





LA MIRADA EMPRESARIAL DE LA EDUCACIÓN

A propósito del informe
Compartir

Alejandro Álvarez Gallego

Profesor Universidad Pedagógica Nacional
Grupo Historia de la Práctica Pedagógica

Introducción

Este artículo busca problematizar los planteamientos hechos en el informe Compartir (2014): “Tras la excelencia docente ¿Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos?”

Dado que se ha convertido en un referente obligado en las campañas políticas para elegir presidente de la república 2014-2018, y que está siendo exaltado por los medios de comunicación como la alternativa para mejorar la calidad de la educación en Colombia, se hace necesario hacer unas advertencias sobre los supuestos conceptuales que maneja y la metodología que usa para justificar sus propuestas; también haremos una revisión de las propuestas de política de cara al debate que la nación ha promovido desde la Ley 115, los planes decenales y las recientes movilizaciones por el derecho a la educación.

El estudio ha dado mucho que decir a favor, casi en todos los casos, y en contra, en los menos. Los que opinan a favor lo califican como uno de los mejores trabajos recientes que se hayan hecho sobre la educación en Colombia. Tan desmedida afirmación, no solo no es cierta, como lo mostraremos, sino que descalifica y subvalora la cantidad de trabajos que se han producido en el campo de la educación y la pedagogía, incluyendo en él, por supuesto, al magisterio. Este último sector, desde diferentes espacios académicos y sindicales, redes, centros de investigación, revistas, medios de comunicación alternativos y colecciones editoriales, han reflexionado, investigado, interrogado y propuesto cientos de estudios mucho más cercanos a la vida de las aulas, a las comunidades educativas y a la pedagogía, y han tratado con realismo, con suficientes elementos de juicio y con criticidad, el tema de las políticas educativas, haciendo especial énfasis en el papel del maestro como intelectual de la cultura.¹

Se reitera la tendencia de los últimos años, en la que los empresarios, apoyados en los economistas, trazan el rumbo de la política educativa; lo que se presenta como novedoso y redentor es la tesis de que la calidad de la educación se consigue cualificando el trabajo pedagógico de los maestros.²

Al momento de recibir este informe, el presidente de la república se comprometió públicamente, en acto solemne realizado el 12 de febrero de 2014, a darle curso a las recomendaciones allí condensadas; en sus palabras:

La Fundación Compartir nos traza una hoja de ruta realista y ambiciosa para mejorar la calidad educativa en este país [...]. En mayo del año pasado, en la entrega de los premios Compartir al Maestro, le dije a nuestro querido Pedro Gómez que estábamos plenamente de acuerdo con su idea de que la calidad del docente es la base de la calidad de la educación. Hoy estoy aquí para reiterarle a él y a todo el equipo de la Fundación Compartir, encabezado por Isabel Segovia, que este estudio lo adoptamos como nuestro (presidencia.gov.co).

1 A lo largo del artículo iremos citando algunos pocos trabajos, de los muchos, que la comunidad del campo de la educación y la pedagogía ha producido en Colombia con especial énfasis en los que provienen del magisterio.

2 A diferencia del estudio “Compartir”, siempre hablamos de maestros y no de docentes, justamente para diferenciarnos de quienes consideran esta profesión una función o una variable del sistema escolar, o como en este caso, del sistema económico.

La presidenta de la Fundación Compartir resultó fórmula vicepresidencial de uno de los candidatos más opcionados a disputarle el cargo, con lo cual el estudio adquiere estatus de programa político de las dos principales campañas.

Esta propuesta de política desconoce cientos de eventos y escritos oficiales y alternativos en los que se han ventilado propuestas de muy diverso orden, encaminados todos a mejorar la calidad de la educación y a garantizar el derecho a la educación en condiciones de excelencia para todos los colombianos.³ Para mencionar solo algunos de los movimientos comprometidos con propuestas de política educativa, tendríamos que hablar del Plan Decenal de Educación 2006-2016, el Pacto Nacional por la educación que promueve el movimiento “Todos por la Educación”, las Mesas de Movilización Social por la Educación que promueve Planeta Paz, las propuestas del movimiento expedicionario que resultó de la Expedición Pedagógica Nacional realizada en la primera década de este siglo, las propuestas de la Federación Colombiana de Educadores (Fecode) en los llamados PEPA (Proyectos Educativos y Pedagógicos Alternativos. Un estudio realmente juicioso que aún tiene plena vigencia fue el que resultó de la llamada “misión de sabios”, “Colombia: al filo de la oportunidad. Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo”, de 1994 (siete tomos). Por lo demás, existen leyes que rigen la política educativa, en especial la Ley 115 de 1994.

La pregunta que queda para el debate es: ¿Es posible de verdad implementar estas recomendaciones sin hacer reformas legales, como plantea el estudio Compartir? ¿Qué hay de todas las otras propuestas que la sociedad civil organizada ha planteado en los últimos años? Si las medidas que recomienda Compartir son de orden sistémico, como se señala, tendrán repercusiones sobre muchos otros componentes de la estructura educativa que habría que reformar, ¿es esta una forma de eludir las instancias democráticas donde se debaten las reformas a un sistema tan estratégico como el educativo?

Si Compartir tuviera en cuenta lo que ha sucedido en los otros países que incluye en su estudio y que consideran “exitosos”, seguiría esta recomendación que hace la provincia de Ontario, Canadá:

Un elemento fundamental del éxito de la reforma educativa de 2003 fue la manera como la secretaría de educación de la provincia trabajó de manera conjunta con los cuatro sindicatos docentes. La secretaría se responsabilizó de establecer metas y expectativas, de contar con recursos financieros suficientes de brindar apoyo profesional docente externo y de crear un acuerdo de negociación colectiva con los docentes. [...] Para reducir las trabas burocráticas asociadas con la implementación de la estrategia, la Secretaría creó un despacho técnico con cerca de cien expertos en pedagogía (Compartir, 2014, p. 71).

En cambio, pretenden impulsar una reforma (sin tocar las normas legales vigentes) basada en un estudio proveniente de una sola disciplina académica: la economía, y de un solo sector de la sociedad: los empresarios. El efecto político que han conseguido es innegable. Está por verse qué tan viables son sus propuestas y si obtendrán el consenso que necesitan. Por ahora el impacto mediático lo han conseguido. Uno de los modos de

3 Solo a manera de muestra ver algunos de los documentos donde se ventilan propuestas pedagógicas en la perspectiva del derecho a la educación: Betancourth Mojica Mabel y Maria Eugenia Puche Uribe (1998), Colciencias (2009), Convenio Andrés Bello (1996), Expedición Pedagógica Nacional (2000 a 2006), Gobernación del Valle del Cauca y Centro de Innovación y la Investigación Pedagógica (2007), idep (2008), Martínez (2008), Ministerio de Educación Nacional (1998), Planeta Paz (2007), Red de Cualificación de Maestros en Ejercicio (2002), Suárez, Hernán, comp. (2002).

lograrlo es justamente la procedencia del estudio. El hecho de que haya sido hecho por economistas produce un efecto mediático a su favor. Veamos por qué.

La forma como está redactado el estudio acude a un viejo truco que se usa con mucha frecuencia en el mundo de la política, de los *mass media* y, por supuesto, en la academia, y es el recurso a la “prueba científica” que sustenta una afirmación. Lo que se dice de manera ligera es: “estudios científicos lo han comprobado” o “como concluye la literatura sobre el tema” o, peor aun, “hay un consenso entre los investigadores”. De esta manera se produce un efecto de verdad calculado que busca justificar las decisiones políticas desde la presunta científicidad de un estudio.

Baste solo un ejemplo para ilustrar este modo de proceder en el discurso. A propósito de la discusión acerca de cuáles son los determinantes más influyentes en la calidad de la educación: los factores sociodemográficos de los estudiantes, o los insumos escolares (infraestructura, currículo y personal); se afirma: “El consenso actual es que más allá de las diferencias en la composición socio-económica de sus estudiantes, sí existen importantes diferencias entre escuelas en su capacidad para mejorar el aprendizaje” (p. 21); y citan dos estudios: uno de la OCDE (2010) y otro de tres investigadores norteamericanos (2005). Con ello concluye que ya hay un consenso al respecto de la discusión. ¿Un consenso entre quiénes? ¿Entre los economistas de Estados Unidos y la OCDE? ¿Y toda la literatura que se ha producido en el mundo para mirar esto desde otras perspectivas? No es posible pretender hacer una propuesta de política pública con bases científicas acudiendo solo a un campo del conocimiento, a un enfoque y a dos estudios.

El asunto que está en juego en ese supuesto consenso es realmente el problema de fondo, pues se trata de responder a la pregunta: ¿qué es lo que determina la calidad de la educación? Más allá de la discusión acerca de si es posible medir el grado de determinación de un factor en la educación, o si el problema de la educación es la calidad (esto es de más fondo, pues para otros el problema es el derecho a la educación),⁴ haciendo caso a la pregunta del estudio, tendríamos que decir que la manera como la resuelven es inconveniente, pues no es cierto que la tesis acerca del papel de los factores sociodemográficos de los estudiantes esté desechada.

La razón por la que descartan los factores sociodemográficos es porque los economistas tienen por oficio medir y establecer cálculos sobre la realidad social. A diferencia de los ingenieros, los médicos o los científicos naturales, que miden, calculan y predicen sobre la materia o sobre el cuerpo, los economistas lo hacen sobre la sociedad, a través de un pretendido control del proceso productivo. Como los factores sociodemográficos no los pueden controlar *a priori*, los economistas institucionalistas y los neoinstitucionalistas han decidido actuar sobre los productos. Al descubrir que el conocimiento (innovación) produce valor agregado y que este puede generar renta privada, han centrado su mirada en el producto de la educación, llamado por ellos “logro estudiantil”. Y para regularlo han decidido intervenir sobre los insumos escolares. Sus investigaciones, ampliamente citadas en el estudio, se ocupan de establecer cuál de dichos insumos es el que más incide, para actuar sobre él.

