaron supeditando las consideraciones de curriculum y competencia académica a las reglas de juego del aparato, como lo son la cercanía a los grupos de poder, la lealtad y la habilidad político-burocrática. Difícilmente podría exigirse a esta nueva generación de funcionarios un compromiso con proyectos académicos innovadores cuando su comportamiento ha sido más bien expresión aguda de los hábitos de instrumentalización política de los espacios educativos que ha sido inherente a las relaciones entre la universidad y el Estado en México.

Esta dinámica de negociación burocrática sustentada en la expansión—y, dicho sea de paso, en la venia y los recursos estatales— fue también un elemento importante de la consolidación del poder político que requería el rectorado Soberonista para enfrentar al sindicalismo, particularmente en su vertiente académica. Las burocracias de las ENEP se fundaron con un fuerte signo anti sindical que se expresa en el clima de intolerancia que ha caracterizado a esos planteles.

En suma, en la expansión de la UNAM de los últimos altos aparecen más aristas relevantes en el campo político-burocrático que en el campo de la innovación educativa. Se puede afirmar que este desarrollo no significó un cambio académico, sino que amplió en forma improvisada muchos de los componentes de la universidad tradicional, incorporando las adecuaciones institucionales exigidas tanto por el hecho numérico, de la masificación como por el hecho político de la contienda protagonizada por dos nuevos actores, la burocracia y el sindicalismo. Ahora bien, a la sombra de este conflicto, que acaparó la atención pública, se fue consumando molecularmente el verdadero hecho educativo de la década: la atomización de las relaciones y los sujetos académicos.

III.LA AMBIVALENTE EXPERIENCIA DEL PROFESOR CLASEMEDIERO

En la argumentación expuesta hasta aquí se coloca el énfasis en las condiciones que inciden en la vida universitaria desde el contexto socioeconómico y las políticas institucionales. Puesto el escenario, conviene ahora penetrar en otra dimensión del fenómeno, el de la experiencia y la conciencia¹⁰ de los docentes quienes, como adores anónimos masivamente involucrados en la vida cotidiana de la universidad, profesan en su seno diversos impulsos y contenidos sociales y culturales. ¿Quién es ese sujeto del que hablan los pedagogos, los dirigentes sindicales y los funcionarios, pero que carece de voz propia? De los múltiples hilos de esta madeja, seleccionaremos algunos cabos como la procedencia social, la composición por edad y sexo, y la participación sindical y política de un sector de la masa docente, los cuales ilustraran una línea de argumentación sobre el probable desarrollo de la subjetividad social del proceso docente.

¹⁰ Estas son categorías que maneja E. P. Thompson (*The Making of the English Working Class*, ed. Penguin, 1980) para describir la constitución de la clase obrera inglesa.

Los hijos de la crisis

Ya hemos señalado el hecho evidente de que la expansión universitaria ha significado no solo el acceso masivo de estudiantes sino también de profesores. En todas las universidades del país la planta docente global ascendió en 1984 a 92 926 profesores, de los cuales los de la UNAM representaron el 25%.¹¹ Hacia finales de la década pasada el profesorado de la UNAM llegó a conformar el 37% de todos los docentes universitarios en el país, aunque esta proporción va en disminución a la par de la estabilización de la matrícula de la UNAM y el correlativo crecimiento de las demás instituciones. Incluso en la UNAM se ha reducido de un máximo de 24 777 académicos en 1981 a 22 747 en 1984,¹² reducción que parece estar impuesta por las crecientes presiones de la crisis pero que seguramente está acercándose a sus límites.

Socialmente hablando, ¿quiénes son estos profesores? En primer lugar, la masificación ha implicado una ampliación de la cobertura social de las universidades. Según Olac Fuentes Molinar,

comparada con el grupo de edad de 20 a 24 años, la población universitaria pasó de 5.8% en 1970 al 17% en 1984. Ese solo dato indica la profundidad de los cambios que debe haber experimentado la composición de la masa estudiantil.

