

El docente y la profesión docente: su papel en la desigualdad social de educación de calidad

Teachers and the Teaching Profession: Their Role in Social Inequality Regarding Quality Education

O docente e a profissão docente: seu papel na desigualdade social de educação de qualidade

Víctor Manuel Gómez Campo*

Universidad Nacional de Colombia, Bogotá

Resumen

La finalidad de este artículo es plantear la importancia de la calidad de los docentes y de la profesión docente, en la igualdad social de oportunidades en educación. *Enseñar a pensar*, o el desarrollo de las competencias intelectuales generales, a todos los estudiantes, independientemente de su origen, debe ser un objetivo básico en una sociedad democrática, para evitar la dominación social (simbólica) de una pequeña élite pensante, sobre la gran masa con pobre formación intelectual y sometida a esa dominación. Para lograr ese objetivo se requiere un cuerpo docente altamente calificado y con alto grado de desarrollo de sus competencias intelectuales generales. Nadie puede dar de lo que carece. Pero estas competencias son significativamente deficitarias entre los licenciados en educación en Colombia, como lo revelaron las recientes pruebas Saber Pro del 2011. Lo anterior genera el problema sociológico de una mayor desigualdad social en oportunidades de aprendizaje, entre los estudiantes del sector público y los estudiantes del sector privado que pueden contar con docentes de alta competencia intelectual. Esta situación exige una urgente atención del Estado, tanto a la calidad de la formación de los docentes, como a las dimensiones de estatus y remuneración de la profesión docente.

Palabras clave: calidad de la educación, desigualdad social, formación de docentes, profesión docente.

Artículo de reflexión.

Recibido: 2 de julio de 2013.

Aprobado: 11 de octubre de 2013

* Doctor en Educación, University Of Massachussets. Profesor asociado, Departamento de Sociología, Universidad Nacional de Colombia.
Correo electrónico: vmgomezc@unal.edu.co

Abstract

The purpose of this article is to suggest the importance of the quality of teachers and of the teaching profession with respect to social equality regarding education opportunities. *Teaching how to think*, or the development of general intellectual competencies in all students, regardless of their origin, should be a basic objective in a democratic society, in order to prevent the (symbolic) domination of a small thinking elite over the numerous masses with a poor intellectual preparation and subject to that domination. In order to achieve this objective, it is necessary to have a highly qualified teaching staff with significantly developed general intellectual competencies, since it is impossible to give what one lacks. However, the recent Saber Pro tests of 2011 reveal that qualified teachers in Colombia are significantly lacking in such competencies. This generates the sociological problem of a greater social inequality regarding learning opportunities between public school students and private school students, who have access to teachers with high intellectual competencies. This situation demands urgent attention by the State to both the quality of teacher preparation and the status and remuneration for those engaged in the teaching profession.

Keywords: quality of education, social inequality, teacher training, teaching profession.

Resumo

A finalidade deste artigo é apresentar a importância da qualidade dos docentes e da profissão docente, na igualdade social de oportunidades em educação. *Ensinar a pensar*, ou o desenvolvimento das competências intelectuais gerais, a todos os estudantes, independentemente de sua origem, deve ser um objetivo básico em uma sociedade democrática, para evitar a dominação social (simbólica) de uma pequena elite pensante, sobre a grande massa com pobre formação intelectual e submetida a essa dominação. Para alcançar esse objetivo é necessário um corpo docente altamente qualificado e com alto grau de desenvolvimento de suas competências intelectuais gerais. Ninguém pode dar o que não tem. Mas essas competências são significativamente deficitárias entre os licenciados em educação na Colômbia, como revelaram as recentes provas Saber Pro de 2011. Isso gera o problema sociológico de uma maior desigualdade social em oportunidades de aprendizagem, entre os estudantes do setor público e os estudantes do setor privado que podem contar com docentes de alta competência. Essa situação exige uma urgente atenção do Estado tanto à qualidade da formação dos docentes quanto às dimensões de status e remuneração da profissão docente.

Palavras-chave: qualidade da educação, desigualdade social, formação de docentes, profissão docente.

“Enseñar a pensar”

En una reciente nota periodística se preguntaba por qué en Francia se insistía tanto en que los estudiantes dominaran conceptos y nociones de filosofía (Schofield, 2013). Algunos de estos: felicidad, bondad, ley, el mal, materia y espíritu, existencia y tiempo, arte, conciencia, el otro, la sociedad, Dios, razón, el deber. Nociones complejas y abstractas. Más allá de la importancia de estos conceptos en la formación del ciudadano consciente, ilustrado y analítico, su comprensión es un poderoso medio pedagógico de “enseñar a pensar”, de formación de las competencias intelectuales de mayor nivel: conceptualización, abstracción, capacidad analítica y sintética. Las que deben constituir el objetivo principal de la educación, para todos los estudiantes, independientemente de sus características desiguales y diferentes de origen social y cultural.

