

La educación básica de buena calidad y la realidad del saber práctico cotidiano del docente

Liliana Lira López*

Dentro de los generosos propósitos establecidos en el Plan Nacional de Educación (PNE) para el periodo 2000-2006, son bastantes las ocasiones en que se menciona “la educación básica de buena calidad”. Sin lugar a dudas estos términos parecen responder más a calificativos y a demandas políticas-económicas de la actualidad que a descripciones objetivas nacidas dentro de las situaciones educativas.

Cabe recordar que en educación es frecuente que se extraigan conceptos de otras ciencias para explicar o comprender los fenómenos educativos, que si bien aportan modelos de intelección, también se corre el riesgo de realizar una ciega transdisciplinariedad por el desconocimiento de su naturaleza y génesis. Me parece que éste es el caso del concepto de calidad “aplicado” a los asuntos educativos. Sin embargo, hoy en día es posible pensar en una integración de ciencias y métodos para llevar a cabo lo que desde hace tiempo se ha denominado interdisciplinariedad entre las ciencias de la educación. Claro que esto nos obliga a los educadores a ser conscientes de que no es igual hablar de calidad para la educación, que calidad en educación. En esta última acepción el concepto de calidad tendría que adquirir su propio sentido para referirse a un concepto desde la propia educación.

Es conocido que la Secretaría de Educación, año con año, con el trabajo de su dirección de estadística, realiza un diagnóstico donde considera unos indicadores de calidad, los cuales reportan los índices en reprobación, repetición, deserción y eficiencia terminal. Por otra parte, se ha proporcionado a todo el público información alarmante respecto al problema de que se es un país de reprobados y el lugar que ocupa particularmente Jalisco en relación con los otros estados de la República. Sin negar esta realidad, esto lleva a reflexionar que el informe estadístico, aunque útil, no lo es todo para diagnosticar las problemáticas que hoy se viven en nuestras escuelas y que la calidad no sólo debe ser definida tomando en cuenta los parámetros cuantitativos, de aquí la pertinencia de utilizar la investigación sobre los procesos o prácticas educativas cotidianas.

Cuando se piensa en la educación desde la acción, los procesos y la cotidianidad, no únicamente posibilita la praxis de quien la ejecuta, sino también dar cabida a la posibilidad de impulsar el desarrollo de la teoría desde el ámbito de la investigación, y con ello poner en otro plano el uso de los conceptos teóricos, que aun cuando algunos de ellos sean extraídos de otros campos científicos, la manera abstracta y general en que éstos se presentan, adquirirían un sentido concreto descriptivo de los elementos particulares en que se manifiestan las situaciones educativas.

Los objetivos de este artículo son reflexionar sobre las posibilidades de hablar de la calidad desde los parámetros de producción esperada en los docentes para resolver los problemas cotidianos. Lo primero como parte de los elementos externos y lo segundo como elemento interno.

*Jefa de la unidad de investigación de la MEIPE.

Algunos elementos que se mencionan en el Plan Nacional de Educación Cabe hacer mención que en el PNE, en el apartado referido a la calidad del proceso y el logro educativo, se reconoce que en la calidad de la educación intervienen factores externos e internos, apartado donde se encuentra lo relacionado con la operación de los servicios, la competencia de los profesores y su disposición para apoyar los procesos de aprendizaje de sus alumnos, currículos pertinentes y articulados, cumplimiento de las normas de operación de las escuelas, el liderazgo de los directores, una cultura de evaluación desde la organización de la escuela, entre otros elementos.

Si bien estas características describen lo que debiera ser en las escuelas y los docentes, también es cierto que cristaliza algo en lo que todo el mundo estaría de acuerdo, ya que la competencia de los profesores es un requisito previo y vital para el logro de una educación de calidad; visión que constituye algunos de los propósitos centrales para los que se ha trabajado desde la formación de docentes, en los cursos de actualización y en algunos casos en programas de maestría que pretenden lograr una profesionalización, tareas que parecen ser no tan sencillas pues existen condiciones de cultura y de historia que caracterizan a este sector magisterial.