4 En oposición al enfoque economicista que maneja el estudio “Compartir” se han planteado otros trabajos muy serios desde la perspectiva del Derecho a la educación que cuestionan dicha perspectiva. Baste algunos trabajos referenciados en la bibliografía: Defensoría del Pueblo (2003), Nussbaum (2010), Pérez Murcia, Luis Eduardo, et al. (2007), Procuraduría General de la Nación (2006), Tomasevski, Katarina (2004).

Es cierto que para la lógica económica lo que importa son los resultados, es decir el producto. Pero en pedagogía y en educación lo que importa es el proceso. En primer lugar porque el proceso formativo nunca termina. En segundo lugar porque el proceso es abierto, es complejo e indeterminado. No es posible controlar, medir, ni establecer indicadores que permitan aproximarse con algún grado de confiabilidad a un asunto que es profundamente humano, esto es, aleatorio, contingente, azaroso. Así lo han entendido las ciencias humanas. Este fue uno de los argumentos con los que Dilthey opusiera la categoría de ciencias humanas a la de ciencias naturales. Desde ese momento la tradición pedagógica alemana (Klafky, 1990) y la latinoamericana (Mejía, 2006) han seguido insistiendo en ello. En la filosofía esto ha sido más contundente a partir de la fenomenología, la hermenéutica y toda la tradición de la Escuela de Frankfurt, para no hablar de otras perspectivas como el estructuralismo y el posestructuralismo, o el poscolonialismo, que también se han ocupado de los procesos pedagógicos y educativos en la escuela y más allá de ella.⁵ Desde el campo de la pedagogía podríamos afirmar que este saber nació justamente para sustentar esto: que el proceso formativo pertenece a un universo profundamente humano. Así ha sido desde Comenio, pasando por Montaigne, Rousseau, Kant, Pestalozzi, Herbart y todos los pedagogos activos, hasta la tradición que Freire abrió en Latinoamérica. En Colombia hay una abundante producción al respecto.⁶

Incluso desde la sociología de la educación, a partir de Durkheim, se acepta que no hay forma de determinar estos procesos *a priori* y menos de medirlos, pues al considerarlos parte de la dinámica social se sabe que intervienen cientos de factores: las condiciones de pobreza, la cultura, la política, la violencia, solo para mencionar algunos de los aspectos que los sociólogos suelen observar.

Solo los economistas podrían pensar algo tan extraño a la pedagogía como los conceptos de insumos escolares y logro estudiantil, cuando todos los campos habilitados históricamente para pensar y explicar el mundo de la educación niegan este punto de partida.

Procedemos pues a analizar algunos aspectos del estudio. Nos detendremos en tres asuntos por ahora: En primer lugar “El punto de partida”, para problematizar el hecho de valorar la educación como una variable de la economía. En segundo lugar “La docencia como variable”, donde se mostrará lo que implica centrar la discusión en los maestros. Y finalmente “¿Propuestas de política, o reforma de la educación?”, una pregunta que deja abierta la discusión acerca de la pertinencia de sus recomendaciones y su viabilidad política.

5 Herrera (2009), Popkewitz (1994), Veiga Neto (1997), Rorty (1991), Cherryholmes (1999), Apple (1994), Canaan y Epstein (1998), Escobar (2005) entre muchos; todos ellos autores pertenecientes a corrientes epistemológicas diferentes que coinciden en dicho planteamiento sobre la indeterminación de los fenómenos humanos y en particular los educativos.

6 Se han hecho varios balances para identificar los grupos y las tendencias que han producido tradición en la investigación educativa y pedagógica más allá de las provenientes del campo económico. Entre otros, ver: corprodic (1990), Díaz (1993), Echeverri (2001), Henao y Castro (comps.) (2001), idep (1998, 2007, 2008), Zuluaga y Echeverri (1990 y 1998).

El punto de partida

Lo primero que hay que mostrar es el lugar desde donde se habla de la educación. Al respecto basta una cita contundente del informe:

La educación —conjuntamente con las ventajas geográficas, la riqueza natural y las instituciones— es uno de los factores más importantes para el progreso económico regional y nacional. [...] el progreso económico continuado requiere consolidar sectores productivos intensivos en mano de obra calificada que generen alto valor agregado, para lo cual resulta fundamental la calidad educativa (Compartir, 2013, p. 9).

Está claro que el estudio busca mostrar la relación entre educación y economía. Aunque podrían discutirse muchos de sus planteamientos desde marcos teóricos diferentes, en todo caso sería legítimo centrar sus análisis en el problema de los logros estudiantiles en clave de productividad económica. Hasta acá no habría problema, si se tratara de un debate entre economistas. Pero lo que no es admisible es que desde allí se pretenda hegemonizar la política educativa. Esta tiene que tener muchos otros elementos en cuenta, a no ser que el país ya haya aceptado que la educación es exclusivamente un asunto de productividad económica. Sin duda, los últimos planes de desarrollo han sido explícitos en esto,⁷ pero aun así hay otros elementos que siempre entran en juego y se resisten a quedar reducidos a una variable de crecimiento o desarrollo económico, por más que Planeación Nacional y los gobiernos nacionales insistan en dicho reduccionismo.

¿Por qué decimos que la mirada económica es reduccionista? En primer lugar, porque aun aceptando que podrían aportar al problema, la variable económica es solo una y quizás la menos importante, si estamos hablando de educación.

Pero aclaremos: la relación entre educación y economía tiene por lo menos tres grandes entradas. Una es cuando se mira qué tanto la educación (casi siempre se trabaja solo el factor de escolaridad) de una persona incide en la mejora de sus condiciones económicas (casi siempre se trabaja solo el factor ingresos). La otra, cuando se mira la educación como un negocio, es decir, como un servicio que se puede cobrar y como un sector de la economía que mueve muchísimos otros sectores (bienes de consumo, aseguradoras, transporte, editoriales, empleo, turismo, nuevas tecnologías, entre otros). Y la tercera es cuando se considera la educación como un factor que genera valor agregado a la mercancía, es decir, como un medio de producción. En esta tercera entrada se habla de la educación como el factor determinante para la competitividad en tanto que está ligada a la capacidad de innovar que requiere actualmente el aparato productivo; por eso se habla hoy de ciencia + tecnología + innovación, o de innovación + desarrollo (I+D).

Ninguna de las tres, y ni siquiera las tres juntas, pueden ser admitidas como únicas variables a tener en cuenta en la formulación de un plan de desarrollo y de una política pública educativa; aunque esta haya sido la tendencia predominante en las últimas décadas.

La educación como un factor de desarrollo económico fue planteado por Lewis y Schultz, premios nobeles de economía en 1979, quienes introdujeron la tesis según la cual el desarrollo depende de la dinámica económica que se genere con la cualificación

7 El Plan de Desarrollo de Juan Manuel Santos no incluye un capítulo de educación, sino de estrategias para el desarrollo del capital humano. Los dos anteriores, el de Álvaro Uribe, igualmente concibieron la educación como un insumo de la economía.

del trabajo, lo cual dependería de la educación. Según ellos, uno de los factores determinantes del desarrollo sería el capital humano, que se incrementaría invirtiendo en la escolarización de la población (entendida como una externalidad).

El giro de los llamados neo-institucionalistas es que la intervención sobre el capital humano no generaría indirectamente crecimiento, sino directamente, pues este se convirtió en un factor de la producción. Lo que se debe regular, entonces, es lo que produce capital y esto es posible hacerlo controlando el aquí llamado *logro estudiantil* (capacidad de aprender = capacidad de innovar).

Pero esta es una mirada reduccionista aun dentro de la lógica económica por varias razones. Primero, porque el llamado logro académico estudiantil se reduce a los resultados de las pruebas PISA.⁸ Hay muchas otras pruebas, si de medir logros de aprendizaje se trata. Si lo que quieren es mirar logros de los estudiantes, lo mínimo es analizar los diferentes tipos de registros evaluativos que se producen en la escuela y en el sistema educativo en su conjunto, ¿por qué solo PISA? Esta opción no está justificada en el estudio, olvidando que siempre hay que hacer advertencias sobre por qué se usan unas fuentes y otras no. La respuesta tiene que ver con el hecho de que el gobierno de Colombia está buscando hacer parte de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE),⁹ una de cuyas condiciones es alinear sus sistemas educativos a los parámetros que exige el modelo económico que se promueve desde allí, y la OCDE lo está haciendo a través de dichas pruebas.

Ahora bien, concediendo que PISA fuera suficiente, y aceptando que podría ser una de las más interesantes desde el punto pedagógico, los economistas, los dirigentes del Estado y los medios de comunicación las están convirtiendo en un pobre indicador de lo que saben o no saben nuestros jóvenes (asumiendo que de esta forma se entiende la calidad de la educación), y peor aun sacando como conclusión que dichos resultados se deben fundamentalmente al desempeño docente. No se le hace ningún favor a dichas pruebas, cuando no se tiene en cuenta lo que sus creadores mismos advierten:

PISA no está diseñado para evaluar el aprendizaje de los contenidos específicos fijados en los programas de las escuelas o de los distritos o regiones correspondientes. Tampoco está pensado para evaluar el desempeño de los docentes ni los programas vigentes [...] (OCDE, 2012, p. 7).

Si el punto de partida, como señalábamos arriba, es un supuesto consenso que descarta la tesis (obsoleta, según el estudio) de que lo que determina el logro escolar es la composición socioeconómica de sus estudiantes, entonces también estarían haciendo un mal uso de la prueba PISA, de la cual parten para afirmar que la calidad de la educación es mala porque sus docentes son malos. La prueba PISA se aplica con otra intención muy distinta al supuesto que trabajan, basados en los estudios econométricos norteamericanos. Según dicha prueba, los factores que hay que tener en cuenta para mirar los resultados no son los resultados mismos, sino lo que llaman “los contextos socioeconómicos de los estudiantes”.

