

Presentación

La preocupación por la calidad de la educación ha estado presente en todos los niveles de la reflexión, investigación y diseño de propuestas educativas que han tenido lugar en los países de América Latina, en las últimas tres décadas. Es más, a raíz del Programa Escuelas de Calidad y de la publicación de los resultados de los estudios internacionales de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el tema se ha vuelto nodal en México, y el debate en torno a éste, uno de los más animados entre los distintos actores sociales vinculados a la educación. No obstante, si bien existe un relativo consenso sobre el significado de la calidad en nuestro ámbito, cuando de promoverla se trata encontramos tantos planteamientos como enfoques sobre la educación puede haber: unos privilegian cierto nivel del sistema educativo; otros se dirigen a determinada dimensión de la vida escolar; unos más intentan elegir entre los recursos con los que cuenta la escuela y los procesos que ocurren en su seno, y muchos de ellos defienden la formación del profesorado como vía para transformar las prácticas pedagógicas.

En el ensayo titulado “Búsqueda de la calidad en la Educación básica. Conceptos básicos, criterios de evaluación y estrategia de gestión”, Álvarez y Topete asumen que la noción de calidad es polisémica; sin embargo, los distintos significados que se le atribuyen se refieren, entre otras cosas, al grado en que “algo” cumple sus fines y satisface a quienes lo aprovechan. Puesto que este “algo” siempre es el resultado de un proceso de trabajo, elevar su calidad supone contar con mejores materias primas, utilizar herramientas más adecuadas, desarrollar formas de hacer apropiadas y/o modificar las relaciones/funciones entre quienes intervienen en el proceso productivo. La alusión al discurso económico no es gratuita, pues fue en el mundo empresarial en donde por vez primera, y de manera sistemática, se intentó promover la calidad. Por ello, no está de más llamar la atención, como lo hacen Álvarez y Topete, sobre los riesgos de adoptar ideas pertinentes para la producción de objetos y llevarlas, acriticamente, a la formación de seres humanos. No se trata de desecharlas a priori, sino de tener

en cuenta las especificidades de los procesos de enseñanza y aprendizaje y realizar las adecuaciones que sean necesarias para su aplicación en estas realidades.

El relativo consenso en torno al significado de calidad en el ámbito de la educación básica no impide que diversas perspectivas aporten ciertas precisiones, las cuales pueden ser agrupadas respondiendo a varios criterios. Los autores proponen organizar los distintos matices dependiendo de si se refieren a la relación entre la educación y la sociedad nacional o a lo educativo en sí mismo. Así, un primer agrupamiento contendría aquellas concepciones que giran alrededor de la contribución del sistema educativo a la economía nacional mediante la formación de personas calificadas para la producción; mientras en la delimitación del segundo encontrarían lugar las ideas que destacan como componentes de la calidad los procesos en las aulas y centros escolares, así como el tipo de interacciones entre las personas involucradas en el aprendizaje de los estudiantes. Son estos matices los que Álvarez y Topete retoman al proponer una estrategia de gestión para la calidad de la educación básica.

La estrategia que los autores plantean responde a criterios vinculados al análisis de la escuela como sistema integral, tales como: organización y estructura; ambiente interno; relaciones con el entorno y otras instituciones; insumos o recursos; procesos educativos, y productos o resultados. Éstos son valorados a la luz de su eficacia —logro de los objetivos de la educación básica—, relevancia —respuesta a necesidades de la vida diaria, familiar, social, económica y política—, pertinencia —promoción de valores congruentes con la cultura de los destinatarios—, justicia y equidad —igualdad de oportunidades y compensación a quienes más lo requieren. Entre las acciones que dicha estrategia propone, destacan el logro de consensos sobre la naturaleza y fines de la educación básica; la descentralización efectiva, que incorpore la dimensión curricular y vaya aunada a la flexibilización del marco que norma la educación básica; la renovación de la gestión en las escuelas y la reestructuración de la supervisión escolar; la difusión oportuna y el aprovechamiento de los resultados de las evaluaciones realizadas por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa, y el seguimiento a los egresados de educación básica.

