

Tópicos y procesos de formación de profesores

Rafael Reygadas*

INTRODUCCION

Quizá hoy más que nunca es difícil hablar sobre formación de profesores universitarios, pero también, más que nunca, es necesario hacerlo.

Los acontecimientos de los últimos meses que han modificado profundamente el rumbo nacional exigen, sin duda, a profesores, estudiantes, trabajadores y autoridades de las universidades públicas, plantearse un conjunto de preguntas fundamentales, relativas por lo menos a cuatro grandes campos: desarrollo científico y tecnológico con independencia, defensa de los recursos del país y soberanía nacional, democracia en la información y en la decisión y atención a las necesidades sociales de las grandes mayorías.

Estos campos son materia prima indispensable para nuevas definiciones, estrategias y prioridades desde universidades públicas y autónomas.

Apuntando algunas partes en esta dirección escribimos estas notas provisionales en el terreno particular de la formación de profesores universitarios. Las preguntas iniciales de donde partimos son las siguientes: ¿en qué contexto nacional y regional se desarrolla la formación de profesores?, ¿qué se quiere decir con formación?, ¿qué niveles se ponen en juego en la formación?, ¿cuáles son los principales supuestos de los que se parte? y ¿cuál es la dinámica de los procesos formativos?

1. ALGUNOS RASGOS DE LA SITUACION NACIONAL

El patrón de acumulación de capital seguido hasta 1982 estaba sustentado en la industrialización

sustitutiva de importaciones. Para esas fechas encontraba dos problemas cada vez mayores: insuficiente desarrollo de los medios de producción y vigencia de un perfil exportador de productos primarios.

Estos dos aspectos se transformaron en obstáculos para el propio proceso de acumulación de capital. Debido al escaso desarrollo de la industria de producción de maquinaria pesada o de bienes de capital, se hizo necesaria la importación de los mismos a precios cada vez más altos, en la lógica de un intercambio cada vez más desigual frente a la exportación de materias primas.

El nuevo patrón de acumulación que se viene implementando desde 1982, y de manera drástica desde finales del año pasado por grandes empresarios y gobierno se denomina "**secundario exportador**" y tiene las siguientes características principales:¹

1. Carácter secundario que mantiene a la industria de la transformación en el liderazgo, pero dando prioridad a la producción de bienes de consumo intermedio y de capital, en detrimento de los bienes de consumo básico y popular.
2. Se busca reconvertir o modernizar las fuerzas productivas incorporando la tecnología de la tercera revolución industrial.²
3. Es un modelo más concentrador del capital, que implica una distribución del ingreso regresiva en relación a la situación anterior, tanto en el salario directo como indirecto.
4. Requiere un estado cada vez más autoritario y la aplicación de medidas y políticas dictatoriales.
5. Postula la apertura al capital extranjero y al mercado exterior buscando el auge de las exportaciones manufactureras.³
6. Es una propuesta de relaciones sociales desnacionalizadoras que otorga todo tipo de facilita-

* Profesor titular de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.

des jurídicas, económicas, políticas y hasta militares al capital extranjero y a la Inversión Extranjera Directa (IED).⁴

7. La intervención estatal se orienta a generar la nueva infraestructura, los mecanismos de regulación institucional y administrar políticamente este modelo.
8. Dado que estas nuevas relaciones sociales se implantan en un México que tiene una deuda de 110 mil millones de dólares, los puntos de vista de los deudores son un componente económico, político y cultural fundamental que interviene activamente en el modo de implementación de dichas relaciones.⁵

Establecidos algunos de los planteamientos más importantes del nuevo modelo llamado de modernidad económica como una exigencia del capital para mantener su tasa de ganancia y de acumulación, la gran burguesía mexicana va construyendo a través de un estado al que hegemoniza, un proyecto de país antipopular, desnacionalizado y cada vez más monopolístico.

Se construye un país abierto a la inversión extranjera, sobre todo a las maquiladoras, al turismo y a la coinversión en sectores importantes: acero, minas, industria automotriz, alimentos, pesca; un país de sol, playas, ruinas y artesanías, al que vengan millones de turistas de todo el mundo; un país con una mano de obra muy barata como base para la exportación; con subsidios económicos legales para los exportadores. Y como si lo anterior no bastara, un país puntual pagador de su deuda externa y con un mercado libre y con alta rentabilidad para los capitales financieros.

Como contraparte de estas políticas evidentemente se encuentra la política salarial y de gasto público, que consiste en deprimir el poder adquisitivo de las grandes masas rurales y urbanas, en abaratar la fuerza de trabajo y en constreñir el mercado interno ocasionando un creciente deterioro en el nivel de vida de los trabajadores.⁶

Esta política modernizadora a nivel de la educación superior se traduce en prioridades tecnológicas, en disminución real del presupuesto de las universidades, en crear un Sistema Nacional de Investigación que establece sus criterios por fuera de los órganos de decisión de las universidades autónomas, en buscar reducir la matrícula de ingreso en miras a la optimización y racionalización de recursos.