Es necesario fortalecer estas competencias intelectuales generales para conformar el estándar y el modelo de una educación de calidad para todos, lo que además es un objetivo central de una sociedad democrática. La igualdad social de oportunidades educativas empieza por el acceso con equidad a estas y se completa en el logro de una educación de calidad igual para todos, lo que requiere que todos los estudiantes hayan desarrollado plenamente sus competencias intelectuales generales. En Finlandia, por ejemplo, el 98% de los estudiantes obtiene puntaje similar en las pruebas Program for International Student Assessment (PISA), (PISA, 2010), lo que implica que prácticamente todos los estudiantes han tenido la misma calidad de la educación. El resultado es una ciudadanía igualitaria, competente, ilustrada, participativa, dialógica, creativa, proactiva al cambio y consciente de sus derechos y deberes sociales. En abierta contraposición a sociedades conformadas por una pequeña elite pensante, con alto poder de dominación simbólica (hegemonía cultural), y una gran masa de personas con educación pobre en contenidos intelectuales (conceptos, nociones), por tanto pasiva y sometida a dicha dominación. La dominación política se sustenta en la dominación cultural, la que se facilita cuando la mayoría de la población ha recibido una educación de bajo nivel intelectual, lo cual remite al escenario clásico de la economía política, de la división social entre el trabajo intelectual y manual.

“Enseñar a pensar” es empoderar al individuo mediante las competencias intelectuales necesarias en cualquier ámbito de la vida, ya sea en la política, en las artes, la ciencia, la tecnología, las profesiones, la técnica. Y en el contexto de una larga duración de la vida laboral —de 30 o 40 años— durante la cual se presentan rápidos cambios en la economía, el trabajo, la estructura ocupacional, la cultura y, la ciencia y la tecnología. Estos cambios exigen —de todas las personas— la capacidad de aprendizaje continuo, de recalificación, de adaptación creativa y de apertura de oportunidades, bajo el riesgo de obsolescencia, marginación y subempleo.

Este empoderamiento generado por las competencias intelectuales generales representa una enorme ventaja comparativa respecto a aquellos que solo reciben una educación práctica, aplicada, instrumental, pobre

en competencias intelectuales. Las grandes diferencias de ingresos y desempeño ocupacional, así como de estatus y poder, se manifiestan durante la larga vida laboral. Más adelante serán presentados los resultados del Proyecto Tuning América Latina sobre las competencias generales de mayor importancia en el desempeño laboral en varias disciplinas y profesiones (Tuning, 2007).

El problema sociológico

La problemática expuesta suscita diversos interrogantes sociológicos, en el contexto de grandes desigualdades en la calidad de la educación entre colegios privados y públicos, entre ciudades y regiones, y entre zonas urbanas y rurales:

- ¿Cómo lograr igual calidad en la educación que se ofrece a los jóvenes, independientemente de su origen social y de su nivel de capital cultural?
- ¿Qué características o atributos de origen y formación deben tener los docentes para poder formar las competencias intelectuales generales ya descritas? Es decir, ¿“enseñar a pensar”?
- ¿Qué se conoce sobre las competencias intelectuales generales de los docentes en Colombia?, ¿sobre su origen social, capital cultural y grado de identidad con la profesión docente?
- ¿Los actuales docentes pueden “enseñar a pensar” a los jóvenes colombianos?
- ¿Qué sucede con los niños y jóvenes que tienen maestros con bajo nivel de competencias genéricas?, ¿qué calidad de educación pueden recibir?, ¿cómo afecta esto la desigualdad social en la calidad de la educación recibida?
- ¿Cuál es el papel del bajo estatus social y laboral de la profesión docente en Colombia?

En este artículo, el análisis se centra en las características de los docentes y de la profesión docente, sobre todo del sector público: la calidad de la formación recibida, su origen social y nivel de capital cultural, el estatus social y ocupacional de la profesión docente, la identidad y la satisfacción con la profesión docente, así como el nivel de competencias intelectuales generales, medidas en las pruebas Saber Pro 2011, aplicadas a los nuevos licenciados graduados en ese año.

El interés en los docentes y en las condiciones de la profesión docente se deriva del reconocimiento, en diversos estudios internacionales, de los docentes como el factor principal en la calidad de la educación, más importante que otros factores asociados con la calidad, como: el nivel socioeconómico de los estudiantes, la dotación técnico-pedagógica del plantel, la utilización de nuevas TIC y los estilos de liderazgo y gestión en los planteles (OECD, 2005, 2011; Preal, 2010; RAND, 2013; PISA 2010).