Este autor agrega, sin embargo,

que no se puede hablar en ningún caso de democratización, en el sentido liberal de la "igualdad de oportunidades", puesto que el propio aparato escolar realiza una selección precoz que todavía hoy elimina a dos tercios de cada generación estudiantil antes de que ingrese a la enseñanza media superior, umbral de los estudios universitarios [...]. Sin embargo, los nuevos aportes sociales le han dado a la universidad un tono plebeyo que ha desbordado el viejo carácter elitista. Alumnos procedentes de estratos de formación reciente de asalariados y de los aparatos gubernamentales, del campesinado medio, de los sectores obreros de mayor productividad y el caso cada vez más común del trabajador que estudia, representan, en algunas universidades, el componente mayoritario.¹³

La composición de la planta docente está necesariamente marcada por las características sociales de esta masa estudiantil que se constituyó en campo de reclutamiento para el profesorado. De acuerdo con una encuesta que hemos efectuado en la carrera de Psicología de la ENEP Iztacala,¹⁴ los docentes de este sector muestran las siguientes tendencias: la escolaridad máxima de los padres de un 53% de los profesores es de primaria, para un 13% es de secundaria, y para un 18% es de escuela técnica o normal, mientras que un 16% de los padres asistió al nivel superior. Por lo que respecta a la ocupación de los padres, el 27% son trabajadores manuales, el 28% son empleados y el 12% comerciantes; en contraste, solo un 13% son profesionistas o ejecutivos de empresas. Si bien la encuesta mencionada no arroja datos representativos de toda la UNAM, no existe razón para pensar que la composición social muestre cambios drásticos entre un sector y otro del profesorado. Por tanto, se perfila una clara tendencia a la movilidad social

11 *Anuario*, ANUIES, 1984.

12 UNAM, *Informe Anual*, 1981; ANUIES, *Anuario*, 1984.

13 Olac Fuentes Molinar, "Crecimiento y diferenciación del sistema universitario: el caso de México", ponencia al Seminario de Educación, CLACSO, Buenos Aires, 1985, mimeo, p. 6.

14 Estos datos son producto de una encuesta efectuada por el autor en mayo de 1985 entre una muestra estratificada de población de doscientos docentes de la Carrera de Psicología de la ENEP Iztacala. Se pretende evaluar, con preguntas abiertas y cerradas el origen social, el máximo nivel de estudios, las condiciones contractuales, la participación electoral, la lectura de diarios y revistas, y las expectativas respecto a la carrera universitaria. Aquí solo utilizamos algunos de estos datos.

intergeneracional de los jóvenes que accedieron a la docencia en la década pasada.

Otro aspecto relevante es que se trata de una población joven. La mayoría de los maestros de la UNAM no han cumplido los 35 años, y en las ENEP más del 50% tiene entre 25 y 34 años.¹⁵ En su conjunto son personas que están en los inicios de su carrera: en 1984, el 56.7% de los académicos tenía hasta cinco años de antigüedad y el 24.3% entre seis y once años de experiencia. En las ENEP, la antigüedad de los docentes es aún menor: el 79.8% tiene hasta cinco años y el 15.1% entre seis y once años.¹⁶

La aplastante mayoría de los profesores de la UNAM se iniciaron como tales a partir de 1973 y un poco más de la mitad se incorporó a la docencia a partir de 1979. Todos cursaron la licenciatura a lo largo de esa década y una proporción muy alta la componen egresados de la UNAM e incluso de la carrera en que actualmente trabajan. Si agregamos que alrededor de un 50% de los estudiantes de licenciatura cursaron el bachillerato en un CCH o en la Escuela Nacional Preparatoria, se puede concluir que cerca de la mitad de los profesores han asistido a la UNAM, ya sea como estudiantes o como trabajadores académicos, desde los quince años. En el marco de esta extendida auto-alimentación institucional, todos ellos llegaron a la edad adulta e iniciaron su carrera docente en la década de la masificación, que también fue la primera década de la larga transición histórica desencadenada en 1968 que hoy conocemos como la crisis.

La feminización de la docencia

Un segundo filón que es útil explotar tiene su expresión en el hecho altamente visible, pero paradójicamente omitido en el debate actual sobre la universidad, de que el rostro de la UNAM es cada vez más el rostro de la mujer. Si en 1960 menos de diez mil mujeres hacían estudios superiores, para 1980 había casi 50 mil inscritas en las licenciaturas de la UNAM.¹⁷ El cambio proporcional también es notable:

Cuadro V

LA FEMINIZACIÓN DE LA MATRICULA DE LA UNAM

	%	
	<i>Mujeres</i>	<i>Hombres</i>
1960	15	85
1970	24	76
1980	34	66
1984	40	60

FUENTES: *Anuarios Estadísticos*, UNAM, 1979; *Anuario*, ANUIES, 1984.

Esta tendencia, no obstante, es muy heterogénea de acuerdo con las diversas disciplinas académicas. Es mayor el número de mujeres en carreras como psicología que en el conjunto de la institución. En una década, los cambios relativos fueron los siguientes:

Cuadro VI

FEMINIZACIÓN RELATIVA DE LA MATRICULA DE CARRERAS DE PSICOLOGÍA

¹⁵ *Diagnóstico del Personal Académico de la UNAM*, p. 202.