Evidentemente que todas estas nuevas relaciones sociales y sus repercusiones en la vida de las universidades públicas y de los trabajadores académicos son un referente obligado para la for-

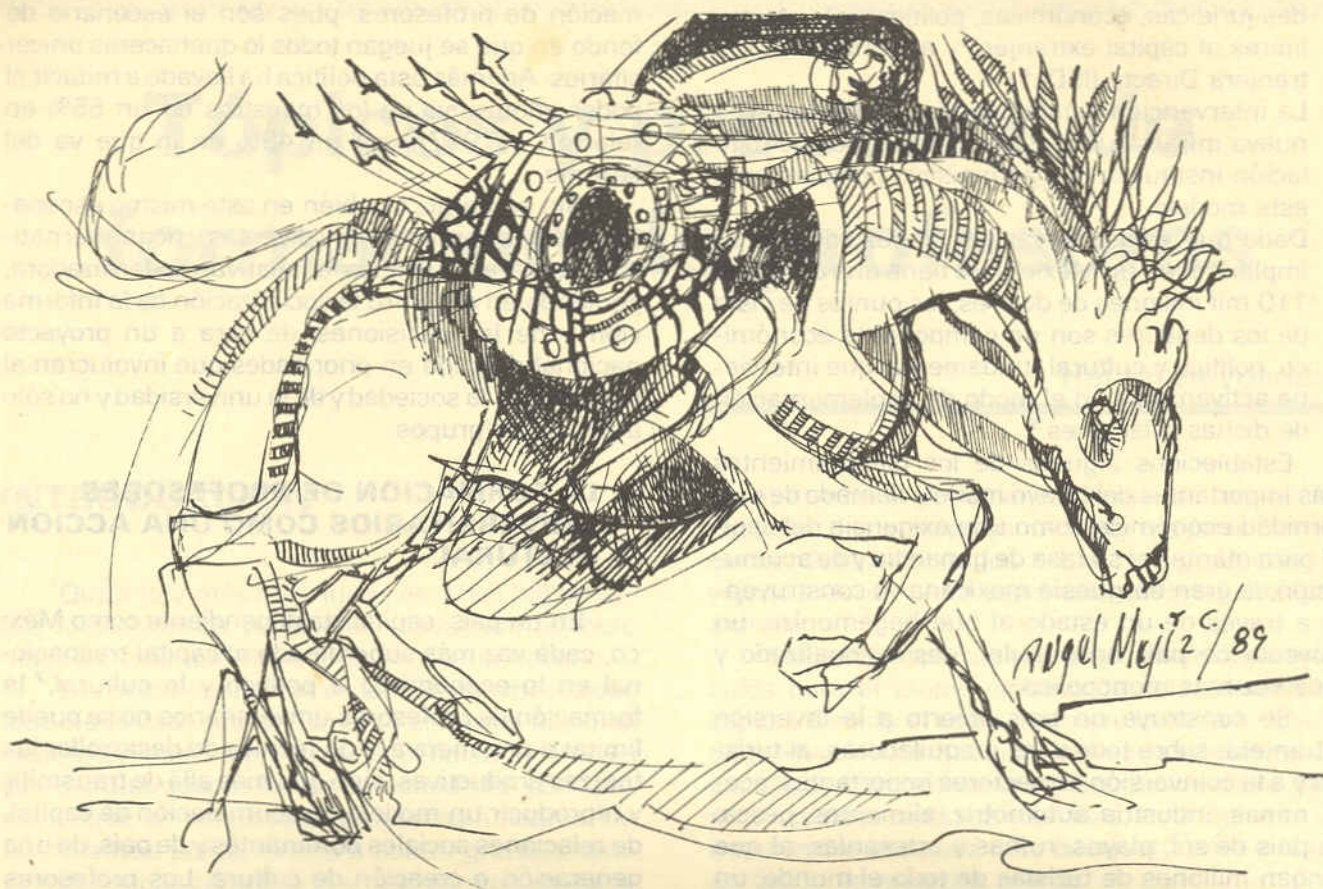
mación de profesores, pues son el escenario de fondo en que se juegan todos los quehaceres universitarios. Además esta política ha llevado a reducir el poder adquisitivo de los maestros en un 55% en relación a 1977 y en un 49% en lo que va del sexenio.

Sin embargo, también en este mismo escenario se van a continuar hoy diversas y ricas alternativas frente a la política educativa modernizadora, poniendo en el centro la socialización de la información y de las decisiones, de cara a un proyecto nacional definido en prioridades que involucran al conjunto de la sociedad y de la universidad y no sólo a pequeños grupos.