Entre los principales problemas de la organización y la actividad cotidiana que se mencionan en el PNE se encuentra la operación irregular de muchos centros escolares, el uso poco eficaz de los recursos, el ausentismo, el trabajo docente aislado al margen de propósitos colectivos, conflictos internos, tradiciones pedagógicas fuertemente arraigadas, la necesidad de formar directivos escolares en las tareas sustantivas, falta de evaluación y seguimiento al trabajo docente. Particularmente se dice que la escuela secundaria mantiene el carácter enciclopédico en el plan de estudios, con escasa relación a los intereses de los adolescentes y en algunas ocasiones no se alcanza un desarrollo de competencias básicas.

A pesar de que se observa la enunciación de serios problemas manifestados como parte de la actividad cotidiana, su solución no necesariamente depende de las decisiones externas, intervienen factores de voluntarismo por parte de los actores, ya que si bien éstos se encuentran inmiscuidos en dichos problemas, también es cierto que han desarrollado un saber práctico que los hace mover aún en estas condiciones. Hoy existen posturas teóricas integradoras de

lo macro con lo micro, de lo externo con lo interno que pueden posibilitar una explicación de la práctica educativa desde una dualidad de la estructura (Giddens, 1997). Esto consiste en concebir al sujeto como parte de una estructura que lo determina, pero a la vez con capacidad de decisión y movilidad.

En este sentido, la calidad puede ser definida desde criterios externos, de visión macro y de valoración cuantitativa, como ha sido la tradición hasta hoy, pero también es posible visualizarla desde el sujeto, en lo micro y de forma cualitativa, observando los procesos de las prácticas cotidianas. Esto se hace pertinente porque en la actualidad, por la índole de problemáticas que se viven en las escuelas



y en los salones de clase, ya que no es posible ocultar la necesidad de integrar posiciones interpretativas-explicativas que lo único que harían sería ayudar a contar con una visión más completa de la realidad educativa. Obviamente esta integración posibilitaría hablar de calidad para la educación como de calidad en educación; es decir, evaluar tanto las metas de productividad esperada como de las mejoras en los modos de atención, incluso desde el ámbito de la interacción maestro-alumnos.

Algunas de las ideas que pudieran considerarse como estructurales para diseñar patrones de trabajo y que se establecen para una educación de calidad en el PNE, explicitan un desarrollo de competencias básicas de lectura, escritura, matemáticas y de otros conceptos básicos en otras disciplinas, así como el establecimiento de tareas sustantivas para directores y supervisores. Esto constituye lo que se espera para los profesores y directores en aras de cumplir con una educación de calidad.

Más adelante, el mismo PNE, en el apartado referido a la formación y actualización de maestros, reconoce que: “la transformación de las prácticas educativas es un elemento indispensable para alcanzar una educación básica de calidad para todos; están determinadas, entre otras cosas, por las posibilidades de acceso de los profesores a nuevos conocimientos y propuestas con sentido práctico acerca de los procesos de aprendizaje...”

Sin embargo, cabe hacer mención que si la transformación se concibe como determinante de la posibilidad de acceso de los maestros a nuevos conocimientos y a propuestas de sentido práctico, tendríamos que escudriñar si esta afirmación de “lo práctico”, donde subyace una concepción de maestro como un sujeto pasivo aplicador de “recetas”, es suficiente para convertirlo en un maestro de calidad. De aquí que sea importante identificar qué elementos intervienen en un conocimiento práctico en su forma interna, puesto que no es precisamente el que un externo brinde recetas prácticas para que el profesor las ejecute.

Algunos elementos teóricos sobre el conocimiento práctico

Haciendo un poco de circunspección teórica, el conocimiento práctico constituye el objeto de estudio de las teorías implícitas y ha sido abordado principalmente desde la sociología comprensiva. Son varios tanto los conceptos como los autores que se encuentran alrededor de este asunto; también se puede identificar como acervo de conocimiento a la teoría de Alfred Schutz (1973), el mismo conocimiento práctico en la obra de Harold Garfinkel (1967-1984), el conocimiento tácito con Aarón Cicourel (1964-1995), conocimiento cotidiano en las teorías implícitas de María José Rodrigo (1993). Y particularmente en educación, J. Bruner (1997), quien hace una reflexión sobre ello, en lo que él llama pedagogía popular mediante las teorías y creencias de los profesores.

