


**El trabajo en el aula:  
un factor clave para la mejora de la calidad educativa**

**Justino Castillo Bustamante**

**Serie: Aportes y Ensayos. No.2**





*Aportes y Ensayos* es una colección editada por *Dialoga. Profesionales en educación, S.C.* La colección se compone de escritos enviados por investigadores, académicos y profesores invitados como contribución al debate de la realidad educativa del país. La posición de los autores sobre los temas expuestos en cada publicación no necesariamente coincide con el punto de vista de *Dialoga*. La distribución de este material es gratuita. Las personas interesadas en enviar comentarios u observaciones lo pueden hacer a: [contacto@dialoga.com.mx](mailto:contacto@dialoga.com.mx)

Coordinación académica: Francisco Deceano Osorio

Coordinación editorial: Alicia Luna Rodríguez

Apoyo técnico: Javier Ulises Mendoza Ravelo

Diseño gráfico: Vania Bachur Colín

[www.dialoga.com.mx](http://www.dialoga.com.mx)

---

Derechos reservados. El titular de los derechos de la colección *Aportes y Ensayos* y de la presente publicación es *Dialoga. Profesionales en educación, S.C.*

## El trabajo en el aula: un factor clave para la mejora de la calidad educativa

JUSTINO CASTILLO BUSTAMANTE

### 1. Mejorar la escuela, transformar la enseñanza

Mucho se ha dicho acerca de que la escuela requiere mejorar la calidad de la educación que ofrece. Sin embargo, se le ha demandado también el cumplimiento de tareas tan diversas que bien vale la pena preguntarse, ¿está la escuela en posibilidades de lograrlo? ¿Los profesores están preparados y en condiciones de hacerlo? Estas dos preguntas son los ejes que orientarán la siguiente reflexión.

#### *Calidad de la educación*

En este documento se abordará la mejora y la transformación de la escuela y el aula como referentes de la calidad. En ese sentido conviene antes decir algo sobre la calidad, ya que está asociada a las nociones anteriores. Primera cuestión: la calidad es un término sobre el cual no hay acuerdos unánimes. Mientras que para unos docentes significa una cosa, para otros es algo distinto. Por ejemplo, hay quien la asocia con un edificio con todos los anexos (sala

de cómputo, biblioteca, laboratorios, instalaciones deportivas) o el mantenimiento del mismo (una escuela bien pintada, bonita) y el mobiliario y los materiales didácticos. Hay quien piensa en la presentación de los alumnos (el uniforme planchado y almidonado), la escuela que gana todos los concursos o aquella que tiene altos niveles de aprovechamiento escolar, o —¿por qué no?— la escuela donde los maestros casi no faltan o tienen un ambiente favorable de trabajo. Entonces, ¿sobre qué marco establecer los puntos comunes para lograr entendimiento acerca de la calidad?

Segunda cuestión: calidad para este caso es mejora, pero no siempre transformación. Un ejemplo puede ayudar para explicar lo anterior: *Muchos profesores emplean las tecnologías para mejorar su instrucción regular, pero rara vez para transformar su modo de enseñar.* Es decir, en las escuelas es frecuente —por ejemplo— el uso de la televisión, la grabadora y, más recientemente, los equipos de cómputo; sin embargo, el uso de tales recursos no significa transformar la enseñanza y mucho menos los aprendizajes de



los estudiantes. Incluso, el uso del libro de texto, las revistas y los materiales didácticos no aseguran que las formas de enseñanza se modifiquen. No obstante, las prácticas escolares y en general la escuela se mejora y enriquece con el uso de tales recursos y ojalá fuera más frecuente la incorporación en el trabajo cotidiano de la imagen y el audio que fomenten otras competencias de aprendizaje (por ejemplo la sensibilidad, la imaginación, la creatividad en los estudiantes para producir textos a partir de la audición de música, la recreación de una imagen, una escena, un hecho).

Tal vez muchas de las prácticas aisladas que se desarrollan en las escuelas, si se hicieran con sentido, con un propósito (y no sólo intuitivamente) contribuirían al desarrollo de los conocimientos y habilidades planteados en los planes y programas de estudio. Los profesores que usan por ejemplo la televisión y la videocasetera para observar películas o documentales y no tienen claro qué resultados esperan obtener de la actividad, agotan en sí misma la acción; es decir, esos recursos cumplen una función de entretenimiento, motivación y cambio de actividad, pero el análisis, la discusión, la profundización, la ampliación y el contraste de información e ideas son acciones pendientes, por diferentes razones.