2. LA FORMACION DE PROFESORES UNIVERSITARIOS COMO UNA ACCION CULTURAL

En un país capitalista dependiente como México, cada vez más subordinado al capital transnacional en lo económico, lo político y lo cultural,⁷ la formación de profesores universitarios no se puede limitar a una mera acción técnica de desarrollar las fuerzas productivas, sino que más allá de transmitir y reproducir un modelo de acumulación de capital, de relaciones sociales dominantes y de país, de una generación o creación de cultura. Los profesores universitarios pueden contribuir a un proceso social de acumulación de fuerzas que genere un nuevo bloque histórico que dirija intelectual y moralmente a la sociedad. Esto implica dos aspectos:

- a) *La crítica de la cultura dominante*, que plantea hacer de la ciencia fundamentalmente una tarea de maquila intelectual de la tecnología ya producida por los países capitalistas centrales, de la universidad y de los profesionistas egresados de ella asalariados intelectuales al servicio de los intereses de grupos muy pequeños y administradores de los nuevos procesos técnicos e ideológicos que exige hoy la acumulación de capital. Implica la crítica al rumbo del país, a los perfiles profesionales, a la investigación sin condiciones para realizarla, a los perfiles curriculares obsoletos, a las expectativas socio-profesionales de que son portadores muchos estudiantes, en fin, la crítica a las formas de decisión del rumbo de las universidades.
- b) *La construcción de una nueva cultura*, valorando el pasado y en base a la congruencia, a la articulación intelectual, teórica y práctica con los intereses de una verdadera independencia



científica y de soberanía nacional. Implica atender los intereses de la sociedad en su conjunto y en especial de las clases subalternas, no sólo a largo sino también a mediano y corto plazo. Esto implica forjar prácticas profesionales alternativas, ligadas no sólo al desarrollo de las fuerzas productivas, sino al cambio de las relaciones sociales de producción: prácticas universitarias orientadas a la transformación democrática del país; implica establecer condiciones de investigación que permitan contribuir a la generación y uso de la ciencia y la tecnología al servicio de prioridades nacionales establecidas por las grandes mayorías, soportadas por actores individuales y colectivos.

Por esto, la creación de una nueva cultura comprende los avances científicos, los destinatarios colectivos de los mismos y a los hombres y mujeres que los realizan como sujetos en la historia, cuyas condiciones de vida, ideas prácticas y sentimientos necesitan ser considerados, pues la cultura no es solamente una actividad contractual, sino que involucra a los sujetos como seres humanos, en su totalidad.

3. NIVELES QUE SE PONEN EN JUEGO EN LA FORMACION DE PROFESORES

En la formación de profesores universitarios se articulan tres niveles de relaciones sociales complejamente articulados: trabajo en el aula, dinámica institucional y procesos sociales generales. Por cuestión de método pasamos a analizar cada uno de ellos por separado, sabiendo que en la práctica docente están estrechamente relacionados.

a) *El trabajo en el aula*, en el que se relacionan sujetos concretos, alumnos y maestros con un campo teórico y práctico del saber, a través de determinados contenidos y actividades es objeto de estudio, de reflexión y de sistematización. Los sujetos llevan al aula su propia historia: miedos, expectativas, fantasías, experiencias, intereses, conflictos, posición que ocupan en la sociedad, formación previa y muchos otros aspectos que se conjugarán con los demás alumnos, con los contenidos, con los profesores. En síntesis, los estudiantes llevan un esquema

conceptual y de acción desde el cual piensan y actúan.⁸

Del mismo modo, las maestras y maestros tienen determinado modo de inserción laboral, de seguridad en el empleo, de formación previa, de valores, ideas y formas de operar que aportan al aula y que los llevan a proponer determinados programas, prioridades y métodos de trabajo como expresión operativa de las ideas que sostienen.

En el aula se organiza la actividad y la investigación fuera de ella, se transmite una actitud, una valoración y apreciación de múltiples aspectos y problemas, se evalúa lo realizado en la práctica, en el laboratorio, en relación a la extensión universitaria, a los problemas surgidos con los compañeros de estudio.

En el aula se aprenderá lo que es significativo para los sujetos y aquello que pueda incorporarse de manera progresiva y crítica a su propio esquema referencial y operativo, en la medida misma en que se trabaje lo nuevo en relación a lo ya conocido.

El trabajo cotidiano en el aula es la materia prima fundamental de la elaboración teórica sobre la formación de profesores. En ella están presentes las estructuras y políticas institucionales, así como los condicionamientos que la sociedad establece para el aprendizaje.

b) *La dinámica institucional*

En el aula se trabaja en torno a un programa de estudios, una asignatura o un módulo entendido como el trabajo colectivo de docentes y alumnos frente a un objeto de transformación significativo y relevante para ambos. El trabajo en el aula es parte de un conjunto de procesos y actividades planteadas por una institución; existe de manera latente o explícita una estructura de relaciones y metodología propuesta por la institución a través de la interpretación o mediación de un profesor individual o de un colectivo de docentes. A la vez hay un conjunto de predicciones institucionales o de "infraestructura académica" que establecen las condiciones en que se trabaja un módulo o materia, a saber: sistema pedagógico general, sistema trimestral o semestral, tiempo de duración de las clases, disposición física y especial en las aulas, tipo de mobiliario, horario de las materias, recursos materiales con que se cuenta, valor en créditos, formas de evaluación y acreditación, formas de organización y representación estudiantil y académica, relaciones laborales, formas de asignación de profesores a determinada actividad, apo-

yo secretarial, bibliografía disponible y muchísimos otros aspectos extra-áulicos que expresan la mediación y la presencia de la dimensión institucional de la escuela o universidad.

