

Los límites de la economía de la
educación: abrir la mirada*//The Limits of the Economics of
Education: The Need for a Broader
Perspective//Os limites da economia da
educação: abrir a perspectiva

Alejandro Álvarez Gallego**

Recibido: 06/10/2014
Evaluado: 17/09/2014

- * El artículo hará referencia específica al estudio *Compartir*; esta será la forma como se seguirá citando a lo largo del artículo; aparece en la bibliografía como: García, S. et al. (2014).
- ** Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional. Grupo Historia de la Práctica Pedagógica. rizoma.alejandrog@gmail.com

Resumen

El artículo hace un cuestionamiento a la manera como los economistas autores del estudio *Tras la excelencia docente*, a nombre de la Fundación Compartir, abordan el problema de la educación en Colombia, y a la propuesta de política pública que allí se hace, centrada en el fortalecimiento de las competencias de los maestros del país.

Se ha hecho una lectura crítica presentando los argumentos centrales del estudio y explicando, una a una, las razones por las cuales se considera inapropiado el uso que se hace de las herramientas estadísticas, las conclusiones que de ellas derivan los autores y las propuestas que se desprenden de allí. Los argumentos con los que se sustentan la crítica están basados en análisis de la educación y la pedagogía que se fundamentan en premisas diferentes a las de los economistas autores del estudio.

Las críticas centrales se refieren a la concepción de educación, entendida como un proceso de producción de aprendizaje, asimilado a los procesos de producción de bienes materiales; a la noción de calidad, ligada a las pruebas estandarizadas internacional y nacionalmente; a la manera como demuestran estadísticamente que el factor que más incide en la producción de aprendizajes es el *docente*; y finalmente al abandono de otros factores, como las condiciones socioeconómicas de los estudiantes, para valorar los problemas de calidad de la educación. Se muestran otros enfoques y se sugiere ampliar la mirada con los aportes de otras disciplinas, partiendo de asumir la educación como un derecho humano.

Abstract

This article questions the way in which the authors of *After Excellence in Education* –a group of economists–, sponsored by Fundación Compartir, address the issue of quality in education in Colombia. It also questions their proposal of a public policy, which focuses on boosting the competence of teachers across the country.

The authors of this document analyze the core arguments of the study, exposing one by one the reasons why they consider that there is an inappropriate use of the statistical tools, which affects the conclusions drawn by the group of economists as well as the proposals they make based upon those results. The arguments for the critical discussion are exposed by experts in education and

Palabras clave

Calidad de la educación, docente, aprendizaje, economía de la educación, derecho a la educación.

Keywords

Quality in education, teacher, learning, economics of education, right to education.

Palavras chave

Qualidade da educação, docente, aprendizagem, economia da educação, direito à educação.

pedagogy, whose foundational principles are different from those underlying the economists' arguments.

The fundamental criticisms refer to the notion of education as a learning production process, similar to the production process of any good; to the notion of quality associated to national and international standardized tests; to the way statistics are used to prove that the most important factor in learning production is *the teacher*, and finally, to the exclusion of other factors –i. e., students' social and economical background– to estimate the problems of quality in education. Other approaches are discussed, and it is suggested to enrich the analysis with contributions from other disciplines, assuming education as a human right.

Resumo

O artigo faz um questionamento ao modo como os economistas autores do estudo *Após a excelência docente*, ao nome da Fundação Compartir, abordam o problema da educação na Colômbia, e à proposta de política pública que ali se faz, centrada no fortalecimento das competências dos professores do país.

Tem-se feito uma leitura crítica apresentando os argumentos centrais do estudo e explicando, uma a uma, as razões pelas quais considera-se inapropriado o uso que se faz das ferramentas estadísticas, as conclusões que delas derivam os autores e as propostas que desprendem-se dali. Os argumentos com os quais sustenta-se a crítica estão baseados na análise da educação e a pedagogia que se fundamentam em premissas diferentes às dos economistas autores do estudo. As críticas centrais referem-se à concepção da educação, entendida como um processo de produção de aprendizagem, assimilado aos processos de produção de bens materiais; à noção de qualidade, ligada às provas padronizadas internacional e nacionalmente; à forma como demonstram estatisticamente que o fator que mais incide na produção de aprendizagens e o *docente*; e finalmente ao abandono de outros fatores com as condições socioeconômicas dos estudantes pra valorar os problemas de qualidade da educação. Se mostram outros enfoques e sugere-se ampliar a olhada com os aportes de outras disciplinas, partindo de assumir a educação como um direito humano.

La Fundación Compartir ha hecho una propuesta de política pública para mejorar la calidad de la educación centrándose en la denominada *excelencia docente*. Dicha propuesta la pretenden legitimar los autores con el argumento de que el *factor docente* es el que más incide en el mejoramiento del *logro estudiantil*.

El argumento lo sustentan en varios tipos de análisis: el primero, mostrando los estudios estadísticos sobre el impacto de las escuelas en el desempeño académico de los estudiantes (destacando el factor docente); el segundo, relacionando las características de los maestros del sistema público colombiano con los resultados de pruebas saber de estudiantes de educación básica y media; el tercero, analizando experiencias internacionales que centraron sus políticas en mejorar la calidad docente; el cuarto,

presentando casos de países que han implementado medidas para mejorar el desempeño docente por medio de programas específicos que afectan alguna de sus características; el quinto, analizando estadísticamente, para el caso colombiano, cómo el factor docente incide en el desempeño de los estudiantes. Con grupos focales y entrevistas comparan lo que caracteriza a los maestros de colegios de alto y bajo rendimiento, continúan recogiendo opiniones de maestros considerados excelentes sobre lo que los hace ser buenos, y de los maestros en formación sobre lo que motiva a los jóvenes para escoger la carrera docente; por último, comparando el manejo que se le da en Colombia al *recurso docente* con lo que pasa en otros países. De todo ello derivan las recomendaciones de política.

A continuación se sugiere una lectura problematizadora de este estudio, comenzando por la concepción que tienen sobre la educación; parte por parte se muestra la insuficiencia de las técnicas estadísticas, los vacíos que hay en sus análisis y conclusiones. Es de especial interés cuestionar la forma como van responsabilizando a los maestros, a lo largo del trabajo, de la buena o mala calidad de la educación. Finalmente daremos pistas sobre la importancia de valorar el trabajo pedagógico partiendo de otros tipos de análisis que complejizan la llamada *calidad de la educación* y la sacan de la mirada cuantitativa reducida a los resultados de las pruebas

estandarizadas que pretenden medir el “rendimiento estudiantil”¹.

Nuestro lugar de enunciación

Se parte de una mirada compleja del fenómeno educativo que considera dichos procesos teniendo en cuenta las dinámicas culturales, siempre históricas y, por tanto, imposibles de ser aprehendidas de manera exclusiva por variables econométricas.

Se considera problemático pretender fundamentar la toma de decisiones de política educativa en estudios que, a nuestro modo de ver, tienen una forma fragmentada de entender la escuela, el aprendizaje, la enseñanza y en particular el trabajo de los maestros². Existen en Colombia y en el mundo muchas otras aproximaciones a estos fenómenos que el estudio de la Fundación Compartir ignora; estos son: los aportes de la psicología, la filosofía, la sociología, la antropología, el derecho y la pedagogía³.

