

PROYECTO NEOLIBERAL, EDUCACIÓN Y DOCENTES

*Rosa Martha Romo**

La realidad educativa al ser revisada a la luz, no sólo de la crisis nacional, sino en ámbitos más generales, nos remite a analizar las condiciones políticas imperantes y en particular las orientaciones neoliberales, las cuales son impuestas al país con el fin de insertarnos en la economía mundial y garantizar la recuperación económica a través de la modernización en todos los ámbitos.

Dicha tendencia se inicia con los gobiernos de los presidentes De la Madrid y Salinas. Tal intención es alentada como la premisa básica del proyecto neoliberal para superar la crisis económica que ha debido enfrentar el país a partir de 1981, con la caída de los precios del petróleo.¹ Ello ha provocado un desarrollo ficticio, desigual y desnacionalizado, pues para insertarse el país a las corrientes comerciales y financieras del mundo se ha invocado a la modernización económica que implica garantizar estabilidad y crecimiento, modernizar la planta industrial y modernizar a la vez, el sistema educativo para volverlo productivo.

Al demandarse del sistema educativo eficacia y productividad, se le confieren funciones similares a las empresariales, por lo tanto, se espera que las instituciones de educación sean rentables, eficaces y productoras de ganancias, olvidando que la lógica y el tipo de producción es diferente.

En los términos del proyecto neoliberal se valora el individualismo, la calidad-utilidad y la productividad, por lo tanto, la oferta de servicios educativos a nivel profesional, de investigación y el desarrollo tecnológico se encuentran cada vez más supeditados a las posibilidades de intercambio económico.

Frente a estas demandas, se realiza el diagnóstico gubernamental de la educación superior, estableciendo una correlación específica entre la baja calidad del sistema y su acelerado crecimiento.

Desde la perspectiva gubernamental, se argumenta que la expansión del sistema de educación superior implicó un descuido de los niveles de calidad académica en las instituciones de enseñanza superior (IES), ante lo cual se

* Profesora titular del Departamento de Educación y Valores del ITESO y Profesora investigadora del Departamento de Estudios en Educación de la Universidad de Guadalajara.

proclama la necesidad de caminar hacia una educación universal, suficiente, eficiente, relevante y eficaz como objetivos prioritarios en el *Programa para la Modernización Educativa y actualmente el Programa de Desarrollo Educativo*.²

El proyecto gubernamental asume también para la educación la primacía del mercado, el individualismo y la competencia. El problema es olvidar que la naturaleza del trabajo universitario escapa a la lógica del mercado, pues exige condiciones cualitativas muy distintas de las que son propias de la empresa privada o del trabajo productivo y profesional.

Al respecto encontramos declaraciones de especialistas en educación que abogan por respetar dichas diferencias:

Se esperaría de las autoridades educativas algo más que acuerdos sobre el monto de colegiaturas en escuelas privadas, o libros para maestros, o esquemas para normalizar competencias [...] se esperaría pensamiento.³

Si nos comprometemos a pensar en las posibilidades que tiene el sistema educativo y sus profesionales, inicialmente tendremos que derribar el mito de considerar a la educación como la piedra de toque a través de la cual es posible encontrar solución a todos los problemas sociales. Dicha postura representada por los sociólogos desarrollistas durante la década de los setenta, consideró que el reto, de pasar del subdesarrollo al desarrollo, consistía en incrementar las posibilidades de educación de todos los pobladores de un país, lo cual garantizaría a la vez el ir avanzando por las mismas etapas recorridas por los países desarrollados. Esta postura, lo sabemos, fue desechada por teorías más críticas y por los procesos reales experimentados en los propios países subdesarrollados.

Por otra parte, la concepción neoliberal, decíamos, nos orienta a concebir las funciones de la educación en forma similar a las del sistema productivo: se le demanda eficiencia y eficacia, sin embargo, se olvida que el deterioro del salario y las condiciones de trabajo, obligó a muchos académicos a abandonar sus instituciones o a comprometerse laboralmente con otras, proliferando obligadamente el *multichambismo*. Ello afectó evidentemente la calidad de la docencia y la productividad en investigación.⁴

Consideramos, por otra parte, que el pretender grandes transformaciones, desde el diseño de políticas gubernamentales de evaluación a las instituciones de educación superior y al desempeño docente, no garantiza el logro de los objetivos que se proponen desde un plano tan general. Más aún, sin tomar en cuenta las condiciones concretas en las que se realiza el trabajo académico y la ya de por sí compleja labor que significa la enseñanza.

