

UNA CRISIS DENTRO DE LA CRISIS: LA IDENTIDAD PROFESIONAL DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS*

GEORGINA MA. ESTHER AGUIRRE LORA **

INTRODUCCION

El sistema de educación universitaria,¹ y por tal entendemos al conjunto relativamente homogéneo de instituciones que la integran, presenta “muchos rostros de universidades” que se diferencian, entre otras cosas, por su relación específica con la entidad² a la que pertenecen, su trayectoria, sus perspectivas y sus contradicciones internas. Sin embargo, podemos encontrar rasgos comunes, en sus contactos con la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES), en las modalidades que asume su vinculación con la SEP; en la mayor libertad sindical; la autonomía en la orientación de los estudios y la autodeterminación de sus órganos de gobierno.

En este ensayo, con los riesgos que implican las generalizaciones, nuestra intención es explicar a grandes rasgos cuál consideramos que ha sido la trayectoria profesional de los docentes en la universidad mexicana durante los últimos veinte años (1970-1988) en los que da la impresión de haber retornado al punto de partida, aunque desde otra perspectiva:

Comenzamos con la década de 1970, pues constituye un periodo de importantes transformaciones en la sociedad mexicana, que se han expresado en una realidad educativa particularmente rica y variada, y, a partir de esta etapa, indagamos qué ha sucedido con el profesor universitario como uno de sus protagonistas centrales.

Hemos estructurado nuestra información y puntos de vista en tres ejes que se refieren al contexto en que se lleva a cabo la modernización de la educación mexicana en el periodo señalado; a las transformaciones que se dan en la imagen social del docente; a las políticas para la profesionalización del docente universitario.

1. EL ESCENARIO MEXICANO EN LAS DECADAS 1970 Y 1980

Por su estructura socioeconómica, México se define como un país capitalista dependiente con un desarrollo desigual, en el que los problemas, desequilibrios y contradicciones a nivel estructural su impacto en las diversas instituciones, pueden interpretarse a partir de la realidad nacional, tanto como de la coyuntura de la actual crisis económica mundial.

En el periodo que nos interesa, podemos distinguir dos etapas: la de los setentas, en general, una década optimista para gran parte de la sociedad mexicana. Esto se da luego de un largo periodo (1940-1965) que se caracterizó por un desarrollo económico estabilizador -“milagro económico mexicano”-, con un alto índice de productividad que mejoró las condiciones de vida de un amplio sector social y que fortaleció la ideología de la movilidad a partir de la escolarización. La década de los setentas es un periodo de bonanza en el que se incrementa en forma sostenida el gasto educativo. No obstante, a mediados de esta misma década emerge nuevamente la crisis mexicana articulada con la crisis mundial del sistema capitalista. Nuestra crisis

*El presente trabajo forma parte de una investigación en proceso.

**Investigadora titular en el Centro de Estudios sobre la Universidad Nacional Autónoma de México.

¹Convencionalmente en México, cuando hacemos referencia al sistema educativo, cualquiera que sea su nivel y orientación, en realidad aludimos al ámbito de la escolarización. Los datos presentados aquí fueron obtenidos en el Informe Presidencial del Lic. Miguel de la Madrid del año 1986 y en información presentada por el Secretario de Educación Pública, Lic. González Avelar.

²La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos determina nuestro carácter de república federal, de aquí deriva la división en 31 entidades federativas llamadas estados y un Distrito Federal, la ciudad de México; cada estado, a su vez, se divide en municipios.

se caracterizará por una fuerte contracción económica y por la presión inflacionaria, así como por un proceso de descapitalización creciente aunado al pago de intereses, regalías, etcétera, del capital invertido en México, y el aumento de la deuda externa. Esta crisis ira seguida de recuperaciones transitorias, que tienen como trasfondo el programa de modernización de la economía mexicana y el auge petrolero. Hasta que, finalmente, hacia 1982, se ahondan la crisis y la imposibilidad de estabilizar la economía, debido tanto al descenso de los precios del crudo y al proceso de racionalización del crédito internacional, como al radical deterioro de la rentabilidad interna del capital, etapa final de un ciclo histórico.