- 1 En un trabajo reciente ya habíamos planteado una mirada problematizadora al estudio *Compartir*. Con este artículo se busca ampliar los argumentos que ya se esgrimieron, y profundizar en la perspectiva desde donde se toma distancia de él (cf. Álvarez, 2014).
- 2 Se hará referencia a los maestros y no a los docentes porque se considera que es la forma más pedagógica de llamar a quienes se han formado para ejercer el oficio de la enseñanza.
- 3 En Colombia se ha generalizado un debate muy constructivo acerca de la existencia de un campo intelectual de la educación (Díaz, 1993) o de un campo conceptual de la pedagogía (Zuluaga y Echeverri, 1998). En este ejercicio se han reconocido diferentes tradiciones pedagógicas (Noguera 2012): la francesa (ciencias de la educación), la alemana (la ciencia de la pedagogía),

No está mal que los economistas se acerquen a esta realidad y hagan sus aportes para contar con una propuesta cuantitativa que podría dar pistas sobre aspectos que otras aproximaciones no ven. Más allá de las críticas internas que se le puedan hacer a esta mirada econométrica (los modos como cruzan variables, el tipo de generalizaciones que hacen, o la manera como invalidan o validan ciertas conclusiones), lo que resulta más cuestionable es que se pretenda derivar de allí toda una política que compromete los recursos públicos y las energías de todo el sistema educativo. Se cuestiona también a los medios de comunicación y los creadores de opinión que han considerado el estudio de la Fundación Compartir como uno de los mejores que se hayan hecho en el país⁴, pues desconocen los cientos de trabajos que la comunidad académica y el magisterio mismo han producido durante décadas. La magnificación que se ha hecho de este informe produce un efecto negativo en los imaginarios sociales que se construyen sobre el maestro, la escuela y los procesos educativos, pues simplifica, sesga y empobrece la complejidad del fenómeno.

Se considera inapropiada la manera como el actual presidente de la República y un sector de la clase política reciben estas recomendaciones sin mediar la crítica y el debate que otros sectores de la sociedad les hacen a dichas propuestas⁵. El sector empresarial tiene derecho a incidir sobre la toma de decisiones políticas en el Estado, pero en una democracia se deben considerar los múltiples intereses que representan todos los sectores sociales. La educación es un territorio en disputa, y este artículo quiere participar, aunque sabemos que el poder de los empresarios

la sajona (el currículo) y la latinoamericana (educación popular). En todos los casos los aportes de las ciencias sociales y humanas son imprescindibles. Por eso problematizamos los trabajos que desconocen la existencia de este debate.

- 4 Entre los meses de enero y mayo de 2014 se registraron más de quince artículos de opinión y notas de prensa, especialmente *El Espectador*, *El Tiempo*, *Revista Semana*, así como los principales noticieros de televisión y radio. No se citarán todos acá por cuestiones de espacio.
- 5 El 12 de febrero de 2014 el presidente de la República junto a varios miembros de su gabinete recibió de manos del empresario Pedro Gómez Barrero el informe "Tras la excelencia docente" en acto solemne que cubrieron todos los noticieros del país. En su discurso el presidente Santos señaló: "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" (wsp.presidencia.gov.co).

y de los medios de comunicación terminan por hegemonizar⁶ las decisiones de política pública. Pero, ¿qué se disputa? Este punto de partida considera la educación un *derecho fundamental*, constitucionalmente establecido, que va en contravía de la búsqueda de rentabilidad que el estudio *Compartir*, y la mirada empresarial de la educación en general, pretende de los procesos educativos. Ya Tomasevski (2004) había advertido la distancia que hay entre el enfoque de derechos y de mercado en educación:

El cálculo que subyace la definición de desarrollo como realización de los derechos humanos a través de un proceso en el que se respetan los derechos humanos fue saboteado desde el momento en que se empezó a llamar a la gente *capital humano*. En efecto, tratar a los seres humanos como objeto de inversiones los convierte en medios antes que en fines del desarrollo. Además este cálculo

confunde los objetivos de los mercados y los de los estados (p. 39).

Eso es lo que está en juego. Se hace una advertencia: no es la defensa de un gremio, ni siquiera la reivindicación del magisterio como actor de primera línea en la formación de niños, niñas y jóvenes; es la manera como se pretende controlar y regular la educación escolarizada a partir de estrategias centradas en lo que se denomina *recurso docente*. Los maestros saben que su papel va mucho más allá de unos intereses gremiales, y asumen que su aporte pasa por la defensa del derecho a la educación como condición para que exista una sociedad más justa y equitativa⁷.

Finalmente, el lugar desde el cual se habla aquí reivindica el estatuto profesional de los maestros y el estatuto teórico de la pedagogía. La profesionalidad del ejercicio pedagógico significa que la sociedad y el Estado confían en lo que los maestros saben y hacen, pues son ellos los que tienen la responsabilidad de tomar decisiones en situaciones concretas que si se regulan desde afuera pierden posibilidades de ser inteligentemente tomadas. Esto no quiere decir que otros actores no puedan trabajar mancomunadamente en

6 Hegemonizar no quiere decir que se imponga un solo modelo. En la práctica pedagógica se intercepan las macropolíticas de tal manera que el proceso educativo se vuelve ambiguo, contradictorio, tensionado y, en todo caso, abierto, pues en ella se producen saberes, subjetividades e instituciones que históricamente se van transformando, siempre, sin una dirección predeterminada ni predeterminable. Esta concepción de la educación y el trabajo de los maestros es un legado del trabajo que por más de treinta años hemos realizado en el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica (www.historiadelapractica-pedagogica.com).

7 La misión que se ha propuesto el sindicato que agrupa a los maestros oficiales pone en primer lugar la lucha por la educación pública, y sus derechos gremiales los supedita a ella. Este es un giro que el sindicalismo del magisterio ha dado en los últimos años, resultado de una reflexión propiciada por lo que en Colombia se conoció como el Movimiento Pedagógico (Suárez, 2002).

procura de mejorar lo que se hace en la escuela, pero sobre la base de la autonomía, el respeto, la confianza y la valoración de lo que los profesionales de la enseñanza vayan decidiendo. Como ya se dijo, no se trata de defender un gremio, se trata de garantizar que la educación que reciben los escolares sea la mejor; si los responsables de ello no son idóneos profesionalmente poco podemos confiar en sus resultados, y tal idoneidad implica confianza y autonomía.

Acá sí que se considera válido aprender de lo que sucede en otros países más democráticos y equitativos, como los que se citan en el estudio *Compartir* y se mencionan tanto en los medios de comunicación, por encontrarse bien posicionados en los resultados de las pruebas estandarizadas como PISA⁸; son países como Finlandia, Corea del Sur y Singapur, o de ciudades como Ontario, elegidos por *Compartir* como modelos a seguir. El lugar social de los maestros en estos ejemplos lo ratifica:

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 US\$ 400 y US\$ 700 –que corresponde a cerca del 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).

8 PISA: Programme for International Student Assessment (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos). Es una prueba diseñada y auspiciada por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico). "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).

En Finlandia:

Los maestros tienen total autonomía sobre lo que ocurre en el aula, el diseño curricular y la distribución de horas laborales no destinadas 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).

En Ontario:

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 pública. (Compartir, 2014, p. 71).

No hay duda, aún lejos de alcanzar, no tanto un lugar de excelencia docente, como lo llama Compartir, sino un lugar de autonomía profesional que haga de este un trabajo comprometido con la justicia social, éticamente responsable y políticamente promotor de la democracia.