De todas estas mediaciones consideramos que dos son de gran importancia: las relaciones laborales, que establecen la posibilidad de dedicarse a la docencia de manera profesional y la organización curricular que determina un amplio conjunto de actividades académicas.

La sistematización de lo que sucede en el nivel institucional es básica para la elaboración de una teoría sobre la formación de profesores.

c) *Los procesos sociales generales.*

La política de educación superior, los recursos financieros asignados a tal o cual carrera o facultad, el papel que los empleadores de la fuerza de trabajo intelectual asignan a cada profesión, las necesidades sociales de las grandes mayorías y otros aspectos, inciden en la formación de profesores universitarios.

También las clases sociales subalternas, en la medida que se van organizando demandan un cierto tipo de prácticas profesionales en relación a sus necesidades establecidas por ellas mismas, por ejemplo: arquitectos orientados fundamentalmente al diseño y construcción de vivienda popular; carreras de salud orientadas a la prevención de la enfermedad, a la preservación de la salud, considerando el contexto de los sujetos; agrónomos ligados a los problemas de la producción de los campesinos, ejidatarios, cooperativas, etc. Sin embargo son pocos los casos en que estos sectores tienen influencia en la determinación del tipo de profesionistas que la sociedad requiere.

De los diferentes grupos y clases sociales hegemónicas y de los grupos subalternos en proceso de organización surgen demandas y perfiles profesionales del tipo de práctica profesional que requieren. Las universidades y las escuelas establecen las prioridades del campo profesional al establecer los perfiles a partir de un conjunto de valores, juicios, prácticas sociales terminales que serán como un faro hacia el cual orientan todas las actividades académicas. El perfil profesional como "un deseable" se postula como punto de llegada, de deber ser de toda la práctica docente y de la institución universitaria. Otro aspecto será desde dónde se parte y el proceso para lograr el fin deseado, con todas las interrupciones e inercias que lo atraviesan.

No solamente el perfil profesional sino también los gremios e instituciones de profesionales,

empleadores y en su caso, demandantes concretos de las actividades profesionales, ejercen influencia directa o indirecta en cuanto a contenidos teóricos y prácticas prioritarias de los programas, planes de estudio y operaciones curriculares. En una palabra, la sociedad mexicana con sus contradicciones se concretiza diariamente en la práctica docente, a través de jerarquías, juicios, exclusiones o inclusiones de determinados contenidos, ideas o quehaceres, a través de ejemplos y sanciones, a través de costumbres, hábitos y ritos, de escalafones y trámites y de muchos otros aspectos presentes y ausentes en la enseñanza cotidiana.

4. SUPUESTOS Y PROCESOS DE LA FORMACION DE PROFESORES

a) *La formación de profesores como un fenómeno histórico social.*

La formación de sujetos a través de procesos disciplinares y pedagógicos se da en una sociedad concreta históricamente determinada, con hegemonía de alguna clase social que es ejercida a través del discurso, la práctica y los procesos institucionales. Existe una fuerza real con la que interactúa cualquier otra fuerza portadora de un proyecto de formación de profesores ligado a las clases subalternas. La lucha se da a través de diferentes propuestas y acciones de formación ligadas a un proyecto de universidad que va disputando la hegemonía, aún cuando ésta no se dé aún en el terreno económico. De este modo pueden establecerse proyectos democráticos y alternativos de educación superior y de formación de profesores en una carrera, en una escuela o facultad, e incluso en universidades completas.

Hay una tendencia a dar peso a una formación más organizada desde abajo, por profesores de base, que desde centros especiales poco articulados a las problemáticas cotidianas de los docentes, o en todo caso se pide a dichos centros una más estrecha relación con las bases. Esto implica un doble movimiento primero de los profesores, que conscientes de las condiciones económicas, políticas, institucionales, sociales y formativas en que desempeñan sus actividades, plantean oportunamente eventos y procesos que permitan reflexionar y analizar sistemáticamente los avances en las disciplinas que trabajan, así como las tareas y relaciones pedagógicas institucionales que cotidianamente viven en su práctica docente. En segundo lugar,

implica un movimiento permanente de los equipos promotores de formación de profesores en determinada universidad, facultad, escuela o centro, para conocer el punto de vista de los profesores sobre su información, necesidades y expectativas, a fin de hacer de la práctica diaria el terreno privilegiado de la formación, en una más fecunda relación entre centros formadores y profesores.