Ahora bien, ¿cuál ha sido el impacto que han tenido en la universidad mexicana estas profundas transformaciones socioeconómicas? Siguiendo a Santoni Rugiu,³ partimos de que las transformaciones en la estructura socioeconómica influyen a posteriori, con diversa intensidad y cualidad, sobre el sistema escolar de la sociedad de que se trate. Así, en el caso de la universidad mexicana, el periodo que va de 1945 a principios de los sesentas, aproximadamente, se caracterizó por ser una época sin conflicto aparente entre las demandas sociales y los requerimientos del estado; es un periodo de armonía que se traduce en el financiamiento de la educación superior y en la movilidad social de sectores medios. Es aquí cuando domina la formación de abogados.⁴

En este periodo, sin embargo, ya se pueden rastrear indicios de la crisis de 1968 que alcanzó extremos dramáticos en la ciudad de México. Si bien en la crisis se manifestó un profundo cambio de valores promovido por la búsqueda de otras ideologías, de nuevas formas de vida y socialización, de opciones políticas alternativas, en el caso de la universidad mexicana evidenció la fractura entre la política estatal y la educación superior. 1968 marcó “un hito” en amplios sectores de la sociedad mexicana y fortaleció a una heterodoxa disidencia de izquierda, tanto en el orden de los discursos, como en el de las prácticas políticas. Al clima de inconformidad social se le dio una respuesta reduccionista, basada en la necesidad de una profunda reforma académica. Así se inició la década de los setenta con una avasalladora política de modernización de la educación superior,⁵ a través de la cual se trató de recuperar el consenso y de articular nuevamente a la universidad con 109 proyectos estatales.

La modernización de la universidad mexicana, en concreto su refuncionalización, se expresó en una serie de reformas desiguales, que oscilaron entre la creación de nuevas universidades, con una concepción ideológico-política-académica diferente a la universidad tradicional, y la influencia de las modernas universidades de sociedades sajonas altamente industrializadas, y que propició, en algunos casos, la yuxtaposición de este modelo a la universidad mexicana, tradicionalmente de corte napoleónico.

- Entre los rasgos más notables de tal modernización en la educación superior, figuraron su expansión y diversificación,⁶ la renovación de los modelos académicos (sistemas modulares multireferenciados) y administrativos (organización departamental), el intento de vincular la escuela media superior y superior con las demandas del aparato productivo, y el impulso a una amplia política de formación docente, puesto que se exaltó la figura del profesor como motor de los procesos de reforma académica. En relación con este último aspecto, es importante señalar que se incurrió en un doble juego en el que, si bien se exalta al docente como ejecutor de la propuesta modernizadora, a partir de la tecnología educativa, quien no sabe dar clases y debe aprender, ha de participar en los respectivos programas de formación, y al incorporar los principios de la tecnología educativa se nulifica ya que, ajeno a su propia creatividad, se convierte en un instrumento ejecutor de preceptos, “hacedor de lo ya hecho”.

³Uno de los más reconocidos marxistas italianos contemporáneos, que ha aportado al campo educativo desde la teoría pedagógica, la política educativa, la articulación escuela-mercado de trabajo. Entre sus obras más recientes e interesantes está *Storia sociale dell'educazione*. Principato editore. Milano, 1980.

⁴Ver: HONEY VISUET, Eduardo. “Una visión de la Universidad Latinoamericana: 1875-1975” en: *Perfiles Educativos* No. 2. Oct.-Nov., 1978. Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, UNAM.

⁵La década de los setentas coincide con el inicio del sexenio presidencial del Lic. Luis Echeverría, en el que se propiciará un proyecto modernizador de corte populista, que se caracterizará por una serie de reformas educativas tendientes al funcionamiento “racional” de las instituciones y al mejoramiento de su “eficiencia”. La Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (A.N.U.I.E.S.) si bien tiene sus antecedentes varias décadas atrás en 1948, es en este periodo cuando va a jugar un papel central en la reforma de la educación superior, a partir de la interpretación de sus deficiencias.

⁶Expansión y diversificación del sistema de educación superior.

Una de las transformaciones más importantes de la década de los sesentas, estará en la expansión de la matrícula. El fenómeno que se venía percibiendo desde principios de la década anterior cambiará a una universidad elitista por una universidad de masas, no necesariamente democratizada, en la que se empezará a visualizar que la mayor escolarización no corresponde a una mayor movilidad social. (Véase cuadro 1.) ¿Cuál será el nuevo rostro de la universidad durante una década de crecimiento sostenido? ¿Cuáles serán los sectores sociales que accederán a la educación superior? “Alumnos originarios de los nuevos estratos asalariados, de los servicios y de los aparatos gubernamentales, de las fracciones organizadas y con mayores ingresos de la clase obrera, del campesinado medio, o la figura cada vez más común del trabajador-estudiante, dieron a la universidad un marcado novedoso componente plebeyo. La vieja exclusividad burguesa, pequeño-burguesa ilustrada, había pasado a la historia.”⁷