Nuestra propuesta se centra en trabajar e incidir en el acontecer diario de las instituciones educativas, con el objeto de conocerlas, descubrirlas y descubrirnos en nuestro hacer como docentes, como especialistas o investigadores.

Consideramos que incidir desde dentro y desde la realidad que enfrentan los académicos, es una de las condiciones previas para transformar en forma continua las prácticas institucionales.

Si se pretende elevar la calidad educativa, se requiere elevar el sentido social y profesional del ejercicio docente, lo cual nos lleva a repensar la formación del magisterio, pero desde una percepción que rescate esta práctica profesional, como una actividad compleja evitando visiones que la confinan a un trabajo técnico-instrumental. Esto permitiría transformar la actividad docente en espacio

de indagación que permita a pedagogos y especialistas en educación guiar y orientar la acción educativa mediante bases teóricas sólidas y a través de un proceso de investigación continuo.

Como pedagogos requerimos plantear una postura ante la situación actual, pero con el fin también, de encontrar espacios de intervención. Es decir, los problemas contextuales no competen únicamente a las autoridades educativas, las instituciones de educación reflejan en su acontecer diario diversas problemáticas, y como especialistas tenemos que conocerlas con precisión, como condición previa para plantear alternativas concretas de mejoramiento. Es desde este nivel, desde el rescate de lo cotidiano, en el que hemos trabajado para recuperarlo como espacio de acción y transformación.

La práctica docente

Investigar, conocer y comprender las determinaciones del trabajo docente es una labor indispensable, si lo que se pretende es ofrecer alternativas y apoyos reales a los maestros y a su práctica.

El campo de estudio del docente no es un campo homogéneo. La práctica docente se caracteriza por su heterogeneidad, ya que se encuentra multiterminada: por el estado y sus políticas hacia la educación, por el ideal que del maestro tiene la sociedad, por las condiciones concretas de trabajo, por la interacción maestro-alumno, por la institución y su currículo, por la historia personal, etcétera. Por ello, para poder acercarnos a este territorio de estudio, se vuelve necesario hacerlo desde la cotidianeidad, desde lo que pasa realmente en el salón de clase y desde la manera en que el maestro vive su actividad, se identifica, se organiza, se prepara, en sí se construye desde su práctica docente.

Los maestros se construyen en y a través del trabajo cotidiano. Operándose ahí el proceso de significación y construcción de un sujeto, mediado por la relación permanente entre las condiciones de trabajo y la participación del individuo en el proceso educativo.

En este contexto, la cotidianeidad laboral se convierte en punto de partida crucial para la acción pedagógica, ya que en su práctica se entremezclan necesariamente el saber cotidiano y el saber técnico-científico.

El trabajo pedagógico requiere además de la reproducción, la integración y generación de conocimiento por los maestros, lo cual implica impulsar el sentido social y profesional en el ejercicio docente. Esto solo se logrará en la medida en que se pueda concebir un sistema distinto de formación del magisterio. En ese sentido las experiencias que han orientado el esfuerzo de la formación docente en México, las podemos sintéticamente agrupar en diversas direcciones.

Perfil de los formadores de docentes en México

Para establecer las tendencias que se perciben a partir de la década del setenta a la de los noventa, retomaremos la clasificación considerada en el II Congreso Nacional de Investigación Educativa.⁵ en la cual se destacan las tendencias en la formación docente en México bajo las siguientes categorías: tecnología educativa, profesionalización de la docencia, relación de la docencia con la investigación, la formación intelectual del docente.

