

Resistencia y alternativas.

Situación y perspectivas de la formación de profesores universitarios

*Rafael Reygadas Robles Gil**

Introducción.

En el campo de la formación de profesores universitarios es de gran importancia ubicar los lugares desde los cuales cada uno de nosotros piensa y trabaja. Es por eso que quisiera pasar rápidamente revista a algunas experiencias pedagógicas e institucionales que de muy diversas maneras marcan mi discurso y mi práctica de formación de profesores.

Desde 1972 he venido trabajando en el llamado campo de la formación de profesores de las universidades públicas estatales. Primero en el Centro de Didáctica de la UNAM, matriz junto con la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza de la recepción laboriosa y entusiasta, aunque ingenua y acrítica, de la Tecnología Educativa y de la Teoría Curricular norteamericana. Ambos centros se encargaron de divulgar por todo el territorio universitario nacional la tecnología educativa y la sistematización de la enseñanza como alternativa para la educación superior mexicana. En 1978 ambos centros se funden en uno nuevo: "Centro de Investigaciones

* Maestro en Ciencias en la especialidad de Educación, profesor investigador de la UAM-X.

y Servicios Educativos", en donde el modelo de docencia construido a partir de 1976 por el Centro de Didáctica con las primeras críticas a la pedagogía norteamericana permea la nueva institución y en donde, a la par de docenas de universidades públicas, se empieza a avanzar en la elaboración propia de una teoría pedagógica que parte de los problemas y demandas sociales nacionales y de nuestra propia experiencia latinoamericana.

De 1978 a 1985 trabajé en la Comisión de Apoyo y Desarrollo Académico de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco, en donde con un equipo conformado por Jesús Bertruzo, Roberto Follari, Esteban Soms, Alfredo Kuri y Dulce María de Mattos, empezamos a diseñar experiencias de formación de profesores a partir del trabajo cotidiano en el aula, de los conflictos o problemas triviales de la docencia inscrita en las relaciones sociales, disciplinarias y pedagógicas de los departamentos y las carreras de la institución y a partir de la reflexión crítica sobre la práctica profesional propuesta y su organización curricular en un contexto específico.

De 1985 a 1989 con un nuevo equipo de cinco instituciones de educación superior (UNAM, UAM Xochimilco, IPN, Colegio de Bachilleres y Proyectos Educativos) y después de recoger y analizar diversas experiencias nacionales y regionales previas de formación de profesores trabajamos arduamente durante casi cinco años a lo largo y ancho del país en un programa coordinado por la SESIC de la SEP para formar equipos formadores de profesores en 23 universidades públicas. Ardua y desafiante tarea que emprendimos con gran entusiasmo.

Por razones que no son oficialmente manifiestas, la actual dirección de la SESIC de la SEP no quiso darle continuidad al gigantesco esfuerzo desplegado en el sexenio anterior.

Los últimos dos años he regresado a mi trabajo de docente en aula y a la asesoría de investigaciones terminales de alumnos durante los tres últimos trimestres de la carrera de psicología de la UAM-Xochimilco, después de un año en el Programa de Superación Académica en la misma institución.

Hoy, después de 20 años de trabajo en el campo de la formación de profesores quiero compartir con ustedes algunas reflexiones, angustias, dudas y quizá algunas pistas para el futuro que vislumbro como resistencia ante una política económica y su consecuente

política educativa de subordinación al capital transnacional y de una nueva invasión cultural, económica y política a nuestra soberanía nacional que margina al hambre, la desnutrición y el desempleo a un número cada vez mayor de mexicanos.

A lo largo de este período he sido testigo de cómo en medio de grandes esfuerzos y a menudo con muy escasos recursos, las universidades públicas estatales como herencia del movimiento estudiantil popular y en respuesta a las demandas actuales de los jóvenes han venido construyendo una cultura universitaria que asume como suyos los grandes retos sociales y culturales nacionales.

Esta herencia cultural está caracterizada, en primer lugar, por el traslado obligado de la utopía estudiantil de la calle y de la lucha pública por libertades democráticas a otros espacios. La masacre de Tlatelolco como decisión política de Gustavo Díaz Ordaz, a nombre de la nación, llevó, a que el movimiento estudiantil se trasladara a los campesinos, a los obreros, incluso a la guerrilla, pero sobre todo al espacio intrauniversitario, a la vida áulica cotidiana, a la búsqueda de relaciones más simétricas entre profesores y alumnos, a la lucha por la democratización de las universidades en múltiples sentidos: carreras y currícula organizadas con menor distancia de las necesidades del pueblo,¹ fuerte incremento de la matrícula en relación a la población potencial, aumento por diez del presupuesto para la educación superior, apertura de plazas estatales para egresados de diversas carreras, estructuras de participación en las decisiones universitarias para profesores, estudiantes y trabajadores, presencia de las demandas y tradiciones de diversas etnias como importante interlocutor de muchas universidades, etcétera. En una palabra las universidades públicas después del 68 se transformaron en espacios simbólico culturales que ofrecían una bandera por la cuál luchar en sentido individual y subjetivo y en sentido colectivo social.