INSTITUCIONES DE EDUCACION SUPERIOR EN MEXICO*

Subsistemas	Número de instituciones	
	1970	1980
1. Universidad Nacional Autónoma de México (estatal, en la ciudad de México).	1	1
2. Otras universidades estatales.	32	34
3. Tecnológicos e Instituto Politécnico Nacional.	17	68
4. Otras instituciones públicas.	18	37
5. Instituciones privadas.	43	120
TOTAL NACIONAL:	111	260

CUADRO 1 SISTEMA NACIONAL DE EDUCACION SUPERIOR

Matrícula total en 1970, 1980, por subsistemas, en absolutos y relativos**

Subsistemas	1970-1971		1980-1981	
	Abs.	Rels.	Abs.	Rels.
1. Universidad Nacional Autónoma de México.	72 952	29.06 %	147 747	17.63 %
2. Otras universidades estatales.	91 697	36.52 %	429 272	51.22 %
5. Tecnológicos e Instituto Politécnico Nacional.	50 217	20.00 %	133 511	15.93 %
4. Otras instituciones públicas.	2 000	0.80 %	17 331	2.07 %
5. Instituciones privadas.	34 188	13.62 %	110 160	13.15 %
TOTAL:	251 054	100.00 %	838 025	100.00 %

Tasa anual para el periodo 1970-1980 12.5 %.

El crecimiento de la matrícula de la educación superior continúa hasta 1980-1986, cuando comenzará a estancarse y a modificar sus pautas, debido a la aguda crisis socioeconómica que explica la austeridad en el gasto educativo; una nueva situación que quizá devolverá a la universidad un carácter elitista, en otro contexto y en otro momento.

⁷FUENTE MOLINAR, Olac. “Las épocas de la universidad mexicana”. En: Cuadernos Políticos No. 36. Ediciones Era. México, 1983, pp. 54-55.

*FUENTES: ANUIES. Anuario Estadístico, 1970. ANUIES-SEP. Plan Nacional de Educación Superior; lineamientos generales para el periodo de 1981-1991.

**Tomado de: ANUIES-SEP. Plan Nacional de Educación Superior; lineamientos generales para el periodo 1981-1991. En: Revista de la Educación Superior, No. 39, vol. X No. 3. Jul.-Sept. 1981. ANUIES, México, 1981, p. 203.

2. EL NUEVO DOCENTE UNIVERSITARIO EN BUSCA DE IDENTIDAD

Las transformaciones más profundas que ha experimentado en las tres últimas décadas la universidad mexicana, y que en cierto modo pueden hacerse extensivas a toda Latinoamérica, podrían resumirse en las nociones de “proyecto modernizador” y de “universidad de masas”, ambas determinantes en la construcción de la imagen social del docente universitario de los años ochentas y que remiten al problema de su actual identidad profesional. Más aún, podemos afirmar que durante el curso de estas tres últimas décadas hemos transitado de la imagen de los profesionales-catedráticos a la de los catedráticos-profesionales. Es decir, en los ochentas nos enfrentamos a la consolidación de una nueva profesión académica universitaria, la docencia, que encuentra su expresión en el profesor de carrera, y a la creación de un nuevo mercado ocupacional propio de las instituciones universitarias, el académico. Ambas características han hecho que amplios sectores de trabajadores intelectuales, o que aspiran a serlo, recurran a la universidad como una fuente de trabajo privilegiada.

La imagen social del docente universitario y sus transformaciones sucesivas en los últimos veinte años, se enraízan en 1945, cuando se inicia la “edad de oro” de la universidad mexicana que se estructura conforme al proyecto “napoleónico” o “liberal”, cuya tendencia profesionalizante subyace en su estructura académico-administrativa y en la fragmentación de sus funciones: la investigación, la docencia y la difusión de la cultura. En este “templo del saber y de la cultura”, se supone la existencia del catedrático que será un prestigio profesional, conocedor de su campo y con amplia cultura general y disciplinaria, que aglutina en torno a sí a un grupo de discípulos y con los que hace “escuela”. Se trata de la academia, en la que los docentes son tales de manera tangencial y complementaria a su práctica profesional; sus honorarios como docentes son simbólicos, no viven de ellos. Ahora bien, de acuerdo con la tradición oratoria que por aquel entonces privaba en la sociedad mexicana, y consecuentemente en la universidad, desarrollan su trabajo a través de la lección magistral expuesta ante un auditorio.

