

UNIVERSIDAD FUTURA

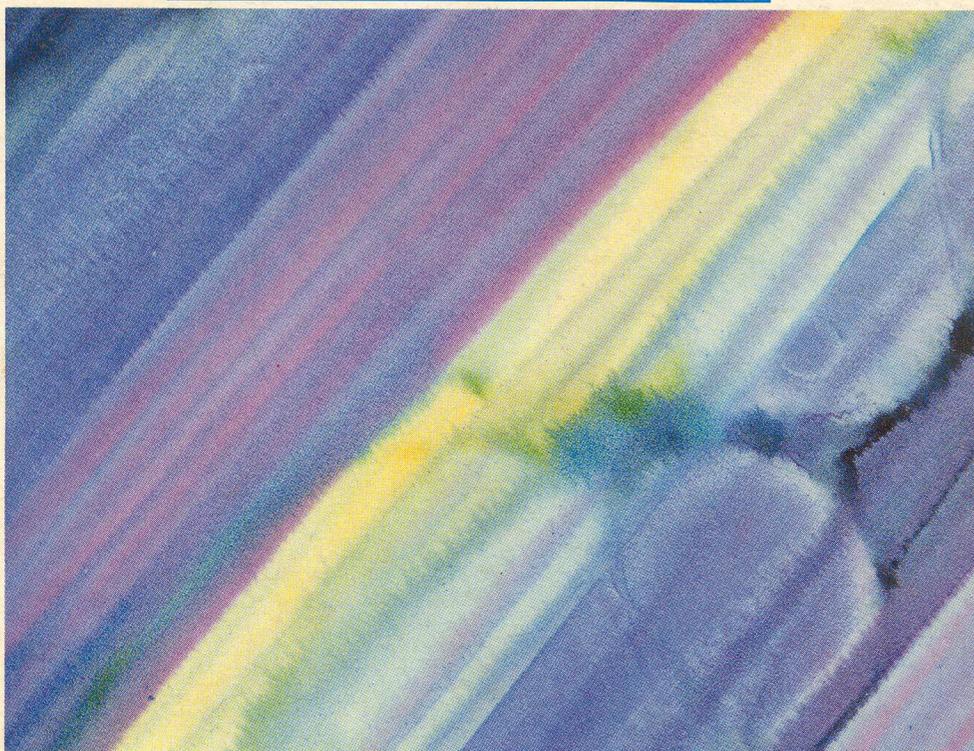
VOL 1 • NUM 1 • NOVIEMBRE 1988-FEBRERO 1989



Casa abierta al tiempo

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

UNIDAD AZCAPOTZALCO



LA PERESTROIKA EN
LA EDUCACIÓN SUPERIOR

DOS DISCURSOS SOBRE
EDUCACIÓN SUPERIOR

Cárdenas • Salinas

Manuel Gil
MITOS Y PARADOJAS
DEL TRABAJO ACADÉMICO

Rollin Kent

PRECIO DEL EJEMPLAR \$ 6,000

MITOS Y PARADOJAS

del

TRABAJO ACADÉMICO

Miguel Angel Casillas • Manuel Gil Antón
Rocío Grediaga • Lilia Pérez Franco

Introducción

Si alguna afirmación general puede proponerse y tener sentido al referirnos a las universidades mexicanas, es que se han transformado vertiginosa y profundamente en los últimos veinticinco años. Un proceso de transformación, en rigor, no es una simple sumatoria de cambios, sino un entramado complejo que anuda el cambio y la permanencia, que entreteje la novedad y la persistencia y que no nos entrega con facilidad las claves de su organización.

El trabajo de investigación que nos permita comprender este fenómeno no se ha desarrollado aún de manera suficiente, por lo que, en buena medida, el debate sobre la realidad universitaria contemporánea en México está cruzado por un persistente factor de opacidad derivado de nuestra ignorancia. La conciencia de la ignorancia, de la tarea en algunos casos inacabada y en otros incipiente por comprender a las universidades, no es patrimonio común ni de los sujetos que actúan políticamente buscando su conducción, ni de los que externan públicamente opiniones y propuestas para su desarrollo futuro.