Se construía una creencia, un sentir común: la opción de ser profesor universitario permitía contribuir a la democratización del país, a la recreación de la cultura nacional y a la transformación de México en una nación más culta y más independiente en el terreno científico y tecnológico. Valía la pena ser profesor universitario.

¹ Reygadas Robles Gil, Rafael, *Universidad, Autogestión y Modernidad*, CESU-UNAM, México, 1989.

De este modo se construyó a lo largo de una docena de años un conjunto de significaciones que conformaron un imaginario social de ser universitario, que permitía hacer de la universidad un lugar de militancia con grandes satisfacciones personales y con una reserva emocional que posibilitaba sacrificios y arduos trabajos académicos de servicio social, docencia e investigación.

En el sexenio de Carlos Salinas como terminación de la política educativa desplegada en el período de Miguel de la Madrid, se construye a golpes otro imaginario, otro conjunto de significaciones simbólicas de ser profesor universitario: la modernización como mercantilización de la cultura y de las relaciones simbólicas y educativas; como intenso fomento sistemático del individualismo y la división de los colectivos universitarios; como privatización creciente de la universidad: como creación de sistemas paralelos a las estructuras de decisión en lo que se refiere a otorgar recursos; como espacio de competencia donde sólo una elite puede sobresalir mientras la gran mayoría es tratada como mano de obra calificada barata; como espacio privilegiado para universidades privadas; como prescripción de políticas oficiales, sistemas, criterios y procedimientos de evaluación que buscan el autoajuste "voluntario" de las instituciones a la política de modernización y a las prioridades y orientaciones trazadas por los planeadores de la educación.

Este nuevo imaginario, forjado a golpes, además de ser elitista para el 90% de los profesores, es poco seductor y se finca centralmente en la falta de democracia nacional.

La modernización dependiente de la educación superior.

Algunos datos relevantes

En diferentes escritos Manuel Gil² y Olac Fuentes³ han presentado las cifras de la educación superior en la década pasada. Tomaremos algunos de los datos presentados en sus trabajos.

² Gil Antón, Manuel y Fernández Márquez, Julieta, "La Educación Superior en Cifras. Estudiantes y Profesores en la Década", en: *Universidad Futura*, vol. 2, núm.5, Otoño 1990. Ver también: *México en la década de los ochenta. La modernización en cifras. El Cotidiano*, México, 1990.

³ Fuentes Molinar, Olac, "El acceso a la escolaridad en México, 1982-1988", en: *Cuadernos Políticos*, núm. 58., Ed. Era, Octubre-diciembre 1989, pp.10-19.

La educación superior es un fenómeno complejo, existen tecnológicos y universidades públicas y privadas, autónomas y estatales, que han atravesado dos décadas de importantes cambios.

Manuel Gil analiza el crecimiento del sistema; los cambios en el ingreso y egreso y matrícula total en el nivel de licenciatura, la distribución de la matrícula en áreas de conocimiento, el crecimiento de la planta de profesores y el comportamiento de los salarios académicos.

La matrícula total de licenciatura pasó de 270,200 estudiantes a 1,033,207 en 1987-88, en el mismo período el primer ingreso pasó de 196,569 a 239,049; mientras que el egreso pasó de 66,656 a 117,378.

El primer ingreso de 1984 se desploma en 4.53% y en los ciclos 85-86 y 87 se torna negativo (-1.71%, -1.03%, -0.03% respectivamente).

Igualmente la matrícula en el egreso de estos años se torna negativa. ¿Se debe a criterios de registro de los Anuarios de ANUIES en sus datos estadísticos, a la inflación de datos en años anteriores? Si los datos persisten muestran límites del crecimiento de la matrícula. De cada 100 jóvenes entre los 20 y 24 años, hoy 87 no tienen oportunidad de realizar estudios superiores. ¿Es ésta una base del desarrollo con soberanía nacional?

Mientras en 1979-80 uno de cada 7.4 estudiantes que ingresaban lo hacía a universidades privadas, en 1987-88 lo hacían uno de cada 5.5 estudiantes. Mientras que en 79-80 uno de cada 7.3 estudiante de la matrícula total era de universidades privadas, en 1987-88 será de 6.3. Mientras que en 1979-80 1 de cada 6.6 egresados era de Universidades particulares, en 1987-88, serán uno de cada 5.4. Esto es, hay un incremento porcentual de la matrícula total, de ingresos y egresos a las universidades a lo largo de la década y mientras en 1970 la matrícula total de 32,160 representaba el 13.7 del porcentaje del total nacional en 1986, los 154,862 estudiantes de universidades privadas representaban el 18.8 del total nacional.