...la discusión fomenta actitudes de tolerancia y saber escuchar, habilidades para argumentar, explicar, analizar y reformular la información.

Esto es, el establecimiento de relaciones diferentes con estudiantes, contenidos e informaciones y materiales educativos, es una característica poco común en las aulas. Por ejemplo, la discusión fomenta actitudes de tolerancia y saber

escuchar, habilidades para argumentar, explicar, analizar y reformular la información.

Otro ejemplo es la lectura con propósito; leer es una estrategia que ayuda a comprender y ello se puede lograr cuando se tiene claridad del para qué se lee. Esto es, en la lectura no sólo se descifra; cuando se anticipan preguntas, se relacionan contenidos con conocimientos previos, se hacen inferencias, interpretaciones, predicciones y se obtienen conclusiones, se desarrolla la imaginación, es decir: *se activa el pensamiento*.

### *Condiciones para el cambio*

Una escuela que cuenta con todos los profesores (además no faltan), tiene un edificio limpio y recibe el mantenimiento adecuado (no le faltan butacas y las que tiene están en buen estado, lo mismo que vidrios, focos, estantes, o sanitarios suficientes e higiénicos), es una institución con mayores condiciones para el trabajo de enseñanza y aprendizaje. A esto se le puede llamar condiciones formales para el cambio, las cuales se complementan con las éticas: disposición de los profesores para el trabajo conjunto, responsabilidad compartida por los resultados educativos que obtienen los estudiantes, compromiso por cumplir con el calendario escolar, los horarios y los tiempos para el trabajo docente, además de un liderazgo académico fortalecido.

Se puede contestar ahora a la primera pregunta —¿Está la escuela en posibilidades de hacerlo?— con un sí condicionado. Como la escuela es una construcción social e histórica, habrá seguramente algunas que tienen más posibilidades que otras de lograr la calidad. Además, el contexto ha cambiado: el sistema educativo en la educación básica ha crecido cuantitativamente; hay una gran cantidad de escuelas y docentes, se reformularon planes y programas de estudio, se están dotando de acervos bibliográficos y se han implementado diversos programas compensatorios. También se han establecido programas para la formación y la actualización de los docentes y establecido Centros de Maestros que ofrecen cursos nacionales y estatales (para carrera magisterial o no), además

de que se ofrece a los maestros diplomados, especializaciones y maestrías. Está en marcha la reforma a la educación normal y a la formación inicial; esto es, el componente preparación profesional se está atendiendo y se ha diversificado la actualización de los maestros.

Con esto se puede responder a la segunda pregunta inicial, ¿Los profesores están preparados y en condiciones de hacer la mejora? La respuesta es que sí, cuando nos referimos a la "preparación". En efecto, los profesores están más preparados, asisten a más cursos y tienen más credenciales; sin embargo, la mejora no se produce automáticamente. Dicho de otro modo, no están dadas las condiciones para la mejora. Entre ellas, la

...no sólo es cuestión de recursos o de capacitación, sino del sentido de la tarea educativa.

más difícil de lograr es la que tiene que ver con el profesor, con la persona que hace las cosas, con el hombre y la mujer que dan vida a los programas. Es decir, no sólo es cuestión de recur-

sos o de capacitación, sino del sentido de la tarea educativa.

Se puede decir con mayor seguridad que hay más posibilidades para la mejora que hace algunos años. Hay una base de conocimiento mucho más amplia sobre las innovaciones didácticas y la teoría pedagógica. Hay también mayores recursos de programas compensatorios, aunque hace falta impulsar la investigación educativa y promover el uso de la misma. En el recuento de carencias también hace falta una cultura de indagación y análisis de la realidad educativa, que ayude a realizar seguimiento y evaluación de los programas que se aplican, para conocer su impacto, relevancia y resultados. Es decir, establecer la cultura de la rendición de cuentas.

## *Transformación y mejora*

En líneas anteriores se ha hecho referencia a la mejora como eslabón de una cadena de acciones continuadas y sostenidas. En la cadena de la mejora se encuentra otra idea asociada, la transformación. Cuando se habla de mejora y transformación, se puede pensar que se alude a lo mismo. Sin embargo, la transformación no supone mejora y no toda mejora supone transformación; porque cuando una actividad de mejora no es continuada, en el poco tiempo se pierde; de igual forma se pueden olvidar los aciertos o errores. Por tanto, la mejora no es una receta con éxito garantizado.