La calidad de la educación en el mundo globalizado e interdependiente

En este contexto de internacionalización e interdependencia, la calidad de la educación nacional no puede ser autorreferida a sus estándares y parámetros locales (pruebas Saber). Ya no es posible mirarse en el mismo espejo. Los espejos de los otros develan las carencias propias. Esto implica someterse a miradas y evaluaciones externas, a comparar lo local y nacional con estándares internacionales de calidad de la educación en todos sus niveles, como las pruebas PISA, PIRLS y TIMMS¹.

También implica que las pruebas nacionales se diseñen según los criterios y estándares de las pruebas internacionales, con el objetivo de lograr comparabilidad de resultados. Esto significa, en concreto, que la calidad de la educación en cualquier municipio o región, por ejemplo en matemáticas, ciencias naturales, ciencia y tecnología, filosofía, historia, artes, etc., tenga estándares y referentes de mayor nivel, seguramente muy superiores a los que tradicionalmente se dan en entornos locales; muchos de ellos autorreferidos, tradicionales, localistas e intelectualmente empobrecidos.

La internacionalización, la globalización y la interdependencia mutua son procesos poderosos y afectan todas las dimensiones de la sociedad y la vida cotidiana: el derecho, la justicia, el medio ambiente, el transporte, la ciencia y la tecnología, la cultura, el mercado de trabajo, los patrones de consumo, las ideas, los valores y las formas de vida, etc. Para poder participar positiva y creativamente en el conocimiento, la economía, la cultura y las oportunidades de trabajo, el egresado de nuestro sistema educativo debe haber desarrollado un conjunto de competencias intelectuales generales, las que más allá de los conocimientos o información sobre determinadas disciplinas (áreas curriculares) son las que le permiten continuar el necesario proceso de formación continua y adaptación creativa a los rápidos cambios en el conocimiento y en el mercado de trabajo.

“La educación es una ‘cosa’ social”. Así planteaba Durkheim el carácter “social” de la educación, en dos dimensiones: en el papel creativo y proactivo de la educación en la conformación de la personalidad e identidad social de una población (valores, tradiciones, pautas de conducta, imaginarios, saberes, normas), y en el desempeño de las funciones (sociales, económicas y culturales) que toda sociedad le asigna a su sistema educativo (Baudelot, 2008).

Una de estas funciones es el desarrollo de la capacidad científica y tecnológica nacional, esencial en la modernización del aparato productivo y en la inserción competitiva de este en el contexto internacional.

-
1. TIMMS: Trends in International Mathematics and Science Studies, <http://timss.bc.edu/>
PIRLS: Progress in International Reading Literacy Study
PISA: Program for International Student Assessment, www.oecd.org/PISA

Otras funciones son la formación de la capacidad creativa, del espíritu científico y de indagación, las competencias analíticas, la cultura argumentativa y del libre examen, y en general las competencias de “análisis simbólico” descritas por R. Reich (1993).

El logro de todas estas funciones u objetivos del proceso educativo, requiere una alta calidad en la educación, la que depende fundamentalmente de la calidad del cuerpo docente, como se ha analizado en diversos estudios comparativos internacionales sobre los factores de la calidad de la educación (ver referencias anteriores).

La importancia de la calidad de la educación y, por tanto, de la formación de docentes, es cada vez mayor en la sociedad actual, debido al papel central del conocimiento en el desarrollo social, cultural y económico. En la denominada “sociedad del conocimiento” no es el capital económico el principal factor de desarrollo, sino el saber científico y tecnológico y el nivel educativo de la población. Los principales indicadores de desarrollo son la calidad de la educación recibida en cada sociedad, la ratio de graduados de educación superior y de científicos e ingenieros sobre cualquier denominador de población, y la participación en el PIB de actividades de investigación y desarrollo.

El capital económico depende del conocimiento científico y tecnológico para su expansión y rentabilidad. La productividad y la competitividad en la producción están basadas en los nuevos productos e innovaciones generados por las actividades de investigación y desarrollo, los que requieren una alta capacidad científico-tecnológica (OECD, 2004). En la dimensión social, la mayor complejidad e interdependencia de diversos factores y problemas (en la vida urbana, el transporte, el trabajo, la salud, la educación, el ambiente, el bienestar, la equidad, etc.), requiere nuevos conocimientos interdisciplinarios y capacidades de análisis, conceptualización y solución de problemas.

En este contexto, es creciente la importancia política de la calidad de la educación que se ofrece en cada nación. Su calidad y pertinencia ya no es un asunto solo de educadores y de facultades de educación. Es un “asunto de todos”: de políticos, empresarios, padres de familia, gremios, académicos, es decir, de la sociedad en su conjunto.

Esta creciente importancia de la calidad de la educación ha generado programas de evaluación comparada entre diversos países (TIMSS, PISA, LLECE, entre otros)². Los resultados demuestran que los países con mayores puntajes en estas evaluaciones tienen también altos indicadores de productividad y competitividad en el mundo, son más prósperos y han logrado mayores avances en la reducción de la desigualdad social. Lo que señala, además, que los conocimientos evaluados en estas pruebas son los requeridos en el contexto actual de innovación y creatividad científico-tecnológica.