Si atendemos a la evolución de la composición de la matrícula por área de conocimiento encontramos datos de gran interés.

Evolución de la matrícula por área de conocimiento

	79-80	86-87	1989	Diferencias
Ciencias Agropecuarias	66,571	77,524	66,025	
%	(9.1)	(7.8)	(6.1)	(-3.0)
Ciencias Naturales y exactas	22,905	28,038	27,578	
%	(3.1)	(2.8)	(2.5)	-(0.6)
Ciencias de la Salud	157,342	115,437	117,185	
%	(21.5)	(11.7)	(10.96)	-(10.54)
Ciencias Soc. y Adm.	272,249	448,599	496,232	
%	(37.2)	(45.4)	(46.4)	+(9.2)
Educación y Humanidades	19,991	28,965	34,597	
%	(2.8)	(2.9)	(3.23)	+(.43)
Ingenierías y Tecnol.	193,233	290,851	328,028	
%	(26.3)	(29.4)	(30.67)	+(4.37)
Total	731,233	290,851	328,028	
n	(100)	(100)	(100)	

Fuentes: Anuarios estadísticos y elaboración propia.

El cuadro anterior⁴ nos muestra uno de los grandes fracasos de la planeación educativa del PROIDES del periodo, en donde se pretendía disminuir el ingreso en Ciencias Sociales y Administrativas. Será necesario explicarse por qué. Lo claro es que el incremento de la matrícula de Ciencias Sociales y Administrativas (+9.2) y el de Ingenierías y Tecnológicas (+4.37) se hace fundamentalmente a costa de la disminución de la matrícula en Ciencias de la Salud (-10.54). La regulación previa fue rebasada por la inercia del Sistema y por la demanda de los estudiantes.

⁴ Para 1992 el PROIDES esperaba que la proporción del área de ciencias naturales pasara de 2.9 en 1985 al 6% en 1992. Parece que no se logrará. Lo que se refiere a Humanidades se esperaba pasar del 2.9 en 85 al 5% en 92. Parece que tampoco se logrará. En el caso de las Ingenierías la realidad se aproxima a los datos esperados.

Otros renglones que nos dibujan notablemente el comportamiento en cifras de la modernización educativa, son el de recursos destinados a la educación superior y el de los salarios de los académicos universitarios. Veamos:

En 1982 el PIB era de 9,417,089,4 (millones de pesos) y se destinaban a la Educación Superior Pública 81,845,8 m.d.p, es decir el 0.87 en relación al PIB. EN 1984 el PIB fue de 28,748,889,0 (m.d.p.) y los recursos destinados a la Educación Superior Pública fueron de 164,178,0 (M.D.P.) equivalentes al 0.57 del PIB, mostrando una brutal disminución de .30 en dos años, equivalente a una drástica reducción del 35.5%!!

Cuando estos datos se traducen a salarios, nos arrojan la siguiente información.⁵

Salario mensual de Académico Titular C en la UNAM

Años	Pesos Corrientes*	INPC** Base 90	Pesos de 1990	Ver % Acumulado
1980	36,618	0.69	5,318,820	-4.4
1985	179,477	7.60	2,362,665	-55.0
1990	2,096,670	100,00	2,096,670	-60.6

*Salario mensual nominal promedio

** Índice Nacional de Precios al Consumidor

Fuente: Pablo Ruiz Nápoles, *La Jornada*, 3-X-90.

Índice de salarios y precios base 1980=100

Años	Titular Académico UNAM	Salario mínimo medio	Salarios medios industr.	Precios al cons. Edo. Mex.	Relación sal. acad. / sal. min.
1980	100.0	100.0	100.0	100.0	7.49
1983	235.2	306.9	331.2	401.3	5.74
1986	815.5	1,256.3	1,438.0	1,899.6	4.86
1989	4,827.8	5,779.9	8,482.7	11,161.0	6.25
1990	5,725.8	6,745.1		13,518.6	6.36

Fuente: Pablo Ruiz Nápoles, *La Jornada*, 3-X-90.

⁵ Ruiz Nápoles, "Los salarios de los Académicos en la UNAM", *La Jornada*, 3 de enero de 1990.

En el caso de la Universidad Autónoma Metropolitana se da la evolución del siguiente modo:

**Promedio de salario de los Profesores Asociados
por períodos de 4 Años**

Salario	1974-1977	1978-82	1983-87
Nominal	14,000	31,000	306,000
Real	11,000	9,000	5,000
Equivalencias con salarios mínimos	7	6	4

Fuentes: "Un proceso de incorporación al mercado académico mexicano.