Pongamos un ejemplo. Introducir la innovación en una actividad didáctica debe ser interesante para el alumno (debe considerar la edad y el grado de desarrollo de los alumnos, así como relacionar los conceptos, procedimientos y actitudes) y para el profesor. Es decir, la innovación tiene que estar acompañada de la recuperación crítica de la experiencia y el planteamiento de estrategias para la resolución de problemas. Trabajar globalizadamente (aquí se entiende como la articulación e integración de enseñanza y aprendizaje: al enseñar aprende y al aprender enseña) es entonces una expectativa de enseñanza y una cuestión de actitud. El profesor, además de introducir la innovación, ha de ayudar a los niños a trabajar sobre sus ideas, animarlos a preguntar y organizar las reflexiones y discusiones, además de promover las interacciones entre ellos y establecer formas de cooperación entre la escuela y los padres de familia.

Es común encontrar que muchos maestros introducen actividades novedosas con el uso de materiales diferentes al repertorio que tienen las escuelas y tratan de dinamizar al grupo; no obstante, resulta un esfuerzo poco significativo en el contexto escolar, en tanto no son prácticas fortalecidas y continuadas por el resto de los profesores. En este sentido, una de las herramientas para trans-



formar la enseñanza es el establecimiento de acuerdos que den sentido a las acciones docentes. Esto es, una acción por más interesante que sea se empobrece por la ausencia de propósitos explícitos, coherentes y comunes.

Ante la falta de acuerdos —una de las debilidades institucionales— se agrava la fragmentación del trabajo docente. El aislamiento tiene raíces profundas: la arquitectura a menudo lo favorece, los horarios y la sobrecarga lo refuerzan y la historia lo legitima. Se tiene entonces que cuando una innovación se introduce en el aula se refuerza la competencia del maestro, a la vez que se promueven habilidades y conocimientos más ricos para los estudiantes; pero esta competencia del profesor es ignorada (en otros casos vituperada, atacada) por el resto de los maestros de la escuela. De igual modo, como se ignora la competencia también se ignora la incompetencia de los profesores, que no se preparan para afrontar la tarea de desarrollar habilidades, actitudes y conocimientos en sus alumnos.

La sabiduría de los profesores se adquiere con la puesta a prueba de diversos saberes y no sólo de la lectura o del consumo acrítico de información.

La sabiduría de los profesores se adquiere con la puesta a prueba de diversos saberes y no sólo de la lectura o del consumo acrítico de información. El profesor que usa

la información de manera inteligente, elabora conocimiento para la acción y sobre la marcha toma decisiones —resultado de la reflexión informada— tiene mayores posibilidades para mantener interesados a los estudiantes. Otra actitud (y otros resultados) es cuando se enfatiza la memorización. Enfatizar la memorización, implica para el profesor la formación de habilidades muy bien apreciadas en la escuela y en la sociedad

en general: disciplinar el pensamiento para recordar información y para repetir lo más fielmente posible un discurso. Lo importante, en este caso, es la imagen de alguien que “sabe mucho” y que es altamente valorado en las tradiciones escolares. Sin embargo, el establecimiento de una correspondencia de saber y saber hacer es una dificultad a superar. Aquí hay claramente una separación entre discurso y práctica.

### *Práctica docente y calidad educativa*

En el contexto anterior, una de las ideas que cada vez gana más adeptos y sobre la cual hay coincidencia para impulsar la mejora de la calidad educativa, es la alteración de las prácticas docentes rutinarias y tradicionalistas.

Eso se debe, entre otras cosas, a que el profesor es el protagonista de esas prácticas: el ambiente de trabajo lo genera él. Es en las prácticas donde se concretan o no las políticas educativas y las posibilidades de innovación y mejora de la escuela y el logro de los propósitos educativos por los estudiantes: el desarrollo de habilidades, actitudes, valores y conocimientos.

Es en las prácticas donde se concretan o no las políticas educativas y las posibilidades de innovación...

A este respecto, veamos lo que pasa en la escuela. El trabajo del profesor suele estar centrado en los aprendizajes que pueden ser útiles para la resolución de los exámenes, no así para resolver otros problemas que se generan fuera de la escuela. Dicho de manera simple: el alumno es capaz de resolver cualquier problema que se le presente **en el aula**, es un ‘perito’ en ello; por eso aprueba, por eso contesta bien sus exámenes (su ‘performance’ es aceptable ante los ojos de la sociedad docente). Sin embargo, el ejerci-

cio de esa pericia en la vida real, ante problemas 'mal estructurados' o 'multilógicos', hace que experimente una y otra vez el fracaso, probablemente sin darse cuenta.