Así, en el catedrático clásico de la universidad tradicional liberal “prevalece un ethos señorial o aristocrático. La actividad académica se concibe como algo desinteresado y gratuito cuyo cultivo tiene que ver con la superioridad del espíritu, desvinculado de las prosaicas exigencias de una actividad remunerada”.⁸ Si bien se da la pertenencia a una prestigiosa comunidad académica reconocida más allá del ámbito universitario, en la que ha logrado un lugar por su propia calidad como profesional en un determinado campo y por su incidencia en la producción de conocimientos, esta pertenencia tiene un trasfondo individualista, es una especie de “narcisismo académico”. Es el Maestro, o son los Maestros como suma de individualidades que poseen la cultura y se interesan por difundirla en sectores restringidos; creen en el primado de la razón y de la filosofía; y profesan valores universitarios tales como la autonomía, la libertad de cátedra y de investigación.

Ahora bien, durante esta época, al lado del catedrático profesional también encontramos la figura del catedrático-profesor, que vive para la docencia de su campo disciplinario y que consagra la totalidad de su tiempo al estudio y difusión de una determinada área del conocimiento: los “maestros por vocación”, con gran tradición y excelencia en su propio campo; serán los profesionales de la docencia de la academia. Tal es el caso, entre otros, de Adolfo Sánchez Vázquez, en filosofía; de Edmundo O’Gorman, en historia; de Antonio Ballesteros y Domingo Tirado Benedit, en educación.

Pero en los setentas el impacto de la masificación paulatinamente también se expresa en los docentes, cuyo número se incrementa a lo largo de la década en una tasa del 246.23 por ciento, cifra que contrasta fuertemente con el 19.26 por ciento, en que se han incrementado de 1980 a 1987. (Véase cuadro 2.)

La misma expansión de la matrícula impulsará la conformación de un nuevo docente universitario proveniente de estratos medios en ascenso, poseedor de un capital cultural muy diferente al del profesor clásico; de él surgirá el profesional de la docencia, cuya expectativa será llegar a ser profesor de carrera. Se trata de una oleada de jóvenes recién egresados que refresca la universidad con discursos educativos antiautoritarios, que intenta visualizar sus respectivas disciplinas desde perspectivas teóricas derivadas de posiciones ideológicas de izquierda, pero que con frecuencia no posee suficientes conocimientos ni experiencia profesional, lo que hace

⁸BEN DAVID, J. ZLOCZOWER, A. La Universidad en Transformación. Editorial Seix Barral. Barcelona, 1966. pp. 193-194.

que incurra en una enseñanza abstracta, aunque ejercida mediante un vínculo supuestamente democrático con los alumnos que, por lo demás, son cercanos a él también en edad.

CUADRO 2
INCREMENTO DE LA PLANTA DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO A PARTIR DE 1970

Año	Profesores de carrera		Profesores de asignatura		Total de profesores	Tasa de incremento anual
	Tiempo completo Abs.-Rels.	Medio tiempo Abs.-Rels.	Abs.-Rels.	Abs.-Rels.		
1970	255 (4.38%)	261 (4.49%)	5 295 (91.12%)	5 811	—	
1971	270 (3.81%)	168 (2.37%)	6 648 (93.81%)	7 086	21.9%	
1972	231 (3.10%)	93 (1.25%)	7 115 (95.64%)	7 439	4.9%	
1973	399 (5.15%)	156 (2.01%)	7 191 (92.83%)	7 746	4.1%	
1974	547 (5.55%)	318 (3.22%)	8 981 (91.21%)	9 846	27%	
1975	721 (6.71%)	310 (2.88%)	9 705 (90.39%)	10 736	9%	
1976	568 (4.97%)	291 (2.55%)	10 547 (92.46%)	11 406	6.2%	
1977	753 (6.03%)	334 (2.67%)	11 392 (91.28%)	12 479	9.4%	
1978	885 (6.81%)	361 (2.77%)	11 741 (90.40%)	12 987	4%	
1979	1 106 (8.10%)	433 (3.17%)	12 112 (88.72%)	13 651	5.1%	
1980	1 306 (6.49%)	499 (2.48%)	18 315 (91.02%)	20 120	47.3%	
1981	1 371 (6.90%)	585 (2.94%)	17 897 (90.14%)	19 853	— 1.3%	
1982	—	—	—	—	—*	
1983	1 088 (7.29%)	312 (2.09%)	13 509 (0.90%)	14 909	— 24.9%	
1984	—	—	—	—	—	
1985	—	—	—	—	—*	
1986	1 841 (7.40%)	550 (2.21%)	22 467 (90.38%)	24 858	66.7%	
1987	2 392 (9.96%)	505 (2.10%)	21 099 (0.87%)	23 996	— 3.4%	

FUENTES: De 1970 a 1981: *Anuarios Estadísticos de la UNAM*; para 1983: *Censo de Personal Académico de la UNAM*; para 1986, 1987: *Agendas Estadísticas de la UNAM*.