El caso del Depto. de Sociología en la UAM-Azcapotzalco",

en: *Boletines UAM*, Grupo de investigación sobre Universidades

Públicas Mexicanas, UAM-A, en Prensa.

En lo que respecta al incremento del número de profesores a nivel nacional, pasará de 69,214 en 1980 a 104,207 en 1989, es decir 34,993 profesores más en 10 años, es decir 291 profesores nuevos cada mes o 9 profesores universitarios nuevos por día durante la década.

En el mismo período se modificó así el tipo de contratación:

	1980	1989	Diferencia
Profesores de T/C	11,871	25,685	+13,814
%	17.15%	24.65%	+ 7.5%
Profesores de M/T	5,465	8,550	+ 3,085
%	7.9%	8.20%	+ 0.3
Por hora	51,878	69,977	+18,094
%	74.95%	67.15%	- 7.8
TOTAL	69,214	104,207	+34,993

Fuente: Gil, Antón Manuel, *op. cit.*

Uno de los cuestionamientos principales a la cantidad se refiere a la imposibilidad de acceso al sistema al 87% de los jóvenes en edad universitaria. Otro problema se refiere a la disminución intencionada de ingreso a las carreras de salud en una realidad en donde

sigue muy lejos una cobertura de salud, así fuera curativa, para 14 millones de mexicanos.

Del proyecto universitario modernizador o de la cultura mercantil universitaria.

El Sistema Nacional de Investigadores

Aunque el SNI ha permitido apoyar a connotados investigadores que dedican su vida a las universidades, como sistema nacional, desde su creación ha recibido diversas críticas, entre las que destacan:

*Al establecer un sistema extrauniversitario para asignar recursos económicos debilita la autonomía universitaria como capacidad de asignar recursos conforme a prioridades establecidas por los propios órganos académicos. Por lo anterior fortalece la centralización y debilita un sistema federal de universidades.

*Al premiar a investigadores en lo particular propicia una capa de trabajadores que entrarán a un proceso de individualización que los va separando de sus instituciones. Para conservar el nivel alcanzado, los investigadores tendrán que realizar aquellas actividades que tienen mayor puntuación, independientemente de si éstas atienden a no necesidades nacionales o prioridades definidas colectivamente.

*Establece capas entre profesores investigadores: por un lado favorece a aquellos que ya han sido privilegiados por estudiar posgrados nacionales y extranjeros y que regularmente son los que tiene mas vínculos y espacios en las instituciones. Mientras que por otro lado permite legitimar los bajos salarios de la inmensa mayoría de los profesores, señalando que para todos es posible entrar al SNI, que es cuestión de esfuerzo y dedicación. El hecho es que menos de uno de cada 50 profesores ha ingresado al sistema. De este modo se puede mantener la mano de obra docente especializada que mantiene y construye cotidianamente nuestras universidades muy mal remunerada y

culpándola de no acceder a las posibilidades de mejorar sus ingresos.

Aparte de ello se genera una capa aristocrática que desde sus intereses e implicaciones político-científicas define quién no puede ingresar al SNI.⁶

Es tan claro lo que el SNI ha venido propiciando, que connotados investigadores que gozan del mismo han solicitado la desaparición de tal sistema, particularmente lo hizo Ruy Pérez Tamayo en la prensa nacional a fines de mayo y lo han hecho muchos otros señalando que crea más problemas que los pocos beneficios que reporta. Aunque de hecho ningún investigador que recibe "X" número de salarios mínimos actualmente podría subsistir e investigar sin la inclusión de dicho monto a su salario.

De los estímulos y premios a la investigación y a la docencia o de la cultura de los pilones

Diez años de disminución del presupuesto público federal en educación superior en los ochentas habían tenido como consecuencia la reducción del poder adquisitivo de los profesores a la mitad de lo que podían adquirir con su salario en 1980. Hace dos años cuando se crea el sistema de premios, becas y estímulos a la docencia y a la investigación en realidad la mayoría de los profesores se encontraban en situaciones económicas muy difíciles, por lo que acudirán al sistema en busca de mejorar un poco su salario.

Después de dos años este sistema ha llegado a no más del 20% de los profesores universitarios y se aparece como de muy difícil acceso para el resto.