8 Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (Pisa, por sus siglas en inglés).

9 “La OCDE reúne a 30 países miembros comprometidos con la democracia y la economía de mercado para los que constituye un foro único de debate, desarrollo y perfeccionamiento de políticas económicas y sociales” (OCDE, 2012, p. 2).

Una objeción más: la premisa de partida “La calidad de la educación en Colombia es mala”, no está bien sustentada. A pesar de que este es un asunto complejo, se basan en un elemento pobre y simple: el *ranking* en la lista de países que presentan la prueba PISA. La calidad de la educación, si aceptamos el concepto¹⁰ no se mide en resultados de pruebas sobre el aprendizaje en matemáticas, ciencias o lectura; tampoco en la capacidad de resolver problemas. La misma prueba lo advierte:

El enfoque del examen no permite reducir los resultados a juicios tajantes, como afirmar que un país reprueba en matemáticas. De entrada, la prueba PISA no está diseñada para responder a las preguntas como “¿saben leer o no saben leer?” (OCDE, 2012, p. 27).

PISA quiere ayudar a los países a que identifiquen los problemas de diversa índole que tienen los estudiantes y que pueden interferir en la buena educación. Parte de un punto completamente opuesto al estudio Compartir, pues en vez de mirar lo que Compartir llama “insumos escolares al logro estudiantil”, orienta el trabajo hacia las “características socio-demográficas” que se descalifican de entrada; así lo plantea PISA:

Una pieza clave en la eficacia del proyecto PISA, es la aplicación de cuestionarios destinados a explorar los antecedentes y circunstancias de los alumnos que realizan la evaluación. [...] Los cuestionarios buscan recuperar información sobre las circunstancias familiares de los estudiantes incluidas sus condiciones económicas, sociales y culturales [...] Este conjunto de cuestionarios permiten poner los resultados de las pruebas de PISA en un riquísimo contexto. El perfeccionamiento de esa correlación de la evaluación y los cuestionarios de contexto es uno de los compromisos importantes para quienes trabajan en el programa PISA. Sin duda se trata de una relación que debe ser valorada rigurosamente por las autoridades y los medios de información para que el conocimiento de los resultados del examen trascienda la lógica del *ranking* (OCDE, 2012, p. 29) .

Esto es justamente lo que *no* hace el estudio. No entendemos cómo pudieron eludir algo tan contundente. Esto que, tercamente, no quieren mirar las condiciones socioculturales, sino los insumos escolares.

Dado que lo que le interesa a Compartir es aumentar la calidad de la educación (entendida como calidad del conocimiento producido y este entendido como capacidad de innovar en el proceso de producción de bienes transables en el mercado económico), entonces su foco son los resultados de las pruebas internacionales, pues se supone que de allí se derivarían las medidas para poder intervenirla de manera que mejore. Los economistas neoinstitucionalistas han establecido que lo que se produce en educación es aprendizaje; tal como sucede en la producción de bienes en las empresas, de ello depende el aporte que le hará la educación a la productividad económica (Compartir, 2014, p. 22). Es decir que para Compartir la educación es un proceso económico que produce aprendizajes. Para regular dicha producción, de manera similar a lo que sucede en cualquier empresa, se debe saber cuál es la función de producción (máxima cantidad que se puede producir de un bien con unos recursos. Allí se relaciona la cantidad usada de factores de producción “capital + trabajo + recursos naturales” con la producción obtenida gracias a ella).

10 La calidad es un concepto problematizado en otros trabajos, aquí no abordaremos este asunto. Al respecto ver Muñoz (2011).

Para el caso de la educación, es difícil establecer la cantidad de insumos que se usan para producir el producto final (cantidad de aprendizaje), sin embargo estos economistas han establecido que los más determinantes (en lógica de causa efecto) son: infraestructura y materiales escolares, características y recursos docentes, y organización escolar, descartando, según ya se señaló, las condiciones socioculturales de los estudiantes. Para ello usaron modelos de regresión multivariada (una forma de probar hipótesis cuando en un fenómeno intervienen diversidad de variables, haciendo interrelaciones entre ellas, de dos en dos, para establecer cuál es la que más incide). Este tipo de análisis econométrico hace uso de la estadística cuando se trabaja con variables aleatorias, es decir que no son predecibles. Debido a que no se puede saber cómo actúan, se recurre a su comportamiento estadístico en el pasado (por eso es regresiva). El propósito de estas metodologías es establecer modelos para poder planificar, esto es, intervenir su comportamiento.

Dichos economistas tuvieron en cuenta la crítica que se le ha hecho a estos estudios, relacionadas con el hecho de que en las relaciones pedagógicas hay muchos insumos no observables que intervienen en los resultados. Saben pues que en los desempeños de los estudiantes (cantidad de aprendizaje producido) hay insumos no observables. Sin embargo no encontraron otro camino, ¿por temor a salirse de su disciplina?, ¿o por limitaciones en su mirada?

Hasta acá hemos visto cómo los economistas basan sus estudios en supuestos que nunca podrán ser comprobados. La estadística, según lo reconocen ellos mismos, es una ciencia de probabilidades que pretende predecir lo que sucederá sí, y solo sí, las cosas funcionan parecido a como se establece en los modelos imaginados. Han aceptado hasta ahora que existen variables no observables y dejan eso sin resolver; deciden operar estadísticamente con el modelo multivariado que controla una variable y la cruza con otra no controlada y así van estableciendo cuál es el comportamiento del fenómeno, siempre dejando un margen de probabilidad abierto, pues son aproximaciones. No dicen nada acerca de muchas variables que no entran en el ejercicio de control dos a dos. Lo único que advierten es que:

Estimar la función de producción de aprendizaje es, sin embargo, complejo por dos razones. Primero, la función de producción generalmente se desconoce. Segundo, aún si se conociera, es inusual tener información sobre todos los insumos educativos presentes y pasados que afectan el aprendizaje (Compartir, 2014, p. 22).

A pesar de esto los economistas siguen adelante, no se dan por vencidos y se arriesgan, a sabiendas que lo que ellos tienen como herramientas solo permite especular sobre la estimación de modelos.

La docencia como variable

Los modelos de regresión multivariada que tomaron en el estudio Compartir fueron utilizados solo para justificar por qué han optado por el análisis de los insumos escolares y no de las características sociodemográficas de los estudiantes, tal como lo había llamado el famoso reporte Coleman (1966), que desecharon por supuestas falencias en el manejo de fuentes estadísticas (Compartir, 2014, p. 21).

Tales modelos no sirven para hacer prescripciones, esto es, recomendaciones de política; solo sirven para determinar qué variables son más influyentes en la producción de resultados (en sus términos: cómo se transforma un insumo en aprendizaje) pues reconocen que los insumos no observados también afectan los resultados.

Para poder justificar las políticas basados en estudios comprobados acudieron entonces a pruebas experimentales; es decir, investigaciones que manipulan los insumos que intervienen en el proceso pedagógico: infraestructura y materiales escolares, características y recursos docentes y organización escolar. Para ello tomaron investigaciones estadísticas hechas en EE. UU., India, Israel, México y Kenia. Luego harían lo propio en Colombia. En estos trabajos se muestra que una buena infraestructura y buenos materiales escolares, así como la calidad docente, tienen mayor impacto en el desempeño de los estudiantes (no dicen cómo se mide tal desempeño, aunque se supone que es a través de pruebas censales estandarizadas de logro estudiantil). Algunos estudios que miden la calidad docente se han contrastado con el desempeño en pruebas estandarizadas y han concluido que al interior de una misma escuela hay diferencias. Así fue como tomaron una muestra de los maestros que tienen alumnos con resultados malos, les dieron una capacitación y sus estudiantes mejoraron los resultados. Conclusión: los maestros mejor capacitados producen más aprendizaje (medidos en pruebas estándar), he allí el experimento.

A veces este tipo de estudios parecen tan obvios; todo un aparataje conceptual encriptado para concluir lo que ya se sabe. Sin embargo son necesarios para ellos porque deben justificar técnicamente las decisiones de política; decisiones que tienen repercusiones económicas importantes. Por ejemplo, a partir de esos estudios Compartir va a proponer que hay que invertir en la capacitación de los maestros y no en la disminución del número de estudiantes, lo cual resulta más económico y produce mejores resultados: el principio de la economía. Pero ¿resultados de qué tipo? Esto lo dan por resuelto a favor de la noción de aprendizaje que ya se ha descrito. Para ellos es pertinente si la inversión reporta al crecimiento económico, de lo contrario no. Así lo plantean en la propuesta:

[...] los impactos económicos en el largo plazo de tener un maestro promedio respecto a tener un maestro deficiente son considerables y representan un retorno social en valor presente neto entre US\$ 300 000 y US\$ 400 000 por curso. A manera de comparación, los estimativos disponibles sugieren que las inversiones en reducir el tamaño de las clases no tienen impacto económico en el largo plazo [...] (Compartir, 2014, p. 23).

Lo que se deriva de allí es que es más rentable tener maestros buenos que maestros malos. Y una conclusión de política puede ser invertir en su capacitación, pero otra será, como se plantea también en sus recomendaciones, reemplazar los malos. De hecho lo recogen de estudios similares que se han hecho en Estados Unidos:

Cálculos recientes para Estados Unidos estiman que si se lograra reemplazar entre el cinco y el diez por ciento peor de maestros por otros de calidad promedio, el país obtendría puntajes en PISA comparables a Canadá y Finlandia [...] (Compartir, 2014, p. 24).

Esto es posible plantearlo si entendemos lo que significa hablar de los maestros como un recurso, o como un insumo, una variable más entre los insumos escolares, como pupitres, libros y número de estudiantes. De allí resulta la propuesta que hacen para Colombia de fomentar con incentivos el retiro de los maestros antiguos, lo cual es

estratégico pues de allí resultan excedentes de recursos para vincular maestros nuevos menos costoso, ya que estarían en grados más bajos del escalafón.