Tal vez por eso la discusión en torno a las universidades tiende a trabarse en la oposición de dos concepciones, antagónicas en la superficie, pero paradójicamente coincidentes en lo profundo: nos referimos a la concepción que se propone **restaurar** no a la universidad

del pasado, sino a la idea de universidad del pasado, y a la aparentemente opuesta concepción que pugna por **instaurar** no a la universidad del futuro, sino a la idea de universidad del futuro. El antagonismo es superficial pues ambas coinciden en no hacerse cargo de la universidad del presente como abigarrada síntesis de un proceso de transformación: eluden a la historia y son, en el fondo, dos opciones de fuga, ya sea por la vereda de la nostalgia o de la ilusión.

Sin un serio esfuerzo de comprensión histórica de nuestras universidades, no se debaten proyectos sino cascarones vacíos —modelos— que se impondrán a la realidad para que ésta se ajuste. Sin reflexión histórica, a nuestro juicio, no hay proyectos. Y no porque néguemos la esperanza; al contrario: porque es imprescindible andar con ella, no debe confundirse con los sueños.

En estas páginas queremos poner a discusión algunos mitos que respecto al trabajo académico gozan de muy buena salud y operan como obstáculo en la comprensión de las prácticas universitarias. Nuestro objetivo es provocar el debate.

Proponemos discutir, en primer lugar, el mito de la homogeneidad de los académicos universitarios en México. Este supuesto impide apreciar las diversas trayectorias de acceso y rutas intrainstitucionales que han cursado los profesores e investigadores, así como las distintas condiciones en que desempeñan su la-

bor. El espectacular proceso de formación del actual mercado académico no se comprende si sólo se observa como crecimiento: lo fue, y vertiginoso, pero sumamente desigual. De ahí que las afirmaciones contundentes que predicán características y actitudes generales para el conjunto de los académicos sean inútiles pues descansan, a nuestro entender, en un supuesto incorrecto.

En segundo lugar, consideramos necesario cuestionar la desmedida esperanza en los resultados de la modificación formal de las condiciones del trabajo académico. Suponer que los cambios en el nivel formal bastan para producir los efectos positivos que se persiguen es erróneo, y lo hemos llamado el mito de la formalidad.

Por último, sugerimos algunos problemas y resultados paradójicos que, en torno al tema de la democracia universitaria, se derivan de la persistencia de los mitos de la homogeneidad y la formalidad.

No pretendemos resolver la carencia de investigación que señalamos antes, sino contribuir al debate mediante la búsqueda de preguntas que nos obliguen a pensar en la historia, es decir, en el proceso de generación de los problemas que hoy nos preocupan.

Antes de exponer el trabajo, es necesario que el lector tome en cuenta que la propuesta de discusión que hacemos está necesariamente influida por nuestra ubicación laboral en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco. Planteamos la discusión desde nuestra experiencia como académicos en la UAM, y esto sesga la selección de los problemas y la forma de exponerlos. Sabemos que el sistema de universidades públicas mexicanas es muy diverso y no se nos escapa que la UAM es, en muchos aspectos, una universidad singular, que presenta condiciones atípicas en comparación con la mayoría de las universidades del país. Sin embargo, persistimos en el empeño de proponer el debate pues, precisamente por sus rasgos novedosos y modernizantes, nuestra universidad es vista en algunos casos como modelo o como una institución donde han encarnado aspiraciones que se busca hacer extensivas a otras universidades.

1. El mito de la homogeneidad de los académicos.

Considerar a los profesores universitarios como un conjunto homogéneo del que se pueden predicar características comunes, es un punto de partida equivocado pero no infrecuente.

