

d e b a t e

Educación de calidad, una reflexión sobre el trabajo docente

Juan Luis Hidalgo Guzmán

Presentación

Es alentador constatar que el tema *calidad de la educación* se ha convertido en una convocatoria social a la que responden los maestros y estudiantes. Hoy lo presenciamos en el ámbito universitario, en las estrategias del magisterio democrático, en las escuelas formadoras de docentes y hasta en la tradicionalmente inmovible educación media básica. En fin, maestros de todos los niveles acuden a los debates sobre las perspectivas educativas del sistema escolar en términos de calidad.

Un hecho que deriva de la convergencia social hacia los problemas educativos es la riqueza de enfoques y de propuestas de trabajo. Tal vez en donde mejor se aprecie lo afirmado sea precisamente en la calidad de la educación. En definitiva, los problemas que se han generado sólo se explican por la actividad y la reflexión de los docentes, que día con día enfrentan el conflicto de dar relevancia y trascendencia sociales a su labor educativa, y que por ello se suman a la búsqueda de

opciones para una educación de calidad, desde una crítica de su práctica docente.

Otro resultado que entusiasma es el hecho de que la calidad de la educación ha dejado de ser mero recurso retórico y referencia reiterativa del discurso de política educativa para convertirse en un tema próximo y cotidiano en el quehacer del maestro, la educadora, el académico y el investigador. Es hoy una cuestión que convoca y a la que acudimos con este breve ensayo.

Calidad de la educación en el ámbito del trabajo docente

Resulta sugerente comenzar nuestras reflexiones con la ubicación de la calidad de la educación como una cuestión del trabajo docente y romper con la perspectiva del funcionario que la asocia con los índices de eficiencia terminal. Se amplían, en efecto, las perspectivas de análisis cuando pensamos en la calidad de la educación no en términos de número de aprobados o promedios de calificaciones, sino en términos de la relación maestro-alumno en la cotidianidad de la

vida escolar. Dicho de otra manera, la calidad de la educación es ante todo calidad humana de una relación social; es honestidad, afecto, responsabilidad, práctica crítica y reflexión compartida entre maestros y alumnos; es búsqueda de caminos para llegar al conocimiento científico y a los valores culturales; en fin, es compartir experiencias de trabajo para asumir una actitud crítica y transformadora en este mundo que nos tocó vivir. Sin embargo, lograr una educación de calidad no es —como se ha dicho más de una vez— una cuestión de voluntad, ni se resuelve con moralina retórica; menos con el mero llamado al cambio. Requiere, por el contrario, reflexiones teóricas y, sobre todo, la recuperación crítica de la experiencia docente, el análisis serio de cómo ha ocurrido la interacción maestro-alumno en el ámbito de la vida escolar.

De lo anterior se deriva la necesidad de concebir el trabajo docente en el sentido de una educación de calidad, es decir, en términos de una propuesta didáctica que pueda realizarse en un terreno de reflexión y análisis, responsabilidad y afecto, de honestidad y actitud crítica. Para ello procederemos a expresar nuestra concepción de propuesta didáctica, de su lugar central en la noción, la reflexión y la transformación de la docencia.

...una propuesta didáctica se realiza como la síntesis del trabajo docente y los procesos de aprendizaje, está determinada por el papel específico que cumple el maestro como profesional de la educación, por los aciertos y fallas del currículo, por las nociones y significaciones previas de los alumnos; por los órdenes institucionales del ámbito escolar.

Los componentes de una propuesta didáctica refieren a dos polos de una relación: las peculiaridades del trabajo

docente y las condiciones propicias u obstáculos del proceso de aprendizaje. La relación maestro-alumno muestra asimetría en los papeles asignados a los sujetos por la institución, las distintas situaciones ante el conocimiento, la legitimación arbitraria de los saberes frente a criterios de evaluación y promoción.

Las actividades didácticas que se proponen propician o dificultan la conjunción del mundo de significaciones, los saberes y la lógica de aprendizaje de los alumnos, con los contenidos disciplinarios y las estructuras científicas presentadas en los programas de estudio. La propuesta didáctica establece o impide la comunicación comprensiva de saberes significativos entre maestro y alumno. Finalmente, la propuesta didáctica propicia el aprendizaje real de los contenidos científicos y la formación de actitudes críticas, analíticas y reflexivas de los alumnos ante el mundo y la sociedad, o bien crea el ambiente para que se asienten las estrategias de aprobación y el manejo esquemático, parcializado e instrumentalista de las formalizaciones disciplinarias.

Como se puede advertir, en la propuesta didáctica y su realización concreta concurren múltiples factores que responden o no a las expectativas de los sujetos involucrados en el quehacer educativo. Ahora bien, la concepción de propuesta didáctica que ofrecemos se sustenta en nociones de aprendizaje, saber pedagógico y vida escolar que vale la pena hacer explícitas.