Sin duda, la práctica docente es uno de los elementos más importantes de una educación de calidad y muchas de las propuestas que esta última busca alcanzar plantean medios para incidir en las acciones cotidianas de los profesores; la formación inicial y aquella que se da en el ejercicio son

las vías más recurridas para ello. El artículo de Flores Talavera “De la formación a la práctica docente” no se refiere precisamente a la búsqueda de la calidad en la educación, pero aborda una problemática crucial cuando se trata de transformar la práctica pedagógica: cómo se llevan los aprendizajes construidos en un contexto formativo a otro, donde deben ser aplicados en situaciones cotidianas que habitualmente se enfrentaban de otra manera. Para responder esta interrogante, la autora da seguimiento a los procesos de aprendizaje de tres profesores que participaron en un proceso de formación y a las transformaciones que ocurrieron en sus respectivas prácticas en aulas de educación básica.

Flores Talavera amplía el concepto de transferencia educativa —que en este caso denota la aplicación de un conocimiento aprendido en un contexto de formación a situaciones prácticas de la actividad cotidiana— al integrar dos componentes que conciernen al proceso de aprendizaje: 1) las relaciones conceptuales hechas por los sujetos de la formación entre saberes nuevos y previos; y 2) la producción de generalizaciones, en los términos de Piaget, tanto inductivas como constructivas. El tercer elemento que incluye su concepto de transferencia es más cercano a su uso tradicional, pero aporta un matiz específico: la re-actualización de lo aprendido en la práctica docente.

Las distinciones que establece la autora al interior de la transferencia desplazan la posición simplista que considera sólo dos posibles destinos para los conocimientos adquiridos en la formación: o los docentes transforman su práctica pedagógica o echan en saco roto lo aprendido y vuelven a sus formas de hacer tradicionales. En su investigación encontramos varios tipos de transferencia: la cognitiva, donde la generalización ocurre en el plano abstracto, en la teoría; la retrospectiva, que es el intento de conectar las experiencias anteriores con los nuevos aprendizajes en aras de legitimar lo conocido, es negativa en cuanto sedimenta las prácticas habituales; la transferencia verbal, que consiste en la manifestación por parte de los docentes de aplicar lo aprendido, y es posible que así sea; la transferencia inducida, aquella en la cual el asesor promueve la aplicación de lo aprendido; la transferencia visualizada, la que el docente piensa realizar por su propia cuenta, tanto en forma planeada o asistemática; y por último, la transferencia en la acción, es decir, aquella que se constata en la práctica cotidiana del docente.

Como la práctica no es un simple hacer y entraña concepciones que la determinan, la autora propone la noción de relaciones transferenciales para dar cuenta del paso de la teoría a la práctica, de la teoría a las concepciones pedagógicas y de éstas a la práctica o viceversa. Para ella existen dos tipos de relaciones transferenciales: laterales y horizontales. Las relaciones transferenciales laterales consisten en la aplicación indiscriminada de lo aprendido a las situaciones prácticas. Cognitivamente estas transferencias son simples y en la acción, asistemáticas: el docente aplica una solución sin preguntarse si es adecuada al problema que enfrenta y sin que sus concepciones cambien. En contraste, las relaciones transferenciales verticales son más potentes, pues transforman las estructuras cognitivas del profesor, permitiéndole ver problemas en lo que antes era normal para él y construir soluciones creativas que lleva a la práctica en forma sistemática. Por supuesto, no descarta que una transferencia horizontal, en la medida en que implica hacer nuevas cosas, pueda cambiar las concepciones del docente.

Finalmente, Flores Talavera destaca la importancia de que los modelos de formación incorporen estrategias que posibiliten transferencias con mayor nivel de consolidación: promover que los docentes des-estructuren algunos modelos internalizados propiciando la reflexión sobre sus propios supuestos; facilitar la simulación, es decir, la práctica controlada y dirigida a objetivos previamente establecidos; animar redes de pilotaje de nuevas prácticas, en las cuales pueda darse la observación cruzada y el monitoreo de los procesos de cambio. Así, la transferencia puede cimentarse desde los múltiples contextos en los que el docente actúa: 1) como estudiante; 2) como acompañante en los procesos de sus compañeros, y 3) como facilitador con sus estudiantes de primaria.

Por su parte, Cacho Alfaro también se interesa por los problemas vinculados a la formación de docentes, en particular aquellos que giran en torno a la relación entre los referentes teóricos de los programas de formación y la práctica de quienes los cursan; pero nos lleva por un rumbo distinto del de Flores Talavera: las representaciones que los docentes tienen de sí mismos y cómo éstas se configuran e inciden en su práctica pedagógica. En el ensayo "Profesores, trayectoria e identidades", el autor esboza el proceso que va configurando la identidad profesional de dos generaciones de docentes de primaria en la región del Bajío leonés y presenta algunos de los contenidos que la integran.