Hace 23 años, justo a la mitad de la década de los sesenta, en el conjunto de instituciones de educación superior mexicanas había 16 313 profesores. Según las fuentes disponibles, el 7% estaba contratado de tiem-

po completo; el 4%, de medio tiempo, y los restantes 14 495 —89%—, por horas. Esta situación cambió mucho. En 1980 había 69 214 personas trabajando como académicos en el sistema de educación superior, el cual había crecido aceleradamente. En sólo 15 años se incorporaron a éste 52 901 personas. Si dividimos esta cifra entre los meses contenidos en el periodo, podemos apreciar que el esfuerzo realizado es equivalente a haber producido casi 294 profesores por mes de manera ininterrumpida.

Las proporciones por tipo de contratación también sufrieron modificaciones: los tiempos completos crecieron hasta ubicarse en el 17% del total; los medios tiempos pasaron a ser el 8%, mientras que los restantes 51 878 —el 75%— permanecieron contratados por horas.

En 15 años la planta de académicos de educación superior en México se incrementó en un 424%. Al mismo tiempo, cabe notar que los nuevos profesores desarrollan su trabajo en un conjunto de instituciones significativamente mayor y mucho más diversificado.

¿Cómo ocurrió este fenómeno y qué consecuencias tuvo en las relaciones pedagógicas, organizativas y políticas de nuestras universidades e institutos de educación superior? ¿Cómo fue posible la generación de casi 10 profesores de nivel universitario por día —en promedio— durante esos 15 años?

En éste, como en otros asuntos universitarios, tiene carta de ciudadanía en la república de los lugares comunes la idea de que lo que hoy tenemos son, simplemente, **más** profesores que antes, y que para que las cosas funcionen deben enseñar y listo. O, en otra vertiente de la simplificación, que deben ganar más y asunto arreglado.

Pensamos que la primera cuestión por debatir es la supuesta homogeneidad del mercado académico mexicano.

Si se atiende a la historia de la conformación de la actual planta de académicos, resulta evidente que no sólo hay **más** profesores, sino que se han diversificado los tipos generales en que podemos agrupar a quienes se dedican a la docencia e investigación universitaria, produciendo una cantidad de segmentos con características muy particulares.

¿Qué tienen en común, desde el punto de vista de las condiciones institucionales en que desarrollan su labor y los referentes que los aglutinan, los profesores contratados por horas en dos o tres escuelas, con los investigadores de tiempo completo en un instituto?

¿Qué percepción del trabajo tiene el profesor que obtuvo un tiempo completo estable por la vía de la militancia política, y cómo contrasta con la de un joven pasante que, a fines de los setentas, recibió la oportunidad de

ser profesor e investigador de tiempo completo en una institución recién fundada?

¿Son equiparables las aspiraciones de los profesores que imparten 30 horas de clase a la semana, con las de aquéllos que consideran que impartir un par de horas es un castigo desmesurado y el principal obstáculo a su trabajo de investigación?

¿Cuántos profesores siguen considerando su trabajo en la universidad como una actividad parcial, dado que el centro de su interés se encuentra fuera de ella, y cuántos, por el contrario, no sólo tienen su centro laboral en las aulas, los laboratorios y cubículos universitarios, sino que son su hábitat desde los 18 años, cuando iniciaron sus estudios?

El conjunto de profesores universitarios conforma actualmente un extenso mercado ocupacional que es sumamente diverso: no sólo por las características distintas de las instituciones en que laboran, sino porque, en los años de la expansión de los puestos de trabajo, se transitaron diversos caminos de acceso a las mismas, así como también vías de movilidad intra e interinstitucionales variables que en nuestros días, en una etapa de relativo estancamiento y estrechez del mercado, seguramente se han modificado.

La diversidad de condiciones de trabajo, de referentes compartidos para comprender su acción y sus expectativas, la enorme diferencia de atribuciones de prestigio, que no sólo cambian entre los segmentos del mercado sino entre las diversas zonas disciplinarias y profesionales, son elementos necesarios cuando se reflexiona sobre los académicos.

¿En qué medida la percepción de homogeneidad, compartida por las burocracias y las direcciones de las organizaciones gremiales, aunada a la crisis de identidad de los académicos, ha conducido a la situación de **anomia**, de ausencia de normas reconocidas como valiosas, que se da en las universidades?