2. www.csteep.bc.edu/TIMSS1/; www.pisa.oecd.org; www.LLECE.UNESCO.cl

En educación, los estándares se están haciendo internacionales. Apresurar esta tendencia es el impulso a favor de estándares internacionales en matemáticas y ciencias. Esto está ocurriendo no solo porque las evaluaciones internacionales en estas asignaturas han sido administradas a estudiantes en muchos países desde mediados de los años sesenta, sino también porque estas materias son verdaderamente internacionales en su cobertura. Los sistemas numéricos operan exactamente del mismo modo sin importar la raza, el género, la etnia, o la religión de la persona que realiza la operación matemática. Los principios de la ciencia tampoco están culturalmente determinados. [...] las operaciones de la ciencia son las mismas en todas partes: las leyes de gravedad y movimiento no difieren en distintos territorios. La validez de las ciencias biológicas, la ciencia geográfica, y las ciencias físicas son independientes de la identidad de quienes se relacionan con su uso o estudio. Por lo tanto, las matemáticas y la ciencia enseñadas en un país moderno no son —o no debieran ser— notoriamente diferentes de las matemáticas y ciencias enseñadas en otros países modernos. Las evaluaciones internacionales de matemáticas y ciencia plantean precisamente las mismas interrogantes a estudiantes de la misma edad en todo el mundo, con la expectativa de que debieran haber estudiado el mismo material. (Ravitch, 1997, pp. 62-63)

La participación colombiana en ambas pruebas: TIMSS (1995) y PISA (2006-2007-2009), arrojó resultados muy pobres, lo que indica que lo que se enseña en este país está muy lejos o es muy atrasado o es muy distinto de los estándares internacionales. Las matemáticas y las ciencias naturales que se enseñan en Colombia, o son obsoletas o no forman la capacidad de solución de problemas científicos (Gómez, 1998). Lo que a su vez señala la mala calidad de la formación de docentes y su obsolescencia y atraso en muchas áreas del conocimiento.

Algunos resultados de la participación de Colombia en el proyecto TIMSS: lo más sorprendente de los resultados no es la posición ocupada por Colombia (puesto 49 entre 50) sino la gran diferencia que existe entre el primero, Singapur, y Colombia. Nuestros mejores alumnos del percentil 95°, no alcanzan los puntajes inferiores del percentil 5° de Singapur. (Díaz, 1998)

En Matemáticas el promedio internacional fue de 513, y en Colombia 385, con percentil 5° de 290 y percentil 95° de 500. En comparación, Singapur obtuvo un puntaje promedio de 643, con un percentil 5° de 500 y un percentil 95° de 790. En Ciencias, el promedio internacional fue 518 puntos, con un puntaje promedio de 411 para Colombia, con un percentil 5° de alrededor de 290 y un percentil 95° de 530. En comparación, Singapur obtuvo un puntaje promedio de 607, con un percentil 5° de 455 y un percentil 95° de 770. (Gómez, 1998, p. 96)

Algunos resultados de la participación de Colombia en PISA 2009

Lectura

La distribución de los estudiantes colombianos en los niveles de desempeño revela una situación preocupante: casi la mitad (47,1%) está por debajo del nivel 2, frente a un 18,8% en el conjunto de países de la OCDE y 4,1%, 5,8% y 8,1%, respectivamente, en Shanghái, Corea y Finlandia, las naciones con mejores resultados. Esta cifra muestra que una proporción significativa de los jóvenes del país aún no cuenta con las competencias requeridas para participar efectivamente en la sociedad

Matemáticas

El 38,8% de los estudiantes colombianos se ubicó por debajo del nivel 1, lo que indica que tiene dificultades para usar la matemática con el fin de aprovechar oportunidades de aprendizaje y educación posteriores, pues no pueden identificar información ni llevar a cabo procedimientos que surgen de preguntas explícitas y claramente definidas. El 31,6% se clasificó en el nivel 1.

Al sumar esta proporción con la de quienes están por debajo de ese nivel, se encuentra que el 70,6% de los alumnos no logra el desempeño mínimo establecido por PISA (nivel 2), en el cual las personas están en capacidad de participar activamente en la sociedad.

El 20,3% de los estudiantes se ubicó en el nivel 2; el 7,5% en el 3; y solo el 1,8% restante en los niveles 4, 5 y 6. Estos resultados son muy preocupantes, pues además de ser los más deficientes entre las tres áreas evaluadas, contrastan con los de Shanghái, Finlandia y Corea, países en los que más de la mitad de los alumnos se clasificó por encima del nivel 3.