* No se tiene información.

Los setentas, sin embargo, constituyen un periodo optimista, efervescente, en el que se cree en el poder de socializar. Es el momento de la docencia colectiva, del debate y de las propuestas grupales. En el contexto del proyecto modernizador de la universidad, la figura del docente se sobrevalora en una especie de voluntarismo referido a los procesos de reforma académica. Se considera que desde esta década en México “hay indicios suficientes para afirmar que se han desarrollado las tendencias al desplazamiento hacia abajo y al subempleo de los egresados universitarios, a la ocupación precaria y frecuentemente desvinculada de la capacidad supuesta por la escolarización, y a la prolongación de los periodos de espera para el ingreso al primer empleo”.⁹ En el proceso de masificación se encuentra implícito un proceso no resuelto de movilidad: el docente universitario recién egresado que con la docencia y por medio de ella transitaba hacia el ejercicio de su propio campo, quedó atrapado; habrá de dar clases como única opción para obtener un ingreso fijo, se traslada al ámbito de los profesionales asalariados, saturados de horas-clase, con pocas posibilidades de estudio personal y ya con escasas expectativas de movilidad más allá de la institución universitaria.¹⁰

Así, hacia los años ochentas nos encontramos frente a un docente que se profesionaliza en la docencia y se desprofesionaliza en su específico campo disciplinario y que, frente a las reformas académicas esperadas en la década anterior, se enfrenta a la persistencia de las prácticas educativas propias de la universidad tradicional, totalmente desfasadas de la actual universidad de masas.

En el contexto de una universidad que, al desarticularse del aparato productivo, paulatinamente se queda girando sobre sí misma, se aísla, se autoconsume, se “pedagogiza”, empiezan a aparecer dos de los rasgos que consideramos más significativos en esta nueva identidad de un docente que, agobiado por sus precarias

condiciones de trabajo y sus propias demandas personales, se desarticulará de un proyecto colectivo y tornará al individualismo. Sólo que ahora se trata de un individualismo de masas: “el rechazo de lo público, resistencia de lo ‘privado’, indiferencia hacia la organización, alergia a la política”.¹¹

“El otro rasgo que domina el panorama es la estratificación interna del mercado académico; el docente puede acceder a su desarrollo académico a través de tres vías: como docente, como investigador de su práctica educativa y como funcionario. Carreras que conllevan una estratificación y, por ende, diferente valoración social. El tránsito de una carrera a otra no siempre es fácil ni depende de las opciones personales. Muchas veces es el azar el que lo determina. En términos generales, da la impresión de que al haberse agotado la docencia, ahora el eje se traslada a la investigación, aun cuando no exista ni la mínima experiencia personal, ni la mínima infraestructura institucional para ello,”¹² tarea de investigación que, más allá de discursos y propósitos, habría que apoyar e impulsar en lo concreto.

¿De qué manera incidirá esta situación en las fantasías, en las frustraciones, en las expectativas, en las identidades de la próxima generación de docentes universitarios?

3. VICISITUDES Y CONTRADICCIONES EN LA FORMACION DE DOCENTES UNIVERSITARIOS

Durante la década de los setentas supuestamente se proyecta y lleva a cabo una reforma universitaria sin precedentes en la que sin lugar a dudas encontramos evidencias de la hegemonía educativo-cultural del sistema capitalista de los Estados Unidos, de moda que a partir de este periodo, como ya lo habíamos señalado, a la estructura académico-administrativa de la universidad mexicana, se le yuxtapondrán rasgos y prácticas propios de las universidades anglosajonas. Tal situación que se torna evidente en campos tales como el currículo, la evaluación y las prácticas docentes. Se difunden las escalas de medición, las pruebas de inteligencia, la enseñanza programada, la microenseñanza, los multimedia, los modelos matemáticos para analizar contenidos, etcétera.

La profesionalización de la docencia, en cuanto tal, se gesta a lo largo de este periodo, inserta en el proyecto modernizador de la universidad mexicana y en relación directa con el surgimiento del nuevo mercado académico al que aludimos recientemente. La preocupación por la formación del docente, por su profesionalización, no hubiera sido concebible en el contexto de una universidad de corte liberal en la que el académico era tal en razón directa a su prestigio y experiencia como profesional de un campo determinado y en donde el dominio teórico-práctico de su disciplina era su único aval para dar clases.