¹⁶ *Ibid.*, p. 250

¹⁷ UNAM, *Anuarios Estadísticos*.

	%	
	UNAM	Psicología
1974	26	60
1983	40	71

FUENTE: *Anuarios Estadísticos*, UNAM.

Por Lo visto, el aumento de la proporción de mujeres en la población escolar global, de un 26% a un 40% entre 1974 y 1983, es una tendencia altamente diferenciada, pues carreras como psicología conservan y aumentan su población femenina mayoritaria. Es una situación que prevalece también en las humanidades, en enfermería y en trabajo social, que seguramente son los sectores que históricamente han recibido una importante población femenina aun antes de la expansión acelerada de la UNAM. Estos datos sugieren, entonces, que esta ampliación de la cobertura de la universidad hacia las mujeres no va acompañada de cambios importantes en la valorización de profesiones que son consideradas tradicionalmente como "femeninas".

En el mismo sentido, es notorio el catéter selectivo del reclutamiento docente en relación con la mujer, pues la feminización de la población escolar no se traslada proporcionalmente a la planta docente. Si el 40% de los estudiantes son mujeres, los profesores lo son en solo el 27% (datos de 1982). La proporcionalmente débil incorporación femenina a la profesión docente se observa claramente en su evolución histórica reciente:

Cuadro VII
EVOLUCIÓN DE LA PLANTA DOCENTE DE LA UNAM POR SEXO %

	<i>Mujeres</i>	<i>Hombres</i>
1960	14	86
1970	23	77
1982*	27	73

* No se obtuvo el dato para 1980.

FUENTES: *Anuario Estadístico*, UNAM, 1979; *Diagnostico del Personal Académico de la UNAM*, DGAPA, UNAM, 1984.

Si comparamos la tasa de feminización de la matrícula con la de la planta docente, resalta el rezago de esta. También es notable el contraste entre la tendencia de la población escolar a igualar su composición, frente a la estabilización reciente del acceso femenino al profesorado.

Por otro lado, la estratificación sexual por áreas disciplinarias que se observa en la población escolar también se manifiesta en el profesorado, puesto que en las humanidades y en las ENEP hay una mayor proporción de profesoras que en el conjunto de la UNAM:

Cuadro VIII
PRESENCIA DIFERENCIAL DE LAS PROFESORAS (1982)

UNAM 27% Carreras Humanísticas y ENEP = 34%

FUENTE: *Diagnóstico del Personal Académico de la UNAM*, p. 202.

Aunque este dato no lo indica, la gran mayoría de las carreras de las ENEP son de las áreas de la salud, las ciencias sociales y las administrativas; todas ellas con una alta concentración

femenina en sus matriculas.

Estos indicadores nos hablan, en suma, de las diversas presiones estratificadoras que prevalecen objetivamente en la universidad de masas. Así como la expansión escolar solo abrió las aulas a ciertas capas sociales antes excluidas sin democratizarse sustancialmente, también las mujeres han tenido un acceso irregular a los estudios y particularmente a la profesión docente. Si esta selectividad prevalece en la ocupación docente, la cual ha sido una de las primeras en incorporar a la mujer, contamos con un indicio de la naturaleza excluyente del mercado profesional en su conjunto, que con toda probabilidad esta experimentando actualmente una cerrazón aún mayor bajo el influjo de la crisis. Las mujeres universitarias —es decir, casi la mitad del estudiantado— enfrentan serios obstáculos en el camino a la profesionalización.

Pero esta situación, ¿no apunta asimismo a la dimensión subjetiva de estos estratos de mujeres jóvenes que a lo largo del trayecto universitario pasan por una mutación desigual y conflictiva de su relación con el mundo del trabajo, de las instituciones culturales y de la familia? Hay una evidente ambivalencia en la tendencia emergente a la feminización de la educación superior y las profesiones, puesto que no deja de significar una experiencia contradictoria el proceso de constitución de nuevos valores personales y sociales que correspondan a esta situación exteriormente tan dinámica. En la última década, decenas de miles de mujeres entre los veinte y los treinta años se han embarcado en el intrincado tránsito entre varias formas de identidad tradicionalmente separadas en la historia femenina de nuestro país: estudiante y trabajadora, esposa y madre, profesionista y, en algunos casos, militante sindical o partidaria. El hecho de que el acceso femenino a la profesionalización no solo está socialmente estratificado sino también marcado por la supervivencia de una fuerte valorización de las semiprofesiones (la enfermería) y las de las áreas sociales y de la salud (que de una manera difusa son percibidas quizá como prolongaciones del papel materno), pone de relieve que en el seno de la docencia se están procesando desplazamientos importantes pero dispares en la subjetividad social de estos sectores. La desarticulación de los contenidos culturales, disciplinarios y pedagógicos aportados por estos sujetos exhibe múltiples nexos con este proceso.