Se sintetizan las observaciones críticas al estudio en tres tesis que desarrollarán en este artículo:

- Apostarle al desarrollo del capital humano como eje del desarrollo económico es legítimo, más allá de las diferencias en el modelo de desarrollo que eso supone, lo que se problematiza es la pretensión de convertir toda la educación básica y media en un proceso de formación de capital humano que la ponga al servicio exclusivo del desarrollo económico.
- Asumir la docencia como el insumo escolar determinante del logro estudiantil es peligroso pues desconoce los múltiples factores que pesan sobre él y termina por responsabilizar injustamente a los maestros de los evidentes problemas que tiene el sistema educativo.
- Las herramientas estadísticas, los estudios de caso y las entrevistas son insuficientes para comprender la complejidad de la formación de las nuevas generaciones.

¿La docencia como insumo determinante del logro estudiantil?

El Informe Compartir parte de suponer que el proceso educativo es

similar a la producción de bienes de consumo. Esto lleva a los autores a identificar los insumos que intervienen en el proceso y establecer cuál es el producto que resulta de él. Por eso ha planteado que lo que se produce en el proceso educativo es aprendizaje (Compartir, 2014, p. 22). El reto de los economistas autores del estudio es averiguar cuál es la función de producción de aprendizaje⁹, es decir, identificar cuáles son los factores que hacen que la producción aumente; dicho de otra manera, establecer cuál de los insumos intervinientes en el proceso de producción (en este caso la educación escolarizada) es más determinante para mejorar la calidad del producto (que en este caso llaman *aprendizaje*). La calidad de la educación estará entonces en relación directa con la producción de aprendizaje y este dependerá del comportamiento de los insumos identificados. El aprendizaje es medible en términos de lo que llaman *logro estudiantil*, y este a su vez es medible a través de las pruebas estandarizadas, que en el estudio se han reducido a PISA y Saber¹⁰.

Según la revisión que Compartir (2014) hizo de la literatura especializada:

Los insumos educativos incluyen, por ejemplo, la calidad de la infraestructura y la dotación, los contenidos curriculares, el tamaño de las clases y la calidad de los docentes, entre otros. Esta formulación resulta entonces análoga a la producción de bienes por parte de las firmas (p. 22).

La producción de aprendizaje para este enfoque es determinante en la competitividad de la economía, pues de ello dependerá la cantidad de valor agregado que los futuros trabajadores le incorporen a las mercancías; condición para desempeñarse mejor en la sociedad de mercado globalizado. Este modelo económico estimula a las empresas del sector servicio que producen intangibles ricos en conocimiento (sector de

9 La función de producción en economía es la fórmula con la que se establece la productividad en función de la cantidad y el tipo de capital y la cantidad y el tipo de trabajo (también recursos naturales, cuando son bienes materiales).

10 “Las pruebas Saber son medidas periódicas que se hacen a los estudiantes de los grados tercero, quinto, noveno y undécimo del desarrollo de competencias, como indicador de calidad del sistema educativo. Los resultados de estas evaluaciones y el análisis de los factores que inciden en los mismos permiten que los establecimientos educativos, las secretarías de Educación, el Ministerio de Educación Nacional y la sociedad en general identifiquen los conocimientos, las habilidades y los valores que todos los estudiantes colombianos desarrollan durante la trayectoria escolar, independientemente de su procedencia, condiciones sociales, económicas y culturales” (<http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-244735.html>. Consultado el 20 de junio de 2014).

tecnologías de la información, especialmente, y las marcas que le dan valor agregado a los bienes materiales, asumidas hoy como un modo de vida)¹¹. Las políticas educativas de los últimos años han insistido en orientar los procesos de enseñanza-aprendizaje hacia la formación de competencias, lo cual es absolutamente funcional a este modelo de desarrollo económico centrado en la producción de bienes intensivos en conocimiento¹².

Ahora bien, ¿cómo puede establecerse el factor determinante en el aumento del producto aprendizaje? Hay un supuesto consenso según el cual el aprendizaje de los estudiantes no depende tanto de

sus diferencias en las condiciones socioeconómicas como de las características de las escuelas, entre las que se ubica el *desempeño docente* (además del currículo y la infraestructura).

Esta es una discusión abierta que Compartir ha cerrado, hecho que supone establecer definitivamente que lo que determina la mejora de la educación son insumos internos, propios de la escuela, y no las condiciones socioculturales. Lo que van a pretender probar, con fórmulas estadísticas y estudios cuasi experimentales, es que la mayor responsabilidad recae sobre los docentes. Esta es una conclusión, no solo académicamente insostenible (como se mostrará), sino equivocada, pues llevaría a descuidar muchos otros factores que son ética y jurídicamente prioritarios, si se considera la educación como un derecho humano fundamental; se hace referencia aquí a la mejora de las condiciones socioeconómicas de los estudiantes para poder ejercer el derecho sin limitaciones producidas por la desigualdad; muchos analistas, organizaciones y enfoques así lo consideran. Basta citar a la misma Organización para Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), o a las Naciones Unidas para mostrar que el enfoque de Compartir es apenas una mirada y que no hay tal *consenso*, como pretenden hacer creer.

La escala general de los países no es sino uno de los datos que arroja la prueba, uno entre cientos

11 Ya la Comisión Económica para América Latina (Cepal) (1992) lo había planteado en el trabajo que guió muchas de las reformas educativas del continente en la década de 1990. Este extenso trabajo señalaba lo que hoy todavía procuran ciertas políticas: "Los estudios y las reflexiones sobre el papel de la producción de conocimientos en el proceso de desarrollo económico de los países tienden a ganar espacio en el debate sobre factores o fuerzas motrices del mismo. Esa ha sido una preocupación corriente en el esfuerzo analítico de tipo estructuralista, sin embargo, no ocupaba un lugar preponderante en los modelos y cuerpos teóricos del pensamiento neoclásico" (p. 93). Allí se reconoce que este giro supuso el acercamiento de la Cepal a los neoschumpeterianos o neoinstitucionalistas, quienes proponen crecer con innovación empresarial en alianza con el sector financiero y las instituciones sociales y gubernamentales, una alternativa al pensamiento neoclásico y el keynesiano.

12 En los últimos doce años los planes de desarrollo han cambiado el lenguaje sobre la educación de tal manera que ya no se habla del sector educativo sino de la formación del capital humano; la educación básica y media han pasado a formar parte de la educación para el trabajo y el desarrollo humano. Es lo que podríamos llamar la *senificación* de la educación, por el liderazgo del Sena en este proceso.

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 (OCDE, 2012, pp. 25, 28).

Como se ve, la prueba PISA no está hecha para crear escalas de países, razón por la cual no se puede inferir de sus resultados algo sobre la calidad de la educación. Lo que es importante es mirar cómo los contextos socioeconómicos escolares de las poblaciones inciden en la formación de los estudiantes, para tomar las medidas apropiadas.

La Relatora Especial para el Derecho a la Educación de las Naciones Unidas en su momento señalaba:

Los derechos humanos obligan a preguntarse sobre el modo en que la pobreza se cruza con la discriminación. Si los chicos y chicas son pobres porque sus endeudadas familias los cedieron a los acreedores de castas superiores para pagar las deudas, entonces el origen del problema está en la discriminación basada en castas. Si los chicos y chicas están excluidos de la escuela porque pertenecen a minorías marginadas, los fondos para su educación no ayudan hasta que no se supere la discriminación contra las minorías (Tomasevsky, 2004, p. 178).