Ciencias

La tercera parte de los estudiantes colombianos (33,7%) se ubicó en el nivel 1. Ellos son capaces de usar conocimiento científico básico en situaciones familiares y explícitas, así como de plantear conclusiones elementales. Un 30,2% de los alumnos se clasificó en el nivel 2, lo que quiere decir que pueden hacer interpretaciones literales y razonamientos directos con base en investigaciones simples, así como dar posibles explicaciones en contextos conocidos.

El 13,1% de los estudiantes colombianos alcanzó el nivel 3. Estos alumnos pueden poner en práctica habilidades investigativas para explicar fenómenos y problemas que están claramente descritos, además de producir reportes cortos con base en su

conocimiento científico. Solo un 2,6% se clasificó o superó el nivel 4, lo que evidencia que muy pocos jóvenes de 15 años tienen un razonamiento científico avanzado. De hecho, menos del 0,1% de los estudiantes de nuestro país llegó al nivel 6.

De otra parte, el 20,4% de los estudiantes colombianos se encuentra por debajo del nivel 1. Esto significa que no solo se les dificulta participar en situaciones relacionadas con los dominios científicos y tecnológicos, sino que también evidencian limitaciones para usar el conocimiento científico con el fin de beneficiarse de oportunidades de aprendizaje futuras.

(Colombia en PISA 2009. Síntesis de resultados. Icfes. Evaluaciones internacionales. 2010, pp. 16, 26 y 32).

Un importante efecto positivo de estas pruebas o evaluaciones comparativas internacionales es que permiten confrontar y comparar la calidad de la educación nacional con los estándares internacionales, rompiendo así tradiciones, prácticas y estándares localistas y endogámicos, comúnmente sustentados en condescendencias y complicidades mutuas, y legitimados por el discurso autorreferido de las facultades de educación y sus asociaciones gremiales. Otro efecto positivo es señalar nuevos horizontes y estándares de calidad y exigencia para la educación nacional.

La participación de Colombia en PISA da la oportunidad al país de compararse con otros sistemas educativos e identificar —en un contexto global en el que la competitividad es creciente y las exigencias son cada día mayores— cuáles son sus fortalezas y debilidades relativas, así como los principales factores que inciden en los resultados de los estudiantes.

Esto permite adelantar acciones tendientes a mejorar los logros, con base en las evidencias que arrojan este tipo de estudios. Además, el conocimiento de los efectos de las reformas implementadas en otras naciones permite aprender de la experiencia, de forma que los cambios introducidos recojan esos aprendizajes. (MEN-Icfes, 2010 s. p.)

La formación de competencias generales

En relación con el tema de las competencias generales y su formación, una introducción obligada al tema es el reciente estudio *Tuning América Latina* sobre formación de competencias en la educación superior, cuyos resultados sirven como referentes para la educación básica y media. Este estudio se deriva del proyecto original europeo ‘Tuning’ cuyo objetivo ha sido analizar las competencias requeridas en el desempeño ocupacional de egresados de más de treinta áreas de formación y correlacionarlas con las competencias señaladas por académicos y por egresados (Tuning, 2007). Como su nombre lo indica, *tuning*, el proyecto busca

afinar, armonizar, acordar, entre el proceso de formación y las principales competencias generales, requeridas en el desempeño ocupacional en la vida poscolegio.

Las principales competencias postuladas por los grupos de participantes en el estudio fueron agrupadas en las siguientes cuatro categorías: relacionadas con el proceso de aprendizaje, relacionadas con valores sociales, con el contexto tecnológico e internacional y con las habilidades interpersonales.

Factor 1: proceso de aprendizaje

- capacidad de abstracción, análisis y síntesis
- capacidad de aprendizaje y actualización continuas
- capacidad para identificar, plantear y resolver problemas (científicos, tecnológicos, sociales)
- capacidad crítica y autocrítica
- capacidad de investigación
- habilidades para buscar, procesar y analizar información
- competencias comunicativas, orales y escritas
- capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica

Factor 2: valores sociales

- compromiso con su medio sociocultural
- valoración y respeto por la diversidad y la multiculturalidad
- responsabilidad social y compromiso ciudadano
- compromiso con la preservación del medio ambiente
- compromiso ético

Factor 3: contexto tecnológico e internacional

- capacidad de comunicación en un segundo idioma (bilingüismo y en muchos países trilingüismo)
- habilidades en el uso de las tecnologías de la información

Factor 4: habilidades interpersonales

- capacidad de tomar decisiones
- capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes (liderazgo)
- capacidad de trabajo en equipo, trabajo colaborativo
- capacidad para organizar y planificar el tiempo
- capacidad para actuar en nuevas situaciones

Para el proyecto Tuning el concepto de “competencia” representa una combinación dinámica y compleja de conocimiento, comprensión, capacidades y habilidades. Es una combinación de atributos de “conocer y comprender” (lo básico de cualquier área del conocimiento); de “saber cómo actuar” (se refiere tanto a lo metodológico y aplicado —saber hacer—, como a la adaptabilidad a un contexto cambiante), y “saber cómo ser” (valores, habilidades interpersonales).