Sin el objeto de ser exhaustivos, este tipo de conocimiento práctico, implícito, tácito y cotidiano presenta los siguientes rasgos:

- Se presenta y desarrolla durante la interacción cara a cara.
- Responde a un patrón de reconocimiento (o tipificación) construido de manera intersubjetiva y por medio de la experiencia.
- Se desarrolla mediante una reciprocidad de expectativas a partir de la manifestación de signos verbales e indiciales o no verbales.
- Es un conocimiento que se da por entendido entre los sujetos que participan en la acción.
- Corresponde a una interpretación que posee todo sujeto, es indisociable de la acción, se emplea en contexto y es compartido socialmente por los miembros que pertenecen a dicho contexto.

- Se adquiere por medio del aprendizaje espontáneo, predomina lo implícito, resuelve problemas prácticos inmediatos, busca la utilidad y existe eficacia a corto plazo.

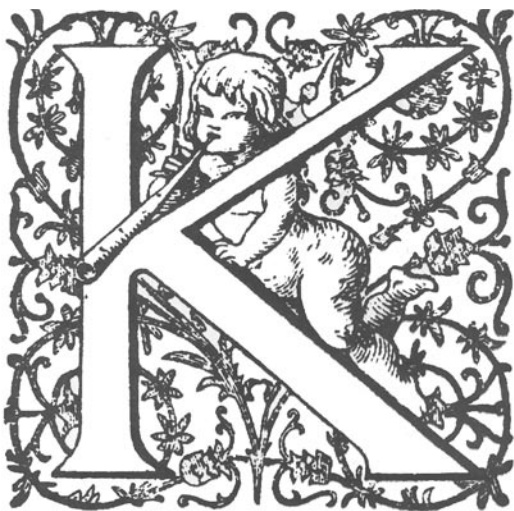
- Este conocimiento le sirve al sujeto para interactuar eficazmente con su entorno, por lo que cumple una función adaptativa.

H. Garfinkel (1984), como uno de los autores más representativos del estudio del conocimiento práctico, lo conceptualizó como la “facultad de interpretación que todo individuo, experto o profano, posee y aplica en la rutina de sus actividades prácticas cotidianas ...procedimiento regido por el sentido común, la interpretación se plantea como algo indisociable de la acción, y al mismo tiempo compartida por el conjunto de actores sociales”. Esto reconceptualizó fuertemente la noción de conocimiento en los sujetos, ya que anteriormente se planteaba a las propiedades del conocimiento y a la actividad científica como base sobre la cual se establecía en qué medida se separaba la vida cotidiana de esas propiedades establecidas previamente como conocimiento científico. Además de que esta separación entre conocimiento práctico y conocimiento científico no ayudaba a explicar las razones y acciones prácticas que los sujetos utilizan para resolver sus problemas cotidianos.

Por otra parte, Rodrigo (1993) también desarrolla unas bases epistemológicas del conocimiento cotidiano, las cuales menciona que pueden partir desde una perspectiva psicológica como sociológica. En la primera se considera al sujeto como el principal protagonista de la construcción de este conocimiento, éste lo construye por la interacción con el objeto y el producto está vinculado con el desarrollo de los esquemas cognitivos del sujeto, así el conocimiento depende del sujeto y no del mundo exterior. Mientras que la perspectiva sociológica considera que el origen del conocimiento es de orden cultural y es compartido por los grupos sociales, éste es transmitido en el transcurso de la vida cotidiana. Sin embargo, considera que la cultura no es un agente de transmisión que actúa sobre el receptor pasivo, de aquí que su propuesta teórica-epistemológica sea de integración de estas dos perspectivas. Por ello, sostiene que esta índole de conocimientos son interpretaciones basadas en la acumulación de experiencias, pero estas experiencias se obtienen por medio de contactos sociales y es así como se establecen pautas socioculturales y formatos de interacción, posibilitando el intercambio con otros, de tal manera que son verdaderos reguladores de intercambios sociales.

De manera general, a pesar de que el conocimiento práctico o cotidiano recibe un trato peyorativo, éste supone un saber organizado y posee una epistemología que merece ser estudiada, ya que los actores, de cualquier ámbito que se trate, no son sujetos completamente teóricos que utilizan juicios científicos en todas sus actividades cotidianas.

