

Análisis de la práctica pedagógica registrada en videos. Algunas lecciones para la política educativa en México

Heurística Educativa

En la evaluación cualitativa del Programa Escuelas de Calidad (PEC) se recurrió, como uno de sus procedimientos, a registrar en video lecciones de español y matemáticas de los maestros de cuarto grado. En este ensayo se consideran diez lecciones que se derivan de los resultados del análisis de la práctica videograbada que son de gran relevancia para el diseño y la gestión de políticas y programas educativos en el nivel de primaria en México.¹

1. El cambio educativo efectivo pasa necesariamente por las competencias en la enseñanza y las condiciones del aprendizaje

Si bien es claro que el nivel socioeconómico y educativo de las familias de los estudiantes constituye el factor con mayor peso en la predicción del nivel de aprovechamiento escolar de los alumnos, éste no lo explica; en cambio, los procesos de mejora académica de las escuelas, que dependen básicamente de la “calidad” de los desempeños de los maestros, en especial los que se relacionan con

¹ Para la descripción de la metodología aplicada y de los resultados consúltese, principalmente, Loera, 2006. Las lecciones se basan no sólo en este documento, sino en diversos reportes de la evaluación cualitativa del PEC.

el aumento y la distribución de las oportunidades de aprendizaje de los alumnos, sí permiten dar razón y explicar el aprovechamiento y logro escolares.

Las condiciones de aprendizaje deben asegurarse a través de políticas sociales dirigidas tanto a las familias, como a las escuelas y a los estudiantes. Para estos últimos las buenas condiciones son: buen estado de salud, motivación por aprender, disponibilidad para asistir a la escuela y la existencia de un concepto positivo de sí mismo para poder participar activamente en la construcción de aprendizajes significativos.

Las mejoras en las condiciones de infraestructura, recursos didácticos, equipamiento, así como los cambios en el clima escolar, influyen en el nivel de aprendizaje únicamente si se incorporan a la práctica de los maestros en sus desempeños cotidianos. Si bien para los docentes es obvio que no existen componentes de programas o políticas académicamente eficientes por sí mismos, sí quedan fuera de su alcance o incorporación; por desgracia todavía hay muchos políticos con poder de decisión en la estructura educativa que actúan como si la mejora de la calidad educativa dependiera simplemente de recursos o de equipos tecnológicos, prescindiendo de su uso por los maestros. Las políticas que pretendan mejorar la calidad educativa deben traducirse en más amplios y diversos repertorios didácticos ejecutados por los docentes y mejores condiciones de aprendizaje para sus alumnos.

2. La fragilidad organizacional de la escuela impacta negativamente las condiciones de enseñanza

La escuela pública mexicana es sumamente frágil en su estructura organizacional; específicamente, es complicado que en ella se construya, de manera funcional, la noción de “comunidad educativa”. Se destacan tres factores que provocan esta situación: los conflictos, la tasa de rotación del personal docente y directivo, así como la escasa claridad en los ámbitos de competencia y autoridad de los directivos escolares.

Los conflictos en la escuela, cualquiera que sea su naturaleza u origen, impiden que operen ciertos mecanismos de apoyo a los maestros, como puede ser la asistencia técnico-pedagógica de



parte de los directores y de otros compañeros. En esas escuelas, los consejos técnicos carecen de orientación pedagógica y es muy escasa la supervisión o apoyo en la planeación didáctica.

Por otra parte, la alta tasa de rotación del personal directivo y docente impide, en buena medida, la conformación de equipos entre los maestros, dimensión especialmente importante para los que requieren fortalecer sus competencias didácticas. Desafortunadamente, las tasas de rotación de directivos y maestros son mayores en las escuelas de los estudiantes más pobres, lo cual disminuye de manera significativa sus posibilidades de mejora académica y la equidad en el sistema.

En las escuelas existe poca claridad con relación al ámbito de autoridad y de acción de los supervisores, los directivos y los consejos técnicos. Esta confusión impide la previsión y la solución de conflictos, así como construir espacios de negociación. Por otra parte, en y desde la escuela se dificulta la construcción de redes de maestros, tanto por la ausencia de recursos y de tiempo, como por la imposición de una lógica verticalista por parte en la estructura de poder.