"Los 'problemas mal estructurados', representan un reto especial para la aplicación del conocimiento en un dominio dado. Barrows y Feltovich (1987) describen los 'problemas mal estructurados' con las siguientes características: Definir el problema requiere más información que aquella de que se dispone inicialmente, la naturaleza del problema se desenvuelve con el tiempo; no hay manera simple y directa de obtener esa información, conforme se obtiene más información, el problema cambia, se deben tomar decisiones en ausencia del conocimiento definitivo y nunca se tiene la certeza de haber tomado la decisión adecuada (S. Barrows, 2000)"<sup>1</sup>.

Lo anterior lleva a preguntarse si la escuela trabaja con actividades o problemas que ofrezcan oportunidades para que los estudiantes desarrollen habilidades, conocimientos

...la vida cotidiana se estructura de situaciones que requieren movilizar diferentes saberes, entre estos el saber hacer.

y actitudes para enfrentarse a situaciones de la vida diaria. Esto es, que acepten que los problemas no sólo tienen una forma de plantearse y de resolverse y fundamentalmente que la vida cotidiana se estructura de situaciones que

requieren movilizar diferentes saberes, entre estos el saber hacer.

Acorde a la forma como se ha estructurado el saber docente, el conocimiento y la cultura escolar, más bien se ha enseñado

un cierto trato con un tipo de problemas que se pueden llamar *problemas monológicos*. Un problema monológico es el que se 'enseña' a resolver en las aulas. Se resuelve por medio de la aplicación de la pericia que se logra con base en la transmisión de los conocimientos marcados en el programa oficial. Son "problemas que pueden ser representados y establecidos de una manera definitiva, dentro de un marco de referencia... y tienen un conjunto definido de movimientos lógicos. Cuando es generado el conjunto adecuado de movimientos, se establece el problema. La respuesta o solución propuesta puede ser mostrada por medio de estándares implícitos en el marco de referencia como la respuesta 'correcta' o solución."<sup>2</sup> El conjunto de problemas monológicos que se tratan dentro del aula es lo que constituye la 'pericia' del estudiante.

Sin embargo, la pericia para resolver problemas monológicos no habilita o no hace competente para que se pueda resolver otros problemas que tienen una estructura diferente, o simplemente que tienen dimensiones más cercanas a las situaciones problemáticas de la vida cotidiana y se alejan de los planteamientos con respuestas univocas. También el 'problema monológico' puede ser identificado como "problema bien estructurado". Aunque el término parece diferente, en realidad es idéntico y los estudiantes aprenden a resolver sólo problemas bien estructurados.

Muchas veces se ha visto que los estudiantes, cuando tienen que enfrentar situaciones complejas en su vida diaria (o en otros campos donde se ven confrontados y tienen que movilizar su conocimiento), presentan dificultades para salir exitosos ante problemas diferentes o desconcertantes, y se inmovilizan o paralizan ante los mismos. Tal parece que el olvido, el desconocimiento, la confusión o el temor hacen presa de ellos y no dan con las

<sup>1</sup> T. Koschmann et al., "Computer-Supported Problem-Based Learning: A Principled Approach to the Use of Computers in Collaborative Learning", en Timothy Koschmann (Ed.) (1996), CSCL: Theory and Practice of an Emerging Paradigm, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 83-124. Traducción de Julio César Villafuerte García (QEPD), Abril de 2001.

<sup>2</sup> R. W. Paul (2000), Dialogical Thinking: Critical Thought Essential to the Acquisition of Rational Knowledge and Passion. [Pensamiento Dialógico: el pensamiento crítico esencial para la adquisición del conocimiento racional y la racionalización de las pasiones.] Center for Critical Thinking and Moral Critique, Sonoma State University.



respuestas o las soluciones. ¿Por qué sucede eso? ¿Los problemas enseñados en la escuela están mal planteados? ¿La estrategia de enseñanza es inadecuada? ¿Los alumnos son incapaces de aplicar lo aprendido? ¿Los problemas que no son escolares son ilógicos o más bien multilógicos?

La realidad es más compleja de como se pretende transmitir en las aulas; los problemas de la vida cotidiana tienen múltiples sentidos y se pueden denominar problemas multilógicos. Estos “están inextricablemente unidos con otros y forman aglutinamientos, en ellos hay alguna confusión conceptual y, frecuentemente, valores importantes están ocultos en el trasfondo. Cuando los problemas tienen una dimensión empírica, esa dimensión tiende a poseer un enfoque controvertible. Con frecuencia se puede argüir cuántos hechos deben ser considerados e interpretados y cómo debe determinarse su significancia. Cuando tienen una dimensión conceptual, generalmente hay diferentes maneras, argumentables, de hacer valer los conceptos.” (Richard W. Paul, 2000). Los problemas multilógicos son los que el estudiante encuentra en la vida real y requieren ‘eficiencia’ para su solución, es decir, la construcción de una pericia especial, según la situación.