La clasificación anterior representaría el panorama nacional en cuanto al perfil de los formadores de docentes en México y las tendencias más importantes,

por lo que en las dos últimas décadas han sido por la influencia de:

La tecnología educativa. La cual se caracteriza porque el discurso educativo experimenta varias transformaciones: elimina la reflexión sociohistórica; hay ausencia de reflexión sobre los fines de la institución y la referencia disciplinaria acentúa las funciones de control del proceso instruccional. Desde esta perspectiva se privilegia la utilización de temáticas e instrumentos que permiten al docente el control eficiente y eficaz del proceso enseñanza-aprendizaje.

A pesar de que los autores Furlán y Remedi⁶ señalan que esta corriente declina a finales de la década de los ochenta, todavía encontramos posiciones a favor de ella.⁷

*Profesionalización de la docencia.*⁸ Aparece en el campo de la formación de docentes y de profesionales de la educación a finales de la década de los años setenta. Surgen centros educativos y proyectos de formación cobijados desde esta nueva visión, que se conceptualiza de diversas formas y que se opone directamente al proyecto de la tecnología educativa.

En general, la tendencia de la profesionalización de la docencia, plantea que el docente es un sujeto activo, participativo, consciente de las determinaciones socio-históricas que enmarcan la realización de su quehacer. En el ámbito discursivo, retoma en medida variable, algunos puntos que negó la tecnología educativa.⁹ Recupera la referencia sociohistórica, plantea el análisis de la relación docencia-institución, propone otra psicología del aprendizaje: cognoscitiva, en oposición al conductismo, y promueve la reflexión sobre el aprendizaje grupal.¹⁰

Dentro de la propuesta de profesionalización podemos distinguir tres niveles:

- Ampliación de la formación disciplinaria.
- Generación de una propuesta denominada didáctica crítica.
- Análisis de la práctica docente.

Ampliación de la formación disciplinaria

En la formación del docente y de profesionales de la educación se ofrece una amplia gama de perspectivas disciplinarias, a partir de las cuales se propone reflexionar sobre la acción educativa; así, se hace hincapié en una actitud multidisciplinaria para analizar la formación. Al plantear que la docencia es una práctica profesional, se aboga porque los docentes se apropien de los contenidos propios de su profesión y de otros referidos al campo educativo.

Didáctica crítica

Desde esta perspectiva se prescribe la práctica del docente a partir de los siguientes pasos:

- Establecer objetivos de aprendizaje de las unidades y el curso.
- Organizar el conocimiento a partir de la reflexión.
- Evaluar los objetivos de aprendizaje alcanzados, así como los obstáculos y las resistencias que se presentaron al aprender.

Análisis de la práctica docente.

Recurrir a diversas disciplinas y a múltiples tradiciones teóricas para dar cuenta de la docencia generó en algunas dependencias, la elaboración de proyectos formativos, centrados en la idea de análisis de la práctica docente. Ponerla en el eje de reflexión, fue un elemento catalizador en el ámbito de la educación normal, aunque no ha sido éste el único espacio en donde se ha utilizado. La noción tiende a generar proyectos en ámbitos de la formación, actualización, desarrollo profesional y superación académica.

Inclinarse por esta tendencia implica considerar que la transformación de la acción educativa es posible a partir del examen de la práctica educativa existente, a la que se califica de tradicional, por lo tanto tiende a ser modificada en el proceso formativo–reflexivo. Se impulsa a revalorar tanto la acción que el maestro ha efectuado y la que realiza en la escuela, como la función social del trabajo docente.¹¹

La relación docencia–investigación

Desde esta vertiente se despliega también la imagen del docente como agente activo, participativo e innovador en diferentes planos: en su hacer docente y en los problemas profesionales–disciplinares propios.

Se percibe que la docencia ha sido relegada por diversos motivos, entre otros, las condiciones difíciles de realización de la enseñanza, la valoración social e institucional de la investigación, el status de privilegio que se logra con la denominación de investigador.

