



# LA NECESIDAD DE REPENSAR LA PRÁCTICA DOCENTE. EL PARADIGMA DE LA EDUCACIÓN PARA LA CALIDAD DE VIDA

**FERNANDO SANDOVAL GUTIÉRREZ**

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CIUDAD JUÁREZ

fernando.sandoval@uacj.mx

## RESUMEN

La ponencia plantea una colección de reflexiones con respecto al estado de cosas presentes en los sistemas contemporáneos de educación pública. A partir de ellas se plantea el paradigma de la educación para la calidad de vida, que se cimienta en la idea de atender el desarrollo de la inteligencia emocional, el desarrollo de capacidades introspectivas como camino genuino para la construcción del aprendizaje, la construcción de una espiritualidad laica, las habilidades para las relaciones interpersonales, el desarrollo del sentido de la vida y la integración de las tecnologías digitales en los procesos formativos asociados a la calidad de vida.

**Palabras clave:** Práctica docente, formación de maestros, vida cotidiana escolar

## DÓNDE ESTAMOS

La educación pública (EP) es hoy en día y desde la emergencia de los sistemas educativos modernos, un fenómeno social muy importante para las sociedades<sup>1</sup>. Lo es por varias razones:

- Millones de niños, niñas y jóvenes dedican amplios esfuerzos y tiempos a participar en ella. Aunque en África subsahariana, en Asia meridional y occidental y en los estados árabes viven millones de chicos y chicas en edad de ir a la escuela que no lo hacen, en todo el mundo un poco más de un billón de estudiantes concurren a la escuela pública cada día (Instituto de Estadística de la UNESCO, 2011). Esta práctica está instalada de manera muy profunda en las culturas de nuestro mundo y supone el involucramiento de la escuela como fenómeno social en las vidas reales, diarias, de millones de personas por todo el planeta. Si se piensa con detenimiento puede percibirse la magnitud del fenómeno: estamos hablando de cómo la jornada escolar congrega e implica a cientos de millones de niños y jóvenes cada mañana de cada día





en la mayor parte de los países de nuestro planeta (The World Bank IBRD IDA, 2015). Esta tendencia a participar en la escuela no ha hecho más que acelerarse en los últimos veinte años.

- Amplias secciones de los presupuestos públicos se destinan a la EB. Los estados nacionales gastaron en promedio en 2013 alrededor de un 15% de sus presupuestos en propósitos relacionados con la EP (The World Bank IBRD IDA, 2015). Aunque las proporciones de la inversión en este rubro presentan profundas diferencias de una nación a otra, en términos agregados la inversión anual en las escuelas públicas es enorme. Esto tiene implicaciones fundamentales para las economías nacionales y para la distribución y gasto de la riqueza que se genera en el mundo cada año. Si agrupamos ese gasto para la totalidad de los estados nacionales, la cifra asciende a unos once y medio millones de millones de dólares en ese mismo año (International Monetary Fund, 2015). Esa es la magnitud de la importancia de la EP desde el mirador de las finanzas.

- Los estados nacionales y sus sociedades depositan grandes esperanzas en sus servicios educativos públicos. Casi sin excepción, cada estado en el mundo reconoce de manera expresa la importancia que tiene la EP en sus visiones y proyectos. Colombia, por ejemplo, asienta en el artículo 45º de su Constitución Política que «el Estado y la sociedad garantizan la participación activa de los jóvenes en los organismos públicos y privados que tengan a cargo la protección, educación y progreso de la juventud» (Asamblea Nacional Constituyente, 1991). Hay otros ejemplos de este hecho desde la parte oficial: el presidente norteamericano Barack Obama declaró en abril de este año que «sabemos bien que la educación es la inversión más inteligente que podemos hacer como sociedad» (Kerman, 2015); un ejemplo más: la versión consolidada del Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea dedica todo un título al tema educativo (Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, 2012).

- Las familias depositan grandes esperanzas en los servicios educativos básicos. En la casa de cada uno de los chicos y chicas que van a la escuela cada día está una familia. Estas familias adoptan una amplia variedad de formas y configuraciones, y envían a los estudiantes a la escuela por diferentes razones. A pesar de esta diversidad, esta acción colectiva se relaciona con motivaciones compartidas, cercanas al interés del planteamiento de futuros mejores posibles para los chicos. En esa medida la responsabilidad depositada por las sociedades contemporáneas en la actividad de las escuelas es muy importante. Existen matices, pero en general la escuela se percibe como el vehículo por excelencia para la consecución de proyectos de vida<sup>ii</sup>.