Otra importante consecuencia de la aceleración del progreso científico y tecnológico es la disminución del énfasis en [...] aprendizaje de hechos e información básica en sí. Aumenta la importancia de lo que se puede llamar conocimientos metodológicos y habilidades, es decir, la habilidad de aprender en una forma autónoma. Hoy día, en muchas disciplinas, los conocimientos factuales que son enseñados en el primer año de estudios son ya obsoletos antes de la graduación. El proceso de aprendizaje ahora debe basarse en la capacidad de encontrar, lograr accesibilidad y poder aplicar los conocimientos para resolver problemas. En este nuevo paradigma es más importante aprender a aprender, aprender a transformar información a nuevos conocimientos, y aprender a transferir nuevos conocimientos a aplicaciones, que memorizar información específica. Se le otorga primacía a la búsqueda de información, análisis, la capacidad de razonar y de resolver problemas. Además, aptitudes como aprender a trabajar en equipo, enseñar a colegas, creatividad, ser hábil y poder adaptarse a cambios, se encuentran entre las habilidades requeridas en una economía basada en conocimientos. (Salmi, 2001, pp. 51-52)

Las instituciones de formación de docentes y sus problemas de calidad y pertinencia

Desde hace muchos años se ha cuestionado la calidad y pertinencia de las instituciones de formación de docentes en el país. Un estudio reciente señala:

Desde las instituciones formadoras: cuestionamientos respecto de la vigencia y validez de las instituciones y sus programas frente a las demandas de la época y a los retos del país; carencia de rigor pedagógico en los formadores de formadores; poco compromiso con la investigación educativa y pedagógica; proliferación y desarticulación de ofertas de formación; bajos niveles de exigencia en el ingreso y promoción de los alumnos; mantenimiento de parámetros transmisionistas que luego el maestro reproduce en su acción docente.

Desde los fundamentos de la formación: reduccionismo de la pedagogía a esquemas instrumentales y poca comprensión del carácter disciplinario e interdisciplinario, desarticulación entre la investigación educativa y los currículos de formación de educadores. (GTD-PREAL, 2006)

A continuación se cita un extenso párrafo de un texto reciente, publicado en el Observatorio de la Universidad Colombiana (www.universidad.edu.co) a propósito de los pobres resultados de los licenciados en educación en las pruebas Saber Pro 2011.

Facultades de Educación, en cuidados intensivos

18 de junio de 2012. El pobre desempeño en las pruebas Saber Pro, la falta de reconocimiento social hacia la formación profesional de los profesores, la existencia de 18 que no se les renovó el registro calificado, y 38 de programas de preescolar y primaria tienen registro condicionado, son síntomas de la crisis del sector. Lo cierto es que el sector implora por un salvavidas que inicia desde lo curricular.

Informe del diario *El Tiempo*: Detrás de la intención del Gobierno de atraer, con atractivas becas crédito a bachilleres brillantes a la carrera docente, está la creciente preocupación por la baja calidad y los pobres resultados que arrojan las facultades que forman a los futuros profesores.

Para el Ministerio de Educación Nacional (MEN) es diciente el hecho de que de 491 licenciaturas ofrecidas por 78 instituciones de educación superior, solo 72 tienen acreditación de alta calidad; y que de las 419 restantes, hay 18 a las que la entidad no les ha renovado el registro calificado por sus incumplimientos a la hora de funcionar.

Pero si la situación es complicada en las facultades, en las llamadas escuelas normales superiores el panorama no es mejor: de 137 que ofrecen programas de formación complementaria de educadores para el nivel preescolar y el ciclo de básica primaria, 38 tienen registro calificado condicionado.

Expertos en el tema sostienen que ese bajo nivel se refleja en el desempeño de sus estudiantes. (NN) del Movimiento Pedagógico y Social por una Educación de Calidad, asegura que “de todo el sistema educativo universitario, los futuros profesores son los que muestran en las pruebas Saber Pro el peor balance en comprensión lectora, y esto es una alerta”.

¿En qué fallan? (NN) del Viceministerio de Educación Superior, sostiene que las fallas más recurrentes en programas no acreditados están relacionadas con la planta docente; de hecho, muchos de los profesores de estas facultades no son de tiempo completo, no tienen estudios de posgrado y su producción académica e investigativa es escasa. A eso se suman los problemas de infraestructura física.

(NN), secretario de Asuntos Pedagógicos de la Federación Colombiana de Educadores (Fecode), admite que la malla curricular

de estas facultades se mantiene estática y no va al ritmo del conocimiento; no obstante, se queja de que el Gobierno solo califique a los estudiantes al egresar, en lugar de supervisar permanentemente los currículos. Este panorama explica el hecho de que el Ministerio de Educación haya puesto en marcha un proyecto de acompañamiento para las 18 licenciaturas que han tenido dificultades para renovar su registro calificado.