Sin embargo, en los setentas se interpretará que una de las razones de la falta de eficiencia de la universidad deriva de los docentes, quienes no saben dar clases. Contra esta situación, instrumentaron políticas de formación docente expresadas en programas ad hoc, en los que se enfatizará el otro polo del problema: cómo dar clases.

⁹FUENTES MOLINAR, Olac. “Crecimiento y diferenciación del sistema universitario. El caso de México”. En: Crítica No. 26-27. Revista trimestral de la Universidad Autónoma de Puebla. México, 1986, p. 9.

¹⁰Ver pp. 14-15. Incremento de la planta docente en la UNAM a partir de 1970, en lo que se refiere a la relación entre los porcentajes de profesores de carrera y de asignatura. Es importante señalar que en esta información no se consideran otros niveles de profesores con dedicación exclusiva a la docencia, como es el caso de los ayudantes de profesor de carrera, ayudantes de profesor de asignatura y técnicos académicos.

¹¹LEONE DE CASTRIDIS, Arcangelo. *Le culture della crisi: ideologie, partito e questione giovanile negli anni settanta*. De Donato Editrice. Bari, 1978, pp. 26-28. Citado por KENTS, Rollin, “Las vicisitudes de una azarosa profesionalización”. En: Crítica, No. 28. Revista trimestral de la Universidad Autónoma de Puebla. México, 1986, p. 15.

¹²Es interesante mencionar que a partir de 1984, en que se difunden las nociones de investigación-acción y del docente como investigador de su práctica, en la Educación Normal se introduce la imagen del docente investigador y esto, supuestamente, se apoya curricularmente con un problema-eje de docencia e investigación, que “mágicamente” es apoyado por los profesores de las siete asignaturas que se imparten por curso.

La infraestructura para llevar a cabo estas políticas de formación docente, estará dada por los centros de formación de profesores, en su carácter de productores o de reproductores del conocimiento, centros que durante este periodo se crean, crecen y se multiplican a nivel nacional. Estos centros pueden depender de la administración central de la universidad de que se trate y ofrecer sus servicios a una población indiscriminada de docentes universitarios, o bien estar adscritos a cada facultad o escuela y atender a una población de docentes propia de un campo disciplinario similar.

Los programas de formación docente traducen las más diversas y contradictorias concepciones y tendencias vigentes en el medio, ya que de alguna manera expresan los problemas propios del campo educativo, de los que participamos los que nos movemos en él. Si bien es innegable el desarrollo de un pensamiento educativo mexicano que ha hecho aportaciones tales como la creación de las Misiones Culturales y de las Escuelas Normales Rurales (1923), del Instituto Politécnico Nacional (1935), etcétera; en general podemos decir que la educación superior constituye un campo de escasa tradición.

La periodización que se muestra en seguida podría bosquejarse como el surgimiento y consolidación de una determinada modalidad de programas de formación docente universitaria. Sin embargo, el tránsito de una etapa a otra no ha implicado la desaparición de las modalidades anteriores.

Primera etapa (1971-1973): Cursos de actualización autónomos. Se trata de cursos y talleres “a la carta” sobre tecnología educativa, elaboración de programas por objetivos de aprendizaje, evaluación de aprendizaje, elaboración de materiales didácticos, micro-enseñanza, técnicas grupales, etcétera. Su intención es instrumentar al docente para hacerlo eficiente, y así elevar el nivel académico. En el clima universitario del periodo anterior, en donde el docente era el “Maestro” y expresaba en su forma de dar clases la tradición de una didáctica históricamente enraizada en el siglo XVII y retomada por una concepción idealista-humanística propia de toda una generación de catedráticos universitarios, irrumpía abruptamente la racionalidad técnica,¹³ a través de autores tales como Robert Mager, Benjamín Bloom, Clifton Chadwick, Ralph Tyler, Roger Kaufman, Hilda Taba, etcétera. Lo constatable, lo objetivo, lo susceptible de control, lo sistematizable, lo ideológicamente neutro, se convertiría en el arquetipo de los docentes y se incorporaría no sólo a nivel de lenguaje, sino de las prácticas mismas, a partir de supuestos didácticos y prescripciones didácticas, las más de las veces ingenuos y simplistas: “la sistematización de la obviada”.

Segunda etapa (1974-1975): Programas estructurados de formación docente. Los cursos, talleres y seminarios se ofrecerán en una forma estructurada con diversos propósitos (especializar en docencia, producir materiales de autoformación, formar al experto en currículo, etcétera), y con diversas tendencias (tecnología educativa, enfoques que privilegian aspectos psicológicos y continúan omitiendo aspectos sociales del trabajo docente). En el campo de la educación superior, se empiezan a introducir otros contenidos que problematizan y propician la reflexión; se comienza a gestar una importante corriente de crítica de la tecnología educativa y de búsqueda de propuestas alternativas.