El reto de pensar alternativas orgánicas que no pretendan eludir las diferencias, sino que las integren y reconozcan como punto de partida, es impostergable. Omitirlas o ignorarlas, ya sea por voluntarismo o miopía burocrática, no es un buen camino.

2. El mito de la formalidad

La confluencia de las tendencias restauradoras e instauradoras en olvidar la historia produce un fenómeno que las hermana de nuevo: la desmedida confianza en que las modificaciones formales producen efectos precisos, controlados y deseables en los sujetos universitarios. Así, las propuestas de restauración de formas antiguas de relación académica, sin tomar en cuenta las transformaciones ocurridas, conducen no a la recuperación de la tradición sino a

tomar sus elementos externos como fundamentales, vacíos del sentido que antaño les era constitutivo: no se recupera, se repiten cartabones y aparece la farsa.

Los instauradores, enamorados de la innovación como fetiche en tiempos como los actuales signados por la falta de seriedad en el trabajo y en las propuestas intelectuales es bienvenida —y mal llamada postmodernidad— olvidan la historia y proponen saltos modelísticos que rompen cualquier contacto con la tradición, y se lanzan a la innovación hueca, vacía de referentes.

En efecto, uno de los problemas centrales de la discusión contemporánea sobre las universidades es la persistente creencia en que la adopción de nuevas condiciones formales se traduce, de inmediato, en el camino uniforme de las actitudes, conductas y capacidades de la práctica académica. No se distingue con claridad la diferencia entre las condiciones necesarias y las condiciones suficientes y, además, no se considera que en todo proceso de cambio surgen efectos no esperados —no previstos en la intencionalidad de la modificación—, pues los sujetos a los que va dirigido no son cosas maleables sino personas con capacidades variables, intereses diversos y referentes distintos en cuanto a la concepción de su quehacer.

A través de tres ejemplos criticaremos la desmedida esperanza en los efectos transformadores que se predicán de la variación formal en las condiciones de trabajo de los académicos. Poner en cuestión la expectativa con la que se emprenden no significa desconocer su importancia. Es indispensable distinguir que son condiciones necesarias pero, de la misma manera, es preciso señalar que, tomadas aisladamente y sin estar abiertos a los efectos no esperados, resultan insuficientes y paradójicas.

2.1 ¿Estabilidad en el empleo o cimentación de la inercia?

La experiencia nos ha enseñado que no basta un nombramiento o contrato para garantizar que la práctica del sujeto se transforme o sea la esperada. Confundir la estabilidad y exclusividad en el empleo con la garantía de calidad en el desempeño del mismo, ha llevado a la imposibilidad de observar los efectos secundarios que se derivan de la carencia de mecanismos de motivación y evaluación del desempeño del personal definitivo.

Desde la segunda mitad de la década pasada, la estabilidad en el empleo de los académicos ha sido una reivindicación de los sectores progresistas. La visión positiva de esta demanda consideraba, con justeza, a la estabilidad como un requisito para el desarrollo

académico. Acompañó a este proceso el surgimiento del sindicalismo, la definición de las condiciones de acceso y permanencia en el mercado académico y la legislación nacional al respecto.

La estabilidad en el empleo trajo consigo un conjunto amplio de beneficios para los académicos: contribuyó al establecimiento de equipos de investigación permanentes, alentó las perspectivas de los universitarios para el trabajo a largo plazo y fomentó la expansión y constitución del mercado académico. Sin embargo, también ha tenido algunos efectos no esperados, particularmente en el plano de la producción. Tal es el caso de profesores que al haber obtenido la definitividad consideran concluida la etapa de esfuerzo, y lo que resta es gozar de una prestación bien ganada: su **base** laboral y, en casos extremos, una especie de beca indefinida. Cabe hacer aquí una distinción entre algunos términos empleados comúnmente y precisar cómo los entendemos en el presente trabajo. **Estabilidad en el empleo** es equivalente a la obtención de la definitividad, la cual, a raíz del sindicalismo universitario, se ha convertido prácticamente en invulnerabilidad del personal contratado. **Profesionalización académica** es la dedicación de la mayor parte del tiempo laboral disponible por el sujeto a las actividades universitarias. **Profesionalidad** en el desempeño de las tareas se relaciona más bien con la competencia o la calidad con la que dichas tareas se desarrollan.