Con todo, el análisis se enfoca en un solo un tipo de trabajos, aquellos que se ocupan de medir el grado en que incide la variable docente, controlada estadísticamente, en el desempeño final de los estudiantes:

Sin desconocer la incidencia que tienen en la calidad educativa factores como las características socioeconómicas de los estudiantes, la dotación escolar, los currículos, los materiales de aprendizaje, la organización escolar y el liderazgo de los rectores, el énfasis de nuestro análisis y de la propuesta sistémica de reforma que presentamos en este documento se centra en el mejoramiento de la calidad docente. Este énfasis se sustenta en varias regularidades empíricamente comprobadas. [...] La calidad docente, en primera instancia, contribuye más que cualquier otro insumo escolar a explicar diferencias en desempeño estudiantil. [...] establecida empíricamente la importancia de la calidad docente en el desempeño estudiantil a partir de datos de las pruebas internacionales y nacionales (Compartir, 2014, pp. 10 y 11).

Para concluir que este es el factor determinante e inferir de allí soluciones inmediatas, como las que se propone en uno de esos trabajos. Un analista sin mayor conocimiento podría inmediatamente formular preguntas del tipo: ¿Cómo se determina quién es un maestro malo, bueno o promedio? ¿Será por eso que insisten en aplicar masivamente la evaluación de desempeño de los maestros? Si es para suspender al 5 o 10 % “más malo”, como si fueran variables estadísticas simples, tal como lo insinúan, sería por lo menos delicado, para no decir necio. Derivado de este meta-análisis estadounidense, Compartir recomienda:

La propuesta de política de retiro anticipado de docentes requiere un acomodamiento especial del plan de subsidios a la demanda para dar cabida a los nuevos docentes requeridos, dada la aceleración del reemplazo de docentes. Se propone aumentar el incentivo a la entrada de docentes no licenciados de otras carreras en los años en que se daría el retiro anticipado [...] (Compartir, 2014, p. 337).

Además de promover el reemplazo de docentes malos, plantea que los nuevos sean no licenciados. Es una extraña apuesta, única en el mundo. En ningún estudio de los citados en el documento o en otros que se conozcan, se insinúa que un profesional no formado para la docencia sería mejor que uno que sí lo es. No conocemos país alguno que haga esta apuesta, contraria a todas luces a la idea de dignificación de la profesión.¹¹

Lo que se pone en juego con esta apuesta por los docentes no es lo que algunos ingenuamente podríamos saludar: que se va a procurar reconocer por fin el estatuto intelectual de los maestros y se les va a garantizar la autonomía profesional que siempre han reclamado. El efecto publicitario del informe ha logrado movilizar la opinión a favor de sus recomendaciones de política gracias a la sensibilidad que genera el hecho de reconocer

11 En Singapur y en Ontario, según el estudio Compartir, se permite ingresar a la carrera docente a otros profesionales, pero después de hacer un diplomado en pedagogía de un año financiado y ofrecido por el Instituto Nacional de Educación (INE), para el caso de Singapur, antes de ser seleccionados (Compartir, 2014, pp. 61 y 71). En la tradición anglosajona los maestros son reclutados de otras profesiones, sí, pero se les exige tener maestrías en educación y pedagogía antes de ingresar al servicio. En la mayoría de países existe la posibilidad de admitir en la escuela profesionales no formados para la enseñanza, pero como casos muy excepcionales, cuando es imposible conseguir candidatos, a veces por las distancias de centros urbanos, o para manejar áreas del conocimiento excepcionales, como el arte, o ciertas técnicas.

el valor mítico del trabajo que hacen los maestros con los niños. Pero el planteamiento de Compartir no tiene nada de romántico. El estudio fue presentado en un momento de gran polémica por los resultados de las pruebas PISA, ganando así un consenso acerca de una supuesta mala calidad de la educación. A renglón seguido se dice, en los medios de comunicación y en el estudio mismo, que la calidad de la educación depende del “factor docente”; la conclusión es obvia: la mala calidad de la educación se explica porque sus maestros son malos. Esto lo entendió muy bien Gabriel Silva Luján, uno de los muchos políticos y columnistas que han opinado al respecto cuando señaló en su columna del periódico El Tiempo (abril 6 de 2014), titulada “Pisados por Fecode”:

La mala calidad de la educación no es el resultado de una sociedad que se resista a hacer los sacrificios económicos necesarios. [...] la proporción dedicada a los salarios de los maestros, del total gastado en educación, pasó del 69 por ciento en el 2008 a cerca del 80 en el 2012. El importante estudio “Tras la excelencia docente” —dirigido por Guillermo Perry— encontró que los peores estudiantes escolares terminan siendo los maestros de los colegios públicos. Además, que la educación docente, la investigación pedagógica y la innovación metodológica son obsoletas, insuficientes y poco relevantes. [...] De hecho, el trabajo de Perry cita estudios, para otros países, que demuestran que al reemplazar entre 5 y 10 por ciento de los peores maestros por otros de mayor calidad se obtendrían resultados Pisa equivalentes a las naciones de mejor puntaje. Se imaginan el país que tendríamos si se enviara a uso de buen retiro al 30 por ciento de los maestros, aquellos que carecen de las condiciones para educar a las próximas generaciones de colombianos. [...] el estancamiento histórico de la calidad en la educación tiene nombre propio, Fecode es el responsable político directo de lo ocurrido.

El intento por acabar los sindicatos docentes y usar las pruebas de desempeño para sacar a los llamados maestros malos, ha generado en otros países Latinoamericanos una fuerte resistencia de las comunidades educativas, que Colombia no ha experimentado aún.¹² Los costos de estas medidas también podrían cuantificarse económica y políticamente.

Su obsesión por responsabilizar a los maestros de lo que pasa con eso que llaman “calidad” los lleva a cometer otros errores. Señalan por ejemplo que “[...] Canadá y Finlandia, líderes en desempeño internacional, son ejemplos a nivel mundial por la primacía que le otorgan a la excelencia docente como eje de la calidad educativa” (Compartir, 2014, p. 24). Esta es una afirmación sesgada, pues no tiene en cuenta que la educación en Finlandia (así como los primeros países en la lista de PISA) tiene muchas otras prioridades que no nombran: la educación es gratuita desde preescolar hasta la universidad, tienen bibliotecas públicas abiertas permanentemente a donde acude el 80 % de la población, el Estado subsidia económicamente a las familias para que puedan armonizar horarios de trabajo con la atención a sus hijos; en la primaria los estudiantes no son evaluados numéricamente ni presionados para que compitan entre ellos; en lo que respecta a los maestros, todos son licenciados, esto es, han estudiado en programas muy exigentes para formarse en la profesión, tres años en pregrado y dos en maestría, financiados por el Estado; esto los habilita como intelectuales idóneos, y por eso son ellos los que deciden el currículo y el método con el que enseñan,¹³ es decir, son autónomos y el Estado

12 En el 2013 se produjeron movilizaciones y huelgas que duraron varios meses en México, Brasil y Chile, por razones similares.

13 Esta autonomía curricular se basa en lineamientos curriculares únicos, en el caso de Finlandia, que construyeron participativamente con todos los maestros del país, un proceso que duró 6 años (Compartir, 2014, p. 65)

deposita en ellos su confianza; por eso no los evalúa a ver si están cumpliendo con tareas impuestas desde arriba; la evaluación es una forma de aprender entre pares, como en cualquier otra profesión, donde se exponen a la crítica calificada entre colegas.

El estudio que hicieron de los sistemas educativos de esos países que tanto se admiran por sus resultados en PISA, tendría que concluir que son todos esos factores juntos, y no uno en el centro o por encima de otros, los que inciden en ello; máxime si se admite que hay miles de condiciones “no observables” que también cuentan.

Pero el criterio de calidad no puede ser PISA, tal como lo señalan sus diseñadores. Tal vez una más de las razones por las que esos países resultan bien en las pruebas PISA es porque no se miden allí con otros, sino consigo mismos. Dichos países sí han entendido para qué son esas evaluaciones, y las manejan como datos que les dicen en qué deben mejorar y cómo tener en cuenta las condiciones complejas en que funciona la educación, como parte de todo su sistema sociocultural, político y económico. Esto es, no están afanados por crear modelos multivariantes ni por hacer experimentos controlados, más bien atienden la educación en su integralidad y complejidad. Así lo ha asumido PISA:

La escala general de los países no es sino uno de los datos que arroja la prueba, uno entre cientos de datos, que, sin embargo, suele ser la que más llama la atención. Por muy llamativa que sea, por muy curioso que resulte observar las posiciones en la escala, no debe verse como algo extraordinario que Túnez y Finlandia se encuentren en rumbos opuestos de la tabla. Mucho más interesantes y útiles son los datos que conciernen a los contextos socioeconómicos escolares de las poblaciones que participan en la evaluación. [...] La gran cantidad de preguntas pensadas para comprender las actitudes del estudiante así como sus circunstancias sociales y culturales (incluidas tanto en el examen mismo como en el cuestionario de contexto), se convierte en una herramienta para valorar todos los factores que podrían estar incidiendo en la formación de los jóvenes (Compartir, 2014, pp. 25-28).