Esto no exime a los reponsables de tareas de formación de profesores de tener iniciativas o de desencadenar procesos a partir de los cuales se generan propuestas institucionales viables, pero sí los obliga a una actitud de discutir, consensar, organizar trabajos y elaborar, no sólo con autoridades como interlocutores fundamentales, sino con los profesores que cotidianamente experimentan su docencia en una institución específica y en condiciones muy particulares.

b) *La formación de profesores ligada a la práctica.*

En la práctica educativa cotidiana se dan la mayor parte de los problemas, contradicciones y logros de la educación y cualquier sistema de formación de profesores debe buscar el análisis de esa práctica, para encontrar las coyunturas, perspectivas y el marco general en que son posibles las intervenciones formadoras.

La práctica y la teoría educativa son parte de la práctica social y como tal están referidas a proyectos globales de conservación y/o transformación de las condiciones de su propia existencia. Es por ello que la reflexión sobre la práctica educativa, además del conocimiento de las situaciones, implica tanto su transformación como el proceso para llevarla a cabo.

Se entiende la formación de profesores como un proceso permanente en que éstos se sitúan como sujetos conscientes, autocríticos y creativos de su propia práctica, institucional e históricamente situada de cara a un proyecto.

La formación de un profesor es un proceso social en que se conjugan las experiencias y teorías de otros docentes para cuestionar, analizar, reconstruir y plantear nuevos contenidos y enfoques teóricos con sus consecuencias metodológicas y pedagógicas.

La formación de profesores lleva a priorizar determinadas categorías y enfoques, a establecer o relativizar determinadas relaciones institucionales o sociales. Esto es, la formación se da siempre en una institución concreta en donde se presentan contradicciones y se juegan relaciones de poder en torno a proyectos académicos o conjuntos de prioridades a impulsar en el

campo educativo, en donde arbitrariamente se hace una relación de textos y acciones que necesariamente excluyen otras o las colocan en un lugar secundario.

La formación de profesores implica consensar actividades en miras a construir procesos o programas flexibles y autoregulados de participación de los profesores en un campo concreto del saber, por un tiempo y un espacio fijado de común acuerdo, cuyo rumbo se va construyendo a partir de los resultados de las tareas, dinámicas y reflexiones conjuntas.

c) *La formación de profesores como actividad teórica*

A partir de la propia práctica y la de otros profesores, de manera dialogal se va sistematizando la experiencia, se van construyendo categorías teóricas, al principio ajenas, después propias, que permiten interpretar el quehacer cotidiano. De este modo, la reflexión sobre la práctica educativa y docente universitaria, permite ir elaborando una teoría educativa que parte de las situaciones concretas y regionales en que se dan los fenómenos educativos.⁹

Se concibe *el aprendizaje* no como el resultado de la trasmisión de un saber acabado, sino *como un proceso de apropiación y transformación de la realidad, de crítica a la misma*, de desestructuración y estructuración de modos de pensar, valorar y actuar. El proceso de conocimiento, a través del cual se pretende *el acercamiento al objeto de estudio, que es a la vez un objeto de transformación*, se considera como un proceso de sucesivas aproximaciones y de progresiva comprensión, que va transformando simultáneamente al sujeto y al objeto.

En lo pedagógico esto implica la generación de procesos que permiten organizar la propia práctica, discutir con otros desconstruyendo la experiencia y el discurso, para volver a construirlos en relación a nuevas categorías o prioridades establecidas de común acuerdo.

En lo disciplinar implica actividades de actualización y puesta al día para entrar en contacto con nuevas aplicaciones y conocimientos en campos específicos.

La formación de profesores es una relación entre sujetos con diversidad de experiencias docentes en relación a disciplinas específicas y a un modo de generar aprendizajes en una situación institucional y social determinada; busca modificar los esquemas referenciales con los que los sujetos piensan y actúan. Así, los sujetos se construyen a sí mismos en el proceso a

través del cual van construyendo determinados conocimientos y determinadas relaciones sociales y culturales: selecciones y exclusiones de contenidos, prácticas, propuestas, ejemplos, etc.

La formación se encuentra en la experiencia del sujeto. Se trata de establecer cómo ésta surge o no surge en determinadas condiciones. La formación requiere una lectura analítico crítica del trabajo docente cotidiano para hacerse reflexiva y superar la mera acumulación de hechos,¹⁰ y llegar a ser propuesta *autoconsciente, capaz de explicar* cómo la experiencia misma se genera, qué la sostiene hoy, por qué se sigue operando con ella, para qué le sigue sirviendo al sujeto, cómo sus comportamientos se explican a partir de ella. La experiencia se objetiva en la práctica y en los quehaceres cotidianos.

Cuando hay experiencia o hay formación *hay capacidad* de dirigir, de organizar acciones, *de intervenir en determinadas condiciones*, se hace posible diseñar estrategias y organizar actividades y procesos de aprendizaje significativos de corto, mediano y largo alcance para los estudiantes y aún para los profesores, y junto con ellos.

Finalmente, la formación implica también *la ca-*



pacidad de reconstruir la práctica en diversidad de circunstancias: se pueden rehacer los procesos entre los sujetos y en relación a contenidos, a métodos, a actividades, recursos, a interacciones, se puede descomponer el proceso en su complejidad y en sus particularidades.