Hay por ejemplo quien es especialista o experto en resolver exámenes, memorizar datos, aprender nombres o números; sin embargo, cuando esa persona enfrenta una situación con más variantes y con implicaciones complejas, los errores o fracasos son frecuentes. Lo normal o natural es que los problemas se presenten con múltiples dimensiones y con más de una lógica. A estos problemas se les llama entonces “problemas mal estructurados”.

“Los ‘problemas mal estructurados’, representan un reto especial para la aplicación del conocimiento en un dominio dado. Barrows y Feltovich (1987) describen los ‘problemas mal estructurados’

con las siguientes características: Definir el problema requiere más información que aquella de que se dispone inicialmente, la naturaleza del problema se desenvuelve con el tiempo; no hay manera simple y directa de obtener esa información, conforme se obtiene más información, el problema cambia, se deben tomar decisiones en ausencia del conocimiento definitivo y nunca se tiene la certeza de haber tomado la decisión adecuada.” (T. Koschmann, 1996).

Un conjunto de ‘problemas mal estructurados’ es lo que aguarda a los estudiantes en la vida real. Definitivamente, entonces, es un error creer que podrán resolverlos con la pericia que les ha servido para obtener buenas calificaciones en las aulas. Durante mucho tiempo los alumnos han estado sometidos al bombardeo de información que se asume como “verdad”. Aunque en los enfoques de los programas se sugieran actividades que puedan propiciar interpretaciones diferentes, reflexiones informadas o, como se dice en los programas, que los alumnos y profesores trabajen en la perspectiva constructivista; es decir, que los estudiantes **construyan su conocimiento**, y esto no se logra sólo con las mecanizaciones o, lo que es lo mismo, con prácticas rutinarias.

## 2. El cambio en las escuelas

Después de haber revisado algunos de los asuntos a considerar en el tema de la calidad educativa, es necesario enunciar ahora, en función de lo que sabemos, algunas cuestiones para concretar el cambio y la mejora en la escuela y en aula.

Para ello hay que señalar que toda transformación no puede ser resultado de la improvisación, el voluntarismo, la retórica discursiva y la acción individual. El cambio es gradual, progresivo, sistemático e intencionado. Por eso algunas dimensiones esenciales a atender son las siguientes:

## La supervisión escolar

La función de supervisar es una de las tareas más abandonada y descuidada en las escuelas y puede justificarse de muchas maneras, pero no es entendible y explicable. Esta función en su dimensión más de control y administración ha llevado a que el apoyo, la asesoría y el acompañamiento no sean más que buenos deseos. La selección, la formación, actualización y capacitación es casi inexistente para la función de supervisión, por lo que se requiere: a) aplicar el escalafón y propiciar que a la misma lleguen los profesores con el perfil más adecuado para ello (que no lleguen sólo por el sueldo y las condiciones que ofrece la plaza), y b) establecer un programa permanente de actualización de quienes ejercen esta función, que vaya más allá del credencialismo.

La investigación educativa ha mostrado que la función de supervisión es clave para la mejora de la calidad educativa, por lo que

...es importante que el supervisor motive, aliente y apoye al trabajo docente...

es necesario fortalecerla, comprometiéndola y responsabilizándola por los resultados educativos de su zona escolar. Para eso es importante que el supervisor esté cerca del director, los maestros y los padres de familia y con un manejo político, pedagógico, ético y social de los resultados de aprendizaje, de modo que motive, aliente y apoye al trabajo docente para el mejoramiento de esos resultados.

La función de supervisión es la fibra sensible entre la autoridad educativa y la escuela, y esta sensibilidad y tacto requieren recuperarse, ponerse a la altura del reto de encabezar el proceso de mejora de la calidad educativa y lograr prácticas docentes eficaces.

## La burocracia escolar

Un reclamo de diferentes actores educativos (el supervisor, el director, el maestro, la estructura administrativa regional o central) es la gran cantidad de acciones que llegan a la escuela e inhiben el cumplimiento de los propósitos educativos. Aunque se supone que todas ellas se hacen para apoyar a la escuela, a los maestros o a los niños, lo cierto es que disminuyen el tiempo, los esfuerzos y la atención a las tareas educativas. En las escuelas se asigna mayor prioridad a las acciones impuestas externamente, por la exigencia de presentar informes sobre el cumplimiento de las mismas.