En un tránsito por distintas problemáticas relevantes al tema en cuestión, el autor logra delimitar el objeto de su estudio. Considera que la identidad es más un proceso en construcción constante, que cierta articulación de representaciones específicas —aunque ésta sea su resultado—; un proceso que ocurre en las relaciones que uno establece con los otros a partir de la ocupación de distintos “lugares” sociales, la pertenencia a determinados grupos y la realización de las funciones que esto implica. En este caso, el lugar ocupado en la sociedad por el individuo en cuanto profesor remite al autor a la discusión sobre los grupos profesionales, de la cual el enfoque estructural-funcionalista de Talcott Parsons y los análisis neoweberianos, aunque divergentes, le permiten problematizar la identidad docente. Con Parsons sostiene que la enseñanza es una actividad en proceso de profesionalización; es decir, de contar con actores dedicados, de manera específica, a desempeñarla, quienes previamente han adquirido una competencia técnica sostenida en un *corpus* de conocimientos científicos, muy generalizados y sistematizados teórica y empíricamente. Por otra parte, los análisis considerados neoweberianos muestran las limitaciones que enfrentan los grupos ocupacionales que desarrollan su labor en instituciones altamente burocratizadas y jerarquizadas, como los sistemas educativos, en las cuales pueden verse reducidos al papel de aplicadores de los programas que diseñan los especialistas.

Aunado a lo anterior, el carácter particular de la práctica pedagógica imprime rasgos específicos en la conformación de la identidad profesional de los docentes. Para Cacho Alfaro, ésta se constituye a partir de tres procesos: 1) la construcción histórica de la profesión; 2) la formación inicial y continua de los profesores, y 3) sus actividades docentes cotidianas. La metodología desde la cual abordó su estudio es cualitativa; se trata, en específico, del enfoque biográfico mediante la realización y el análisis de entrevistas en profundidad, las cuales le permitieron acceder a las representaciones de sí mismos que se hallan tras los discursos de seis profesores en torno a su trayectoria docente. Puesto que el autor nos presenta los testimonios de sus informantes, el lector podrá seguir el desarrollo de sus interpretaciones, posibilidad que añade interés a este trabajo.

Para dar cuenta del proceso que fue configurando la identidad profesional de estos docentes, el análisis del autor privilegia ciertos aspectos de sus biografías sobre otros, a saber: la procedencia y ocupaciones de los

padres; las experiencias escolares y los maestros que les son significativos; la etapa de formación inicial y la primera experiencia docente; los cursos de actualización a los que asistieron, y la calidad de las interacciones con otros colegas. Además, interpreta los testimonios de los docentes sobre el telón de fondo de los procesos sociales de la época, en el nivel nacional y regional, como son la consolidación del presidencialismo, la hegemonía de las normales particulares que surgieron a raíz de los conflictos entre cristeros y liberales y el auge económico de la ciudad de León, con la migración de campesinos que la acompañó.

Como producto de este trabajo, además del proceso que lo fue configurando, Cacho Alfaro encuentra algunos contenidos de la identidad profesional de los profesores estudiados. De entre éstos, vale la pena destacar el hecho de que los profesores no tengan suficiente claridad en torno a la función de la escuela primaria; que entiendan la enseñanza como transmisión de conocimientos; que sitúen la sabiduría —los saberes producto de la experiencia— por encima de la teoría pedagógica, mientras que a ésta sólo le soliciten soluciones para el trabajo en el aula, y que manifiesten contradicciones entre la pretensión de formar niños reflexivos y autónomos y la alta valoración que declaran tener por las actividades memorísticas y el mantenimiento de la disciplina.

Por último, en la sección de informes y notas presentamos un trabajo de McAnally-Salas titulado “Diseño educativo de un curso en línea con las Dimensiones del Aprendizaje en una plataforma de código abierto”. Se trata de una experiencia desarrollada por el autor que integra un modelo pedagógico conocido como las Dimensiones del Aprendizaje, una plataforma de licencia libre para la operación de cursos en línea y un sistema de evaluación basado en la encuesta sobre el Ambiente Constructivista de Aprendizaje en Línea.

La experiencia es relevante en un contexto en el que, como sabemos, se está generalizando el uso de las tecnologías de la información y comunicación en las instituciones educativas en general y de educación superior en particular, mientras que, paradójicamente, las prácticas docentes continúan sin grandes cambios: los docentes estructuran los cursos en línea de la misma manera en que lo hacen con los cara a cara. El autor señala que el mal uso de estas tecnologías resulta contraproducente, provocando desencanto en alumnos y frustración en maestros.