El pedregoso acceso a una clase media a punto de dejar de serlo

El tipo de tensiones que intentamos ejemplificar con el caso de las mujeres universitarias caracteriza al conjunto de una población docente aprisionada entre valores dominantes en crisis y contenidos culturales frágilmente emergentes. Este ha sido el significado subjetivo de la experiencia de la masificación para esa masa de jóvenes en vías de abandonar el medio social de sus padres con la expectativa de acceder a lo que genéricamente se ha llamado la clase media, ese sitio social ambiguo que ejerce tanta atracción ideológica en un país desigual como México. El irregular tránsito generacional, social y profesional de los docentes universitarios es expresión del proceso de movilidad trunca y azarosa que han vivido los sectores medios en el periodo reciente y que proyecta hacia el ámbito universitario un clima de ambivalencia y precariedad ideológicas. Los sujetos sociales que, de manera parcial, hemos querido reconstruir aquí son los que poblaron la universidad de masas, proporcionando ese consenso pasivo —pleno de resistencias, pero carente de proyecto propio— que fue un componente clave del proceso de modernización autoritario que se escenificó en la UNAM.

¿Que relación guarda esta situación con el hecho de que el sindicalismo universitario —el otro proyecto importante para la universidad de los años setenta— se haya quedado a medio camino? La experiencia sindical es un escaparate particularmente revelador de los efectos de la precaria movilidad de sujetos en búsqueda de una nueva identidad social por la vía profesionalizante, la

cual se encuentra simultáneamente enfrentada a la imagen de su propia disolución.

Este es un tejido muy denso del cual podemos extraer solo algunos hilos. Por un lado, podría decirse que la sindicalización marcharía a contrapelo del sustrato conservador que suele acompañar a los procesos de movilidad social, pues el sindicato viene asociado a la imagen del trabajo manual y dependiente del cual precisamente se trata de escapar. Por otro lado está el hecho de que la constitución masiva de la profesión docente coincide precisamente con el desarrollo de la crisis, poniendo en entredicho las tradicionales autonomías e identidades profesionales y sensibilizando así al académico a las posibilidades de una forma de identidad organizativa y social como el sindicato. El joven que ingresa a la docencia en los años setenta se enfrenta a una situación en la que las tradicionales reglas del juego se están disolviendo sin que se presenten marcos de referencia alternativos y nítidos. La necesidad más apremiante de aquel momento (y del actual) era la de un debate público sobre las alternativas concretas para cada disciplina, el cual contribuyera a reformular sus contenidos y su proyección nacional. Frente a este propósito, la desigualdad de circunstancias entre las diversas profesiones era manifiesta, ya que, mientras que algunas ya habían marchado en esta dirección, otras se mantenían atrincheradas en posiciones tradicionales y otras más se debatían en la ambigüedad. En todo caso, el atractivo que inicialmente tuvo el sindicalismo para muchos jóvenes académicos se explica por esta necesidad de una nueva profesionalización, pero cuando se hizo evidente que la organización sindical no lograría cuajar en salidas claras en esta orientación, se inició la pendiente hacia el gremialismo que priva actualmente. Así, la problemática sindical viene asociada a los nexos ambivalentes del docente con su identidad profesional y, más ampliamente, con su identidad social.

Visto así, el sindicalismo no logró convertirse en una lucha por la profesionalización del profesor sino que se estanco en una pugna con la estructura de poder universitario que, aunque llegó a permear el conjunto de las relaciones institucionales, paradójicamente se desarrolló en los márgenes de las actividades sustantivas de la universidad. Salvo en ciertos momentos en que numerosos docentes se movilizaron en torno a problemas puntuales y reconocidamente importantes, la masa docente funcionó en razón de su crecido número, su nexo con la tarea propiamente universitaria, y su dispersión ideológica— como objeto codiciado pero pasivo de los empeños políticos del sindicato y de la cúpula institucional. Estas tres fuerzas amarraron el nudo de la ambigüedad: la búsqueda infructuosa por la izquierda de un proyecto que involucrara a las nuevas clases medias y la educación superior en una reorientación del rumbo nacional; la paradoja de una dirigencia universitaria que, en la brega con las fuerzas desatadas por la masificación, terminó formando su propio sindicato, recurriendo así a la mexicana solución de movilizar desde la cúpula precisamente a los sectores cuyo potencial emancipativo constituía una amenaza siempre presente para el proyecto de movilidad política de esa generación de funcionarios; y, por último, la fuerza —anónima pero real— de ese "costal de patatas" que ha sido la masa de académicos, los cuales se debatían entre un proyecto profesional alternativo que no acababa de condensar y la necesidad de atender, con creciente desconfianza, el discurso tradicionalista y las presiones de las autoridades universitarias.