En síntesis, *los inicios de una teoría sobre formación de profesores requieren de una lógica de explicación de la práctica docente, de una lógica de intervención u operación, establecido el contexto y los condicionamientos en los que la docencia se da y de una lógica de reconstrucción crítica de los procesos formativos.*

d) *Formación, poder e institución.*

La formación permite construir un poder colectivo y formar redes de profesores o grupos que adquieren cohesión al enfrentar colectivamente una tarea. Si las experiencias van consiguiendo resultados, los grupos pueden ir proponiendo lineamientos más generales para la institución. La formación de profesores implica hacer de la práctica cotidiana, situada en una universidad en un período y en una historia con contradicciones particulares, un objeto de estudio, de reflexión, de análisis, pero también de intervención y de transformación consciente.

En la medida en que un grupo de profesores se va formando y va analizando sus contradicciones y enfrentándolas, va adquiriendo una visión más totalizadora de su institución y va estando en condiciones de influir en la modificación de espacios curriculares y de relaciones institucionales, pues el modificar parte del currículum va rearticulando nuevas relaciones con los planes de estudio, las prácticas profesionales, la investigación, el aprendizaje, la extensión universitaria, la gestión, etc.

5. A MODO DE SINTESIS

Así pues, la formación de profesores se puede sistematizar desde cuatro perspectivas o modos de mirarla, que se refieren al campo epistemológico, teórico, metodológico y técnico:¹¹

1) *En el campo epistemológico:* hay una forma de razonar en torno a la formación de profesores, deslindando de otro tipo de reflexión y práctica, determinando qué tipo de realidad examina, qué argumentos, qué reflexiones y acciones posibles; se considera el papel que se le asignó al sujeto cognoscente en la elaboración y producción del conocimiento, sobre el tipo de elaboración y producción del conocimiento llevado a

cabo en los procesos formativos, sobre la validez de los supuestos de la realidad planteados en torno al objeto de estudio, sobre los vínculos existentes entre necesidades sociales, investigación y docencia; sobre las condiciones de gestión de las funciones universitarias llamadas sustantivas y su relación con las llamadas adjetivas.

2) *En el campo teórico:* La formación de profesores está referida al estudio sistemático (conceptos, categorías, teorías) del conocimiento acumulado en el campo, al análisis de experiencias desarrolladas por otros formadores a la toma de posición frente a grandes problemas nacionales, a elaborar lineamientos de explicación e intervención comprometidos con un proyecto o estrategia, y a la confrontación de éstos con el punto de vista, objetivo y subjetivo de la formación docente en la propia escuela o institución. De aquí se derivan tres fuentes de problematización de la formación: la teórica, la experiencial y la ideológica.

Precisando el contexto del conocimiento y de sus condiciones de producción, es posible problematizar e interrelacionar con la propia experiencia o propuesta formativa, ubicada en sus propias condiciones de producción, mediante categorías como herramientas abstractas para avanzar en la elaboración teórica específica de lo concreto, estableciendo las múltiples relaciones de un concepto con la nueva situación de su producción, problemas e interrogantes.

3) *En el campo metodológico:* Este campo no puede definirse a partir de los instrumentos o procesos, sino a partir de los planteamientos teóricos a los que está estrechamente ligado y de los que es su operación, como un proceso con diferentes momentos, con criterios para acercarse al objeto de estudio en cada caso (recorte del problema de estudio, determinación del universo, etc.), pasando del lenguaje teórico al observacional, en donde cada paso empírico implica una construcción teórica.

4) *En el campo técnico:* La formación implica el aprendizaje y uso de diversas técnicas, a partir de la socialización de otras experiencias, de la lógica propia del contenido.

Es necesario discriminar la pertinencia de las diferentes técnicas, eligiéndolas, criticándolas, adaptándolas, en función de la teoría y de los criterios metodológicos, no a través de una enseñanza que pone por delante los instrumentos. Estos campos permiten una aproximación metodológica a un objeto de estudio complejo cu-

yos sujetos, procesos, relaciones y contradicciones dan vida y movimiento a la formación de profesores.