Es importante, por lo tanto, romper el mito de la equivalencia entre estabilidad, profesionalización, profesionalidad o elevación de la calidad de las tareas, para modificar los mecanismos y prácticas vigentes, y acercarnos, desde la especificidad y los problemas concretos de cada una de las instituciones y segmentos del mercado académico, a la manera en que este fenómeno ha ocurrido o puede llevarse a cabo. Repensar la definitividad implica colocar en el centro los niveles de productividad del trabajo, tanto en la docencia como en la investigación y la difusión. Lejos estamos de sugerir la adopción de concepciones tayloristas en el trabajo académico, pero el compromiso con una empresa cultural como es la Universidad, requiere una productividad elevada y de alta calidad. Esto no es, de ningún modo, un resultado mecánico de la estabilidad en el empleo, aunque sin ésta es imposible.

2.2 La figura del docente e investigador: ¿Espejismo?

La propuesta de solucionar los problemas universitarios en general, y los del trabajo de los académicos en particular, mediante la adopción generalizada del modelo del docente e investigador es, quizás, el ejemplo más nítido de esa

suerte de voluntarismo modelístico que permea extensas zonas del debate universitario.

El encanto de este modelo es muy grande y, tal parece, inversamente proporcional a su definición: enunciado al nivel más abstracto y general, sin definir o al menos delimitar lo que es la docencia y la investigación, se obtiene la mayor capacidad de atracción. No le hacen mella las experiencias que se han obtenido en varias universidades; en todo caso, se ha aplicado mal pero el modelo es bueno. Quizá sea tiempo de romper el mito del modelo del docente-investigador; proponemos una serie de reflexiones y preguntas que en distintas dimensiones lo cuestionan.

La primera, que no por elemental es irrelevante, consiste en preguntar por la pertinencia de la supuesta unidad —docencia e investigación— en un mismo sujeto, así como también de la afirmación que la estima posible, deseable y generalizable como principio al conjunto de los académicos, independientemente del campo del saber, el nivel de estudios en que éstos participan y de sus características de formación previas.

¿Se trata de la misma actividad o son distintas? Si se responde que una cosa es desarrollar trabajo docente y otra realizar investigación, ¿son, al menos, semejantes los requisitos de competencia para desempeñar ambas o difieren notablemente? Si, como es el caso, difieren mucho ¿por qué se postula que un solo individuo debe ser competente en ambas, cuando las habilidades y procesos de formación, aunados a la función específica que se desarrolla, son diferentes?

En el enunciado más general y vago de esta figura, como valor práctico universalizable y de efectos positivos inmediatos, es posible ubicar varios problemas: ¿Qué se quiere decir con cada uno de los polos de la relación? No es trivial el esfuerzo por delimitar las características de las dos actividades en general y sus particularidades en las diferentes áreas del conocimiento y la organización universitaria.

En cuanto se exigen delimitaciones conceptuales más precisas, el modelo hace ruido. Si se comprende que, pese a la dificultad en acordar definiciones, la docencia y la investigación no son actos aislados sino complicados procesos que varían mucho al desarrollarse en los distintos niveles y áreas del mundo universitario —mismo que incluye a saberes instrumentales y básicos, aplicables y reflexivos, profesionales y disciplinas, niveles de formación general y de alta especialización— resulta que, luego del ruido, el modelo estalla en su pretensión general.