El aprendizaje se concibe como un proceso determinado por la activa participación del alumno en la construcción del conocimiento, proceso que parte de las nociones previas que remiten al pequeño mundo del aprendiz: significaciones relevantes, estructuras del saber hacer, sociovisión, sentido común, códigos



culturales de la familia, actividad práctico-utilitaria, y que culmina en la apropiación de estructuras conceptuales y lenguajes racionales que permiten explicar la complejidad de los hechos reales. El tránsito de las nociones al lenguaje científico ocurre si le corresponde al proceso constructivo una *problematización* y una heurística, dijérase en espiral, que tiendan al porqué y al cómo específicos de los hechos.

El saber pedagógico del docente conjuga una serie de estrategias de enseñanza, una manera peculiar de comunicación y una actitud ante las ciencias y al cultura en general, es decir, una práctica docente, un discurso científico y un saber especializado que hacen peculiar la práctica social de quienes se dedican al trabajo educativo.

Lo específico de la vida escolar es la relación social de los sujetos que la protagonizan, y que es particularmente compleja. Como hemos señalado, los sujetos viven relaciones de poder asimétricas, que configuran un campo de conflictos. Ante éste construyen socialmente es-

trategias de sobrevivencia que remiten a los papeles asignados por el orden institucional, pero que responden más a las aspiraciones e intereses como individuos.

En efecto, la acción de los sujetos no se agota en el discurso mandatorio de la normatividad institucional; su proceder parte del papel asignado, pero adquiere su modo de ser real en función de sus expectativas, intereses y capacidades de sobrevivencia. Así pues, el sujeto vive una situación conflictiva, misma que es asumida en su práctica cotidiana; la acción de los sujetos en un campo de conflictos es el punto de partida para entender el acontecer peculiar de la vida social en una institución.

Las reflexiones anteriores nos conducen a identificar la calidad de la educación con la propuesta didáctica, precisamente en su nivel propositivo. El momento de su realización, como hemos anticipado, está determinado por los conflictos de la vida escolar y por la acción de los sujetos que la protagonizan. En consecuencia, podemos asumir una orientación didáctica para una educa-

ción de calidad, en la medida en que se recuperen críticamente los intereses y expectativas de los sujetos, así como las estrategias cotidianamente construidas ante los conflictos de la vida escolar.

Criterios de una educación de calidad

En principio destacamos que una educación de calidad obliga a romper con las concepciones de didáctica que la reducen a cuestiones técnicas e instrumentales, o con aquellas nociones que la subordinan a la normatividad institucional, que le supone relaciones lógicas entre sujetos abstractos determinados por estructuras formales al margen de lo social. Se desprenden entonces dos criterios de calidad educativa: *a)* en relación con los aprendizajes reales, la apropiación de saberes y la formación de actitudes críticas y reflexivas; *b)* con respecto a un saber pedagógico y una actitud del docente que propicie una relación humana, sin que se haga abstracción de las asimetrías, contradicciones y conflictos.

a) Calidad de la educación y procesos de aprendizaje

Un primer problema es averiguar cómo se construye el conocimiento, aceptando desde luego el requisito del conocimiento previo de las nociones del alumno. Una respuesta apresurada señala que el conocimiento ocurre de lo simple a lo complejo, o bien, de lo próximo a lo abstracto. No obstante, así respondido, el problema queda en pie, pues en todo caso habría que abundar en lo complejo y abstracto del conocimiento que se quiere construir. Digamos que lo complejo consiste en el número y la variedad de las relaciones

conceptuales; mientras que lo abstracto remite al grado de simbolización del conocimiento. Así, una estructura algebraica resulta más abstracta y compleja que una expresión aritmética, o también es más complejo y abstracto el conocimiento de una formación social que la idea de población. En consecuencia, resulta sugerente la propuesta de aprendizaje con base en estructuras de Jerome S. Bruner, y la concepción del saber disciplinario como *lenguaje y métodos*, a diferencia de la presentación temática de los contenidos de las disciplinas que se enseñarán en el trabajo escolar.

Ahora bien, estructuras y lenguajes son construidos y no presentados; los caminos de su construcción debieran recorrer por lo menos tres fases: cuestionamiento, búsqueda y explicación; pero no habría que olvidar que el proceso constructivo del conocimiento debe ser comprensivo, es decir, debe ser significativo para los alumnos. Las preguntas deberían surgir de quienes aprenden, lo que no impide que el maestro prevenga cuestiones relevantes, propiciatorias de discusiones, y que apunten al descubrimiento de relaciones. La búsqueda debiera combinar el esfuerzo individual y el trabajo colectivo, es decir, poner en juego los intereses de cada alumno y posibilitar el diálogo comprensivo y explicativo en equipos de trabajo. Plantearse problemas y preguntas, así como la búsqueda individual y colectiva, han de sentar las bases de una explicación construida y compartida.