En ese momento, era importante que los docentes, que habían adquirido ya una serie de elementos técnicos, se confrontasen de nuevo con su práctica y se percataran de que las cosas no cambiarían tan mágicamente como esperaban, lo que los impulsaría a nuevas búsquedas. Es el momento en que comienza la influencia del exilio del Cono Sur, a través de la cual nuevas corrientes de pensamiento se incorporaron al análisis educativo, y se incorporaron contenidos que habían estado ausentes y otros temas (como grupo operativo, epistemología genética, o análisis institucional). Se estudiaron autores como Broccoli, Santoni Rugiu, Snyders, Lobrot, Vasconi; y se abordaron otras corrientes de pensamiento.

Es ésta una etapa de gran riqueza y apertura en el orden de los discursos y de las prácticas y que por lo demás coincide con el deseo de “un hacer con los otros”.

¹³Por “racionalidad técnica” hacemos referencia a uno de los rasgos dominantes de las sociedades capitalistas avanzadas, inicialmente señalado por Max Weber, y que en los diferentes ámbitos de la sociedad expresa una lógica de control y supeditación de fines y medios a una razón técnica, neutra y ahistórica, centrada en la obtención de “productos”, de manera ágil y eficiente, más allá y por encima de las ideologías concretas.

Nos interesa destacar que a partir de esta etapa, en el campo de la educación se expresa con evidencia el “proceso que va de una ciencia tradicional ‘difusa’ y ‘total’ a una ciencia moderna extremadamente diversificada, con una multitud de objetos que reclaman una multitud de disciplinas (...) Un campo educativo fraccionado y diferenciado, es uno de los más fuertes indicadores de desarrollo de una sociedad, en el sentido del grado de modernización alcanzado”.¹⁴ Esto también hace a la proliferación y diversificación de especialistas y profesionales.

Tercera etapa (1976 a la fecha): Posgrados en educación. En México habíamos sobrevivido desde 1955 hasta el inicio de los sesentas con una sola Maestría en pedagogía, la de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. En el periodo que va de 1976 a 1983, las especializaciones, maestrías y doctorados se incrementarán de manera considerable, en parte favorecidos por las políticas de educación superior, en parte por la misma masificación de la universidad que corre paralela a la devaluación de los títulos de estudio, en parte por el mismo boom de los estudios en educación. Si hacia 1979 se reportaba toda la nación la existencia de 20 maestrías en educación, hacia 1984¹⁵ se reportaron los datos del cuadro 3.

CUADRO 3

<i>Especialidades</i>	<i>Especializaciones</i>		<i>Maestrías</i>		<i>Doctorados</i>	
	<i>Instituciones</i>					
Universidades	8	88.8%	38	55.0%	4	36.3%
Normales	—		22	31.8%	6	54.5%
Tecnológicos	—		4	5.7%	1	9.0%
Otras	1	11.1%	5	7.2%	—	
Posgrados en educación	Abs.	9	69		11	
TOTAL:	89 Rels.	10.11%	77.52%		12.35%	

Este crecimiento, aunado a la proliferación de centros de formación de profesores, evidencian que “... a la vez, se producía una gradación de las carreras educativas llamadas a poner en relación al origen social de los alumnos, su acumulación de capital escolar, su trayectoria en un establecimiento de enseñanza superior, el diploma obtenido y la destinación en el respectivo segmento del mercado de trabajo.” En palabras de J. C. Tedesco: “de esta forma la diversificación permitiría satisfacer las demandas sociales sin poner en crisis el sistema de estratificación social”.¹⁶

En cuanto a las orientaciones y tendencias en lo que hace a contenidos, encontramos la más amplia gama: docencia universitaria, educación especial, tecnología educativa, administración educativa, evaluación educativa, planeación educativa, etcétera. Y las más diversas modalidades: cursos del área educativa incorporadas tangencialmente a otros contenidos disciplinarios; programas en educación estructurados en sí, pero fragmentados de los contenidos propios de la carrera; exclusivamente programas sobre educación; posgrados que requieren el tiempo completo del estudiante, que requieren tiempo parcial, que se desarrollan sólo los sábados.

¹⁴TENTI, Emilio. “Génesis y desarrollo de los campos educativos”. En: Revista de la Educación Superior No. 38. Abr.-Jun., 1981. ANUIES. México, 1981, p. 10.