Lo que allí se plantea es que se deben identificar las causas por las que el derecho a la educación no se cumple, para saber dónde invertir. A eso ayudan las pruebas PISA, si hiciéramos caso de sus recomendaciones, y dejáramos de usarlas como indicadores de la calidad para intervenir en factores estadísticamente identificables que determinarían el mejoramiento de logros de aprendizaje.

Un estudio reciente del Centro de Estudios De Justicia (García, et al., 2013) refuerza este planteamiento mostrando también con estadísticas y técnicas econométricas multiniveles que el factor que más incide en el rendimiento escolar de los estudiantes colombianos es el socioeconómico; en sus palabras:

El hogar, las características del colegio y el entorno municipal generan dinámicas que influyen en el desempeño escolar. Sin embargo, el modelo muestra que el nivel más determinante de los tres es el socioeconómico. Como revelan las correlaciones interclase que presentamos anteriormente, el nivel colegio explica el 23% de las variaciones en las notas de las pruebas Saber, mientras que el nivel municipio explica el 8%. Es decir que el nivel hogar es responsable de cerca del 70% de los resultados escolares. En ese sentido, la estructura multinivel del modelo econométrico nos permite concluir que, a pesar de que tengamos en cuenta variables de contexto de los estudiantes (de su colegio y su municipio de residencia), la clase social del estudiante sigue siendo un

factor muy importante para explicar el desempeño de los alumnos en las pruebas de Estado y, en consecuencia, en su acceso a la educación superior (p. 97).

Contrario a lo que Compartir plantea, los investigadores de DeJusticia revisaron estudios de Estados Unidos, Alemania, Brasil, Jordania, Paraguay e incluso el Banco Mundial en los que se muestra que los factores socioeconómicos sí son los determinantes¹³.

Pero Compartir optó por otro tipo de análisis, que le llevó a concluir que el problema es de calidad, que esta depende de la producción de aprendizajes, que estos se pueden medir en pruebas estandarizadas y que el factor que más incide en su mejoramiento es el de los docentes. Es cierto que reconocen que el *logro académico* de los estudiantes depende de muchos factores, incluidas las características socioeconómicas de los hogares y el contexto socioeconómico de los estudiantes, y valoran los esfuerzos que las políticas educativas hacen en esa dirección (p. 212); sin embargo, el estudio está hecho para proponerle al Gobierno que centre sus esfuerzos en lo que consideran más estratégico para lograr una mayor calidad de capital humano (p. 213): la *excelencia docente*.

13 Ver García et al., (2013), especialmente el capítulo 3.

Volviendo a la pregunta inicial: ¿cómo llegó *Compartir* a esta conclusión?

Como en educación lo que los autores llaman *insumos* son difíciles de identificar de manera precisa por su variabilidad y contingencia, optaron por hacer cálculos estadísticos que les permitieran aproximarse a la realidad aunque fuera de manera abstracta e hipotética. Para ello usan los modelos de regresión multivariada¹⁴, con los que pueden ir mirando cómo se comporta cada insumo, dejando los otros con valor constante, hasta determinar el que más incide. Según la revisión bibliográfica que se hace en el estudio, el factor que resulta menos costoso para obtener mejoras en los aprendizajes, es el de los docentes:

Un cuidadoso metaanálisis de estos estudios, en el cual se analizan de manera comparativa la contribución de diferentes insumos educativos, concluye que focalizar recursos a seleccionar y retener maestros más educados y con mayor experiencia es más costo-efectivo para mejorar el aprendizaje que invertir, por ejemplo, esos mismos recursos en reducir el tamaño de las clases (Greenwald, Hedges y Laine, 1996, citados por *Compartir*, 2014, p. 22).

La razón de esta decisión, como está dicho, es económica. Se ha señalado que esta aproximación a la realidad es abstracta e hipotética. Para tener mayor confiabilidad en los hallazgos estadísticos los economistas han optado por combinar con la *metodología cuasi experimental*. Se trata de la manipulación de los insumos escolares para evaluar cómo se comporta el aprendizaje según se vaya alterando uno u otro. Con la literatura revisada, el estudio *Compartir* concluye que:

Las intervenciones con mayores impactos en desempeño suelen ser aquellas que buscan mejorar la infraestructura y disponibilidad de materiales escolares tales como libros, y aquellas que buscan mejorar la calidad docente por medio formación en servicio, apoyo pedagógico o incentivos a la asistencia (*Compartir*, 2014, p. 23).

14 El *modelo estadístico de regresión multivariada* se usa cuando no se puede establecer con certeza la relación que hay entre más de dos variables cuyo valor no es el mismo siempre: el objetivo es saber cuál de ellas es la que más incide en la determinación de un producto; se van poniendo como variable determinante una a una mientras las otras se dejan constantes, y se van eliminando las que tienen menor peso.

Establecido esto, solo queda buscar el factor más económico de aquellos que más incidían, según sus experimentos, y este fue el *factor docente*. Pero encontraron que era el factor menos costoso y el que más ahorro de dinero generaba a largo plazo:

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 (Chetty, Friedman y Rockoff, 2012; Hanushek 2011). 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 (Chetty *et al.*, 2011; Heckman, Layne-Farrar y Todd, 1996a, 1996b). De manera similar, las inversiones en construcción escolar en lugares donde antes no había escuelas, aunque tienen en el largo plazo un retorno económico positivo, este es bajo en comparación con las inversiones en calidad docente (Duflo 2011). Cálculos recientes

para Estados Unidos estiman, por ejemplo, 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, los líderes en desempeño internacional (Hanushek, 2011) (Compartir, 2013, p. 23).

Para dar confianza a esta decisión los autores realizaron el ejercicio estadístico en Colombia, de manera que pudieran verificar que acá sucedía lo mismo. Esto los llevó, como se verá, a recomendar estrategias para prescindir de los maestros malos y renovar las plazas con mejores maestros. Los insumos siempre pueden ser removibles, y más si son variables poco rentables. Lo que faltaba saber era quiénes eran los buenos y quiénes los malos en Colombia.

Para ello, *Compartir* identificó (según resultados PISA) cuáles eran las escuelas de excepcional y pobre desempeño; luego aplicaron las fórmulas estadísticas de mínimos cuadrados ponderados¹⁵ para establecer qué tanto la percepción de estudiantes sobre la calidad de los

15 Esta técnica estadística consiste en ponderar cada variable en relación con lo que en la fórmula estadística se incluye como errores; en este caso fueron los factores no controlados como: condiciones físicas y mentales de los estudiantes, y características físicas de los salones donde se realiza la prueba.

maestros, el uso de pruebas académicas estandarizadas y evaluaciones para rendir cuentas, la autonomía escolar y las prácticas de manejo escolar eran determinantes del pobre o el excelente desempeño.

Después de hacer el ejercicio los autores encontraron que donde hay una mayor diferencia porcentual entre escuelas de bajo y alto desempeño es en el factor relativo a la relación de los maestros con sus estudiantes: los estudiantes de escuelas de alto desempeño manifiestan que se llevan bien con sus maestros en un 12% más que los de las de bajo desempeño (García S. et al., 2014, p. 33).

En los otros factores los porcentajes no marcaron tanta diferencia. El uso de pruebas estandarizadas para rendir cuentas, la autonomía escolar, o las prácticas de manejo escolar, incidían igual en las escuelas de alto y bajo desempeño; donde se encontró una diferencia significativa fue entre las escuelas que hacían uso autónomo de recursos económicos y las que no (tres veces más son de alto desempeño) (García S. et al., 2014, p. 37).