Ahora bien, si esta interpretación se aproxima a la realidad, ¿no constituye la UNAM de los años setenta una especie de laboratorio donde se experimentaron los jalones de expectativas y frustraciones vividas por las capas medias de la historia reciente? La experiencia de esa década demostró que los valores y las relaciones políticas predominantes habían sufrido un fuerte desgaste, ante el cual emergieron concepciones críticas y prácticas no-tradicionales en las artes, la educación, las profesiones y la vida familiar. Los sectores medios de las ciudades ensayaron con particular intensidad este proceso que, lejos de ser apacible y lineal, se caracterizó por la

desarticulación y la conflictividad. Esto fue sobremanera evidente en las relaciones de las clases medias con la política: algunos sectores se pasaron a la oposición de diverso signo y otros — seguramente la mayoría— simplemente se alejaron de la esfera política con una actitud escéptica ante el accidentado y contradictorio comportamiento de los gobernantes en turno frente a la crisis. Esta creciente introversión o privatización se ha complementado con los impulsos al consumismo que las políticas económicas del periodo los permitieron a ciertos sectores. Se da entonces la paradoja de que en proporciones crecientes estos grupos dependen del Estado para su empleo, los servicios médicos y la educación, mientras que en sus actitudes culturales y políticas se han distanciado, así sea pasivamente, del discurso estatal e incluso de la misma participación política. Los servicios que ofrece el Estado son consumidos por las clases medias como un derecho adquirido sin que ellas sigan brindando la activa adhesión a la ideología dominante, pues esta modalidad histórica de intercambio entre el sistema político y las clases sociales ha sido rebasada por una cultura social que, con todos sus desniveles y contradicciones, ha experimentado desplazamiento y dispersiones importantes en los últimos años.

Si no es ninguna novedad afirmar que la universidad —ámbito altamente sensible al movimiento global de la sociedad ha procesado en su seno muchas de estas tendencias, queda pendiente sin embargo la indagación específica de esa zona tan presente en el discurso público y a la vez tan inabarcable y nebulosa que es la actividad diaria en las aulas universitarias. La molecular y masiva interacción de decenas de miles de estudiantes y maestros ¿es una imagen especular de la vida social, o recibe los impulsos sociales a través de un prisma, con ángulos y cromatismo particulares? Si el vínculo pedagógico es un componente del proceso - hegemónico en su conjunto, es válido buscar en la experiencia y la subjetividad social de los detentados y estudiantes factores condicionantes de eso que se ha llamado "el nivel académico" o la "calidad de la educación".

IV.LA CULTURA PEDAGOGICA DE LA DOCENCIA MASIFICADA: ALGUNAS HIPOTESIS:

El rostro abigarrado de la masificación universitaria apunta a la transformación que, en el lapso de una década, sufrió la práctica docente, entendida esta como un componente vital de la desigual correlación de fuerzas culturales que envuelve a la educación superior. Su contexto global es el de la crisis cultural moderna que incide sobre la capacidad formativa del docente a partir de la asociación, existente entre las formas civilizatorias generales y la autonomía intelectual y moral del profesor en tanto que sujeto de la reproducción cultural. Uno de los efectos de este proceso es la tendencia al agnosticismo cultural, consistente en la disolución del poder articulador de las grandes filosofías, el distanciamiento entre la cultura y el trabajo, y la creciente fragmentación del saber, con la consecuente dificultad del sujeto para apropiarse de una cultura significativa.¹⁸ Se ha extendido el desprestigio de la ética liberal que con optimismo histórico forjó el nexo entre el desarrollo científico y el progreso social y la democracia. El debilitamiento de los vínculos que unen al saber con el ámbito de la moral social es un ingrediente— de la experiencia de la modernidad, sintetizada por Marshall Berman en estos términos:

Ser modernos es encontrarnos en un medio ambiente que nos promete aventura, poder, alegría, crecimiento, transformación de nosotros mismos y del mundo —y que al mismo

¹⁸ Pietro Ingrao, *Crisis y tercera vía*, ed. Laia, Barcelona, 1978; y "Los nuevos Bienes", *Revista Investigación Económica*, Fac. de Economía, UNAM, n. 169, julio-septiembre de 1984.