- Las personas depositamos grandes esperanzas en los servicios educativos básicos. Esta concepción se asume de manera personal, en la vivencia cotidiana de ir a la escuela y es en realidad la situación personal más reiterada: cada estudiante vive de manera diferente su experiencia escolar, y lo hace con base en sus expectativas, su personalidad, su estilo de vida, su familia, pero al igual que en el caso de las familias, en lo agregado existen motivaciones inherentes a los proyectos de vida de las personas para asistir a la escuela pública cada día. Es llamativo que la investigación se haya fijado tan poco en esta experiencia íntima, personal, que significa ir a la escuela, pero eso no le quita importancia a las motivaciones personales que están tras este acto<sup>iii</sup>.

A pesar de la importancia de la EB, hay observaciones sobre ella:

- Desde la perspectiva de los rendimientos verificables mediante indicadores, pareciera que la EB no está llegando hasta donde debería. Estudios internacionales como PISA (Programme for International Student Assessment) o TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) muestran -con sus matices- rendimientos pobres en las áreas de lengua, matemáticas y ciencias en más de la mitad de los países sometidos a escrutinio por sus instrumentos. Países tan disímbolos como Estados Unidos, Qatar o México obtienen regularmente resultados por debajo de la media en las áreas valoradas por los exámenes (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2012). Lo interesante aquí es que año con año se señalan los malos rendimientos de los chicos y las chicas en estas pruebas en los medios tradicionales y electrónicos, pero no existe una respuesta clara a la situación. Los estudiantes salen mal en los exámenes: ¿qué es lo que sigue por hacer?
- Desde la perspectiva de amplios sectores de la sociedad, la EB está quedando a deber. Una encuesta aplicada en 2011 en México arrojó resultados llamativos: un 38% de los encuestados opinó que la educación pública en el país está estancada, y un 21% que está retrocediendo (Parametría, 2011). Un ejercicio de Rasmussen Reports de ese mismo año en Estados Unidos reportó que un 61% de los encuestados consideró que la educación pública está empeorando (Rasmussen Reports, 2011). Existe un agotamiento de la fórmula promovida por décadas según la cual la experiencia escolarizada (o más específicamente, las credenciales obtenidas mediante una experiencia escolarizada) significaba la ampliación de las posibilidades





de movilidad social para amplios sectores de la población<sup>iv</sup>. Nos situamos en un momento histórico en el que la razón de ser y la naturaleza de los sistemas educativos contemporáneos se cuestionan con contundencia (como ejemplo tenemos los trabajos de Ken Robinson, Cristóbal Cobo, John Moravec y otros<sup>v</sup>).

- Desde sus propósitos, generales (expresados en la ley) la EP queda a deber. En las legislaciones nacionales en las que se contempla de forma expresa el sentido de la oferta pública en educación, se proponen perfiles específicos de egreso cercanos a las nociones de competencias para la vida; es decir, a la intención institucional de formar a las y los chicos para las exigencias profesionales y cotidianas. En sistemas escolarizados tan amplios como los presentes, esta expectativa se ve ampliamente superada, y va más allá de lo que puede medirse con el conjunto de instrumentos estandarizados de rendimiento con los que contamos. Tiene que ver con lo que las personas obtienen como producto de su “inversión de vida” en la escuela, y cómo ese inventario de recursos le sirve para enriquecer y facilitar el logro de sus proyectos de vida<sup>vi</sup>.

## **HAY ALTERNATIVAS DE ACCIÓN**

Como todo producto humano, la EP es perfectible. Los sistemas educativos han ido transformándose con el tiempo, en tantos productos históricos de las sociedades en las que operan. Sus puntos débiles no los condenan, sino que son áreas en las que es posible mejorar sus condiciones de operación, el sentido de sus acciones institucionales, sus protocolos de operatividad... es fundamental concebir a los sistemas educativos como espacios sociales privilegiados que tienen como explicación cardinal y sentido el ejercicio de aprender.

No es válido quedarse en la crítica. El que critica está obligado a proponer. En nuestro papel de profesionales de la educación, tenemos la obligación moral de plantear alternativas de acción ante los desafíos que enfrentamos, y un matiz importante: el estado de cosas presente en los sistemas educativos contemporáneos permite que acciones alternativas prosperen. Hace falta repensar ciertos procesos que conforman la esencia de la operación de la EB, pero el principal es el de la labor docente.