La fragilidad organizacional de la escuela se debe disminuir asumiendo, de manera seria y responsable, el principio de centralidad de la escuela en el diseño de políticas y programas; la noción de comunidad escolar no se construye siguiendo sólo procesos simplistas de planificación estratégica. Además de procurar que el procedimiento sea realmente participativo, debe fundarse en un sentido auténtico de comunidad escolar, dentro de una institución pública que tiene el deber social de garantizar aprendizajes significativos para todos sus estudiantes. Un avance consiste en proveer de espacios más claros para el ejercicio de autoridad a los directores y a los consejos técnicos, así como facilitarles herramientas y recursos para el ejercicio real de sus decisiones. Por otro lado, en la salida o llegada de directivos o docentes debe tomarse en cuenta a la comunidad escolar, incluyendo los padres de familia. Al mismo tiempo, es de fundamental importancia que los cambios de maestros no se hagan durante los ciclos escolares, que se impongan medidas más estrictas para disminuir el ausentismo por cuestiones no relacionadas con el estado de salud, así como garantizar la sustitución del maestro cuando éste inevitablemente se ausente.



3. Los colectivos docentes productivos impactan positivamente las competencias de los docentes

Así como la fragilidad organizacional de la escuela influye de manera negativa, un alto nivel de cohesión y cooperación en el equipo docente se filtra en el aula a través de apoyos a las competencias en el desempeño de los maestros. Colectivos docentes sólidos —calificados como de alto nivel de capital social— suelen apoyar a los que solicitan asistencia técnica de compañeros, se retroalimentan de manera continua y tienen mayor sentido compartido acerca de la “misión” de la escuela.

El liderazgo académico de los colectivos se comparte y enfatiza en la participación en las decisiones, y crea una atmósfera positiva en las relaciones docentes. El liderazgo ejercido por los directivos es más bien de carácter situacional; los colectivos docentes de las escuelas con alto nivel de desempeño son lo suficientemente flexibles para que se ejerzan diversos tipos y modalidades de liderazgos, con relación a diversos tópicos. No siempre es el director el que ejerce el liderazgo académico frente a sus maestros, pero en las escuelas de más alto nivel es característico que lo ejerzan ellos o permitan, con naturalidad, que lo asuman algunos de los maestros.

El impacto más concreto de una escuela con alto capital social se traduce, en términos operativos, en procesos de planeación didáctica participativa, con altos niveles de involucramiento de los docentes y directivos, así como en procesos de retroalimentación o autoevaluación cooperativa. Es frecuente encontrar que la comunidad docente, para desarrollar estas actividades, trata de no disminuir el tiempo dedicado a las clases, por lo que de manera voluntaria añade tiempo extra para reunirse.

Los resultados de la evaluación cualitativa del PEC señalan claramente que existen escuelas públicas que muestran buenos niveles de aprovechamiento de sus estudiantes y que son capaces de sostener procesos de mejora académica continua. Sin embargo, los análisis muestran que los procesos dependen más de la voluntad de los actores escolares que de los apoyos o de los estímulos externos. Si se quiere aprender lecciones de algunas de las mejores escuelas públicas, deben considerarse factores institucionales de



apoyo real y significativo a las comunidades escolares que efectivamente mejoran, no dejarlo sólo a la voluntad de directivos y maestros, o a que de casualidad se dé una “química” adecuada entre ellos, haciendo académicamente productiva a la escuela. Pueden ser importantes políticas dirigidas a identificar y reconocer a las mejores escuelas, no sólo considerando los niveles de aprovechamiento de sus estudiantes, sino también algún tipo de valor agregado, como el indicador de eficacia social, así como el fomento comunitario y público de la autoevaluación y evaluación de pares. Se deben tomar con cautela, sin embargo, otros usos de las evaluaciones, como los procesos de certificación de escuelas y las políticas de estímulos centradas en evaluaciones, fundamentalmente cuando esas evaluaciones no son consideradas “justas” o académicamente relevantes por los docentes mismos.

4. Los atributos de los docentes son menos importantes para los esfuerzos de mejora que sus desempeños

Atributos generalmente valorados en las políticas de incentivos para los docentes, como la edad, la antigüedad en el servicio, el nivel de formación y actualización, nivel en la Carrera Magisterial, lugar de residencia, etc., no parecen ser aspectos asociados a la calidad de la enseñanza. En nuestros análisis cuantitativos y cualitativos buscamos, afanosamente, si se asociaba a indicadores de la calidad de la enseñanza (nivel de logro académico o mejora académica continua) lo que el sistema premia en los maestros. En particular nos llamó la atención el nulo efecto de la Carrera Magisterial, uno de los programas de incentivos docentes con más recursos en el sistema.²