tiempo amenaza con destruir todo lo que tenemos, lo que sabemos, lo que somos [...] Nos arroja a un remolino de desintegración y renovación perpetuas, de conflicto y contradicción, de ambigüedad y angustia. Ser modernos es ser parte de un universo en el que, como dijo Marx, "todo lo que es sólido se evapora en el aire".¹⁹

Las contradicciones en el proceso global de apropiación cultural tienen expresiones particulares en el ámbito universitario mexicano derivadas de sus peculiaridades sociales e institucionales, particularmente en lo tocante a la calidad y la orientación de las relaciones pedagógicas que se han extendido en la universidad. Bajo el supuesto de que este fenómeno pedagógico es altamente heterogéneo y dinámico, señalaremos —a título ilustrativo— algunos de los componentes de las relaciones escolares que hemos podido detectar:²⁰ la intencionalidad autoformativa del docente, su precariedad disciplinaria y la debilidad del vínculo propiamente formativa con su público estudiantil.

El ensimismamiento docente y la insuficiencia disciplinaria

¿Que móviles han impulsado a muchos recién egresados de las licenciaturas a ser docentes? Nuestras entrevistas y encuestas revelan que con sorprendente constancia el motive básico para ingresar a la docencia es el de servirse de esta como medió para completar la formación profesional después de una experiencia insatisfactoria en la licenciatura o después de un empleo intelectualmente empobrecedor en algún sector de servicios estatales o privados. La descalificación en el proceso formativo y la improductividad experimentada en puestos de trabajo que evidencia una pérdida de contenidos, de responsabilidades y de discrecionalidad, son presiones que paradójicamente atraen al joven egresado de vuelta a la universidad donde cree encontrar un ambiente laboral que estar a salvo de la inautenticidad personal o del estancamiento intelectual que parecen prevalecer en el mercado profesional.²¹ Una constante importante en este retorno es la comprobación de la propia descalificación, frente a la cual la docencia se convierte en una manera de prolongar los estudios y de consumir la calificación profesional.

A estos factores habría que agregar el de la intencionalidad cultural de la experiencia de la inmovilidad social. Así, parecería que el joven docente no está en la universidad en tanto que representante de una elite cultural, como era frecuente en la universidad tradicional.²² Antes Bien, cuando menos en la primera etapa de la masificación, la docencia ha significado para el la continuación del proceso de superación social y cultural de su medio familiar que ha significado la carrera escolar que lo llevo hasta el nivel superior. Un resultado relevante de estos vectores es el de una intencionalidad profesional inmadura que ve en la universidad un refugio más que un modo de proyección de Las capacidades del docente hacia otros sujetos.

En este contexto, ¿cual es el grado de consolidación y de coherencia del capital cultural y disciplinario del docente? ¿Qué líneas de trabajo ha identificado como propias, como planes personales de desarrollo, y como concibe la vinculación entre este tipo de decisiones y el estado actual de su disciplina y las necesidades sociales? Existe un consenso actualmente en cuanto que el perfil del docente universitario es de una débil formación en la licenciatura, de una escasa o nula experiencia profesional, y de un alejamiento importante de la actividad investigadora. Si

19 Marshall Berman, "Brindis por la modernidad", Revista *Nexos*, n. 89, mayo de 1985.

20 Véase nota 14.

21 Estas hipótesis son desarrolladas para el caso italiano por Cerase y Mignella, *La nueva pequeña burguesía*, México, 1978, p. 15; y por Gatullo, Genovese, Giocanini, et al., *Dal Sesantotto alla Scuola: Giovani Insegnanti tra Conservazione e Rinovamento*, Società Editrice Il Mulino, Bolonia, 1981.

22 Juan Carlos Tedesco, "Calidad y democracia en la enseñanza superior: un objetivo posible y necesario", Seminario de Educación, CLACSO, Buenos Aires. 1985, mimeo, p. 4.

bien esta situación es particularmente grave en algunas áreas como las disciplinas sociales, no se puede decir que el conjunto de carreras universitarias este a salvo de sus efectos. Esta insuficiencia disciplinaria se expresa de varias maneras: en primer lugar, en el frágil conocimiento —salvo por la vía de manuales o resúmenes de los autores clásicos de cada Campo; en segundo lugar, en el débil dominio del estado actual de la disciplina y de sus aportaciones a la problemática nacional; finalmente, en el insuficiente manejo del instrumental disciplinario específico, del conjunto de pequeñas destrezas sobre el cual se erige en forma práctica cualquier ejercicio profesional.