Una dificultad que enfrenta el sistema educativo es cómo conciliar la operación de programas oficiales de otros sectores gubernamentales que requieren de una estructura para su funcionamiento. Siempre se elige a las escuelas para atender las demandas de otras Secretarías y de otros servicios públicos. Esto obliga a las instituciones y a la estructura educativa a asumir las tareas que provienen de esas demandas como algo indispensable y no pueden sacudirse la obligación, porque indirecta o directamente se benefician de la aplicación de esos programas. Sobre esto, debemos entender y asumir (tanto en el sector educativo como en otras áreas de gobierno) que sin la autonomía relativa de las escuelas, difícilmente los directores y los maestros pueden tomar decisiones acerca de cómo mejorar la eficacia del trabajo docente y los resultados educativos.

La burocracia escolar requiere de una reingeniería que la haga más eficiente y eficaz en lo que le toca hacer: la planificación y evaluación del sistema. Muchas de las iniciativas y políticas educativas suelen entramparse en esa burocracia y se desvirtúa el sentido de las mismas porque la fragmentación, el balcanismo, la competencia, el aislamiento dentro-entre esa estructura y entre la misma y las escuelas.



### *Articular e integrar las reformas curriculares*

Como sistema educativo, el componente de reformas (preescolar, primaria y secundaria) que están en marcha requiere fortalecer sus nexos para trascender la dispersión, la discontinuidad con la que suelen operarse, como si cada una de las reformas resolviera por sí sola los problemas del sistema educativo. Es deseable que también se articulen las reformas a la educación básica con la formación inicial de los docentes, ya que no pueden y no deben permanecer ajenas a lo que ocurra entre ellas como si no tuviera relevancia e impacto lo que hicieran.

Políticas educativas holísticas e integrales cada vez son más urgentes para mejorar el funcionamiento del sistema, hacer más eficiente la estructura que la opera y fortalecer la autonomía de las escuelas para que las decisiones de los profesores sean reconocidas por ellos mismos como las que determinan la calidad educativa.

No es ocioso reiterar que de lo que hagan los maestros depende la calidad educativa,

...de lo que  
hagan los maestros  
depende la  
calidad educativa...

porque son ellos quienes de manera conjunta y colegiada logran elevar los resultados de aprovechamiento escolar, fomentan los valores, desarrollan las

habilidades (las competencias) de los niños. Esto puede suceder con la frecuencia deseable, siempre y cuando los maestros tengan claridad de lo que se espera de ellos. También depende de los ambientes de confianza para trabajar cooperativamente; es decir, cuando los maestros reciben la atención debida (son tomados en cuenta, se les estimula para realizar innovaciones y son respetados por quienes tienen la responsabilidad de dirigir a las instituciones) y mantienen metas compartidas como premisa de trabajo.

### *Financiamiento de escuelas*

El abandono de las escuelas en cuanto a instalaciones y mantenimiento ha ocasionado entre los profesores una idea de “que a las autoridades educativas y al gobierno no les ‘interesa’ la educación, ¿nosotros cómo podemos preocuparnos por aquello que no podemos resolver?”. Asumen entonces su tarea como una “chamba más”, originando la frase tristemente célebre: “ellos hacen como que me pagan y yo hago como que trabajo”, que tanto daña a la educación.

El paternalismo con que algunos programas compensatorios llegan a la escuela ha generado una clientela que desvirtúa su operación y mantiene aún un sesgo político asistencialista, lo que incide desfavorablemente en el mejoramiento de los resultados educativos. Otros programas que se aplican en el sector insisten en la cuestión administrativa y de control de los recursos; atosigan a las escuelas con muchas tareas de comprobación de gastos y pierden de vista la finalidad con la cual fueron creados. El centralismo con el cual se manejan los programas sigue siendo una limitante para una evaluación centrada en los resultados escolares. Hay que responsabilizar y delegar la toma de decisiones a los responsables regionales.

### *El corporativismo sindical*

El sindicalismo magisterial ha de ser considerado como uno de los componentes a tomar en cuenta, como uno de los aliados necesarios para cualquier proceso de mejora de la calidad educativa. En muchos casos y en más de un momento, la estructura sindical es un obstáculo para la transformación de las prácticas rutinarias y anquilosadas que prevalecen en la escuela, porque son prácticas hegemónicas que refuerzan la inamovilidad –mal entendida– en muchas de las funciones que son “conquistas” del sindicalismo.