Dada la extensión con que este sistema se plantea y dadas las posibles consecuencias del mismo en el futuro universitario del país nos parece necesario realizar una reflexión sobre él, así sea de manera provisoria e inicial. Nos parece que el sistema ha estado cumpliendo las siguientes funciones:

a) Restituye en el mejor de los casos un 30% del poder adquisitivo de una quinta parte de los profesores de las universidades públicas.

b) Premia sobre todo la investigación y las publicaciones como parámetros principales de productividad académica, estableciendo

⁶ En diversos escritos el Dr. Angel Díaz Barriga denuncia las vicisitudes atravesadas para ingresar al SNI en el Area Pedagogía.

en los hechos éstas actividades como jerárquicamente superiores a la docencia y a la extensión universitaria.

c) Mantiene deprimidos los salarios base de todos los profesores universitarios del sistema público, provocando un triple efecto: mantener devaluada la función de docencia; desplazar a los profesores con experiencia a otros campos de trabajo entre los que se cuentan las universidades privadas; instalar parámetros mercantiles en la vida universitaria. Esto significa una infravaloración del trabajo cotidiano de la mayoría de los profesores y por lo tanto de los profesores mismos. Esto es: al trabajo docente el conjunto de la sociedad no le asigna un valor que permita satisfacer medianamente las necesidades básicas de una persona. La docencia es una mercancía devaluada y ser docente es realizar un trabajo socialmente poco valioso dentro de la distribución social del trabajo.

d) El sistema de "estímulos", premios y becas valora "la productividad individual" que no necesariamente corresponde a la productividad de proyectos académicos teórica, práctica, institucional y socialmente significativos o referidos a necesidades sociales y culturales relevantes ya que tiende prioritariamente a fomentar actividades individuales que tienen mayor escala de puntos o premios, introduciendo una lógica mercantil que a menudo distorsiona un clima de trabajo en equipo o referido a problemas de relevancia científica o social. Por todo lo anterior al sistema se le conoce como "los pilones".

Es cierto que en algunos casos se está luchando a contracorriente para que el trabajo docente cotidiano tenga una mayor valoración en estos sistemas así como para que se estimule el trabajo en equipo, pero la lógica del sistema es la de fomentar el mercado de puntos y la privatización del trabajo académico por encima de un proyecto universitario congruente con las necesidades básicas del pueblo mexicano.

La evaluación como principal instrumento modernizador

En el programa para la Modernización Educativa 1989-1994 se plantea un brevísimo diagnóstico de la Educación Superior⁷, seguida pasa a señalar las características de la Modernización (pag.130):

⁷ "Programa para la Modernización Educativa 1989-1994", Poder Ejecutivo Federal, 1989.

Las instituciones de Educación Superior Universitaria han propuesto como parte de su modernización evaluar sistemáticamente su actividad...

Después en el apartado 7.4 se señala: "Es deseable seguir reforzando las funciones de coordinación, de planeación y de programación de la educación superior...", para cumplir este objetivo se inducirá una evaluación integral (pp.133-134). Finalmente en el apartado de metas establece:

Para 1989 instalar la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior en el seno de CONPES y establecer su agenda de trabajo (P.142) (Ver antes Cap. IX de Prog. de Mod. "Evaluación Educativa").

La reunión XI Extraordinaria de la Asamblea General de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior se dedicó a la cuestión de la evaluación institucional. Nos interesa destacar algunos de sus planteamientos y realizar algunos comentarios.

Se parte de que el trabajo de la Comisión Nacional de la Educación Superior (CNEES) consistirá en la inducción y el apoyo a un proceso de evaluación y de cambio autodirigido, donde los IES sean los protagonistas fundamentales.

La ANUIES hace suyos los siguientes lineamientos generales de la CNEES.⁸

1) Promover la discusión amplia sobre la necesidad de reformas o innovaciones en los IES.

2) Propiciar el establecimiento de mecanismos institucionales e interinstitucionales que faciliten la operación de la evaluación de la educación superior...

4) Establecer canales efectivos de consulta de los sectores productivos y de servicios...

⁸ ANUIES, "Estrategia para la evaluación de la Educación Superior", IX Reunión Extraordinaria, Tampico, Julio de 1990.

5) Adoptar como meta de la Comisión el establecimiento de un Sistema Nacional de Evaluación en congruencia con el capítulo 9 del Programa para la Modernización Educativa...

8) ...Facilitar el tránsito gradual hacia un modelo alternativo de asignación de recursos públicos, basado en los esfuerzos de evaluación, planeación de recursos públicos, basado en los esfuerzos de evaluación, planeación, programación y presupuestación de las casas de estudio y en la aplicación de estímulos al logro institucional.

9) ...determinar metodologías e instrumentos más elaborados para evaluar la educación superior.

La ANUIES habla de tres ámbitos de la evaluación: evaluación institucional, evaluación del sistema de educación superior y evaluación interinstitucional.