Hay atraso. [...] (NN), exdirector del Icfes, coincide en la necesidad de introducir reformas; afirma que si bien muchos licenciados tienen gran capacidad pedagógica, les falta un desarrollo disciplinar más profundo, pues esta debilidad hace que algunos colegios prefieran contratar, en lugar de licenciados, a profesionales; los planteles consideran que estos tienen un mejor dominio del campo y que pueden desarrollar habilidades en educación con cursos de pedagogía.

Alumnos con carencias. [...] jóvenes con falencias en lectoescritura, pensamiento crítico, matemáticas e interacción cultural, que en su mayoría vienen de sectores socioeconómicos bajos y con poca convicción de ser docentes, es el perfil de quienes están llegando a muchas licenciaturas.

(NN), exdirector del Icfes, aclara, por su parte, que la capacidad académica de los estudiantes de las carreras de educación es sensiblemente menor que la de quienes optan por carreras profesionales. Los más talentosos —sostiene (NN) investigador del Banco Interamericano de Desarrollo (BID)— optan por carreras que exigen puntajes más altos y son más prestigiosas y lucrativas.

Mal en lectura crítica. En las pruebas Saber Pro de 2011 solo el 17 por ciento alcanza niveles aceptables de inglés, un 43 por ciento lo logra en escritura, en lectura crítica apenas un 14 por ciento obtiene puntajes altos y en razonamiento cuantitativo solo el 9 por ciento tiene un muy buen desempeño. Entre los programas de educación superior con más bajos resultados en pensamiento crítico en las pruebas de 2010 hay 19 programas de licenciatura y en comprensión lectora hay tres licenciaturas en los últimos lugares. Al comparar los desempeños de los estudiantes de licenciaturas acreditadas con las no acreditadas, los primeros obtienen mejores resultados en general.

Se evidencian entonces importantes problemas en la formación de los docentes; grandes carencias en el desarrollo de las competencias generales, en parte atribuibles a las deficiencias en la formación y en parte también al bajo nivel cultural de origen de la mayoría de estudiantes que ingresan a las licenciaturas.

La trascendencia de estas competencias generales es que sin ellas no se puede ser buen técnico ni buen docente ni buen profesional ni buen ciudadano; no se puede participar proactivamente en la sociedad moderna, ni en el trabajo, ni en la cultura, ni en la política. Dichas competencias generales son un complemento fundamental de la formación “pedagógica” del docente. Sin aquellas, es muy cuestionable la calidad y la pertinencia de la docencia, cuyo objetivo primordial debe ser el desarrollo más amplio posible de las capacidades intelectuales y expresivas (comunicativas, artísticas, creativas) de los estudiantes. La educación no puede reducirse a determinados contenidos de algunas asignaturas.

Es muy significativo el concepto alemán de educación como *bildung*: desarrollo del individuo, de sus capacidades, intereses, potencialidades, su desarrollo humano integral. En términos de competencias genéricas implica el desarrollo del pensamiento creativo, la capacidad de análisis y de síntesis, la comprensión de conceptos complejos, las competencias comunicativas orales y escritas (determinantes del éxito en cualquier actividad laboral), y el bilingüismo (por lo menos) como condición de acceso al conocimiento moderno y como medio de interacción en un mundo multicultural y globalizado. ¿Y cómo puede un docente lograr estas competencias en los estudiantes si su formación es altamente deficitaria en esas mismas competencias? Nadie puede dar de lo que carece.

Y estas carencias en la formación de docentes están estrechamente relacionadas con la tensión tradicional, no resuelta, entre la formación disciplinaria y la pedagógica. En muchas universidades es muy bajo el estatus y el reconocimiento académico otorgado a las facultades de Educación, consideradas como unidades de formación de bajo rigor conceptual y metodológico, centradas en el “saber pedagógico” con serias carencias en la formación disciplinaria de base de los futuros docentes. Y en el contexto universitario la Universidad Pedagógica Nacional se sitúa en un tercer o cuarto rango de instituciones. Algunas facultades de Educación han pretendido solucionar dicha tensión entre lo disciplinario y lo pedagógico, mediante la creación de departamentos disciplinarios en las facultades. Lo que implica la misión imposible de formar, durante los mismos cuatro o cinco años, en los fundamentos y la identidad de la disciplina, así como en la pedagogía de la misma, en los complejos contextos sociales y culturales de los colegios y las interacciones con niños y jóvenes. En otras universidades la formación de docentes no empieza ni termina en el pregrado, sino que se traslada al posgrado, al que se accede con una sólida formación disciplinaria previa, de tal manera que la función básica del posgrado es la formación pedagógica, la iniciación a la docencia y la formación de la capacidad de investigación en el aula.