¿Por qué el estudio hace propuestas pegadas a la letra en unos asuntos, mirando las experiencias internacionales, y otras las ignora? Por ejemplo, es muy visible el hecho de que la formación de los maestros en estos países está en manos del Estado, pero no para inducirlos, sino para financiarlos y formarlos como profesionales idóneos que después gozarán de una autonomía responsable y exigente. A propósito de Singapur, el mismo estudio señala:

Los docentes en Singapur son autónomos en el ejercicio de su labor pedagógica. [...] se busca que el maestro esté en capacidad de adaptar contenidos curriculares, y de investigar y experimentar con prácticas pedagógicas innovadoras [...] Como parte de la actualización, los maestros pueden participar en posiciones de responsabilidad dentro del colegio, por ejemplo, colaborando con investigación pedagógica o participando en comités. Los maestros en Singapur también reciben entre USD 400 y USD 700 —que corresponde a cerca de 25 por ciento del salario inicial mensual— por año para destinar a actividades de actualización de libre escogencia. Por ejemplo, pueden tomar cursos de idiomas o de manejo de tecnologías informáticas, suscribirse a revistas, comprar software, afiliarse a alguna organización profesional, participar en actividades culturales. De igual manera, los docentes pueden solicitar licencias remuneradas para intercambios, estudios adicionales en el exterior o pasantías en colegios internacionales [...] (Compartir, 2014, pp. 61-63).

Y en Finlandia:

Los maestros tienen total autonomía sobre lo que ocurre en el aula, el diseño curricular y la distribución de horas laborales no destinados a la enseñanza. Esta autonomía durante toda la carrera docente es uno de los principales atractivos de la profesión en Finlandia. [...] no hay criterios de desempeño para la promoción y por tanto, tampoco existen mecanismos para despedir maestros sobre la base de su desempeño (Compartir, 2014, pp. 66-67).

La confianza en los maestros llega a tal punto en Ontario que allí:

Existe desde 1997 el colegio de Profesores de Ontario —OCT por sus siglas en inglés— que expide todas las licencias de docencia, regula al profesorado y fija los estándares de docencia para las escuelas públicas. (Compartir, 2014, p. 71)

El estudio Compartir escogió otro camino; primero aplicaron fórmulas econométricas para comprobar si en Colombia el “factor docencia” es o no determinante en la “calidad” de la educación. Y luego, una vez comprobado esto, estableció cuáles son los maestros “buenos” y cuáles son los “malos”, para determinar las medidas a tomar. Para ello cruzaron los resultados de las pruebas Saber 11, en el área de matemáticas y lenguaje, con datos referidos a los docentes (edad, puntaje en la prueba de ingreso, tipo de escalafón al que pertenecen —2277 o 1278—, estudios de posgrado, profesional formado como docente o no, tipo de vinculación laboral, entre otros).

Las limitaciones de la estadística se ponen una vez más en evidencia. La estadística sirve para validar lo que se quiere demostrar, pero no para mostrar lo que no se puede validar. Es decir, que si se quiere demostrar que la docencia es una función de la calidad, y se define calidad como los resultados de unas pruebas en lenguaje y matemáticas; y además la docencia se define como características estadísticas de los docentes (los mencionados arriba), entonces basta cruzar los datos para obtener las correlaciones que “comprueban” que la docencia incide en la calidad. Pero ¿si la docencia es mucho más que los datos seleccionados y la calidad es más que los resultados? ¿Cómo mostrar eso?¹⁴

Con las fórmulas propias de la técnica de Funciones de Producción de Educación (FPE), hecha a través de la regresión lineal de Mínimos Cuadrados Ordinarios, concluyeron que dicha variable es más determinante que las otras (demás insumos escolares). Pero esta técnica les sirvió para algo más: para establecer quienes son “buenos” o “malos” maestros. Cruzando las variables mencionadas, concluyeron que los “malos” son los de más edad (mayores de 55), los de vinculación provisional, los graduados como docentes vinculados al 2277; los “buenos” son los que tienen posgrado, los del 1278 y los no graduados como docentes. Sus conclusiones están matizadas, no las presentan así, pero se infiere de allí (pp. 45-52). Esto explica las recomendaciones que hicieron.

Ninguna conclusión debería extraerse del dato que señala que los profesionales no formados para maestros tienen mejores puntajes en las pruebas Saber Pro que los egresados de las carreras de licenciatura o normalistas. Usar esta información para calificar lo que significa ser maestros es inadecuado, pues nada dice de la manera como se comportan pedagógicamente en su compromiso formativo frente a los estudiantes.

14 Hay muchas otras formas de aproximarse a la pregunta por lo que caracteriza el oficio del maestro. En Colombia hay trabajos que podrían aportar, más allá de unos componentes estadísticos. Ver, entre muchos trabajos, lo que promueve la Red Estrado para América Latina: <http://www.redeestrado.org/web/inicio.php>. Para Colombia: Álvarez, 2008, 2008b, 2010, 2010b, 2011, 2012; Saldarriaga 2003; Zuluaga 1984; Castillo, 2002; Misión Ciencia, Educación y Desarrollo, 1997; Castro et al, 2007; Londoño, et al, 2011; Vasco, s.f. Para América Latina ver: de Oliveira y Martins, 2012.

Una de las variables a la que le prestan especial atención es a la de la formación de los maestros. Dedicaron un capítulo completo a analizar la calidad de dicha formación en las facultades de educación. Descartaron analizar lo que sucede en las escuelas normales superiores porque consideran que allí no se deben formar los maestros. Esta será una de sus recomendaciones que proviene de lo que llaman una evidencia empírica: “Nos concentramos en la oferta de educación universitaria motivados por el hecho de que en los países exitosos en calidad de la educación los docentes tienen como mínimo formación universitaria de cuatro años” (pp. 106). Así despachan más de un siglo de discusión académica y pedagógica acerca de la pertinencia de la formación normalista. Suponemos que desconocen esta tradición y el inmenso legado que le han dejado estas instituciones a la educación y a la pedagogía en Colombia. Desde hace más de veinte años se inició un proceso muy serio de re-estructuración de estas instituciones y se han hecho esfuerzos significativos por cualificarlas. Si se hiciera un análisis comparado de lo que ha pasado en América Latina con las escuelas normales, se tendrían que hacer otro tipo de valoraciones. Es lamentable el desconocimiento que se tiene de este interesante proceso y la ligereza con la que se sugieren decisiones tan trascendentales como sería la de suprimir estas instituciones casi bicentenarias. Podríamos estar de acuerdo o no con estas medidas, pero que no se adopten sin revisar los argumentos de quienes las defienden y sin ponderar los debates que se han dado; al tiempo que habría que calcular las consecuencias, pues se trata de instituciones ubicadas en ciudades y pueblos estratégicos comprometidos con el sector rural, aspecto que ha sido completamente olvidado también por el estudio Compartir.¹⁵ En las entrevistas que hicieron, había una alusión a este fenómeno que pasaron de largo: “[...] los del viejo estatuto consideran que cuentan con las herramientas pedagógicas para afrontar los retos al interior del aula, debido a su formación como normalistas” (Compartir, 2014, p. 164).

Una vez más la calidad del complejo proceso de formación de maestros la miden simplemente con base en los resultados de las pruebas Saber Pro. La conclusión es contundente, y ya sabida: Los egresados de las instituciones formadoras de maestros tienen puntajes mucho más bajos que los egresados de otras carreras. El estudio no aporta ningún otro dato, ni cruza esto con otras variables, salvo el dato de si son instituciones acreditadas de alta calidad o no, o si son oficiales o privadas. Es decir, no sabemos por qué sucede esto. Si hubieran hecho un barrido más completo por la literatura que ha estudiado el fenómeno, hubieran encontrado, sin duda, bastantes elementos (no necesariamente estadísticos) para analizar el suceso desde un enfoque más objetivo.

Otra ausencia en el estudio es la consideración especial que se debe tener con la Universidad Pedagógica Nacional. Esta es una universidad atípica pues toda ella está formando maestros y especialistas en educación. Es un caso curioso en relación con lo que sucede con otros países; de hecho está siendo objeto de observación para ser replicado (Argentina, Ecuador, Perú). La Universidad Pedagógica tiene funciones especiales en la Ley 30 como asesora en política de formación de maestros, que los últimos gobiernos han olvidado. Si se hubieran discriminado los datos de las pruebas Saber Pro, se hubiera detectado la superioridad que tiene la Pedagógica frente al resto de instituciones formadoras de maestros. Esto, suponiendo que dichas pruebas dijeran algo notorio sobre la calidad de la formación; insistimos, son solo un indicador que, aislado, no aporta mucho.

15 Sobre la educación rural hay un capítulo completo en la Ley 115 de 1994 que ningún gobierno ha querido implementar. Ver MEN (1998b).

Con los pocos datos contemplados concluyen que: la formación está dispersa en muchas instituciones, de lo cual se derivará la idea de que se cierren muchos programas y se concentren en pocas instituciones, esto bajo la premisa de que así será más fácil su regulación (Compartir, 2014, p. 119), lo cual es un peligro si se piensa en la autonomía universitaria y la libertad de cátedra, premisas constitucionales sagradas en casi todo el mundo.

En su análisis sobre las características de los docentes se refieren básicamente al escalafón al que pertenecen, sin preguntarse por las repercusiones que esto ha tenido sobre la dignificación de la profesión. Allí pasan por alto el hecho de que hay dos escalafones, lo cual es absolutamente atípico. Desde nuestro punto de vista lo consideramos una aberración del sistema, que afecta la cotidianidad de los colegios, pues ha generado una segregación entre profesores con mejores condiciones laborales (los del 2277) y los de peores condiciones (del 1278). Tampoco asume una postura crítica frente al hecho de que ingresen masivamente al servicio educativo (y no excepcionalmente) personas que no han sido formadas para ello; como ya señalamos es el único caso en el mundo, que ameritaría un estudio a profundidad. Al contrario, “Compartir” se inclina abiertamente a favor del nuevo estatuto, sin tener en cuenta el cúmulo de denuncias y propuestas que al respecto ha hecho reiteradamente el magisterio sindicalizado y no sindicalizado.