Aunque es evidente que en estos ámbitos se combina la tradición universitaria de participación y autonomía para fijar contenidos, procesos, criterios, procedimientos y tiempos conforme a prioridades académicas e institucionales, esto se hace en un conjunto de disposiciones presupuestales y de política educativa orientados a aproximar a la educación superior a una modernización determinada por una cada vez más pequeña elite que sitúa en el centro la inversión extranjera, la vía rápida para el TLC, la privatización de las empresas nacionales, el pago puntual de la deuda, sin preguntarse siquiera por las condiciones de pobreza perversa.⁹

Este modelo de desarrollo se inspira en la política económica neoliberal impuesta paulatina, implacable y constantemente por el Fondo Monetario Internacional para toda América Latina.¹⁰

⁹ "Pobreza Perversa" es un término acuñado por la investigadora Ursula Oswald para establecer los niveles de desnutrición aguda y salud de más de una cuarta parte de la población. Oswald, Ursula: *¿Por qué somos tan pobres?* Centro de Estudios Interdisciplinarios de la UNAM, Cuernavaca, Mor., 1991.

¹⁰ Los días 12 a 15 de junio de este año tuve oportunidad de asistir al *Encuentro de Educación para la Democracia* realizado en la ciudad de México en la participación de delegados de más de 20 países. Fue impresionante escuchar, uno tras otro a educadores con 15 o 20 años de experiencia repetir vigorosamente el análisis de la coyuntura de sus respectivos países: pago de deuda externa equivalente a alrededor de la mitad del gasto de cada gobierno, congelación de salarios (entre 50 y 100 dólares mensuales), disminución del poder adquisitivo del pueblo a la mitad de hace diez años, privatización de cientos de empresas públicas, desnutrición grave, desempleo creciente, hambre, etcétera. Al lado de esto "el modelo" permite emerger en todo el continente a nuevos actores sociales que luchan por transformar la situación. Fue igualmente impactante oír a la delegación cubana: toda la población tiene asegurada la cobertura de salud, prácticamente no hay desempleo ni desnutrición, con la población más escolarizada de América Latina. ¡Parabólico contraste!

De la formación de profesores o de la resistencia y alternativa cultural.

La transformación democrática del país es una gran tarea de todos los sectores oprimidos y marginados por el actual modelo político que excede a la universidad y mucho más a nuestro campo de la formación de profesores, sin embargo desde nuestro particular terreno es posible contribuir a un esfuerzo de autogestión y democracia en miras a un proyecto nacional en donde estemos incluidos la mayoría de los mexicanos. Toca a otros análisis y mediaciones económicas¹¹, políticas y organizativas precisar las propuestas.¹² Aquí solamente intentaré esbozar algunas ideas a modo de breves tesis que desde el campo de la formación de profesores considero centrales como contribución a ese nuevo proyecto. No sobra señalar que son propuestas para el análisis, la discusión y la crítica.

Formar a partir de la práctica cotidiana y su problemática

El trabajo cotidiano realizado por los docentes en campos disciplinares específicos, la organización de los contenidos, las rutinas, los problemas de aprendizaje, el impulso a la investigación, los planteamientos de los ensayos, las formas de evaluación y acreditación y todo aquello que conforma el quehacer cotidiano puede ser socializado, compartido, interrogado en espacios explícitos de superación académica y de formación de profesores.

¹¹ Calderón Salazar, Jorge, en: *México, Crisis y dependencia. Por un proyecto alternativo de desarrollo nacional*, nos ofrece un excelente análisis y ofrece perspectivas macroeconómicas de carácter programático. Ed. Enlace Comunicación y Capacitación, A.C., México, 1990.

¹² Carlos Muñoz Izquierdo, Investigador de la Universidad Iberoamericana, señala en un artículo titulado: "Papel de la modernización en la Educación Superior en la construcción de un nuevo proyecto nacional" en: "Valores y Metas de la Educación en México, SEP", *La Jornada*, 1990, pp. 117-133. "Los objetivos de un proyecto nacional deben ser: 1) Promover el desarrollo endógeno del país para entender, en primer término las necesidades básicas de la población.

2) Procurar la autodeterminación del país basada en la participación democrática de la población en su gobierno.."

Para ello es necesario: A) Racionalizar los usos de la naturaleza, utilizando en mayor grado los recursos renovables. (energía hidráulica y solar). B) Cambiar las tecnologías intermedias y avanzadas existentes para obtener un balance entre capital acumulado y mano de obra. C) Orientar prioritariamente la producción al abasto de bienes de consumo popular a partir de pequeñas y medianas empresas".

Formar en una lógica que permita explicar teóricamente los principales fenómenos educativos.

La educación superior es un campo complejo en el que la elaboración y sistematización de la propia experiencia se realiza con el apoyo de reflexiones, categorías y explicaciones teóricas que dan cuenta de los fenómenos particulares dentro de un conjunto de concepciones y modos de intervención que guardan entre sí una coherencia que articula una o varias ciencias o campos disciplinares específicos con la formación de adultos a quienes se propone de manera individual y/o colectiva que investiguen, se apropien, recreen de manera significativa y crítica la cultura, la ciencia, la tecnología, el saber y la práctica de un campo profesional de su época en función de un proyecto de relaciones sociales y de servicio al conjunto de la sociedad.