Aunque hay congruencia en los nuevos paradigmas educativos en centrar en situar al alumno en el centro de lo que ocurre en términos pedagógicos en el escenario escolar, el elemento que operativiza el proceso es el docente como actor social, pero sobre todo como individuo complejo. En el mundo unos 70 millones de personas nos dedicamos a la tarea de educar de manera profesional (The World Bank IBRD IDA, 2015). No es una cifra ociosa. Los docentes somos quienes hacemos posible a las escuelas como fenómeno social. Los chicos, las chicas, aprenderían incluso sin la existencia de las escuelas o de la docencia como práctica profesional. Esto no rompe con las visiones pedagógicas que resaltan el protagonismo de los chicos en sus propios procesos educativos, porque no se refiere a ello, sino a la vida cotidiana de los centros escolares. De esa vida cotidiana, la clave desde una perspectiva educativa es la labor docente. Es hacia ella a donde deben dirigirse las intenciones de transformación de las prácticas educativas, de mejoramiento de los rendimientos y de elevación de la calidad de la experiencia de vida de las y los estudiantes en la escuela.

El docente es el elemento clave de transformación de las instalaciones paradigmáticas en la escuela, no lo es el funcionario educativo, ni el directivo escolar, ni el alumno ni el padre de familia. Los profesores y las maestras somos quienes hacemos realidad la práctica educativa, en la intimidad de los salones de clase, cada mañana y cada tarde en los momentos en que enfrentamos al grupo. Esa tarea constituye el elemento a transformar y a mejorar. Es el quid de la cuestión acerca de cómo podemos transformar las escuelas del siglo XXI. Esta precisión es interesante, dado que en los últimos treinta años hemos sido testigos de diversas intenciones de transformación de las realidades educativas enfatizando otras dimensiones de sus realidades: la gestión de los establecimientos escolares, la participación social en la escuela, los contenidos curriculares, etc.

Por ello, es importante plantear un nuevo paradigma, que hemos llamado EDUCACIÓN PARA LA CALIDAD DE VIDA (PECV). Toda la experiencia en la escuela (y en realidad, toda la experiencia humana) debe orientarse al mejoramiento de la calidad de vida de todos los participantes en ella, especialmente las y los alumnos. Consideramos fundamental concebir lo que se vive en la escuela, desde todos y todas las involucrados (alumnos y docentes especialmente) como una experiencia compleja y no demarcada únicamente por los propósitos institucionales o sociales que la denominan. Así se transgreden las fronteras paradigmáticas con las que se suele entender la realidad educativa pública para avanzar hacia una concepción mucho





más amplia, en la que todas las actividades dentro y fuera del aula se dotan de sentido, y se orientan hacia la elevación de la calidad de vida de todos y todas las participantes. El hecho educativo se concibe como un evento intencionado hacia la búsqueda del sentido, es decir, hacia el mejoramiento de la calidad de vida. Se trata de una concepción que abreva en la llamada filosofía humanista, representada por los trabajos de Erich Fromm, Viktor Frankl, Hannah Arendt, entre otros.

La calidad de vida se propone como una construcción metacognitiva hacia la que se orienta toda la filosofía institucional, pedagógica y didáctica de la EB. El paradigma de la calidad de vida se convierte en un instrumento que dota de identidad a la escuela y a sus docentes. Carga de sentido los hechos comunicativos y las relaciones interpersonales y vuelve educativa cada experiencia en el contexto de la escuela. Todo ello orientado a que las chicas y los chicos, sus docentes, todos y todas las involucrados en lo que ocurre en los establecimientos escolares, mejoren su calidad de vida.

## **IDEAS CENTRALES (PECV)**

- Todo cambio significativo en la realidad de la EB debe empezar por el cambio en los docentes.
- El cambio debe orientarse a repensar la naturaleza de los procesos educativos primeramente como relaciones entre seres humanos en un marco cotidiano. Dado que proponemos que toda experiencia en la escuela
- Todo el proceso educativo debe reorientarse hacia el logro integral del desarrollo de los estudiantes y hacia la elevación de la calidad de vida de todas y todos los involucrados en los fenómenos educativos. Como
- De manera paralela a los currículos formales, deben atenderse con la misma importancia otras áreas tradicionalmente descuidadas, especialmente (mostradas sin orden específico):
  - a. El desarrollo de la inteligencia emocional
  - b. El desarrollo de capacidades introspectivas como camino genuino para la construcción del aprendizaje
  - c. La construcción de una espiritualidad laica





- d. Las habilidades para las relaciones interpersonales
- e. El desarrollo del sentido de la vida
- f. La integración de las tecnologías digitales en los procesos formativos asociados a la calidad de vida

## **CAMINOS QUÉ SEGUIR**

1. Desarrollar un nuevo modelo de formación de docentes.
2. Desarrollar recursos instrumentales pedagógicos y didácticos que partan de esta visión.
3. Desarrollar recursos de formación y actualización de docentes en servicio a partir de este nuevo paradigma.
4. Generar círculos de atención acerca de esta nueva forma de entender los procesos educativos, promover la discusión al respecto.