No debe simplificarse el actual debate en la literatura especializada sobre los pros y contras de las políticas y de los programas de



² Este resultado es consistente con estudios como el realizado por McEwan y Santibáñez, 2004. Una nueva publicación de Santibáñez, en prensa, señala que encontró en tercero de primaria un tamaño del efecto de Carrera Magisterial en logros académicos de alrededor de 17% de una desviación estándar, que es realmente poco, e incluso menor a otros programas de incentivos.

incentivos, ya que sin duda es una de las cuestiones que más peso tiene en cualquier sistema educativo. Sin embargo, en México, primero debemos iniciar ese debate y observar que la noción de incentivo prácticamente no aparece en el actual funcionamiento de la Carrera Magisterial, y que necesitamos un nuevo esquema que incorpore de manera más eficiente la valoración del desempeño de toda la comunidad escolar, más apegado a la lógica de mejora de la escuela (no sólo a desempeños individuales) y relacionado con los niveles de aprovechamiento real de los alumnos.

5. De los atributos de los docentes, el del género parece ser el único relevante. Queda poca duda de que existe una dimensión femenina en la calidad educativa de la primaria

Es relevante que las escuelas de alto desempeño y con climas de aprendizaje positivos tienen más maestras que maestros. Analizando los resultados de los desempeños de los estudiantes, así como sus percepciones, nos queda poca duda de que existe una dimensión de género en la configuración de prácticas pedagógicas, de manera que es más probable que no sólo se aprende más con las maestras, sino mejor: en atmósferas más cálidas, emocionalmente más equilibradas, donde se consideran más las necesidades de aprendizaje que las metas del programa y se otorga prioridad a los más rezagados. Además, las maestras tienden a autoevaluarse de manera más crítica que los maestros, demostrando mayor disposición para aprender de la experiencia del video.

Es obvio que estas características de los desempeños docentes no son exclusivas de las maestras, y que algunos maestros también tienen esas capacidades, pero es más probable encontrarlas en ellas. La dimensión femenina de la calidad de la enseñanza en primaria necesita ser estudiada con mayor profundidad, por equipos especializados en temas de educación y género, y considerando estudios relacionados con procesos de capacitación y actualización docente.



6. Lo que la evaluación descubre como lo que funciona en el aula y la escuela entra fácilmente en contradicción con los intereses, las inercias, las retóricas y las ideologías que dominan en el sistema

El registro de la práctica pedagógica en videos es otro medio, junto con la etnografía y los estudios de investigación-acción de maestros, para acercar la realidad del aula a políticos de la educación, formadores y actualizadores de docentes, entre otros actores. Sin embargo, sus limitaciones suelen ser magnificadas y sus potencialidades minimizadas, dada la relativa novedad y el hecho de que las evidencias presentadas son básicamente de naturaleza cualitativa. La mayor parte de los funcionarios cuenta con pocas bases académicas para entender los resultados de la investigación educativa, de manera que su persuasión resulta de lo que considera como conocimiento científico cierto, que usualmente se traduce en análisis de datos estadísticos, con muestras “significativas”. En la evaluación cualitativa del PEC se realizó un importante esfuerzo por aplicar una metodología múltiple, que considerara procesos de triangulación instrumental y analítica, tanto de dimensiones cuantitativas como cualitativas. No obstante, es claro que frente a los funcionarios se debe trabajar mucho más en la construcción de los argumentos basados en los datos cualitativos. Pero cuando se discuten los resultados frente a maestros sucede lo contrario, ya que para ellos son más significativos los resultados cualitativos, puesto que se refieren al sentido y al significado de procesos y acciones cotidianas.

Por otra parte, la razón de la preeminencia del “paradigma” instalado de diseño y ejecución de política educativa estriba en que refuerza el rol de la burocracia jerárquica; es decir, para que una decisión sea considerada como parte de los procesos de formulación de políticas, se requiere alguien que desde las alturas del sistema educativo las diseñe y decida sobre ellas, ordenando a los niveles medios y bajos su ejecución. La soberbia del poder político, y en ocasiones la del poder cultural que domina en las instancias académicas, impide reconocer tanto los ámbitos de autonomía como de resistencia que se encuentran distribuidos en todo el sistema educativo, y de manera muy específica en las escuelas