Tampoco fue trabajado el tema de la formación en servicio. Se hace alusión a ello cuando se indaga a través de entrevistas por dicho proceso y se concluye que no existe acompañamiento, pero no se estudian las razones por las cuáles sucede esto. Este es un asunto profusamente analizado en el campo de la pedagogía. Aunque existen alternativas muy interesantes para la formación en servicio¹⁶ es notorio el abandono del Estado en relación con esta obligación legal. La capacitación o los programas de formación permanente se abandonaron, como parte de una política del Ministerio de Educación. Esto, aunque lo reconoce el estudio (Compartir, 2014, pp. 200 y 207), tendría que haber sido considerado como un factor determinante de la calidad en toda la serie estadística desplegada. En una de las pocas alusiones que hacen a este importante asunto se afirma que “en Colombia [...] los docentes tienen muchas oportunidades de formación en servicio [...] y existen financiación y subvenciones para la participación en actividades de actualización” (p. 207). Esto no se sustenta de forma alguna y resulta contrario a toda evidencia, incluyendo lo que recogen de las entrevistas semi-estructurados que hicieron a varios profesores: “[...] varios docentes manifestaron que ellos mismos deben encargarse de buscar capacitaciones en sus áreas de interés y financiadas con sus propios recursos” (p. 162). Esta es una de las grandes falencias que tenemos actualmente en nuestro país; desde hace cerca de quince años esto comenzó a desmontarse desde el nivel nacional, especialmente con la implementación de la Ley 715 de 2002; salvo casos como Bogotá y Medellín, y parcialmente en las grandes capitales, estas políticas prácticamente desaparecieron.

No compartimos la forma como pretenden demostrar, a favor de su hipótesis central, que los colegios¹⁷ llamados de alto desempeño, lo son por las características de los maestros que trabajan allí. Este es el planteamiento del capítulo 6, “Los docentes de los

16 Colciencias (2009), Red de Cualificación de maestros en ejercicio (2002).

17 Aquí hablamos de colegios y no de Establecimientos Educativos (EE), como lo propone el Estudio. Colegio es la forma como se nombran las instituciones educativas privadas de élite, y creemos que colegios son todos. En la Ley 715 de 2001 se institucionalizó otro término peor: IED (Instituciones Educativas). Las IED (horrible sigla) son los oficiales y colegios son los privados. Odiosa segregación.

colegios oficiales de alto y bajo desempeño”, del cual se derivan algunas de las recomendaciones que hace el estudio. Primero porque insisten en referir el desempeño de todo un colegio a los resultados de las pruebas Saber. Esto es sumamente problemático por las razones que se han venido exponiendo en este artículo, y sobre las cuales no insistiremos. Pero es más problemático aún la manera como reducen el análisis de lo que pasa en los colegios a tres variables: las características de los docentes, las prácticas institucionales y el manejo del tiempo de enseñanza (puntualidad y ausentismo). El estudio no justifica por qué escogió estas tres variables. El tratamiento que le da a estos fenómenos es de *insumos*, muy propio para el análisis de los asuntos de la producción, y tan extraños a los asuntos formativos y pedagógicos.

Acá se decidió hacer uso de una variable nueva: las características demográficas y socioeconómicas de los estudiantes, pero no para ayudar a entender cómo los maestros se enfrentan con alternativas pedagógicas sugestivas a las difíciles situaciones que viven las comunidades en contextos diversos, sino como una variable control que aísla los colegios con características similares, según estructuras sociodemográficas, y los mide entre ellos para sacar conclusiones teniendo en cuenta solamente los tres aspectos mencionados.

Las conclusiones que obtienen son una vez más del sentido común: que los colegios de alto desempeño son los que tienen maestros con posgrados, con más experiencia y pertenecen al Estatuto 1278 (esto es una contradicción, pues los que más experiencia tienen son del 2277). De esta última se infiere (sin prueba) que son mejores maestros porque son evaluados. Señalan además que en los colegios buenos los maestros participan en el gobierno escolar y en la construcción de sus proyectos educativos institucionales, trabajan en un ambiente agradable, hay buenas relaciones entre la dirección y los maestros, y la jornada escolar es más amplia.

También concluyen que los mejores colegios son los que tienen mejores maestros según percepción de los estudiantes. Pero los estudiantes responden lo que se les pregunta: si su maestro califica de manera justa, si pregunta lo que enseña en clase, si le explica lo que le sale mal en las evaluaciones, si constata que los estudiantes hagan las tareas, y entrega retroalimentación. ¿Quién dijo que eso es ser buen profesor? Si se les hiciera otro tipo de preguntas los resultados tal vez cambiarían. Por ejemplo, si maneja dialogalmente los conflictos entre estudiantes, si se preocupa por conocer las problemáticas de las familias, si relaciona lo que enseña con las culturas y las dinámicas sociales del entorno, si problematiza lo que los medios de comunicación informan, si construye el saber que enseña, en fin. Las preguntas tendrían que ser muchas y en muy variados planos, pues el ejercicio pedagógico no se reduce al aula o a la enseñanza de las disciplinas y menos a las formas como evalúa a los estudiantes, ¿cuánta literatura pedagógica desconocen quienes elaboraron estas encuestas?

Es cierto que por parte de los maestros y de los estudiantes hay ausentismo e impuntualidad, y seguramente esto afecta pedagógicamente la enseñanza; pero convertir esto en un dato estadístico es tan inconsistente como injusto, y peor si de allí se derivan medidas de control alejadas de las condiciones objetivas en que esto sucede. En el sector rural en general, en las selvas del Chocó y el Amazonas, en los inmensos llanos orientales, en las empinadas cordilleras sin dobles calzadas, en las sabanas del caribe, en el desierto guajiro, en las barriadas pobres de las ciudades, en los páramos, en tantos puntos geográficos de difícil acceso, las condiciones de transporte, el clima, la violencia y la pobreza, hacen que el ausentismo y la impuntualidad aumente. En las estadísticas

no aparecen estas variables, ni se hace alusión a esta realidad tan agobiante como generalizada; existen reflexiones y propuestas pedagógicas muy variadas para tener en cuenta el trabajo pedagógico en contextos de violencia.¹⁸ Un estudio sobre la calidad de la educación en Colombia que no incluya esta realidad, así sea en forma estadística, nos parece en todo sentido inapropiado.

El estudio está comprometido con el propósito de evaluar a los maestros a como de lugar. Para ello, basados en unas pocas entrevistas focales a rectores y maestros, concluyen que este es un factor determinante en el alto rendimiento de los que llaman establecimientos educativos de alto desempeño:

[...] los EE de alto desempeño que participaron en el componente cualitativo tratan de implementar evaluaciones a todos los maestros de sus instituciones, incluidos los del nuevo y viejo estatuto. Esta dinámica facilita que los docentes presenten sus evidencias, su trabajo con la comunidad y su participación en proyectos a las directivas de sus instituciones. Igualmente, hay un seguimiento por parte de las directivas para el mejoramiento de los docentes a partir de las evaluaciones de desempeño (Compartir, 2013, p. 165).

El tema de las evaluaciones de desempeño a los maestros es uno de los más controvertidos de las políticas educativas de los últimos años. No solo en Colombia, sino en América Latina. En México esto ha sido motivo de intensas y extensas jornadas de huelga y movilización magisterial, pues consideran que son prácticas lesivas a la autonomía y la estabilidad profesional; lo mismo ha sucedido en Brasil, Chile, Perú. Fecode ha sido reiterativo en señalar el peligro de estos mecanismos de control. En todo caso, pudiendo estar de acuerdo en la virtud de la evaluación pedagógica del quehacer del maestro, sabiendo además que existen muchos modos de hacerlo, entre pares, en jornadas de reflexión, a través del diálogo en comunidades académicas, en fin, lo que ha resultado discutible y problemático es la forma como se está haciendo en Colombia.¹⁹ Los testimonios expresados en el mismo estudio Compartir, lo señalan y fueron recogidos de la siguiente manera:

Algunos docentes del 1278 manifestaron que las evaluaciones de desempeño pueden ser subjetivas y depender en muchos casos de la relación que tenga el docente con las directivas; a una mejor relación hay mejores resultados en la evaluación. Por lo que les gustaría que esas evaluaciones fueran más objetivas (p. 165).

Este planteamiento se puede confirmar escuchando a los rectores entrevistados cuando señala:

Los rectores de los cuatro EE reconocen el valor motivacional de las evaluaciones de desempeño en los docentes. Algunos identificaron que gracias a estas evaluaciones, los docentes del nuevo estatuto tienen el incentivo de ser más proactivos en su labor, tienen disposición y están abiertos a las dinámicas de cambio y aprendizaje (p. 165).

Habría que estudiar más en profundidad, ojalá con muestras realmente representativas, qué es lo que los rectores valoran de esos llamados “docentes proactivos”. Para el estudio Compartir, “los rectores resultan claves en la estrategia de “manejo del recurso docente”, lo cual significa acentuar el desprestigio y afectar la poca autonomía intelectual que en este momento tiene la profesión.

18 Entre otros trabajos: Fundación Dos Mundos (2009), Ospina, Alvarado, Moreno (1999), Restrepo (1999), Velez (1999), García (1996).

19 Hay bastantes investigaciones que se preguntan por las formas como se evalúa en educación. Por citar solo uno de tantos trabajos, ver Díaz y Ordoñez (1997).

¿Propuestas de política o reforma educativa?

Las propuestas que Compartir hace están basadas en el análisis que problematizamos. No es fácil, sin embargo, cuestionar la importancia de varias de dichas propuestas, pues más allá de los argumentos que las sustentan, son urgentes para el país; otros sectores, sobre todo el magisterio organizado, las han venido planteando en muchos tonos desde hace décadas. Por eso el estudio, aunque sea problemático, no puede ser cuestionado en su dimensión estratégica. Los cinco ejes de transformación que se proponen son válidos: la atracción de los mejores bachilleres; la formación de maestros basada en la investigación y la práctica; la evaluación y el mejoramiento continuo; la actualización en servicio; el aumento de la remuneración. Pero veamos en detalle cada una de las propuestas para no caer en la ligereza de avalarlas en bloque, a pesar de lo sugestivas que parecen y el consenso que han generado.