CITAS BIBLIOGRAFICAS

1. Este análisis ha sido ampliamente desarrollado por José Valenzuela Feijóo en: "El Capitalismo Mexicano en los Ochenta". Editorial Era., México, 1986.
2. Esta problemática está siendo trabajada por el colectivo integrado por Teresa Bravo, Graciela Herrera y Bertha Orozco. Se puede consultar de estas autoras: "Impacto de la Reversión Industrial en la Educación Superior en México. Algunas aproximaciones", en una Antología sobre Currículum, publicada en 1987 por la Universidad Veracruzana.
3. En 1986, menos del 1% de las 180,000 industrias del país, es decir, menos de 1,800 industrias concentraban cerca del 50% de las exportaciones. Precisamente por ser tan pocas es necesario precisar en qué consiste el sistema de incentivos para los exportadores:
 - a) Financiamientos especiales para la actividad exportadora: en 1985 el programa de crédito abarcó 1.25 billones de pesos; en 1986 2.2 bdp; en 1987 6.7 bdp.
 - b) Una política de sobrevaluación del dólar. En noviembre de 1986 el dólar estaba sobrevaluado un 30.8%. O sea que el pueblo subsidia a los exportadores de un 30.8% de cada dólar que éstos traen al país.
4. En 1986 se rompió récord de aprobación de IED: 2,263 mdd. al 31 de diciembre de 1986 se habían acumulado 17,020 mdd en IED. 6,255 mdd más que al final del sexenio de López Portillo, es decir, en 4 años y un mes aumentaron las autorizaciones de IED en un 58%, que sumados a los 2,300 mdd en 1987 totalizan un porcentaje de 80% de aumento en lo que va del sexenio. De enero a octubre de 1987 se concedieron 790 permisos para inversionistas extranjeros: 365 para desarrollo turístico y 405 para maquiladoras. De cada 10 maquiladoras que en 1986 se abrieron en el mundo, una se abrió en México. En febrero de 1988 en el Diario Oficial de la Federación se publicó la autorización de la Comisión de Inversiones Extranjeras para instalar industrias sin previo permiso, siempre y cuando no superen las ventas anuales de 8 mdd, cuenten con una planta no superior a los 500 empleados y exporten más del 35% de su producción anual. En estas condiciones se encuentran más del 90% de las industrias maquiladoras.
5. En la década pasada, para financiar la infraestructura y el desarrollo petrolero (sobre todo exploración y exportación de petróleo crudo y gas natural) México optó por la vía de la deuda externa en particular con el FMI (ver anexos I y II). En los primeros paquetes crediticios los prestamistas establecieron determinadas condiciones: devaluación de la moneda, topes salariales, aceptación de tasas de interés elevadas en lo interno, política de austeridad, reducción del déficit del gasto público del 18.5% en 1982 al 8.5% en 1983, al 5.3% en 1984, y al 3.5% en 1985, con la consiguiente reducción de servicios de salud, prestaciones, educación, vivienda y otros, así como el rápido crecimiento del número total de desempleados. Estas medidas de por sí atentatorias a los niveles de vida de las grandes masas populares, se fueron volviendo cada vez más duras e insostenibles. En 1985, el gobierno federal renegotió 48,700 millones de dólares para pagar intereses por alrededor de 10,000 millones de dólares (mdd), a los que deben sumarse entre 3,500 y 4,000 mdd de pagos de capital. La renegociación de 86 llevó a modificar la deuda en un plazo más largo y a comprometer al país y su soberanía de una manera más severa y prolongada, por lo menos para otro sexenio completo, pues lo que se hizo fue posponer el pago de intereses. A la vez las exigencias y presiones son cada vez mayores; se "recomendó" o se señaló que es intención del gobierno federal vender empresas paraestatales, se ingresó al GATT en muy malas condiciones. Se dejaron sentir otras recomendaciones que hoy se están realizando, tales como el cambio de deudas por inversión activa en el interior del país, modificación de leyes y reglamentos que facilitan la Inversión Extranjera Directa (IED), "subsidios" o apoyos a los exportadores, etc. Mientras tanto el pueblo carga la deuda. En 1987, el gasto

PUNTOS DE PARTIDA DE LA PROPUESTA

La propuesta educativa del profesor Carlos Martínez Gaitán en 1982 surgió en un momento en el que la educación de México se encontraba en una situación crítica. El sistema educativo estaba sufriendo una crisis profunda, que se manifestaba en la falta de recursos, en la baja calidad de la enseñanza y en la desmotivación de los estudiantes. La propuesta se basó en la necesidad de una transformación radical del sistema educativo, que permitiera una educación más humana y más acorde con las necesidades del país. Se planteó la necesidad de una educación que fuera capaz de formar ciudadanos críticos y responsables, capaces de enfrentar los desafíos de la vida y de contribuir al desarrollo del país. La propuesta se centró en la importancia de la formación integral del individuo, que incluye tanto el desarrollo intelectual como el emocional y el social. Se destacó la necesidad de una educación que fuera capaz de fomentar el espíritu crítico y el pensamiento independiente, así como la capacidad de trabajo en equipo y la responsabilidad social. La propuesta también se basó en la necesidad de una educación que fuera capaz de responder a las necesidades del país, que fuera capaz de formar profesionales capaces de enfrentar los desafíos de la vida y de contribuir al desarrollo del país. Se planteó la necesidad de una educación que fuera capaz de formar ciudadanos capaces de enfrentar los desafíos de la vida y de contribuir al desarrollo del país.

público del gobierno federal y de las empresas paraestatales era de 86,211 billones de pesos. De estos, 48,238 billones se destinaron al pago de intereses y amortización de la deuda interna y externa; esto significa que 56 centavos de cada peso del gasto público se destinaron al pago de la deuda.