## **BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS**

- Asamblea Nacional Constituyente. (1991). Constitución Política de Colombia. Bogotá: Procuraduría General de la Nación.
- Cobo, C., y Moravec, J. (2011). Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Garreta Bochaca, J. (1994). Expectativas educativas y sociales de las familias inmigrantes. Papers de la Universitat de Lleida, 115-122.





- German Agency for Technical Cooperation NU. CEPAL. (2007). Estratificación y movilidad social en América Latina: transformaciones estructurales de un cuarto de siglo. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Guzmán Gómez, C., y Saucedo Ramos, C. (2007). La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Instituto de Estadística de la UNESCO. (2011). Compendio Mundial de la Educación; comparación de las estadísticas de educación en el mundo. Montreal, Québec: UNESCO.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2012). México en PISA 2012. México: INEE.
- International Monetary Fund. (16 de Abril de 2015). Data and Statistics. Obtenido de World EconomicOutlook Database:  
<http://www.imf.org/external/pubs/ft/weo/2015/01/weodata/index.aspx>
- Kerman, S. (16 de Abril de 2015). President Obama visits Charlotte, talks education and workforce equity. The Chronicle.
- Livas Stein, G., y Hussong, A. (2007). Social and academic expectations about high school for at risk rural youth. *American Secondary Education*, 59-79.
- Miranda, R. (1995). Expectativas sobre la escuela. La percepción de la familia del escolar. *Perfiles educativos*, 210.
- Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. (26 de Octubre de 2012). Versiones consolidadas del Tratado de la Unión Europea y del Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea. *Diario Oficial de la Unión Europea*, págs. 13-46.
- Parametría. (1 de Mayo de 2011). Encuesta Nacional de Vivienda. Obtenido de ¿Cómo califican los mexicanos la educación pública?:  
[http://www.parametria.com.mx/carta\\_parametrica.php?cp=4282](http://www.parametria.com.mx/carta_parametrica.php?cp=4282)
- Rasmussen Reports. (2011). Americans agree public schools are good investment but say their quality has fallen. Rasmussen Reports.
- Reimers, F. (2002). Tres paradojas educativas en América Latina. Sobre la necesidad de ideas públicas para impulsar las oportunidades educativas. *Revista Iberoamericana de la Educación*.
- Robinson, K. (2011). *Out of our minds. Learning to be creative*. New York: Wiley John and Sons.





Robinson, K., y Aronica, L. (2013). *El elemento*. Madrid: Conecta.

The World Bank IBRD IDA. (16 de Abril de 2015). World Data Bank. Obtenido de Education statistics. All indicators:

<http://databank.worldbank.org/Data/Views/VariableSelection/SelectVariables.aspx?source=Education%20Statistics#>

## NOTAS FINALES

<sup>i</sup> En la denominación educación pública o escuela pública se agrupan aquí las escuelas con financiamiento público de los niveles preprimario, primario, secundario y terciario. Para una definición puntual de estos: <http://datatopics.worldbank.org/Education>.

<sup>ii</sup> Existe numerosa evidencia documental al respecto, sobre todo en forma de estudios de caso. Algunos ejemplos interesantes son los trabajos de Roberto Miranda en escuelas secundarias de Rosario, Argentina (Miranda, 1995); el texto de Jordi Garreta sobre familias de origen africano residentes en Lérida, España (Garreta Bochaca, 1994) y el de Gabriela Livas y Andrea Hussong en familias de estudiantes de secundarias rurales en Carolina del Norte (Livas Stein & Hussong, 2007), entre otros.

<sup>iii</sup> Una excepción es el trabajo publicado en 2007 por Carlota Guzmán y Claudia Saucedo, que explora estas visiones personales (entre ellas las motivaciones) que están atrás de la experiencia del estudiante (Guzmán Gómez & Saucedo Ramos, 2007).

<sup>iv</sup> Contamos con un amplio estudio auspiciado por la CEPAL en 2007 que informa acerca de esta situación, con énfasis especial en los países de América Latina. Véase (German Agency for Technical Cooperation NU. CEPAL, 2007)

<sup>v</sup> Dos clásicos de este tópico son los textos *The Element* y *Out of our minds*, de sir Ken Robinson (Robinson & Aronica, *El elemento*, 2013) y (Robinson, *Out of our minds. Learning to be creative*, 2011). Más recientemente Cristóbal Cobo desde Chile ha complementado esta visión, poniendo énfasis en el llamado *aprendizaje invisible* (Cobo & Moravec, 2011).

<sup>vi</sup> Fernando Reimers ofreció en 2002 un lúcido ensayo llamado *Tres paradojas educativas en América Latina* que ahonda en este sentido (Reimers, 2002).