Dado que existe la inclinación a pensar la investigación como alternativa a la solución de problemas, diversos autores plantean como necesario que se establezca la distinción conceptual entre indagación, cuestionamiento, estudio e investigación con la caracterización pertinente de los productos, habilidades y condiciones para promoverlos.¹²

Con el objeto de diferenciar las prácticas de docencia e investigación, estas posturas conciben que la investigación puede ser utilizada como herramienta para reflexionar sobre la cotidianidad de la acción educativa en las instituciones, pero diferenciando el trabajo del docente y de los investigadores, quienes en una relación cercana analizarían las prácticas con el fin de que los profesores llegaran a transformarlas y no tanto para duplicar el ya de por sí complejo trabajo de estos frente al salón de clase, como sucedía con algunas propuestas enmarcadas en la línea de la investigación–acción o investigación participativa.

Formación intelectual del docente

Se caracteriza por promover una imagen del maestro como alternativa a la formación parcializada o poco profunda en los docentes. Además, se opone a los esquemas que tienden a inhibir el papel intelectual del profesorado. Esta tendencia aparece también en oposición directa a la tecnología educativa y como una alternativa a las insuficiencias percibidas en diferentes tipos de experiencias desarrolladas en el campo de formación del maestro en el salón de clase, concebida como un espacio privado e íntimo, y las redes de relaciones y negociaciones que se establecen con el director, con el resto de los maestros, con los padres de familia, con los alumnos, etcétera. El espacio principal de

convivencia de los maestros es la escuela, sitio de comunicación, donde se construyen redes que repercuten en la práctica docente.

Notas

1. Ibarra, Colado Eduardo. *La Universidad ante el espejo de la excelencia*, UAM-Iztapalapa, México, 1992.
2. Poder Ejecutivo Federal-SEP. *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*, Poder Ejecutivo Federal- SEP, México, 1989. Poder Ejecutivo Federal-SEP. *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*, Poder Ejecutivo Federal- SEP, México, 1995.
3. Latapí, Pablo. *Revista Proceso*, núm.951, México, 1995.
4. *Op. cit*, Ibarra Colado, p.138.
5. Ducoing, Patricia *et al.* "Formación de docentes y profesionales de la educación". *Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, Comité Organizador del Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa-Sindicato Nacional de trabajadores de la Educación, Cuaderno, núm. 4, 1993. pp. 25-35.
6. Furlán, Alfredo y Eduardo Remedi. "Análisis del discurso sobre la planificación de la práctica educativa", en *Discurso 4 (1)*, *Cuadernos de Teoría y Praxis*, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1983, p.71.
7. *Ibidem*, p.26.
8. Hirsh Ana. *Investigación superior. Universidad y formación de profesores*, Trillas, México, 1990. Moran, Porfirio, "Formación de profesores y profesionalización de la docencia. Una consideración desde la perspectiva del CISE", en Cuaderno de Trabajo. Foro Nacional sobre Formación de Profesores Universitarios, ANUIES-SEP-CISE-UNAM, México, 1987.
9. Furlán Alfredo y Eduardo Remedi. "Discurso curricular, elección de la actividad, organización del contenido. Tres prácticas que se reiteran. Reflexiones sobre nuestra experiencia en la ENEP-Iztacala (1974-1982)", en *Experiencias curriculares en la última década*, México, Departamento de Investigaciones Educativas-CINVESTAV-IPN, 1989.
10. *Ídem*, p. 27.
11. *Op cit.*, Mercado y Taboada, p.29.
12. Díaz Barriga, Ángel. "Investigación educativa y formación de profesores. Contradicciones de una articulación", *Cuadernos del CESU*, núm. 20, UNAM-CESU, México, 1990.
- Pasillas, Miguel Ángel y Alfredo J. Furlán, "El docente investigador de su propia práctica" en *Colección Pedagógica Universitaria*, núm. 16, Universidad Veracruzana, Xalapa, pp.73-89.
- Romo, Rosa Martha, Becerra Guadalupe, Refugio Garrido, "Dos procesos de formación: docencia e investigación" en *Deslinde*, núm. 7, Universidad Autónoma de Nuevo León, Facultad de Filosofía y Letras, Monterrey, pp. 23-30.
13. Díaz Barriga, Ángel. "Investigación educativa y formación de profesores". Contradicciones de una articulación, *Cuadernos del CESU*, núm. 20, UNAM-CESU, México, p.30.