La confiabilidad de estos resultados, más allá de las precauciones de control estadístico que tomaron (propias de la fórmula de mínimos cuadrados ponderados, suficientemente explicada en el texto), no es para nosotros suficiente. Determinar qué tan bueno o malo es un maestro a partir de la percepción de los estudiantes es cuestionable y así lo entendió también el estudio Compartir, por ello buscó otras pruebas: cruzó el perfil de los maestros con resultados de estudiantes en pruebas Saber (que se comentará más adelante), y manipuló variables de manera exógena para controlarlas (propia de los estudios cuasi experimentales). Sin embargo, a nuestro juicio, la suma de varias pruebas de baja credibilidad no da consistencia suficiente a un estudio.

Todo este ejercicio lo hizo Compartir para reforzar la hipótesis de que los factores socioeconómicos no son los que determinan el aumento y la calidad de los aprendizajes. Al respecto, los autores concluyeron:

Existe una clara relación positiva entre el puntaje promedio de una escuela y la porción no explicada por su composición socioeconómica. Las escuelas que obtienen puntajes pobres, en promedio, en la prueba lectora de PISA –representadas por valores relativamente pequeños en la variable del eje X– son también escuelas con una porción (negativa) relativamente alta no explicada

(residual) por la composición socioeconómica de sus estudiantes. De igual forma, las escuelas que obtienen puntajes altos, en promedio, en la prueba lectora de PISA –representadas por valores relativamente altos en la variable del eje X– son también escuelas con una porción (positiva) alta no explicada (residual) por la composición socioeconómica de sus estudiantes (García S. et al., 2014, p. 28).

El esfuerzo por demostrar estadísticamente que las condiciones socioeconómicas no inciden en la calidad de la educación es solamente explicable por la concepción que tienen de la educación, esto es, como una variable de la productividad económica.

Liberándose de las condiciones socioeconómicas el estudio centra su interés en identificar cuáles eran los factores internos que determinaban el rendimiento escolar para priorizar la inversión; luego dentro de los factores determinantes se escogió el menos costoso y el que generaba a largo plazo más rendimiento; en este caso los autores encontraron que fue el factor docente. Como el propósito es aumentar al máximo el rendimiento escolar, o el producto aprendizaje, se necesitaba establecer estos cálculos de manera confiable. Compartir está lejos de

considerar que existe una correlación entre el derecho a la educación y los demás derechos humanos, como lo señalaba la Relatora Especial de las Naciones Unidas para el Derecho a la Educación:

Desde la perspectiva de los derechos humanos, la educación es un fin en sí mismo, así como un medio para conseguir otros fines. La educación debería preparar a los alumnos y alumnas para la participación política, debería mejorar la cohesión social y, fundamentalmente, debería enseñar a los chicos y chicas que todos los seres humanos –incluidos ellos mismos– tienen derechos (Tomasevsky, 2004, p. 53).

Lo que se ha planteado desde hace décadas es que los derechos humanos son integrales. Sin una buena alimentación, sin vivienda digna, sin salud, sin estabilidad afectiva y económica, es imposible garantizar el derecho a la educación, y viceversa.

Aquí se quiere insistir en esto citando a la OCDE para mostrar que desconocer las circunstancias socioeconómicas en las que los estudiantes viven es equivocado, incluso para quienes creen en la necesidad de invertir en la educación entendida estratégicamente como desencadenante del desarrollo económico.

Una pieza clave en la eficacia del proyecto Pisa, es la aplicación de cuestionarios 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).

Constitucionalmente la educación es un servicio, y en ese sentido es susceptible de cuantificarse para calcular la relación costo/beneficio, pero también es un derecho, y en ese sentido las políticas que la regulan no pueden regirse solamente por el criterio de rentabilidad. Los estudios estadísticos pueden ser útiles para considerar la mejor manera de invertir los recursos disponibles, pero si la perspectiva desde la que se analizan es la de la racionalidad económica, se deja por fuera una gran cantidad de asuntos que al invisibilizarse, se vuelven contra los derechos humanos. Al respecto Tomasevsky (s. f.) señala:

Es una obviedad que las estadísticas revelan mucho, pero esconden lo que realmente necesitamos saber. Ello es particularmente cierto para el caso de las estadísticas en el área de la educación, observadas desde la óptica de los derechos humanos. Las estadísticas operan con promedios, mientras que la normatividad en derechos humanos postula el derecho a la igualdad a la educación para todos y todas (p. 4).

En el estudio ya citado de DeJusticia (García, et al., 2013) se mostró estadísticamente que el problema no es cómo mejorar el rendimiento escolar interviniendo el factor docente, sino cómo ofrecer una educación pública de calidad para todos, sin distinción de clases. Parados en el principio constitucional, reconocido internacionalmente, de que la educación es un derecho

humano fundamental, concluyeron lo siguiente:

El sistema educativo separa a las personas por razones de clase, pues, en términos generales, los ricos estudian con los ricos en colegios privados, y los pobres con los pobres en colegios públicos [...] El nuestro es un sistema educativo que no solo educa mejor a las clases altas, sino que las educa por separado. Los ricos no solo reciben una educación de mejor calidad sino también una educación exclusiva. [...] Para cualquier ciudadano de un país capitalista desarrollado, esta separación de clases es un sistema de segregación. [...] (pp. 100-101).

El mejor aporte que se hace en este estudio de Dejusticia es el de reivindicar la educación pública policlasista que ayude a disminuir las brechas que existen en Colombia entre clases sociales, lo cual es un factor determinante en el rendimiento escolar, más allá de la calidad que los colegios o los profesores puedan ofrecer.

El trabajo de Compartir insiste, en cambio, en que la variable docente es la que más incide en el aprendizaje, y que es la más económica. Una vez que llega a esa conclusión, se pasa a mostrar cómo es que se da

dicha incidencia específicamente en los resultados de las pruebas Saber. Los autores necesitaban averiguar, para orientar las políticas, cuáles eran los maestros buenos y cuáles los malos; se sabía que la opinión de los estudiantes trabajada en la primera parte no era suficiente.

Pero Compartir dio un paso que revela una inconsistencia más; reconociendo que hay otros factores en juego que no fueron valorados, y sin argumentar la decisión, los autores solo señalaron que la docencia es su opción, sin más:

Como se hace en la mayoría de los trabajos sobre determinantes de calidad de la educación, vemos el aprendizaje como un resultado que es fruto de un conjunto amplio de variables que describen a las escuelas, a los estudiantes y a sus familias. Debido a que el interés en este texto es el de la contribución del componente docente a la calidad de la educación, haremos énfasis solo en la relación entre el aprendizaje y estas variables [las de la docencia] (Compartir, 2014, p. 42).

Como la manera de averiguar cómo funcionan las cosas es estadística, según el estudio, se debía encontrar una fórmula que permitiera desagregar el factor docente en variables que indicaran sus

características y así establecer cuál de ellas es la que hace bueno o malo a un maestro. Para este ejercicio propusieron estimar las funciones de producción de educación (FPE). Ya se sabía que lo que produce la educación, según Compartir, es aprendizaje. Para establecer qué tanto incide el factor docente en la producción de aprendizaje se usó una fórmula que les permitió controlar los demás factores (familia, características de los estudiantes, escuela): regresión lineal de mínimos cuadrados ordinarios, que, como señalan en el estudio

... permite aislar la correlación de cada una de las variables incluidas en la función. Con ello las funciones de producción permiten estimar la correlación de cada una de las variables incluidas en el análisis estadístico con el puntaje de la prueba Saber 11 obtenido por el estudio (p. 43).