La defensa a ultranza de prestaciones, concesiones, canonjías, privilegios o prerrogati-

vas que le otorgan la representatividad del magisterio, ha propiciado vicios en la defensa de los maestros y en la promoción de los mismos, que en los hechos han debilitado la imagen de una profesión que requiere transparencia en su funcionamiento. Los sindicatos han sido activos en su resistencia al cambio de políticas educativas que afecten a sus intereses. En ese sentido, el sindicalismo ha de modernizarse en sus prácticas y en su visión de la educación.

El entorno del sindicalismo en general ha contribuido al cuestionamiento acerca de la funcionalidad y viabilidad de una estructura debilitada y de dirigencias que operan con su propia lógica. Es frecuente encontrar el alejamiento del aparato sindical y de sus líderes de las necesidades de los maestros. Eso hace que se requiera el establecimiento de acuerdos y consensos con los trabajadores de la educación, que concilien las finalidades de la autoridad educativa y la representación sindical en torno a políticas orientadas a la mejora de la calidad de la educación. Los sindicatos, como otras estructuras corporativistas organizadas, pueden desempeñar un papel valioso en la protección de los intereses de sus miembros y en la ampliación del debate público en una sociedad democrática. Sin embargo, cuando se ejerce en sectores protegidos y por medio de procesos políticos poco transparentes o con prácticas antidemocráticas, la influencia de los sindicatos puede tener costos para la sociedad en general.

Una buena relación entre la autoridad educativa y el sindicalismo es un indicador del nivel de conflicto existente entre el magisterio. Una relación más rica entre la conducta sindical y los resultados del aprovechamiento escolar se ve fortalecida cuando los ambientes o climas son favorables o positivos para los maestros. Aunque un nivel de salarios alto no tiene relación directa con el aprendizaje de los niños, en estados con niveles de conflicto medios y altos, por ejemplo, sí parece existir un vínculo positivo y significativo con

el fracaso escolar. En estados donde el nivel de conflicto es menor sucede lo contrario; por ejemplo: en Colima se observa la relación entre un bajo nivel de conflicto, salarios altos y resultados educativos por encima de la media nacional.

### *La gestión escolar*

La investigación educativa sobre la gestión escolar, en varias experiencias a nivel nacional e internacional, señala que la clave para elevar la calidad de la educación es la capacidad de organización de las escuelas y su empeño por orientar responsablemente sus tareas al propósito fundamental de que todos los estudiantes aprendan, más que en la mejoría aislada de los insumos del sistema educativo (maestros, programas, libros, materiales, etc.).

La planeación exitosa del trabajo docente se constituye en un puntal para la mejora de la calidad educativa. Conviene entonces señalar algunas de las características de dicha planeación: a) está dirigida a alcanzar sus propios objetivos, no los impuestos; b) se guía por acuerdos, no por reglas; c) fomenta la autorresponsabilidad, y d) gestiona con inteligencia las resistencias y dificultades. Dicha planeación educativa debe partir de reconocer que:

- La escuela no mejorará si los docentes no evolucionan individual y colectivamente.
- Una buena escuela tiene formas de trabajar que estimulan la participación de la comunidad educativa, especialmente de los alumnos.

Una buena escuela tiene formas de trabajar que estimulan la participación de la comunidad educativa, especialmente de los alumnos.

- La escuela que desarrolla cambios exitosos tiene una clara visión de los mismos y considera el liderazgo como una tarea compartida. Los profesores participan en la toma de decisiones.
- Es posible ayudar a convertir el futuro deseable de la escuela en una realidad actual, con visión, prioridades de mejora en el tiempo y atención a las necesidades de la práctica en el aula.
- Los docentes consideran el cuestionamiento de su propia práctica y la reflexión como elementos importantes para la mejora de la escuela.
- La coordinación es fundamental, por lo que hay que fomentar los contactos formales e informales de los maestros.

Como se ha sostenido en estas líneas, transformar las prácticas docentes es el eje para la mejora de los resultados educativos, el aprovechamiento escolar de los niños y la calidad educativa. En ese sentido, se insistirá en el trabajo en el aula como el factor clave para la mejora, por lo que se enunciarán enseguida algunas ideas al respecto.

### *Lecciones para el cambio*

Algunas de las lecciones aprendidas de procesos de cambio eficaces son: a) la formación y actualización de los maestros en la práctica; esto es, centradas en la escuela o en el aula, que es en donde están las necesidades reales; b) la asesoría externa (de los supervisores), centrada en el cambio y el apoyo al aula; c) la socialización de ideas exitosas sobre el cambio, para reforzar el ambiente de mejora, y d) el seguimiento y la evaluación continua del cambio, que permita fortalecer la confianza y la seguridad de los maestros en el proceso emprendido.