Ya dijimos antes que exigir el nivel universitario para todos los que van a ser maestros puede ser válido siempre y cuando no suponga esto eliminar la tradición y el acumulado que ya tienen las escuelas normales superiores. Ellas deben pasar a ofrecer títulos universitarios, pero no deben desaparecer, como se plantea.

Aunque sin duda debemos exigirle mucho más a las facultades de educación, teniendo como ejes del proceso formativo la práctica y la investigación (tenemos abundante y antigua literatura que lo ha planteado²⁰), hay que tener cuidado de no atentar contra la autonomía universitaria. Los procesos de acreditación deben ser exigentes, pero no pueden imponer a la academia las modalidades o las directrices curriculares con las cuales orientan sus carreras.

El otro principio que habría que defender y no se ve esbozado en las propuestas, es el de fortalecer las facultades de educación oficiales. Para que los estímulos a la oferta que se proponen no ahonden las desigualdades ya existentes entre las universidades oficiales y las privadas, hay que hacer una inversión grande en las primeras. Es conocida la deuda histórica que tiene el Estado con los presupuestos que la Ley 30 fijo para las universidades públicas. Esto ha afectado enormemente la posibilidad de mantener un buen nivel académico. A modo de ilustración sean suficientes dos datos que avergüenzan al país: en la Universidad Pedagógica Nacional, la institución insignia en la formación de maestros, su presupuesto tiene un déficit estructural cercano al 300 %. En dicha universidad el 83 % de sus profesores están contratados por cuatro semestres en cada periodo, como “ocasionales” y cátedra, sin ninguna oportunidad para capacitarse, investigar y moverse internacionalmente, sin voz ni voto en el gobierno universitario, esto para no hablar de las condiciones decadentes en las que se encuentra su infraestructura²¹.

Si los estímulos se le otorgan a las facultades que muestren mejores resultados en los indicadores escogidos (y ya cuestionados), por supuesto que serán recibidos por las universidades privadas. Sería injusto que unas universidades como la de los Andes o la del Rosario (coautoras de este estudio), por ejemplo, que no tiene ninguna tradición en el campo de la educación y la pedagogía, abran ahora unas licenciaturas con los estándares exigidos (que las públicas por las razones expuestas no van a poder cumplir) y reciban

20 Ver Álvarez (2011), Convenio Andrés Bello (1996), idep (2008), Misión Ciencia, Educación y Desarrollo (1997), Zuluaga (1984).

21 Sobre esta situación se han hecho varias denuncias ante las autoridades que no han sido escuchadas, aunque los organismos de control lo hayan corroborado. Ver informe de Contraloría 2012, por ejemplo (www.pedagogica.edu.co).

los estímulos del Estado que Compartir propone. De hecho entre las sugerencias está la de crear nuevas licenciaturas con altos estándares y cerrar las que no alcancen la acreditación de calidad, que tendría además nuevas exigencias.

La creación de un Comité para la Excelencia en Formación en Educación (CEFE) la consideramos absolutamente innecesaria, pues ya existen mecanismos participativos en la Ley 115 como las juntas municipales, departamentales y nacionales que ya tienen entre sus funciones las que acá se le proponen al CEFE. Antes de crear más burocracia y de llevar hacia arriba la toma de decisiones, hay que poner a funcionar las instancias ya existentes. Los Comités Territoriales de Formación de Docentes, también creados en la Ley 115, hay que activarlos y dotarlos de condiciones para que funcionen. La experiencia de Bogotá muestra que esta es una excelente instancia para orientar las políticas de formación en ejercicio; podrían, sí, ampliárseles las funciones y sus alcances.

La propuesta de otorgar becas a los mejores bachilleres para que se animen a inscribirse en programas de licenciatura, está claramente orientada a favorecer a las universidades privadas.²² Si las universidades públicas cuentan con buenos presupuestos y alcanzan la excelencia académica, no habría que otorgarles becas, pues estas tienen matrículas de muy económicas para las personas de bajos recursos. Si son personas pudientes las que desean estudiar en estas universidades de excelencia, deben pagar, tal como la Constitución nacional lo establece. A no ser que el estudio Compartir esté insinuando que a los mejores bachilleres no les atraigan las universidades públicas y deban ofrecerles becas para entrar a las privadas. Es como si de antemano descartaran que las públicas pudieran ser de excelencia y atraer a los mejores bachilleres, ¿entonces para qué becas? El ejemplo a seguir debería ser el de los países y las ciudades estudiados (Singapur, Finlandia, Ontario, Corea del Sur); allí la oferta es pública y gratuita. Esto es muy diferente al sistema de becas.

Aunque ya se señaló, insistimos en que el “estudio” siguió avalando la norma absurda establecida en el Estatuto docente según la cual profesionales no formados para maestros puedan ejercer el oficio e ingresar al escalafón y al servicio. Esto va en contravía de todas las experiencias internacionales y nos convierte en un caso único, de lo cual deberíamos también avergonzarnos.

La formación en ejercicio debe volver a convertirse en una obligación del Estado, como sucede en los ejemplos internacionales. Sobre el acompañamiento a maestros noveles, el país ya tiene experiencias exitosas, lo mismo en la creación de redes de maestros, dos de las recomendaciones centrales del estudio en lo que a formación en servicio se refiere. Aunque el estudio las sugiere, no re-conoce, o no las conoce.²³ Hay cientos de ellas que se implementan en pequeña y mediana escala desde hace más de treinta años. En verdad no alcanzan la visibilidad esperada y el impacto masivo que se necesita, pero existen y han funcionado con contundente efectividad.

Elevar los salarios de los maestros no tiene discusión, es una necesidad urgente reclamada a veces con saldos trágicos en términos de persecución y macartización ideológica

22 Llamar este proceso “reclutamiento”, resulta también ajeno a la tradición del campo pedagógico, parece acercarlo más al campo de la milicia.

23 En cambio, se citan experiencias de Inglaterra, Australia y Ontario. La OEI ha hecho en Colombia ejercicios piloto exitosos de acompañamiento a maestros noveles. Ver: OEI e IDEP (2012).

a los sindicatos que lo exigen. El capítulo que analiza las condiciones de riesgo en el que viven los maestros es un hueco gigante, teniendo en cuenta que no estamos hablando de los maestros de Singapur, Ontario, Finlandia ni Corea del Sur, sino de Colombia, donde permanece una cruenta guerra que lleva más de cincuenta años.²⁴ La única alusión cercana es:

El diagnóstico para Colombia deja claro que es necesario disminuir las inequidades en la distribución de los docentes a lo largo del territorio nacional. Sin embargo, es entendible que los individuos no quieran o estén dispuestos dadas las condiciones actuales de trabajar en estas zonas. Una forma de motivarlos es ofreciéndoles a los docentes que cuenten con evaluaciones de desempeño satisfactorias, bonificaciones generosas si aceptan trabajar en estas zonas (Compartir, 2014, p. 269).

Esto muestra un desconocimiento impresionante de las condiciones en que trabajan los maestros; lejos están ellos de rechazar estas plazas por falta de estímulos monetarios, la realidad es muy otra. Hay un desconocimiento total del *ethos* histórico del oficio.

También es curiosa la preocupación por la poca “varianza” que hay en los salarios docentes, en comparación con otros “mercados laborales”. Lo que sugieren entonces es que haya bonificaciones por desempeño, suponiendo, según el estudio citado (Bruns, et al. 2011), que de esa manera los maestros se animan a mejorar su prácticas. Aunque la única evidencia que tienen es la estadística, concluye que quienes reciben los estímulos enseñan a estudiantes que obtienen mejores resultados en las pruebas.

En su conjunto el capítulo de propuestas está estructurado con base en la lógica de incentivos monetarios, estímulos y des-estímulos a la oferta y la demanda. Es muy difícil pedirles a los economistas que piensen alternativas en otra dirección diferente a las que operan en el mercado y el proceso productivo; pero en el campo de la educación estamos obligados a tener en cuenta otros principios motivadores de la acción humana. No es el interés individual el que nos gobierna, cuando de formar-nos se trata; los principios de solidaridad, igualdad, respeto a la diferencia, colectividad, generosidad, gratuidad, compasión, justicia, no son muy bien vistos en el mercado, pero si en los escenarios donde se construyen los principios que rigen la convivencia en el campo político y social. La ética y la estética no son bienes negociables ni le podemos pedir a la escuela que los produzca como se producen los bienes materiales e inmateriales que generan valor agregado a las mercancías, aunque los neo-institucionalistas así lo propongan.

En el campo de la educación y la pedagogía abundan iniciativas valiosas implementadas o por implementar que sí tienen en cuenta las condiciones en que los procesos formativos suceden. La invitación final es a ingresar a este campo, si hay tanto interés por los maestros, y unirse a los esfuerzos que hace años venimos haciendo por mejorar la precaria situación en la que se forman y trabajan. Muchos de estos esfuerzos y de estas iniciativas provienen de ellos mismos y de las facultades de educación y las normales superiores. Lo que no se ha tenido es la voluntad política del Estado para que alcancen su pleno desarrollo: con el interés de los empresarios y de la clase política, si nos escuchan, tal vez cambien las cosas más rápido. De no ser así, seguiremos afirmando que los cambios en educación son de largo plazo.

24 Según Fecode en los últimos 10 años ha habido 949 maestros asesinados, 4 003 amenazados, 1 092 desplazados, 60 desaparecidos y 70 refugiados (www.fecode.edu.co).