Es decir, se valoran todas las variables que caracterizan el factor docente al tiempo que aíslan los otros factores. Con ello Compartir concluye quiénes son los buenos y los malos maestros. Las variables fueron: edad, nivel educativo, temporalidad o no de la vinculación laboral, antigüedad, categoría en el escalafón, y puntaje en el examen de ingreso. Solamente miraron las pruebas Saber 11 de Matemáticas y Lenguaje.

De este ejercicio estadístico se concluyó que son mejores los maestros que estudian más, los del estatuto docente 1278 (de 2002), los que no tienen título de maestros, los más jóvenes, los que tienen vinculación estable (no provisionales). El estudio no lo plantea de esta manera tan contundente, al contrario, está lleno de matices, aclaraciones y advertencias propias de las correlaciones, las regresiones y las varianzas estadísticas. Pero al final eso es lo que queda en limpio, tanto es así que algunas de sus propuestas están sustentadas en ello. Proponen estimular el retiro de los maestros del antiguo estatuto docente (2277) de 1979, estimular a los maestros que quieran especializarse, no se preocupan por cambiar el nuevo estatuto 1278 (de 2002) especialmente en lo relacionado con los profesionales que prestan el servicio sin recibir formación especializada, la capacitación y el acompañamiento sería para los más jóvenes, quieren evitar los nombramientos provisionales.

La existencia de dos estatutos docentes ha generado gravísimas fracturas en los colegios, máxime cuando están ingresando profesionales no formados para el oficio. Esto está

afectando sensiblemente el ambiente de colaboración y el prestigio de la profesión, condiciones fundamentales para el buen desempeño de los maestros. El estudio se preocupó más por señalar quiénes son mejores o peores, y no identificó esta otra problemática, tal vez porque a priori considera bondadoso el nuevo estatuto y problemático el viejo. Esta es una de las más graves limitaciones de los estudios estadísticos: seleccionan lo que quieren ver, comprueban lo que quieren concluir y dejan de lado un espectro muy grande de asuntos que desde otras perspectivas serían más estratégicos para hacer recomendaciones de política. Sustentar las propuestas en estadísticas puede llevar a errores graves, de un lado, y de otro, consideramos que valorar el desempeño de los maestros a partir del cruce de unas variables que supuestamente los caracterizan (insuficientes desde todo punto de vista) con los resultados en dos áreas del conocimiento de estudiantes de último año de educación media es apenas un indicador, realmente insignificante como para sacar conclusiones tan trascendentales.

La otra manera de fundamentar su hipótesis acerca del peso determinante que tiene el llamado recurso docente en la mejora de los logros estudiantiles es comparándonos con cuatro casos internacionales que consideran sistemas educativos de alto desempeño (García S. et al., 2014, pp. 54-104). En este apartado no nos vamos a detener,

por razones de espacio, baste decir que no compartimos los argumentos con los que allí se sustenta que los cuatro casos elegidos (Singapur, Corea del Sur, Ontario y Finlandia) son sistemas de alto desempeño, según su lenguaje. Aquí se siguen guiando exclusivamente por los resultados de las pruebas PISA, y ya se señaló por qué esto es inválido, si tenemos en cuenta los cientos de factores aledaños referidos a la cultura, las condiciones económicas y la historia, en cada caso.

Ya en el otro trabajo mencionado (Álvarez, 2014), se había mostrado el peligro de comparar partiendo de indicadores estadísticos que se seleccionan arbitrariamente y desconocen el contexto de las políticas en su integralidad. Cada uno de estos casos alcanza los buenos resultados en PISA por razones diferentes, no comparables. También habíamos resaltado cómo la OCDE (2012) advierte que sus pruebas no están hechas para hacer comparaciones que descontextualizan los resultados, razón por la cual desaprueban los análisis basados en una clasificación que no es relevante en sí misma.

Compartir (2014) escoge estos cuatro casos como paradigmáticos y modelos a seguir porque considera que en pocos años pasaron de ser “[...] economías precarias, a naciones de conocimiento” (p. 55); aun asumiendo esto como cierto (cada historia es mucho más rica y remite a otros aspectos, no solo económicos), ser naciones de conocimiento

es un ideal para quienes quieren una economía competitiva en el capitalismo cognitivo (Blondeau et al., 2004). El afán de ser como ellos no solo desconoce las peculiaridades de cada historia, lo cual hace inviable esperararlo, sino que supone que es un ideal aceptable, hecho absolutamente discutible. Una sociedad del conocimiento es, según el estudio, aquella cuya economía gira en torno a la innovación y el desarrollo tecnológico. ¿Puede una economía sostenible girar en torno a estos dos elementos? ¿Es este el modelo de desarrollo económico que puede resolver los problemas de violencia, corrupción, inequidad y pobreza que tenemos? ¿Garantiza este modelo el equilibrio ambiental? ¿Interpreta nuestra vocación económica? ¿Es Singapur un modelo de sociedad a seguir? Otros países como Islandia y Suecia, líderes en innovación y tecnologías de punta, han entrado en crisis económica recientemente, ¿no les fueron suficientes tales adelantos? ¿Basta alcanzar los niveles de adelanto tecnológico para ser competitivo? ¿Cuáles otros factores geopolíticos se requirieron para que los cuatro países modelo sean lo que son hoy? La OCDE (2012) insinúa que las razones por las que se clasifica en los primeros o los últimos lugares de clasificación son de orden socioeconómico, cuando señala:

En buena medida, esto [los resultados en las pruebas PISA] tiene que ver con las condiciones económicas de los países, sus trayectorias de desarrollo de las últimas décadas y las carencias que algunos de ellos tienen, debidas a la pobreza, a la precariedad de algunos servicios públicos e incluso a las secuelas culturales de antiguos procesos de colonización (p. 27).

En fin, hay muchas preguntas que Compartir no se hace y muchas otras variables, si de eso se tratara, que no tienen en cuenta, con lo cual dejan varias de sus premisas sin sustento.

También cuestionamos el ejercicio en el que elaboraron, a partir del análisis de estos cuatro sistemas educativos, un índice multidimensional de calidad en el manejo del recurso docente, y a partir de él, un estándar de referencia que sirva para compararnos y elaborar sus propuestas de política. El índice multidimensional lo crearon a partir de seis dimensiones: preparación previa al servicio, selección, retención y promoción, evaluación y rendición de cuentas, formación en servicio, y remuneración. Salvo retención y promoción, los otros cinco aspectos fueron los que los autores tuvieron en cuenta para estructurar sus propuestas.

Cada una de las dimensiones fue desagregada en varios indicadores que se convirtieron en preguntas que le hacían a cada sistema educativo para responder sí o no. Con ellos construyeron cuadros comparativos que les permitieron traducir en gráficas dónde se visibilizaban las constantes y las diferencias. No es claro por qué se escogieron los indicadores de cada dimensión, ni las dimensiones mismas. Al parecer dichos indicadores los encontraron referenciados en la literatura consultada a propósito de lo que llamaron innovaciones a pequeña escala, seleccionadas en el capítulo 4 del estudio. Son trabajos que muestran cómo se comportan estas dimensiones en otros países, como Estados Unidos, México, India, Israel y Kenia, donde se han tomado medidas relacionadas con algunas de ellas. Usan estas experiencias para mostrar que interviniendo una u otra dimensión se producen mejoras en el desempeño docente.