Tal vez el itinerario propuesto se antoje a primera vista como lento y tortuoso; no obstante, puede constatarse que, por ahora, nuestros alumnos preguntan menos, empobrecen su vocabulario y casi anulan su capacidad explicativa de los hechos. Dicho en otros términos, cómo lograr que el alumno se apropie de las es-

estructuras del conocimiento disciplinario si no se pregunta ni indaga, cómo practicar la búsqueda de respuestas que expliquen si no las ha de compartir y confrontar, cómo hacer suyo un lenguaje simbólico cuando éste es presentado en su formalidad, carente de significado e irrelevante para los cuestionamientos más elementales.

Otra fuente, más que sugerente, es el trabajo de J. Piaget sobre las estructuras mentales de los alumnos y las condiciones de su desarrollo, mismo que ocurre, en efecto, a través de las acciones, reflexiones, dudas y errores de quienes aprenden. Poner, pues, en el centro del aprendizaje precisamente al sujeto que aprende no es por cierto una novedad, pero tampoco parece obvia su aceptación. Puede, en todo caso, ser el punto de partida para una educación de calidad.

b) Calidad de la educación y trabajo docente

Corresponde al maestro propiciar que la construcción de conocimientos sea de verdad comprensiva; su papel es desplegar las posibilidades de la práctica heurística, de la búsqueda, de la indagación, así como de la explicación. Desde luego, el maestro ha de conocer y manejar las estructuras del conocimiento, conocer la lógica de las relaciones conceptuales, poseer, pues, el saber especializado.

Pensemos en un maestro de grupo que sabe su disciplina; esto no es una condición perenne. Por el contrario, el avance de las ciencias y los campos tecnológicos casi a diario abren la posibilidad periódica de actualización y especialización.

El asunto no queda aquí. El maestro debe saber enseñar su saber, que, traducido conforme a los planteamientos anteriores, significa que el maestro cuente

con una sólida formación pedagógica que le permita comprender a sus alumnos, no como sujetos abstractos cuya función única es aprender, sino como personas que viven en condiciones sociales concretas, no siempre favorables para su formación escolar, que tienen problemas y limitaciones familiares de orden económico y cultural, mismas que explican su marginación y su exclusión del sistema escolarizado. El saber pedagógico del docente no es, por tanto, un conjunto de reglas para enseñar. Mucho más que eso, es el conjunto de actitudes y estrategias que le posibilita comunicarse con los alumnos, efectivamente partir de su realidad social, reconocer y aceptar sus valores culturales, para transformar sus creencias, nociones y saberes prácticos, y aproximarlos a las explicaciones científicas y a las actitudes heurísticas y analíticas. Sólo desde el saber pedagógico es posible abordar las relaciones asimétricas de maestros y alumnos. Desde el saber disciplinario es impensable establecer una relación de igualdad; no se vale que el maestro no sepa o que se niegue en su saber. Por el contrario, el maestro debe advertir las fallas y lagunas de su preparación especializada para superarlas.

De manera análoga al saber especializado o disciplinario, el saber pedagógico puede llegar a ser obsoleto. En este caso estamos convencidos de que la respuesta está en la conversión del docente en docente investigador de su propia práctica. Dada la dinámica social que vivimos en estos periodos de crisis y reacomodos económicos, políticos y culturales, no es posible estatuir un saber pedagógico e institucionalizarlo. Hoy no se puede renunciar a que el docente cuente con apoyos para realizar investigaciones y proponga salidas a los problemas de su trabajo docente.

Una propuesta didáctica para una educación de calidad ha de basarse en métodos pedagógicos que en principio llamaremos heurísticos, reflexivos y constructivos.

Heurísticos, porque la discriminación de relaciones y la construcción de estructuras se basan en la búsqueda, en la indagación de procedimientos significativos para los que aprenden. A fin de cuentas, no es descabellado unir dos afirmaciones de la escuela nueva: aprender a aprender y conocer para resolver problemas.

Reflexivos, en la medida en que propician un tránsito del sentimiento común a la aprehensión de estructuras y la comprensión de lenguajes, por la vía de la *problematización* y el cuestionamiento de cómo y por qué se estructura la realidad de tal forma y es expresada en determinado lenguaje.

Constructivos, porque rompen con las definiciones acabadas como punto de partida y en cambio se basan en procesos de conceptualización como tránsito del sentido común y de un saber práctico a la aprehensión de un lenguaje que propicie comprender la complejidad de lo real.

c) Calidad de la educación: construcción colectiva y comunicación con sentido

Los cuestionamientos que se hicieron, así como también las reflexiones y tesis propuestas, pueden considerarse relevantes y sensatos solamente cuando pensamos que el trabajo escolar tiene como última finalidad formar seres críticos y reflexivos, dispuestos a conquistar el conocimiento científico y a *resignificar* la cultura como un conjunto de actitudes para cuestionar las prácticas sociales, enfrentar los problemas y construir expectativas de transformación social.

Hablar de construcción colectiva y comunicación con sentido, como criterio de una educación de calidad, supone la construcción de conocimientos y la comunicación en lenguajes para la explicación de la realidad. Exponer conocimientos acabados e imponer lenguajes simbólicos no requieren sesudos ensayos; a lo más, exigen fuertes controles administrativos y una adecuada simulación de cumplimiento.