El estudio del conocimiento práctico en el ámbito de la educación, básicamente ayudaría a explicar y comprender la estructura latente que da sentido a la enseñanza mediante la identificación de creencias, concepciones, influencia de la experiencia



en la práctica, prototipos en los juicios que predominan en las decisiones, acuerdos tácitos compartidos bajo los que se rigen las interacciones educativas entre los maestros y los alumnos o entre maestros y directivos, el trato específico a los problemas cotidianos a través de saberes prácticos según los contextos, así como todos los recursos que emplean los maestros durante los procesos de enseñanza-aprendizaje, sean éstos de carácter consciente como inconsciente. Todos estos factores como muestra de algunas variables internas, micro y cualitativas que influyen para que los docentes y directivos no sean precisamente “aplicadores de recetas prácticas” educativas.

De aquí que por la complejidad de las prácticas educativas y para efectos de calidad, deban considerarse, dentro de un sistema más amplio de totalidad del profesor como persona, desde su formación inicial hasta su desarrollo profesional. En este sentido, cuando se menciona que el maestro debe ser competente, implica que además de adquirir nuevos conocimientos y mostrar que sabe desarrollar operaciones básicas en sus alumnos, ha extendido un conocimiento práctico más allá de recetas externas, ya sea vía oficial o teórica. Es decir, que se ha formado conciencia de que sus creencias, su historia, sus conceptos, prototipos, el contexto particular en donde su modo de interactuar recrea la situación de aprendizaje, están presentes en cada momento y que necesitan revalorizarse constantemente como estrategia de mejora.

Por este motivo, hablar de “transformación” de la práctica docente o de “profesionalización”, por el nivel de generalización de estos conceptos, hace ineludible hablar del conocimiento práctico que se ejecuta cotidianamente en las interacciones pedagógicas, en las habilidades didácticas, en las estrategias y métodos sobre contenidos particulares o simplemente en lo referido a los modos de relación con los alumnos, ya que tanto la transformación como la profesionalización suponen un impacto de carácter procedimental.

Conclusiones

Para lograr una educación básica de buena calidad, como se menciona en el PNE, es necesario revalorizar que:

- Es necesario contar con una visión integradora tanto de lo macro-cuantitativo como de lo micro-cualitativo para hablar de calidad educativa en un sentido más amplio y completo.
- Para hablar de calidad en educación es necesario que este concepto, aun cuando es extraído de otro campo científico, tome un sentido particular para la educación por medio de la investigación de la naturaleza de los procesos que aquí se dan.
- Para la transformación de las prácticas educativas, como condición para obtener calidad en la educación, además de acceder los profesores a nuevos conocimientos y a propuestas de sentido práctico, es necesario reconceptualizar a éstos no como seres pasivos ejecutores de recetas prácticas.
- El conocimiento práctico presenta una posibilidad de trabajo a lo largo de la formación del maestro desde la implicación interna como sujeto, ya que el docente no concretiza su hacer necesariamente por requerimientos oficiales o teóricos.

Referencias bibliográficas

- BRUNER, Jerome, “Pedagogía popular”, en *La educación, puerta de la cultura*, Visor, Madrid, 1997, pp. 63-83.
- CICOUREL, Aarón, Erving GOFFMAN y otros, “Algunas cuestiones de teoría y método”, en *Sociologías de la situación*, Madrid, 2000, pp. 97-127.
- COULON, Alain, en Harold GARFINKEL, “La revolución etnometodológica”, en *Etnometodología y educación*, Paidós, Barcelona, 1995, pp.11-30.
- GIDDENS, Anthony, *Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las sociologías comprensivas*, Amorrortu, Buenos Aires, 1997.
- Plan Nacional de Educación 2000-2006*. 1. Educación Básica.
- RODRIGO, María José, Armando RODRÍGUEZ, y José MARRERO, *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*, Visor, Madrid, 1993.
- SCHUTZ, Alfred y Niklas LUHMANN, “El conocimiento del mundo de la vida”, en *Las estructuras del mundo de la vida*, Amorrortu, Buenos Aires, 1973, pp.109-235