mismas. Con la misma lógica se inhibe la posibilidad de reconocer procesos de políticas en donde se trata de recuperar lo que sucede en las escuelas, específicamente las lecciones de las escuelas que por algún criterio parecen ser las mejores. Los procesos de recuperación parten de la validez de los saberes y haceres de los maestros, en particular de los de las escuelas públicas, y tratan de generar discusiones inteligentes, al nivel concreto y cotidiano de la vida de las escuelas, entre maestros, directivos, padres de familia y otros actores sociales, acerca de lo que funciona bien y por qué, con el fin de propiciar procesos de aprendizaje entre practicantes comprometidos con el valor social de la escuela pública. En este modelo, los aspectos tradicionales de formulación y gestión de las políticas se tienen que reconstruir conceptualmente, para atender más a procesos de recuperación y condiciones de aprendizaje en el sistema escolar. Estos elementos están muy descuidados en México.



7. Los enfoques curriculares y pedagógicos, así como los recursos para la enseñanza, dependen en cuanto a su relevancia y uso eficiente de las competencias de los docentes

En la política educativa del país se han sobreenfatizado tres instrumentos: los recursos, en especial los incentivos y procesos condicionados de financiamiento, como ha sido el caso del PEC; la normatividad, por vía “acuerdos”, programas educativos y, de manera menos frecuente, con reglamentos; y la prescripción de “enfoques” pedagógicos, basados en consideraciones más bien teóricas que fundamentadas en resultados empíricos. Los enfoques se fomentan en cursos de actualización, en procesos de evaluación del desempeño y en las recomendaciones en libros de texto o programas curriculares.

Sin embargo, en el análisis de los desempeños reales de los docentes se encuentra nula o poca evidencia de que estos instrumentos hayan tenido la capacidad de incidir en la forma como se enseña de manera cotidiana en las aulas. En el único ámbito en donde aparece el “enfoque”, de manera particular, es en el nivel declarativo, es decir, en lo que los maestros y los directivos creen

adecuado expresar, más cuando responden cuestionarios que en las entrevistas a profundidad.

Si bien la escasa concreción de las políticas en la vida cotidiana de aulas y escuelas puede atribuirse a problemas de gobernabilidad en el sistema o a defectos en los procesos de diseño o implementación, dos elementos parecen claros: por una parte, algunos de los desempeños asociados con altos niveles de aprovechamiento escolar contradicen los principios del enfoque, aunque otros aspectos aparecen asociados, es decir, el enfoque no funciona bien para todos los maestros en todas las circunstancias; por otra parte, en aquellos casos en donde los maestros actúan conforme a las indicaciones del “enfoque”, no ha bastado la actualización, sino que se ha desarrollado un proceso de apoyo en el cual se evidencia la cooperación de los compañeros, y ocasionalmente de los directores, y el acompañamiento técnico externo en la escuela misma.

8. La lógica de la mejora académica desde la escuela es de carácter incrementalista



Desde el punto de vista de una inmensa mayoría de maestros y directivos, no es posible lograr buenos desempeños docentes o contar con escuelas de calidad, si no existen condiciones que hagan posible procesos de enseñanza y aprendizaje significativos. Las condiciones suelen ser de dos tipos: uno, referido a lo que permite a los alumnos aprender y otro, referido a la escuela misma. Las condiciones relativas a los alumnos consisten en su estado de desarrollo físico y mental, de salud, de interés por la escuela y el apoyo que reciben de sus familias. Las condiciones relativas a las escuelas consisten en el estado de la infraestructura, del equipamiento, de la presencia de materiales, de la oferta de apoyos para mejorar sus competencias y del estímulo que exista entre los compañeros y directores.

El carácter incrementalista de la mejora académica indica que se aseguran primero las condiciones mínimas de infraestructura de la escuela, con el fin de que sea académicamente apropiada, así como segura. Los servicios de agua potable, electricidad, baños, clima y protección, son de altísima prioridad para todos, y los di-



rectores asumen como responsabilidad garantizarlos. Una vez que éstos se satisfacen, aunque sea a nivel mínimo, como una segunda etapa se configura un ambiente más académico, que consiste en contar con equipo instruccional y, ocasionalmente, con la construcción de anexos como bibliotecas, salas de cómputo, cocinas, entre otros. En una tercera etapa se conforman equipos académicos sólidos y solidarios, que acuden masivamente a procesos de actualización, solicitan apoyos académicos puntuales, desarrollan procesos de autoevaluación y apoyan de manera muy especial a los alumnos con rezago o dificultades para aprender; al mismo tiempo se ofrecen oportunidades de mayor y más significativa participación a padres de familia y otros actores de la comunidad. En una cuarta etapa se inician o profundizan procesos de rendición de cuentas, de trabajo colaborativo con otras escuelas, así como de gestión del prestigio de la escuela: ser más selectivos en la implementación de programas educativos, articularlos de manera apropiada en el proyecto escolar, la selección de alumnos y, en ocasiones, obstaculizar rotación de maestros en la escuela. Al llegar a esta etapa la práctica docente está enriquecida con una gestión participativa de la comunidad escolar y un involucramiento de madres y padres muy entusiastas.