Quienes impulsan, sin la reflexión necesaria, a este modelo con los alcances reseñados, no advierten que entre el diagnóstico de la situación que se intenta corregir —la desvin-

culación entre la docencia y la investigación como funciones universitarias— y la solución, hay un salto de nivel muy pronunciado. Se transita del nivel institucional al individual sin mediación, de tal manera que para solucionar el problema de la ausencia de vínculos entre las formas de organizar la docencia —en facultades— y la investigación —en centros e institutos—, se propone la unidad de las funciones en todo sujeto: el problema parece resuelto, pero sólo por un momento, pues no se ha enfrentado la dificultad que originó la búsqueda: se ha eludido.

¿No sería más adecuado retomar el problema de la desvinculación en el nivel de la organización universitaria en lugar de **crear**, por voluntad, un tipo de académico que abstractamente lo resuelve?

Los nuevos tipos de la actividad académica no son resultante de la voluntad planificadora o reivindicativa **per se**, sino de un proceso múltiple de ajustes y búsquedas por hallar la mejor solución posible a una necesidad. Es muy probable que entre las alternativas para resolver la desvinculación en algunos niveles y áreas del conocimiento, se encuentren formas análogas al modelo que cuestionamos. En ese caso, la adopción del mismo no será una deducción a partir de principios generales, sino la adecuación de múltiples factores en condiciones precisas.

Ahora bien: existen universidades en donde este modelo operó como condición inicial, traducida en plantas académicas estables y con proporciones de tiempos completos mucho mayores que la media nacional. Otras universidades consiguieron efectos similares a través de la reivindicación organizada. A pesar de las diferentes génesis, ya contamos con experiencias y es conveniente señalar algunos efectos no esperados que permitan ahondar en el debate.

Las críticas al modelo no son atendidas por quienes lo proponen, pues así como en su planteamiento confunden los niveles institucional e individual, los hacen aparecer como solución de otros problemas. Uno de ellos es el de la segmentación de las funciones universitarias, entendiendo por esto la pérdida del valor atribuido a la docencia y la sobrevaloración de la investigación, y que se traduce en distintas condiciones de trabajo entre los docentes y los investigadores. A un problema de desigualdad se le enfrenta con un esquema fundado "epistemológicamente". Si todos los académicos son, por decreto, docentes e investigadores, el modelo comporta un elemento de reivindicación igualitaria que lo torna muy sugerente: los docentes ascenderán en la escala del prestigio y tendrán condiciones de trabajo análogas —estabilidad, contratos de carrera, etc.—, y los investigadores tendrán que salir de su

paraíso para enfrentar el castigo de la docencia. Así, el modelo resuelve —se supone— un problema de desigualdad en las condiciones. ¿No somos todos iguales? Pues docentes e investigadores seremos.

A nuestro juicio es preciso distinguir los campos y no eludir el asunto de la desigualdad en las condiciones de trabajo: se trata de actividades distintas y requieren, ambas, condiciones institucionales adecuadas, cuestión que no se logra suponiendo a la docencia como castigo y a la investigación como premio.

Otro efecto no esperado, aunque frecuente, es que a una endeble sustentación de la pertinencia del modelo, unida a la confusión de niveles y planos, le corresponde una multiplicidad de sentidos por parte de los sujetos que lo viven. ¿Ser docente e investigador es igual a impartir docencia sobre los temas que se investigan? Si fuese así y la docencia ocurre a nivel de licenciatura ¿cómo se relaciona esta concepción con la estrategia curricular pensada para una formación básica? Otros suponen que por investigación debe entenderse cualquier función intelectual que no sea docencia directa, por lo que aspiran o desarrollan el modelo considerando que la preparación de las clases, las asesorías y el estudio necesario para desarrollar los cursos es investigación. Otro sentido es el de entender el modelo como el profesor que investiga su propia actividad docente; con ello se genera una forma muy imprecisa de investigación curricular.

La confusión es múltiple, por lo cual se vuelve necesario discutir el modelo y sus consecuencias con mucho más detenimiento.

2.3 ¿Interdisciplina o todos en bola?