La combinación de la desestructuración cultural global que afecta a la sociedad moderna y el déficit específicamente disciplinario que se ha reproducido en forma ampliada en la universidad ha conformado un profesorado que se distingue sobre todo por una falta de identidad firme con el saber profesional. Este es el componente clave del proceso de disolución de las autonomías profesionales tradicionales, las cuales ceden su sitio a una nueva ética defensiva mucho más centrada en las carencias y necesidades del individuo que, en la identificación con un gremio de universitarios o de profesionistas con proyección extrauniversitaria. Es indudable que este corporativismo es el campo fértil en el cual se ha propagado lo que el sentido común llama "feudalización" de las relaciones universitarias y que constituye actualmente uno de los obstáculos más poderosos no solo al cambio o la innovación sino a la misma gestión institucional. Otro de los fenómenos concomitantes de esta situación es la enorme dificultad a la que se enfrenta cualquier intento de formación de grupos académicos capaces de acumular y aplicar el conocimiento en un área determinada durante un periodo prolongado. Si para el escéptico lenguaje cotidiano no existen tradiciones intelectuales, sino "mafias", es porque el signo dominante de la vida universitaria es hoy la introversión cognoscitiva y la correlativa dificultad para proyectar el saber con orientaciones productivas y de servicio a la sociedad. Este elemento defensivo de la subjetividad docente, en añadidura con los obstáculos propiamente institucionales que se yerguen frente a las necesidades formativas del maestro, conforma un clima en el cual la superación académica es un fenómeno individual que desemboca finalmente en la selección clasista de aquellos profesores cuyo capital cultural familiar les permite sobresalir por encima de los que han dependido más estrictamente de su escolarización para desarrollarse intelectualmente.

La burocratización del vínculo pedagógico

Si partimos de la premisa de que la función docente es la mediación entre el contenido y el alumno,²³ la lucha incierta del docente de la universidad de masas por apropiarse de un capital disciplinario lo coloca en una posición de ambivalente frente al estudiante. Un sujeto docente que no ha contado con las condiciones culturales e institucionales suficientes para reformular seriamente los hábitos pedagógicos adquiridos durante su vida escolar previa tiene pocas posibilidades de evitar reproducir acríticamente en el nivel superior el currículum oculto de la escuela mexicana. La innovación pedagógica, o incluso la simple selección y recreación de los componentes positivos de la tradición pedagógica, sólo pueden realizarse sobre la base de profesores claramente identificados con su contenido y su función. Este no parece ser el caso de la UNAM en la actualidad.

Lo paradójico es que el impulso inconcluso pero poco exitoso de la docencia de masas por hacerse de una tradición pedagógica propia ha sido acompañada por un amplio debate durante los años setenta acerca de la innovación escolar, sobre la educación como liberación y sobre la

²³ Eduardo Remedi A., "Currículum y practica educativa: investigación sobre modelos ideales y practica real del quehacer docente", DIE -CINVESTAV-IPN, 1982, mimeo.

necesidad de hacer del aula un espacio democrático. ¿Acaso este discurso pedagógico desalienante no ejerció ningún efecto sobre el joven docente, ni le brindo elementos para reformular su practica? Ciertamente, estos planteamientos no han pasado de noche por la universidad, pero su eficacia ha sido menor como innovación pedagógica que coma recurso legitimador de la misma inseguridad del profesor joven que, frente a estudiantes muy cercanos a el en edad y cultura, prefiere participar y aprender junto con ellos en vez de atreverse a ejercer la autoridad moral de aquel que se dispone a transmitir una formación sólidamente asentada.²⁴ ¿No tiende a diluirse, en este contexto, el carácter educativo de formas pedagógicas como la conferencia y el seminario en un caldo participativo en el que se desdibujan los papeles del enseñante y del estudiante? El legítimo rechazo al autoritarismo tradicional y su remplazo por un antiautoritarismo casi desprovisto de contenidos son la expresión mas cabal del terreno confuso por el que ha transitado la docencia universitaria en el periodo reciente.