La naturaleza incrementalista del proceso de mejora académica continua no se detiene en la cuarta etapa, ni es rigurosamente lineal, pero es característica de buena parte de las escuelas estudiadas. Las consecuencias de este patrón recurrente indican claramente que los procesos de transformación académica de las escuelas requieren mucha perseverancia, consistencia, liderazgo, paciencia e incluso suerte. Es muy difícil mejorar una escuela pública y, por el contrario, es demasiado fácil que se sufran tropiezos y fracasos. El balance hecho hasta ahora de la gestión del sistema de educación básica es que no hemos podido configurar políticas que faciliten la mejora de las escuelas; a veces hemos sabido mejor cómo obstaculizar y provocar problemas, más cuando se toman decisiones sin la participación directa de los maestros y comunidades educativas y sin considerar sus condiciones y lo que para ellos es prioritario. Un principio parece claro: la calidad del sistema educativo no se da de manera independiente de la mejora de la inmensa mayoría de las escuelas. Aprender de su lógica es un fundamento para desarrollar tanto una política viable como

ambiciosa. Viable en cuanto a la forma como directivos, maestros y padres de familia ya están mejorando algunas de las escuelas públicas del país. Ambiciosa en cuanto a que se necesitarían múltiples recursos para atender los diversos estadios de mejora en que se encuentran las escuelas, sobre todo porque se trataría de ubicar realmente a las escuelas en el centro del sistema educativo, no en el sótano.

9. Las “mejores prácticas” se basan en principios sencillos, sin embargo no se deben inferir prescripciones de ningún tipo. Son válidas únicamente como motivadores de conversaciones inteligentes

En la evaluación cualitativa del PEC enfocamos parte del análisis de los resultados a la identificación de buenas prácticas, con relación a la participación social, la gestión escolar y la práctica pedagógica. Sin embargo, existe el temor de que el ejercicio se malinterprete y se inicien procesos de imposición de esas prácticas a escuelas o actores. Consideramos que los métodos para evaluar adecuadamente el desempeño docente están apenas en sus inicios, incluidos de manera muy clara los nuestros. Aún no se ha equilibrado la prescripción de modelos teóricos y la recuperación de lo que empíricamente funciona. Hace falta mayor investigación de recuperación y conversaciones más profundas entre investigadores, maestros y expertos en procesos de actualización. Las buenas prácticas identificadas en los estudios de la evaluación cualitativa no tienen el propósito de imponer procedimientos de clase, ni menos servir de elementos para procesos de calificación o certificación de docentes. Metodológicamente nada lo justificaría, sólo pretenden ser temas para conversaciones inteligentes con maestros.



10. Mejorar el diseño y gestión de políticas y programas, con base en procesos de recuperación desde las escuelas y las aulas

En México necesitamos más y mejores estudios sobre la práctica pedagógica, específicamente aquellos que den cuenta de las con-

diciones de su transformación. El registro de la práctica pedagógica en videos, incluso en la evaluación del PEC, ha evolucionado en las diversas fases del estudio y esperamos que las lecciones que se han derivado nos permitan entender mejor a los maestros, antes que descalificarlos o clasificarlos.

Al mismo tiempo se necesitan políticas y programas educativos con fundamentos empíricos, especialmente en el contexto de la escuela pública mexicana, e impulsar un sistema de decisión y acción pública, que se derive de aprendizajes desarrollados en procesos de recuperación de lo que funciona bien en nuestras aulas y escuelas. No hay duda, esta lección es la más difícil.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Loera, A. (coord.). *La práctica pedagógica videograbada: informe sobre las grabaciones de línea de base*, México, Universidad Pedagógica Nacional, 2006.
- McEwan, P. y L. Santibáñez, L. *Teachers Lack of incentives in Mexico*, Washington, World Bank, 2004.
- Santibáñez, L. "Why we should care if teachers get As: Teacher test scores and student achievement in Mexico", en *Economics of Education Review*, en prensa.