Para cuestionar la desmedida esperanza en la idea de la interdisciplina conviene remitirnos a un ejemplo futbolístico. Hace algunos años, con el nombre de fútbol total, la selección de Holanda generó una verdadera revolución. Rompió los límites de la organización tradicional que estructuraba a los conjuntos con base en posiciones fijas —defensas, medios y delanteros—, y diseñó una organización en la que cada elemento del conjunto era capaz de desempeñar labores ofensivas y defensivas rotando su posición en el campo de juego. Como todo cambio profundo, la posibilidad de tal transformación descansaba en la posibilidad de tener un grupo de buenos futbolistas, con oficio y gran experiencia, bien formados y dispuestos a un nuevo trabajo de conjunto.

Algunos creyeron que el fútbol total no era más que juntar a once personas, ponerle a uno la sudadera del portero y decirle al resto que jugaran en toda la cancha con empeño y sin permanecer más de tres minutos en un sitio acotado. Se generó, entonces, no sólo la nega-

ción del fútbol total propuesto por Holanda, sino una especie de conjuntos en que, todos en bola, corrian y se **multiplicaban** sin concierto, aparentemente muy modernos y ya sin la coherencia del sistema de posiciones.

¿No ocurrió algo similar en las universidades cuando se propuso, como panacea, la organización interdisciplinaria?

Es indudable que el acercamiento a determinado objeto de estudio, con la participación de personas especializadas en diferentes campos del saber, puede resultar más adecuado que proseguir en el aislamiento disciplinar. Como principio no hay mucha discusión al respecto. No obstante, la interdisciplina tiene como condición la existencia de saberes especializados con suficiente fuerza para no confundirse y lograr así el enriquecimiento. En otras palabras, sin desarrollo disciplinar previo y suficiente no se logra más que amontonar administrativamente a las personas.

Cuando se adoptaron esquemas de organización interdisciplinaria, por ejemplo los departamentos y las divisiones en la UAM ¿existían las condiciones de desarrollo disciplinar previas en los académicos? La velocidad del crecimiento del mercado de trabajo en las universidades y las rutas de acceso y reclutamiento del personal, sumamente laxas en el periodo de la expansión de los puestos, no parecen apoyar una respuesta afirmativa. En la hipótesis de la ausencia, en términos generales, de condiciones de formación disciplinar sólida para el conjunto de los académicos en nuestras universidades, ¿qué efectos tiene la adopción de los esquemas de trabajo interdisciplinario? Probablemente ocurra que, administrativamente adscritos —un poco “en bola”— a entidades con nombres interdisciplinarios, se estén reproduciendo, fuera de los protocolos tradicionales, los aislamientos que se intentaba evitar.

Otra hipótesis es que, a partir de la fragilidad de la formación previa, con los modelos interdisciplinarios se buscó resolver, precisamente, la ausencia de condiciones formativas. Este sería un caso típico e idéntico de anteponer la carreta a los bueyes, de fugarse hacia adelante con la expectativa de tener en los efectos la ocurrencia de la causa.

3. La democracia y el trabajo académico

Entre las múltiples consecuencias que se desprenden de los dos mitos que hemos criticado, hay una particularmente paradójica: una concepción equívoca de la democracia en relación con el trabajo académico. Suponer la homogeneidad provoca un problema mayor cuando no sólo impide apreciar las diferencias entre los académicos, sino que se propone como una situación ideal a la cual debe tenderse. Por su parte, el mito de la formalidad colabora a crear

la confusión pues lleva a la búsqueda de principios —cuestión necesaria— como si éstos, por el solo hecho de enunciarse, condujeran uniformemente las acciones de los académicos.

EL tema es muy amplio y no aspiramos a un tratamiento exhaustivo; nos parece conveniente discutir algunos aspectos y concluir así nuestra colaboración al debate.