¹⁵FUENTE: ANUIES-CONACYT. Catálogo de planes de estudio de posgrado. México, 1984.

¹⁶BRUNNER, José Joaquín. Universidad y Sociedad en América Latina. Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco-Secretaría de Educación Pública. México, 1987, P. 83.

Ahora bien, en el curso de los últimos veinte años, podemos distinguir dos tendencias en los posgrados en educación: de 1975 a 1981, se privilegia la formación para la docencia, en parte debido a las políticas educativas del principio de los setentas, que sobrevaloran la imagen y el poder del docente en sí mismo. De 1981 a la fecha, la atención se ha desplazado a la investigación en educación, debido en parte al escepticismo sobre las posibilidades reales del docente y en parte a eventos a nivel nacional. La prioridad de esta última tendencia también se expresa en la creación de numerosos centros de investigación educativa. Desde 1936, existía el Instituto Nacional de Pedagogía, pero de 1980 a 1984 se crearon 44 centros más, 25 en ciudades del interior del país y 19 en la ciudad de México.¹⁷ Asimismo, muchos de los centros de formación de profesores, se transformarán en Institutos de Ciencias de la Educación, con la intención de reorientarse hacia la investigación educativa más por el impacto de otros centros, que por rigurosa reflexión sobre sus propias demandas y posibilidades.

Sin embargo, ¿no será que ahora estamos mitificando la investigación, así como en un tiempo mitificamos la docencia? ¿Qué tanto se llega a este campo por inercia y de manera improvisada? ¿De qué modo sería posible incorporar la investigación como una práctica consustancial a nuestro trabajo?

Si tuviéramos la pretensión de hacer un balance de los logros de los diversos programas de profesionalización del docente que se han desarrollado en México, no seríamos tan optimistas como lo fuimos al inicio de los setenta. Si bien es cierto que se ha logrado un buen nivel de reflexión y sensibilización frente a las prácticas educativas en la universidad, también lo es que se ha generalizado una actitud de escepticismo. No se han cubierto muchas de las expectativas que se habían depositado en ellos. Son pocos los programas originales, y nos referimos a las tres tendencias que han asumido, que han hecho aportaciones significativas: muchos se han multiplicado de manera improvisada y totalmente irreflexiva, muchas veces más por generar grupos de poder en las universidades, que por un estudio de demandas. “Piénsese para ello en las diversas academias o instituciones educativas de la periferia del campo educativo, de legitimidad relativa, las cuales mediante estrategias diversas (denominaciones ampulosas, pseudo-universitarias o científicas, ceremonial y estilo organizacional, títulos que otorgan, graduaciones, etcétera), intentan imitar -a veces hasta la parodia- a las instituciones de alta legitimidad y prestigio reconocido.”¹⁸

Las más de las veces, el impacto de los programas de formación docente ha sido escaso en las prácticas educativas de los profesores, aunque en realidad esta desarticulación de la realidad concreta es un rasgo que distingue a las instituciones escolares desde hace tiempo. Passeron nos dice: “La separación completa del mundo de la Escuela del resto de la vida social, que a menudo es denunciada hoy en día como un rasgo coyuntural de la ‘crisis’ de los sistemas modernos de enseñanza, reaparece en realidad en todo tipo de contextos históricos.”¹⁹

Por lo general, los programas de formación docente han sido hechos para un ilustre desconocido de quien no se sabe qué es lo que piensa, lo que quiere, lo que conoce, lo que desconoce. También han tenido su parte en la desprofesionalización del docente respecto a su campo disciplinario; con lo que se cierra el círculo del que hablamos al principio del ensayo:

```

|---profesionalización en la docencia---|
|                                     |
|---desprofesionalización disciplinaria.-|

```

La movilidad profesional que se visualiza para los próximos tiempos no es alentadora; la docencia no será sólo una práctica de tránsito para el quehacer profesional, sino que muchas veces será la práctica profesional per se. La necesidad de profesionalizar al docente se vuelve a sentir, pero ahora, ¿desde qué perspectiva hemos de replantearnos la tarea?

¹⁷BENITEZ ZENTENO, Raúl. Las ciencias sociales en México. CONACYT-CMCS. México. 1987.

¹⁸TENTI, Emilio. Op. cit., p. 19.

¹⁹PASSERON, Jean Claude. “La teoría de la reproducción social como una teoría del cambio: una evaluación crítica del concepto de ‘contradicción interna’.” En: Estudios Sociológicos No. 3, vol. 1. El Colegio de México. Sept-Dic., 1983, p. 426.