La formación de profesores como terreno de lucha cultural.¹³

La universidad es a la vez investigadora y generadora de significaciones sociales. No se limita a ser fundamentalmente una caja de resonancia o de reproducción ideológica cultural de la política económica en turno.

Aunque la política económica y las prioridades señaladas a la educación superior por un gobierno estatal o federal son fuertemente y sobre todo financieramente indicativas, el patrimonio cultural y social de una universidad articula significaciones diversas y entrecruza intereses de diversos actores sociales más o menos organizados¹⁴ y en continuo movimiento.

La formación de profesores en sentido amplio tiene que ver con la crítica de la cultura dominante. Atraviesa por el análisis del papel

¹³ Por este apartado se puede consultar el artículo de Rafael Reygadas en: *Tópicos y procesos de formación de profesores*, núm 1, vol. I, UJAT, Septiembre-diciembre de 1989, pp. 7-8.

¹⁴ Recientemente tuve oportunidad de coordinar durante ocho días un seminario sobre curriculum en la Universidad de El Salvador, Centro América, con unos 40 profesores. En medio de terrible ausencia de recursos y en un país con una guerra que dura ya 10 años, sostenida por una pequeña oligarquía, en el campus universitario se respira la hegemonía de una cultura y de una valoración de la vida de las grandes mayorías del pueblo salvadoreño. Dicha hegemonía vuelve a componerse y resignificarse cotidianamente como el punto de vista de un pueblo en lucha sobre todos y cada uno de los acontecimientos universitarios y sociales.

que el desarrollo de la ciencia y la tecnología debe jugar en la consolidación de un país independiente, soberano y democrático. A partir de ahí cuestiona líneas de investigación, prioridades, maquila intelectual, diseño de instituciones, carreras y currícula que parten de decisiones externas al país y no de las necesidades del pueblo en la actual situación del mercado internacional. En fin la cultura como crítica, como pregunta sobre el sentido del quehacer docente, como des-construcción de la orientación de la universidad.

En un segundo aspecto la formación de profesores contribuye a la generación de una nueva cultura, que valorando el pasado busca la articulación intelectual, teórica y práctica con los intereses de independencia científica como tarea de mediano plazo que finca la soberanía sobre nuestros recursos y nuestro territorio. Significa valorar 500 años de resistencia social y cultural como herencia indígena que da la fuerza simbólica para un dominio de la naturaleza que no parta de su destrucción ni de la explotación de unos mexicanos por otros, sino de una mayoría entre pueblo y naturaleza.

En fin, una generación cultural que forje prácticas profesionales alternativas, ligadas no sólo al desarrollo de las fuerzas productivas, sino al cambio de las relaciones sociales de producción. Desde ahí se pueden generar prácticas universitarias de investigación que partan de las grandes necesidades nacionales de autosuficiencia alimentaria, nutrición, salud, y empleo subordinando ciencia y tecnología a las prioridades establecidas por las grandes mayorías. La cultura no se puede basar fundamentalmente en premiar a los más avanzados sino en incluir a todos en el futuro de la nación, pero también en el presente y por ello el quehacer docente como espacio de gestión exige la democracia.

La formación de profesores pasa por la revaluación del trabajo docente.

La política presupuestaria de la crisis no sólo ha disminuido el poder adquisitivo de los más de 130 mil profesores universitarios, sino que ha devaluado el ser profesor ante la sociedad y en gran parte ante los mismos docentes. Porque esta política permanente que atenta contra la vida y la dignidad del maestro a lo largo ya de 3 lustros, le ha expropiado su materia de trabajo. Así pues la

revaluación docente no es tarea sencilla, ni de meros pilones en el seno de instituciones donde el trabajo no vale, y en donde no se toman medidas económicas que revalúen todo el trabajo cotidiano de todos los docentes. Un sistema que haga atractiva la docencia no puede basarse en favorecer a no más del 10% de los profesores excluyendo al otro 90%

Al lado de nuevas y reales valoraciones del trabajo cotidiano de los profesores es necesario que por lo menos el 1.5% del PIB se dedique a la educación superior y que por lo menos otro tanto se canalice a la investigación científica y tecnológica, a fin de cimentar las bases de nuestra independencia científica.

Una política económica que revalúe socialmente el trabajo de los maestros es el punto de partida para la reapropiación de la materia de trabajo de los profesores que hoy es sufrida como carga y con distancia como ajena. Que el trabajo cotidiano pueda ser visto con placer, como agradable, como objeto de investigación, de estudio de sistematización personal y colectiva requiere del diseño de un conjunto de políticas de nueva apropiación de la materia de trabajos tales como: seminarios de actualización y elaboración, disciplinas pedagógicas, talleres culturales y muchas otras contempladas en los tiempos de trabajo asalariado de todos los profesores. Esto contribuirá a desenajenar al objeto de trabajo así como la recreación de una cultura y una valoración del ser docente en nuevas condiciones.