Otras lecciones están asociadas al liderazgo directivo. Se requiere una dirección firme y 'dirigida', con enfoque participativo. Los di-

rectivos tienen que ser profesionales destacados (respetados) que involucran y comprometen a sus maestros en torno a propósitos compartidos y saben trabajar colaborativamente y en equipo. También son personas que ayudan a establecer un ambiente adecuado para la acción educativa y un clima de trabajo favorable: que optimiza el tiempo de aprendizaje y enfatiza lo académico con un enfoque hacia el aprovechamiento escolar de los niños.

En particular, interesa resaltar aquí las lecciones acerca del trabajo en el aula. Está comprobado que el maestro que tiene confianza en sus alumnos, cree en ellos y tiene altas expectativas sobre ellos, organiza eficazmente su enseñanza, lo hace con claridad en sus propósitos, estructura sus actividades y hace las adecuaciones curriculares (transposición didáctica, la llama Chevallard) para plantear desafíos intelectuales a sus alumnos, de acuerdo a las expectativas que orientan su intervención. Esto, que es descrito en pocas palabras, supone un esfuerzo que muchos maestros hacen y que suelen no reivindicar y legitimar como prácticas exitosas y eficaces.

Ahora, a la luz de nuevos hallazgos en la investigación educativa, es pertinente señalar que un reto importante –especialmente para todos los que esperan de la educación un papel preponderante para la mejora de las competencias para la vida– consiste en reconocer a los maestros que desde el anonimato logran que los niños avancen en el conocimiento, los valores y las habilidades previstas en el currículum. Estos maestros son dignos de reconocimiento porque concilian el trabajo creativo e imaginativo con normas justas y claras, que hacen de la disciplina la llave para la libertad y la autonomía personal. Otro reto es identificar las prácticas negativas, simuladas y negligentes de algunos maestros, que es necesario corregir, eliminar o incluso sancionar. Así como se reconoce lo que funciona también se requiere atender las deficiencias y erradicarlas hasta donde sea posible.

Lograr que los alumnos desarrollen las competencias básicas de lectura, pensamiento lógico-matemático y de resolución de problemas,

...implica que los maestros desaprendan lo que saben y reaprendan de la misma manera que lo hacen los alumnos.

implica que los maestros desaprendan lo que saben y reaprendan de la misma manera que lo hacen los alumnos. Las prácticas docentes hegemónicas vigentes obran en sentido contrario: inhiben el pensar (un alumno que

piensa es un problema para la escuela porque pregunta, es curioso e interroga y se interroga), no ayudan a los niños a reflexionar, analizar, inferir, comparar, interpretar e imaginar, que son la base de la comprensión. Corregimos, en realidad se enseña a pensar de una cierta manera: los alumnos están aprendiendo no solamente hechos sino la manera de pensar en términos de la **causalidad** y la **cuantificación**; es decir, lo básico del **paradigma newtoniano**. Y cuando los docentes dicen que están enseñando a los niños a pensar, a eso se refieren; están promulgando una ideología particular, pero —por supuesto— pocos de ellos se dan cuenta.

Se podría decir que la orientación constructivista, presente de algún modo en los programas de estudio, es en principio algo estrictamente discursivo porque se sigue enseñando a los alumnos a ser especialistas o expertos en resolver exámenes, memorizar datos, aprender nombres o números que les han servido para obtener buenas calificaciones en las aulas —por ejemplo, en las escuelas se manejan cantidades, distancias, localizaciones, nombres, fechas y lugares, que son medibles con precisión y sin ambigüedad—. Sin embargo, cuando enfrentan una situación con más variantes y con implicaciones complejas, los errores o fracasos

son frecuentes, como lo muestran los resultados de PISA (OCDE), EXCALE (INEE) y ENLACE (SEP).

Finalmente, otra lección tiene que ver con algo que es conocido por una gran cantidad de maestros, pero que ha sido devaluado y menospreciado en las reformas educativas recientes: el trabajo entre “iguales o pares”. Las distintas formas de colaboración de los maestros son una oportunidad o una condición para mejorar lo que hacen y para continuar con su aprendizaje, ¿quién no le ha preguntado abierta o implícitamente a un compañero cómo le hizo ante tal o cual situación, qué le parece tal o cual actividad, material o estrategia, o puesto a consideración a sus colegas una idea o sometido un argumento a la prueba del debate entre profesionales de la educación?

La colaboración de los maestros es una oportunidad o una condición para mejorar lo que hacen y para continuar con su aprendizaje...