6. EL GASTO SOCIAL

Año	% DE GASTO SOCIAL/PIB GASTO EN SALUD	GASTO DE EDUCACION
1982	3.5%	3.9%
1986	2.4%	2.6%
1987	2.4% p	2.8% p

p presupuestado

FUENTE: Taller de Coyuntura Nacional. 1 Trimestre de 1987. México, D.F.

AÑO	TASA DE DESEMPLEO	No. DESEMPLEADOS
1983	8.23 % ¹	2,057,500
1984	14.00 % ²	3,612,000
1985	15.80 % ³	4,187,000
1986	16.00 % ⁴	4,368,000

1 FUENTE: SPP

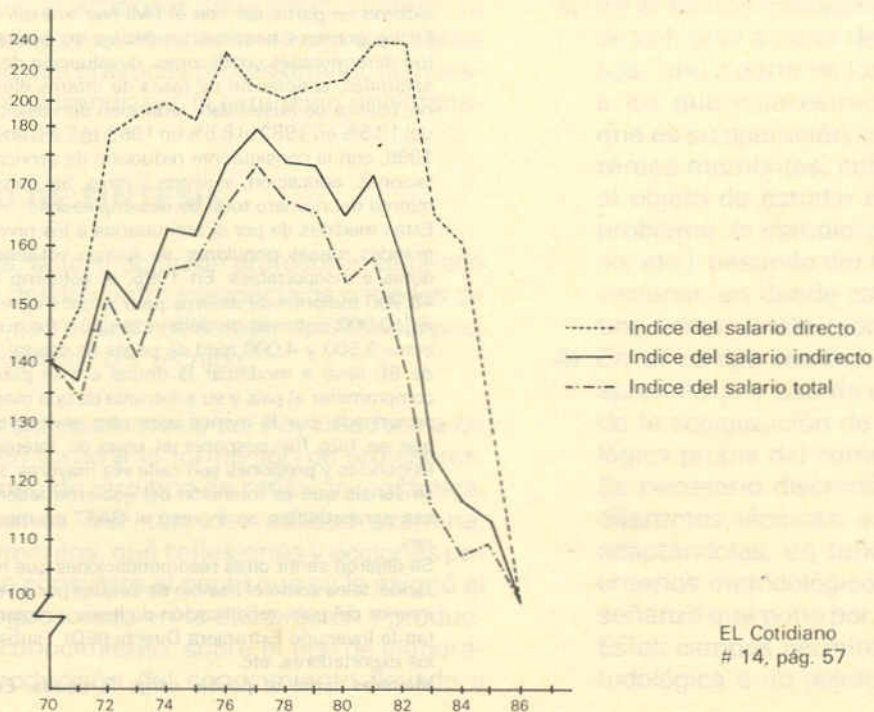
2 FUENTE: Wharton Econometrica

3 FUENTE: CEESP

4 FUENTE: CANACINTRA

FUENTE: Taller de Coyuntura Nacional. 4º Trimestre de 1986. México, D.F.

Gráfica de
Índices del salario real
1970-1986
(1986 = 100)



EL Cotidiano
14, pág. 57

- Ver. Calderon, Jorge. "Agricultura, industrialización y Autogestión campesina". Universidad Autónoma de Chapingo, México, 1986.
- En su ponencia al Foro Nacional sobre Formación de Profesores Universitarios, de noviembre de 1987, el profesor Hugo Zemelman señala: "La sociedad se encuentra en un cambio constante de los contenidos del conocimiento y hay desajustes entre lo real como contenido posible y el contenido como realidad apprehendida teóricamente. Lo que significa plantearse los modos de relacionarse con el conocimiento acumulado, de manera de utilizarlo sin perder de vista las peculiaridades del contexto en que ha sido forjado... Hay una distinción entre la conciencia teórica que organiza todo un sistema de información y la conciencia crítica-histórica que se refiere al movimiento de la realidad, como conciencia abierta hacia lo nuevo..." Zemelman, Hugo. "Transmisión del conocimiento sociohistórico y su problemática epistemológica". En Foro Nacional sobre Formación de Profesores Universitarios, pág. 1 y 2. México, 1987.
- Un aspecto de gran importancia resulta de las condiciones históricas y sociopolíticas de la región en donde la universidad se encuentra: historia, necesidades particulares, conflictos, prioridades establecidas, criterios para definir las, peso de la cultura local y otros muchos problemas derivados de las características de la relación entre una institución específica y su entorno.
- La reflexión sobre la experiencia como espacio de alienación ideológica que requiere rupturas intelectuales o teóricas que interrumpen la continuidad y permitan transformarla en objeto de estudio, de crítica, de autorreflexión, ha sido ampliamente desarrollada por César Carrizales en: "Uniformidad, Marginalidad y Silencio de la Formación Intelectual". Serie: Debate Pedagógico II. Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Cuernavaca 1988.
- Castillo, Rubén et al., "Proyecto de Evaluación de los Programas Regionales de Formación de Recursos Humanos para la Formación de Profesores". Mimeo. México, 1987.