Con el término democratización universitaria se ha intentado dar cuenta de, al menos, tres fenómenos distintos. El primero de ellos es la apertura de las universidades para permitir el acceso a estudiantes provenientes de sectores sociales antaño excluidos de la matrícula. Al advertir que la apertura en el acceso no bastaba para asegurar ni la permanencia ni la calidad de la experiencia educativa, se generó otro sentido de la democratización, referido ahora no sólo al acceso físico a las aulas, sino a la igualdad de oportunidades de relación con experiencias educativas relevantes; se trata, pues, de una democratización del saber.

Otro fenómeno es el que procura relativizar el poder en los centros tradicionales de decisión universitaria para distribuirlo en la comunidad. Tiene que ver, así, con las formas de gobierno y participación en las instituciones y se considera especialmente atendido cuando se modifican las formas de elección de las autoridades.

En este último sentido, vale la pena preguntar si no hemos confundido, en ocasiones, la tarea de construcción de relaciones democráticas para la participación de los académicos en las decisiones universitarias, con un proceso creciente de indiferenciación.

Recordando la famosa expresión que alerta a no tirar al niño junto con el agua empleada para bañarlo, es necesario pensar si en la batalla contra la arbitrariedad con la cual se operaba en las universidades sumamente verticales, no hemos despreciado, junto con la arbitrariedad, toda noción de autoridad legítima y hemos generado grandes zonas universitarias en las que diversos sujetos aparecen indistintos.

Al concentrar la mirada en el conjunto de los académicos, se puede apreciar que, en varias instituciones, las propuestas por ampliar los márgenes de participación en la toma de decisiones, casi siempre con énfasis en el principio del voto universal y secreto para elegir autoridades, han producido un debordamiento del principio de igualdad en el valor del voto para elegir, se ha pasado al principio de la igualdad en el valor de las opiniones, los saberes, las actitudes y las experiencias. Esto nos obliga a preguntar si lo que llamamos democratización no se ha convertido en un igualitarismo gris que, supuestamente, opera con base en los valores democráticos.

El problema se torna más importan-

te si se considera, justo es hacerlo, que el acceso al conocimiento y a sus procedimientos de comunicación es un proceso complejo que distinga niveles y alcances diferentes; esto es, resulta jerarquizado.

La necesidad de incrementar los canales de participación de todos los académicos en la vida universitaria y no sólo en las decisiones de elección de autoridades, ¿es sólo posible desde el supuesto de la igualdad? ¿No esconde este supuesto la incapacidad para organizar la diversidad sin eludirla?

Si en los sistemas de relaciones que constituyen a los universitarios, y especialmente a los académicos, se pierde la diferenciación cualitativa, el reconocimiento de autoridades legítimas y liderazgos basados en el saber y la competencia para desarrollarlo, el espacio del poder académico tiende a ser ocupado por los administradores, ya sea de los contratos colectivos o de los aparatos funcionales de las instituciones. No es extraño observar en nuestras universidades a los académicos como espectadores de los conflictos que, en su nombre, protagonizan las autoridades y los sindicatos.

El vacío de racionalidad académica que hoy vivimos en las universidades, y su ocupación por el igualitarismo o las formalizaciones burocráticas es un problema tan impor-

tantes, o más, que la falta de recursos económicos.

Cualquiera de estos dos caminos no hace sino fortalecer la situación de anomia que parece dominar el horizonte universitario en nuestros días. La falta de referentes comunes, de normas legítimas que orienten las relaciones académicas obstruye el diálogo —de ninguna manera sencillo— y produce un par de monólogos que monopolizan la escena: la indiferencia como destino o la reglamentación como proyecto de la vida académica.

A nuestro juicio, la tarea consiste en romper con estas perspectivas mediante la reflexión crítica de la historia que nos condujo a la situación actual. Para ello, es conveniente deshacernos de los mitos que han opacado los procesos y, por otro lado, evitar las fugas que eluden la consideración de la complejidad del presente. **UF**

Manuel Gil Antón, Rocío Grediaga, Lilia Pérez Franco, Miguel Angel Casillas. Sociólogos. Miembros del Grupo de Investigación sobre Universidades Públicas Mexicanas del Departamento de Sociología, UAM-Azcapotzalco.