Para terminar, una última sugerencia: si el afán es ingresar a la OCDE y seguir sus recomendaciones, caería bien hacer caso de la siguiente:

Los resultados de PISA han sido inquietantes para muchos países. [...] El gran desafío está, sin duda alguna, en salir de las reacciones momentáneas y pasar a la más laboriosa pero prometedora tarea de analizar a fondo los resultados de las evaluaciones, y empezar a diseñar y poner en práctica políticas públicas adecuadas a la atención de los problemas descubiertos. Varios de los problemas tienen que ver, seguramente, con las escuelas, pero muchos otros se relacionan también con las condiciones de vida de las familias, el acceso a medios de comunicación de calidad, el adecuado funcionamiento y difusión de las bibliotecas públicas, y otras muchas cosas (OCDE, 2012, p. 29).

Referencias

- Álvarez, A. (2012). Quiénes son los maestros. Cincuenta años de práctica pedagógica en Bogotá. En: *Todo pasa... todo queda. Historia de maestros en Bogotá*. Bogotá: Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico IDEP.
- Álvarez, A. (2011). Los maestros investigadores: De posturas, supuestos y campos. En: *Actualidades Pedagógicas*. N° 57. Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación. Bogotá, Universidad de la Salle. Enero-Junio, pgs. 33-43
- Álvarez, A. (2010). *Claves para leer la educación como un derecho humano En: Teoría crítica de los Derechos Humanos*. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Álvarez, A. y Martínez Boom, A., (Comp). (2010b). *Figuras contemporáneas del Maestro en América Latina*. Bogotá, *Colección Pedagogía e historia*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Álvarez, A. (2008). ¿Para qué formar maestros? En: *Paradojas de la Formación docente*. Bogotá: Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa, IDIE – OEI.
- Alvarez, A., et al. (2008b). Lo que antes era un derecho hoy es un privilegio. Plan sectorial de educación 2004-2008. *Bogotá, una gran escuela, para que niños, niñas y jóvenes aprendan más y mejor*. Bogotá: IDEP.
- Apple, M. W. (1994). *Educación y poder*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Betancourth, M., Puche, M, E. (1998). *Aproximaciones a la realidad educativa del país. Experiencias significativas*. Bogotá: UNICEF – Ministerio de Educación Nacional.
- Canaan, J. E. & Epstein, D. (comp). (1998). *Una cuestión de disciplina. Pedagogía y poder en los estudios culturales*. Barcelona: Paidós Educador.
- Castillo, E. (2002). *Los maestros de ciencias sociales*. Bogotá: Editorial Magisterio y Universidad de los Andes.
- Castro, J., et al (2007). *Maestro: condición social y profesión docente en Colombia. 1991-2002*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, IDEP.
- Cherryholmes, C., H. (1999). *Poder y crítica. Investigaciones posestructurales en educación*. Barcelona: Pomares – Corredor.
- COLCIENCIAS. (2009). *Ondas: informe de la reconstrucción colectiva del programa Ondas. Búsquedas de la investigación como estrategia pedagógica: periodo 2006 – 2008*. Bogotá.

- Convenio Andrés Bello. (1996). *Encuentro entre innovadores e investigadores en educación: procesos pedagógicos alrededor de los proyectos educativos institucionales*. Bogotá.
- CORPRODIC. (1990). *Pedagogía, Discurso y Poder*. Bogotá: CORPRODIC.
- Defensoría del Pueblo. (2003). *El Derecho a la Educación, en la constitución, la jurisprudencia y los instrumentos internacionales*. Bogotá.
- De Oliveira W., Martins, M.m (orgs). (2012). *Educação e Cultura, Campinas*. Alínea Editora.
- Díaz, O., C., Ordóñez, C. (1997). *Estudios sobre los conceptos y enfoques de la evaluación pedagógica y educativa*. Bogotá: Instituto para la investigación educativa y el desarrollo Pedagógico IDEP.
- Díaz Villa, M (1993). *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Cali: Textos Universitarios Universidad del Valle.
- Echeverri, A. (2001). *Encuentros Pedagógicos Transculturales: desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania*. Medellín, Centro Consolidado de Investigaciones Educativas y Pedagógicas. Medellín: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
- Escobar, A. (2005). *Más allá del Tercer Mundo. Globalización y diferencia*. Bogotá: ICANH – Universidad del Cauca.
- Expedición Pedagógica Nacional. (2000 a 2006). *Nueve Tomos*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Fundación Dos Mundos. (2009). *Escuela y conflicto armado: del bien protegido a espacio protector: aportes psicosociales para enfrentar las violaciones de los DH y DIH*. Bogotá: Editorial Espacio creativo.
- García, E., et al. (1996). *Impacto de los conflictos armados en la Infancia. Memoria de la consulta para la región de América Latina*. Bogotá: Convenio UNICEF, FES, Defensoría del Pueblo.
- Gobernación del Valle del Cauca y Centro de Innovación y la Investigación Pedagógica. (2007). *Experiencias de innovación e investigación pedagógica de maestros y maestras en el valle del cauca: Tomo I*.
- Henaó, M., Castro, J. (comp) (2001). *Estados del Arte de la Investigación en Educación y Pedagogía en Colombia*. Tomos I y II. Bogotá: ICFES, COLCIENCIAS, SOCOLPE.
- Herrera, J. (2009). *La comprensión de lo social. Horizonte hermenéutico de las ciencias sociales*. Bogotá: CINDE.
- IDEP. (2008). *Investigación e innovación educativa y pedagógica: premio 2007, Alcaldía de Bogotá*. Bogotá: Secretaría de Educación.
- IDEP (2007). *Memorias VI Congreso Internacional de Investigación en Educación y Pedagogía*. Bogotá.
- IDEP (1998). *La investigación: Fundamento de la comunidad académica*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Klafki, W. (1990). La importancia de las teorías clásicas de la educación para una concepción de la educación general hoy, en: *Revista Educación, Tübingen, Instituto de colaboración científica*, vol. 36.
- Londoño, R., et al (2011). *Perfiles de los docentes del sector público de Bogotá*. Bogotá: IDEP.
- Martínez, M. (2008). *Redes pedagógicas la constitución de la maestro como sujeto público*. Bogotá: Editorial Magisterio.

- Mejía, M., R. (2006). *Educación(es) en la(s) globalización(es). Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Bogotá: Ediciones desde abajo.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). Segundo Foro Educativo Nacional y Primera Feria Pedagógica: Escuela Siglo XXI Colombia. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998b). *Educación para la población rural: balance prospectivo*, Bogotá.
- Misión Ciencia, Educación y Desarrollo. (1995). Cinco tomos. Bogotá, Colección Documentos de la Misión. Bogotá, Presidencia de la República, Consejería Presidencial para el Desarrollo Institucional, Colciencias.
- Misión Ciencia, Educación y Desarrollo. (1997). *La formación de los educadores en Colombia*. Compilación, Bogotá: IDEP.
- Mokus, A., et. al (1995). *Las Fronteras de la Escuela*. Bogotá: Editorial Magisterio, Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Muñoz W., et al. (2011). *Una aproximación al estado del arte de la calidad de la Educación Escolar*. Bogotá: IDEP.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Bogotá: Katz editores.
- OCDE. (2012). *El programa PISA de la OCDE*. Qué es y para qué sirve. París.
- OEI, IDEP. (2012). *Todo pasa... todo queda*. Bogotá.
- Ospina, H., Alvarado, S, y López, L. (1999). *Educación para la paz: una pedagogía para consolidar la democracia social y participativa*. Bogotá: Editorial Magisterio. Red Pedagogías constructivas, pedagogías activas y desarrollo humano.
- Pérez, L., E., et al (2007). *Seis ciudades, cuatro países, un derecho: análisis comparativo de políticas educativas*, Bogotá: IDEP.
- Planeta Paz. (2007). *Paradojas y desafíos en educación. Itinerario de la Mesa de Bogotá en la Movilización Social por la Educación*. Bogotá.
- Popkewitz, T. (1994). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata, Fundación Paideia.
- Procuraduría General de la Nación. (2006). *El derecho a la educación. La educación en la perspectiva de los derechos humanos*. Bogotá: Procuraduría General de la Nación – USAID.
- Red de Cualificación de maestros en ejercicio. (2002). *Tercer encuentro Iberoamericano de Colectivos Escolares y Redes de maestros que hacen investigación en la escuela*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Editorial Magisterio.
- Restrepo, M. (1999). *Escuela y Desplazamiento: una propuesta pedagógica*. Bogotá: MEN.
- Rodríguez, A. (2002). *La educación después de la constitución del 91. De la reforma a la contrarreforma*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. Corporación Tercer Milenio.
- Rorty, R. (1991). *Contingencia, ironía y solidaridad*. Barcelona: Paidós.
- Saldarriaga, O. (2003). *Del oficio de maestro, Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

- Suárez, H., comp (2002). *Veinte años del Movimiento Pedagógico. 1982-2002. Entre mitos y realidades*. Bogotá: Magisterio, Tercer Milenio.
- Tomasevski, K. (2004). *El asalto a la educación*. Bogotá: Oxfam.
- Vasco, M. E. (sf). *Maestros, Alumnos y Saberes*. Bogotá: Editorial Magisterio. 111 p.
- Veiga Neto, A. (1997). *Crítica Pos-Estructuralista y Educación*. Barcelona: Laertes.
- Vélez de la calle, C., et al (1999). *Pedagogías frente al conflicto social y educativo*. Bogotá: Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Zuluaga Garcés, Olga Lucia y Echeverri Sánchez Alberto (1990). El florecimiento de las investigaciones pedagógicas, en: Díaz Mario y Muñoz José. *Pedagogía Discurso y poder*, Bogotá: Corprodic.
- Zuluaga, O., Echeverri, A. (1998). Campo intelectual de la educación y campo pedagógico. Posibilidades, complementos y diferencias. En: *Revista Educación y ciudad, Instituto para la Investigación y el Desarrollo Pedagógico* Bogotá: IDEP. N° 4, enero.
- Zuluaga, O. (1984). *El maestro y el saber pedagógico en Colombia*. Medellín: Universidad de Antioquia