Asumir la institución de manera colectiva y autogestionaria.

Otro elemento central es hacer valer la palabra y el punto de vista del maestro a través de su participación en academias o áreas en las que se construya verdadero poder académico colegiado que permita proponer caminos e incidir en los rumbos de la vida universitaria y de la institución.

Los profesores para hacer sentir el peso de su experiencia y de sus opiniones necesitan asumir la academia desde las múltiples relaciones de todo tipo que ésta implica con la institución en sus diferentes niveles y órganos y con la sociedad en aquellos terrenos de la formación, investigación y práctica profesional que quedan implicados desde el quehacer académico.

La autogestión -diría el maestro Revueltas- parte del aula y desde ahí atraviesa por medio de la reflexión y la práctica la institución universitaria, hasta llegar a las relaciones con la sociedad cuya transformación es indispensable para hacer viables los cambios en los recintos escolares. El protagonismo docente construye y reclama la democracia.

La formación de profesores es una tarea especializada y diferenciada.

Hoy el 67.15% de los profesores del país son profesores por hora, 24.65% están contratados de tiempo completo, mientras el 8.20% lo están por medio tiempo.

Cualquier actividad de formación de estos profesores debe contemplar, dentro de las horas contratadas, el lugar específico desde el cual cada grupo de profesores se comprometa con las tareas docentes y de superación académica.

Otro aspecto central que muy a menudo los pedagogos olvidamos es que se requiere más de una pedagogía estrechamente ligada a disciplinas y saberes científicos particulares que nociones generales. Esto implica un esfuerzo y un trabajo que los pedagogos y psicólogos del aprendizaje y del currículum, debemos hacer para conocer el lenguaje específico de los profesores con los que deseamos colaborar. Necesitamos desarrollar experiencias de pedagogía y didáctica desde la particularidad.

En un tercer sentido la formación de profesores debe ser diferenciada: el diagnóstico de las necesidades sociales mayoritarias regionales a las que la universidad debe responder. Las demandas de conservación de la salud o de la alimentación del trópico húmedo son muy distintas de las del altiplano; los problemas de vivienda y urbanización y medio ambiente reclaman muy distintas respuestas en esta región del país que en Bajío y en el Centro. Los profesores nos formamos en un trabajo docente que es profundamente significativo para los estudiantes y para nosotros mismos, no en planteamientos ajenos o extraños a nuestra problemática cotidiana. Así desde las diferentes áreas del conocimiento, los problemas regionales son objeto de estudio, de investigación, de intervención intencionada, de transformación y por lo tanto de formación de profesores.

La presencia de la práctica profesional más temprana en los diseños curriculares.

Nuestra investigación curricular, el análisis crítico de los Programas Regionales de Formación de Recursos Humanos para la Formación de Profesores¹⁵ y la reflexión crítica sobre "las profesiones" que se ha llevado a cabo durante el último año¹⁶ nos hacen poner atención en la importancia de incluir prácticas profesionales deseadas en el discurso curricular, en las actividades curriculares de manera más temprana de lo que ahora se realiza normalmente. Esto es: en un currículum queda al servicio social, después de concluidos los estudios, la posibilidad de intervenir de manera individual y no programada, sin acompañamiento, en prácticas profesionales. A veces en los últimos trimestres o semestres de cada carrera existen algunas oportunidades de prácticas profesionales.

Nuestra propuesta es incluir con preparación y debida supervisión y acompañamiento, prácticas profesionales desde el inicio del segundo tercio de un plan de estudios, pues la riqueza del aprendizaje derivado de estas experiencias compensa con creces los esfuerzos por instaurarlo.

De este modo la reflexión e investigación en torno a la "lógica del hacer profesional" en sus contextos específicos permite una consolidación de la formación de los futuros profesionistas.

¹⁵ Ver: "Las Premisas y los Hechos. Avatares en la Formación de Formadores", Chehaibr, Lourdes, y otros. *Cuadernos del CESU-UNAM* (en prensa). En este texto se presenta una segunda versión de un análisis crítico de los supuestos teórico-metodológicos empleados en dichos programas y la necesidad de introducir en la formación curricular la "lógica de intervención" a la par de la "lógica del discurso" o teoría de la formación.

¹⁶ La UAM-Xochimilco realizó durante 1989 y 1990 una serie de Seminarios de reflexión y análisis sobre la formación de 17 profesiones. Los resultados ya publicados se refieren a: Medicina, Medicina Veterinaria, Psicología, las Profesiones en General y Comunicación. Otros volúmenes están en preparación.