Si en incertidumbre en el manejo de los contenidos es una de las variables de esta ecuación, la otra es la relación sostenida por los docentes con un conglomerado estudiantil envuelto en una larga experiencia de dislocación. Uno de los hechos más notables del panorama universitario de la década pasada es la débil presencia de los estudiantes, con una vida particularmente volátil en los primeros años posteriores a 1968 y una dispersión creciente hacia finales de in década.²⁵ Pero como se tradujo esta peculiar experiencia estudiantil en lo político-ideológico en una demanda dirigida al ámbito académice, y como contribuyo esta presencia a configurar las relaciones entre maestro y alumno? Este no deja de ser una pregunta abierta en virtud de la diversidad de relaciones prevalecientes en cada sector institucional, y sobre todo por las dispares esferas de influencia de los grupos políticos estudiantiles. Sin embargo, no seria inexacto afirmar que dos tendencias han tenido cierta vigencia, a veces por separado y a veces en forma combinada, en el vinculo pedagógico. Por un lado; existió durante varios años un impulso estudiantil no desdeñable que exigía la democratización del aula. Por otro lado, es indudable que un sustrato constitutivo de la subjetividad estudiantil de la masificación —en el cual influyen los hábitos formados en la experiencia escolar anterior— ha descansado- en el "certificacionismo", que tiende a supeditar la apropiación del saber a la obtención del título como instrumento de movilidad social. Pero tanto el antiautoritarismo como la búsqueda del certificado son demandas caracterizadas por un bajo grado de elaboración en lo que toca a las necesidades formativas de los sujetos, pues tienden a devaluar la importancia de la transmisión de contenidos. Esto se produjo incluso en casos en los que la presencia de la izquierda ha influido para realizar una crítica de las disciplinas tradicionales sin llegar a poner, empero, las condiciones para una elaboración alternativa de las mismas.²⁶ En suma, la desarticulación de largo aliento de la cultura estudiantil se ha combinado con la peculiar experiencia del docente para conformar un clima de "democratísimo descalificador" en las relaciones pedagógicas cotidianas.

Para finalizar, habría que señalar que el escepticismo hacia lo educativo y la disgregación de los vínculos específicamente formativos no son un fenómeno personal o una tendencia reducida estrictamente al ámbito didáctico. También ejercen un efecto disolvente sobre la dimensión curricular. Independientemente de las críticas que merezcan los planes de estudio vigentes en la universidad, las relaciones entre maestro y alumno que se han asentado obstaculizan el simple

24 Véase el análisis que hace Vanilda Paiva sobre el use que tuvo la pedagogía freireana en la universidad brasileña: "Populismo católico y educación", *Cuadernos Políticos*, E. 34, octubre-diciembre de 1982.

25 Una reconstrucción sistemática de este proceso la hizo Germán Álvarez en "El movimiento estudiantil en la UNAM en la década de los setenta", Tesis de Licenciatura, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, 1985.

26 Olac Fuentes Molinar, "En torno a la universidad critica, democrática y popular", *Foro Universitario*, STUNAM, n. 47, octubre de 1984.

cumplimiento de los objetivos y la difusión de los contenidos formalmente estipulados. Esta ruptura de la "hegemonía curricular" se deriva en buena medida de la práctica autoformativa del docente y tiene como consecuencia el hecho de que el paso por un plan de estudios no le garantiza al alumno que haya acumulado los conocimientos que ofrece el currículum. Las materias son impartidas con relativa autonomía entre sí, pues cada maestro tiende a enseñar lo que sabe o lo que necesita saber. Por lo demás, aquel que se esfuerza en cumplir rigurosamente con los programas lo hace presionado por la duda de poder montarse sobre los hombros del profesor que le antecedió, y acaba desarrollando su propio "currículum". El resultado es el vacío curricular en el que se diluye tanto la especificidad de cada materia como la organicidad del plan de estudios global.

Un análisis que se asemeja menos a un tejido claramente armado que a un conjunto de hilos multidireccionales difícilmente puede brindar un saldo nítido. La reconstrucción que hemos hecho no pretende ser una explicación global del proceso de la UNAM, la cual sería una tarea mucho más vasta. Pero si estas propuestas se aproximan a la realidad, no podría dudarse que estamos en presencia de una compleja y profunda crisis de reproducción cultural: no solamente no se ha logrado efectuar una innovación educativa, como lo ha prometido el discurso dominante, sino que parecería estar en entredicho la misma recreación de la cultura tradicional. La atomización de los sujetos educativos y su dificultad para apropiarse del saber son los signos más evidentes de este bloqueo.

Sin embargo, conviene recordar que se trata de un fenómeno esencialmente heterogéneo y dinámico. El joven que se inició como maestro a mediados de la década pasada no actúa ni piensa hoy de la misma manera, e incluso en los años que corren seguramente están apareciendo nuevas tendencias.

Por una parte, la agudización de la crisis y su estela de incertidumbre ejercen una enorme presión depresiva sobre la vida universitaria, así sea por el solo problema salarial del trabajador académico. No obstante, muchos docentes están agotando la etapa formativa inicial, y es probable que en los intersticios del inmovilismo actual se empiece a generar una serie de demandas nuevas, como la extensión de los posgrados y la revaloración de los contenidos y relaciones que constituyen la materia de trabajo del profesor universitario. Todo ello como continuación de la hasta ahora sorda y accidentada lucha por la reconstrucción cultural.