Las seis dimensiones en cuestión fueron las que exploraron en el capítulo dedicado a la docencia en Colombia, sin terminar de dejar claro por qué fueron elegidas. Hay muchos otros aspectos que caracterizan el trabajo de los maestros¹⁶ que han sido acá desconocidos.

16 Por qué no tener en cuenta la condición de género, la etnia, las variables socioculturales, las opciones ideológicas, las historias de vida; el maestro además es un sujeto histórico cuyo oficio tiene condicionamientos socioculturales. Sobre esto hay literatura muy rica en Colombia que citaremos parcialmente más adelante.

Metodológicamente el estudio optó por combinar análisis cuantitativos y cualitativos, lo cual es problemático, no por la combinación misma, sino por la precariedad de las muestras que tomaron para hacer entrevistas y grupos focales. Los estudios cualitativos no sirven para hacer generalizaciones como las que se encuentran en las conclusiones del capítulo, y menos para obtener de ellos índices de calidad y estándares de referencia. Afirmaciones como las siguientes son bastante problemáticas:

... al preguntárseles a los participantes si les gustaba trabajar en el sector oficial todos afirmaron que aunque es una labor difícil que pone a prueba las habilidades de los docentes, sí es un espacio al que todos quisieran enfrentarse en el corto plazo para obtener experiencia, pero en el largo plazo la mayoría quiere desempeñarse en el sector privado. Esta percepción de los estudiantes acerca del sector oficial fue reiterativa en el trabajo de campo, los participantes consideran que el trabajo en los EE [establecimientos] públicos es difícil y que el proceso de aprendizaje de los estudiantes es diferente, y que este sector

constituye además, la parte más complicada de la educación (García S. et al., 2014, pp. 182-183).

Queda planteado que los colegios oficiales son difíciles y que los maestros prefieren trabajar en los privados. Las preguntas se las hicieron a diez estudiantes de licenciatura, ¿qué representatividad tiene esto? Además de contribuir con el desprestigio de la educación pública, ¿qué aporta un dato tomado de una muestra tan insignificante? Todo el capítulo dedicado a la docencia en Colombia está lleno de generalizaciones de este tipo.

El estándar de referencia construido con las seis dimensiones sirvió finalmente para mostrar que Colombia tiene debilidades en cada uno de ellos, con lo cual dejaron justificadas sus propuestas.

Hasta acá hay dos grandes conclusiones: el estudio pretende demostrar que los maestros son un factor determinante en la calidad de la educación y que Colombia está muy mal en relación con cinco de las seis dimensiones que caracterizan el factor docencia¹⁷, consideradas claves en los países que tienen sistemas educativos de alto desempeño. Como era predecible, las propuestas se centraron en las cinco dimensiones con falencias; propusieron mejorar la formación previa al servicio, reclutar para el oficio a los mejores bachilleres, mejorar la evaluación y la rendición de cuentas de los docentes, acompañar y formar a los docentes en ejercicio, y mejorar su remuneración.

No se van a comentar en detalle las propuestas, pero la conclusión es obvia: son propuestas prefabricadas, concebidas a priori, que buscan transformar de raíz el llamado *factor docente* para que el sistema educativo produzca la innovación y la tecnología necesarias y así conseguir el fin último: que la economía gire en torno al conocimiento.

Lecturas ligeras o no expertas pueden considerar el estudio loable y saludable. No es fácil oponerse al aumento salarial, a la exigencia de rendir cuentas, a la posibilidad de que los maestros sean los mejores bachilleres o que las facultades de educación aumenten sus niveles de exigencia. Lo señalado hasta acá deja planteado un problema que no se resuelve precisando una u otra propuesta o ajustando una u otra metodología, o agregando uno

17 En el análisis comparado que hicieron a partir del estándar de referencia encontraron que Colombia no tiene problemas con la dimensión relacionada con la retención y promoción de los docentes.

u otro dato para ser más riguroso, necesitamos otro tipo de estudios.

La necesidad de otras miradas

El problema de este tipo de estudios como el que se ha comentado, y que se quiere evidenciar en este artículo, además de la insuficiencia de las pruebas y la mirada económica de la educación, es el desconocimiento de otras perspectivas que durante años han aportado a la reflexión sobre la educación, la pedagogía, los maestros y la escuela. Se asume que la educación y en particular el trabajo de los maestros y su perfil profesional son fenómenos complejos que no admiten una sola perspectiva. Complejo no quiere decir que sea ininteligible, significa que funciona en varios planos (económico, sí, pero también político, cultural, social, ético, estético y sobre todo pedagógico), que su comportamiento es variable, situado, aleatorio, multideterminado; tiene unos márgenes de contingencia, sin negar aspectos predecibles. Si se trata de fundamentar decisiones de política en estudios científicos, como pretende hacerlo Compartir, entonces debería tener en cuenta diferentes aproximaciones hechas en Colombia desde hace décadas¹⁸.

Compartir (2014) tuvo que combinar varias metodologías (modelo estadísticos de regresión multivariada y múltiples cuadrados ponderados, estudio cuasi experimental, encuestas y entrevistas en grupos focales, análisis documental) y hacer una amplia revisión de bibliografía especializada; lo que se lamenta es que en esa variedad de enfoques y en ese barrido bibliográfico haya privilegiado, de manera excluyente, la economía de la educación, específicamente aquella que la valora como capital humano.

La enseñanza escolarizada es un acontecimiento histórico relativamente reciente (no más de cinco siglos), propio de la modernidad occidental. Está sufriendo un proceso de transformación profunda que acompaña los cambios sociales y culturales propios de los últimos sesenta años. Comprender este asunto requiere de miradas más amplias que exigen tener en cuenta los cambios en la economía, los cambios geopolíticos, los desarrollos tecnológicos, los nuevos modos de ser de la guerra, las transformaciones éticas producidas por la irrupción de estéticas corporales, sexuales y étnicas diferenciadas. La pedagogía ha hecho aportes importantes que tienen en cuenta esta mirada compleja

18 La lista es muy larga pero por ahora solo se mencionarán algunos, seleccionados con un sesgo personal inevitable. Una muestra incompleta y solo para insinuar la diversidad de enfoques: Álvarez (2010), Betancourth (1998), Defensoría del Pueblo (2003), Díaz y Muñoz (1990), Díaz (1993), Echeverri (2001), Henao

y Castro (2001), Herrera y Díaz (2001), IDEP (1998), Mejía(2006), Misión Ciencia, Educación y Desarrollo (1995), Martínez et al. (1994), Mokus et al. (1995), Muñoz et al. (2011), Planeta Paz (2007), Procuraduría (2006), Vélez (1999), Zuluaga y Echeverri (1990).

y problematizadora¹⁹. No es este el lugar para reseñar tal perspectiva que abunda en literatura, tanta o más que la producida por los economistas. Los estudios sobre la escuela entendida como un acontecimiento cultural, rico y diverso, también son abundantes (Martínez, 2004). Hay trabajos muy profundos que muestran lo que está sucediendo con el conocimiento dentro y fuera de la escuela y que son muy útiles para pensar las exigencias que tiene hoy el currículo escolar (Red CEE, 2002). Las investigaciones sobre infancia y juventud están aportando en la actualidad importantes luces para descifrar los procesos de transición que viven las nuevas generaciones²⁰. Para entender el papel de los maestros y su configuración como profesionales en estos nuevos tiempos también se han adelantado decenas de trabajos juiciosos que están lejos de responsabilizarlos de los problemas que tiene el sistema educativo²¹. Análisis del sistema educativo, del papel del Estado, de las reformas educativas, de la legislación, de la evaluación, educación y conflicto, y sobre los nuevos actores de la educación también abundan, desde ángulos diversos²². No hablamos de una literatura homogénea, al contrario, polemiza entre sí y por lo general no busca consensos, aunque no por ello deja de entrar en la disputa política por la verdad, propia del conocimiento, de los movimientos sociales y la academia en general.

Podría argumentarse que el único propósito del estudio Compartir era aportar desde la econométrica al fenómeno, lo cual habría sido legítimo; pero, como ya se mencionó, el problema es cuando una sola perspectiva gana reconocimiento por efectos mediáticos y de *marketing*, y cuando dicha perspectiva tiende a traducirse en política pública que guía a toda una nación. Aunque esto no vaya a suceder, es importante que se reconozca lo que está en juego, problematizando las propuestas que entran en él y propiciando la proliferación de miradas.

19 Expedición Pedagógica Nacional (2000 a 2006), Nueve Tomos. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

20 La revista del Cinde especializada en Infancia y Juventud recoge la producción académica en este campo. Ver el balance de cien años en el Vol. 10, No. 1 (2012).

21 Álvarez (2008), Álvarez (2010), Álvarez y Martínez (2010), Álvarez (2011), Álvarez (2012), Castillo (2002), Castro et al. (2007), Londoño et al. (2011), Martínez (2008), Misión Ciencia, Educación y Desarrollo (1997), Saldarriaga (2003).

22 Díaz et. ál, (1997), Fundación Dos Mundos (2009), García (1996), Gobernación del Valle (2007), Ospina et al. (1999), Restrepo (1999), Rodríguez (2002), Vélez (1999).

Referencias bibliográficas

- Álvarez G., A. (2008). ¿Para qué formar maestros? En: *Paradojas de la formación docente* (pp. 57-68). Bogotá: Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa, IDIE – OEI.
- Álvarez G., A. (2010). Claves para leer la educación como un derecho humano. En: *Teoría crítica de los derechos humanos* (pp. 145-162). Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Álvarez G., A. (2011) Los maestros investigadores: de posturas, supuestos y campos. *Actualidades Pedagógicas*, 57, 33-43.
- Álvarez G., A. (2012), Quiénes son los maestros. Cincuenta años de práctica pedagógica en Bogotá. En: *Todo pasa... todo queda. Historia de maestros en Bogotá* (pp. 85-132). Bogotá, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).
- Álvarez G., A. (2014). La mirada empresarial de la educación. A propósito del informe “Compartir”. *Pedagogía y Saberes*, 39. Suplemento.
- Álvarez G., A. y Martínez B., A. (comp.) (2010). *Figuras contemporáneas del maestro en América Latina*. Colección Pedagogía e Historia. Bogotá: Editorial Magisterio – Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica.
- Betancourth M., M. y Puche U., M. E. (1998). *Aproximaciones a la realidad educativa del país. Experiencias significativas*. Bogotá: Unicef, Ministerio de Educación Nacional.
- Blondeau, O. et al. (2004). *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Castillo G., E. (2002). *Los maestros de ciencias sociales*. Bogotá: Editorial Magisterio y Universidad de los Andes.
- Castro V., J. O. et al. (2007). *Maestro: condición social y profesión docente en Colombia. 1991-2002*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional-IDEP.
- Cepal-Unesco (1992). *Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- Defensoría del Pueblo (2003). *El Derecho a la Educación, en la Constitución, la jurisprudencia y los instrumentos internacionales*. Bogotá.
- Díaz M. y Muñoz, J. (comp.) (1990). *Pedagogía, discurso y poder*. Bogotá: Corprodic.
- Díaz V., M. (1993). *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Cali: Textos Universitarios Universidad del Valle.
- Díaz F., O. C. y Ordóñez, C. E. (1997). *Estudios sobre los conceptos y enfoques de la evaluación pedagógica y educativa*.

- Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).
- 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, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
- Fundación Dos Mundos (2009). *Escuela y conflicto armado: del bien protegido al espacio protector: aportes psicosociales para enfrentar las violaciones de los DDHH y DIH*. Bogotá: Editorial Espacio Creativo.
- García M., 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.
- García, S. et al. (2014). *Tras la excelencia docente. ¿Cómo mejorar la calidad de la educación de todos los colombianos?* Bogotá: Equivalentes, Compartir por la equidad y Compartir para vivir mejor.
- García V., et al. (2013). *Separados y desiguales. Educación y clases sociales en Colombia*. Bogotá: Centro de Estudios de Derecho, justicia y sociedad, Dejusticia.
- 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. Cali: Gobernación del Valle.
- Henoa W., M. y Castro, J. O. (comp.) (2001). *Estados del arte de la investigación en educación y pedagogía en Colombia*. Tomos I y II. Bogotá: Icfes, Colciencias, Socolpe.
- Herrera, M. C. y Díaz, C. F. (comp.) (2001). *Educación y cultura política. Una mirada multidisciplinaria*. Serie Educación y Cultura. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) (1998). *La investigación: Fundamento de la comunidad académica*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Londoño, R. et al. (2011). *Perfiles de los docentes del sector público de Bogotá*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).
- Martínez, A. et al. (1994). *Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia - Tercer Mundo Editores.

- Martínez, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Barcelona: Anthropos.
- Martínez, M. C. (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.
- 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*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (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: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).
- Noguera, C. E. (2012). *El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2012). *El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve*. París.
- Ospina, H. F.; Alvarado, S. V. y López M., 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.
- Planeta Paz (2007). *Paradojas y desafíos en educación. Itinerario de la Mesa de Bogotá en la Movilización Social por la Educación*. Bogotá.
- 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 Red-CEE (2002). *Tercer Encuentro Iberoamericano de Colectivos Escolares y Redes de Maestros que Hacen investigación en la escuela*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Editorial Magisterio.
- Restrepo Y., M. (1999). *Escuela y desplazamiento: una propuesta pedagógica*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Rodríguez C., A. (2002). *La educación después de la Constitución del 91. De la reforma a la contrarreforma*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, Corporación Tercer Milenio.

- Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales (enero-junio de 2012). *Niñez y Juventud*, 10 (1).
- Saldarriaga V., O. (2003). *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.
- 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.
- Tomasevski, K. (s. f.). *Indicadores del Derecho a la Educación*. Documento en PDF. Tomado de: <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/iidh/cont/40/pr/pr18.pdf>
- Vélez, C. et.ál. (1999). *Pedagogías frente al conflicto social y educativo*. Bogotá: Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Zuluaga G., O. L. y Echeverri S., A. (1990). El florecimiento de las investigaciones pedagógicas. En: M. Díaz y J. Muñoz. *Pedagogía, discurso y poder*. Bogotá: Corprodic.
- Zuluaga G., O. L. y Echeverri S., A. (1998). Campo intelectual de la educación y campo pedagógico. Posibilidades, complementos y diferencias. *Educación y Ciudad*, 4, 12-23.