Otro problema importante que afecta a las instituciones de formación de docentes es el bajo nivel de formación intelectual y de capital cultural de los estudiantes que ingresan a las licenciaturas en Educación. Lo que remite al problema del origen socioeconómico de los aspirantes a ser maestros y lo que ellos traen al proceso de formación, tanto

intelectualmente como en conocimiento del mundo, la sociedad, la vida, otras culturas, etc., todo lo cual requiere licenciados bien informados, que lean, consulten, abiertos al mundo, sus problemas y dilemas, que tengan la capacidad de comprensión de la complejidad de la sociedad moderna, pues en esta es que viven —y son socializados— los niños y jóvenes del sistema educativo. ¿Y cómo es posible esto, cuando la mayoría de licenciados en Educación no comprende otra lengua y tiene grandes carencias en la comprensión de textos complejos en su propia lengua?

Los cuestionamientos anteriores; aunados a los cambios en la profesión docente, generados por el nuevo Estatuto de Profesionalización Docente (Decreto 1278), en el que la promoción en el escalafón depende ahora de maestrías, no de formación continuada en el trabajo o programas de formación permanente de docentes (PFPD), y en el que ingresan a la profesión docente otros profesionales no-licenciados en Educación; exigen una reforma sustancial al actual sistema de formación de docentes en Colombia (Bautista, 2009; Barrera, Maldonado y Rodríguez, 2012; García, Maldonado, Perry y Rodríguez, 2013).

Solo se señalarán aquí algunas dimensiones generales de dicha reforma necesaria. En primer lugar, es evidente que el logro de estándares internacionales en calidad de la educación no será posible en este país, con la actual formación de normalistas y licenciados, con grandes carencias en formación disciplinaria y en competencias generales. Además, la formación pedagógica debe estar basada en investigación sobre la pedagogía específica de las diversas áreas curriculares, lo que requiere el dominio conceptual y metodológico de la respectiva disciplina.

Ya se ha planteado que la formación del docente no necesariamente debe empezar ni finalizar en el pregrado. Este puede ser en cualquier área o disciplina y la formación pedagógica sería la función del posgrado. La formación de licenciados en pregrado no es sino una tradición, una convención cultural, una práctica relativa, no es necesariamente ni la mejor ni la única forma posible de formación de docentes. En países reconocidos con la mejor calidad en la educación, como Finlandia, todos los docentes tienen posgrados en su área de especialidad, a partir de una sólida formación disciplinaria en el pregrado (Jakku-Shivonen, 2013).

Un modelo alternativo de formación de docentes consiste en que todo aquel interesado en la docencia como opción laboral y de vida, reciba en el pregrado la misma formación disciplinaria e intelectual de los otros estudiantes, en su disciplina o profesión escogida, con dos opciones posibles:

- a) A partir del pregrado, continuar el posgrado de formación de docentes (maestría), cuya función es la formación pedagógica, la iniciación a la docencia y la formación de la capacidad de investigación en el aula. De esta manera el egresado cuenta con dos titulaciones; profesional en su campo del pregrado y maestría en Educación, lo que le otorga mayor polivalencia y flexibilidad laboral, ya que puede combinar la docencia con el ejercicio de

- su profesión o disciplina, o practicar su profesión en caso de no desear continuar en la docencia.
- b) En los últimos dos semestres de su carrera de pregrado puede utilizar algunos créditos en asignaturas sobre Educación o Pedagogía, ofrecidas por las unidades académicas a cargo de investigación y formación en estas áreas (institutos, programas), créditos que pueden ser validados en la Maestría en Educación. Una posibilidad óptima sería que hasta la mitad de los créditos de la maestría pudieran ser tomados desde los últimos dos semestres del pregrado, de tal manera que el estudiante pudiera, en cinco años, lograr su título de pregrado en determinada disciplina o profesión y el de Maestría en Educación. Este es el esquema del 4 + 1 (cuatro años de pregrado y 1 de posgrado).

En ambas opciones el egresado del pregrado puede optar ya sea por el ejercicio de su profesión o por un posgrado en educación, que es requisito para su promoción en el nuevo escalafón docente. En este nuevo escalafón la Licenciatura solo sirve para el ingreso al primer nivel; la promoción depende exclusivamente de posgrados, lo que implica una devaluación profunda de la Licenciatura en la carrera docente y la exigencia de posgrados para la promoción.

Por otra parte, la formación disciplinaria o profesional recibida en el pregrado es más polivalente y más funcional para el ingreso al trabajo de quienes así lo requieran o deseen, mientras la Licenciatura solo sirve para la carrera docente, limitando e inflexibilizando las opciones de educación y trabajo de los licenciados. Para quienes optan por posgrados en Educación o Pedagogía, si esta oferta está basada, sustentada, en investigación interdisciplinaria sobre temas educativos o pedagógicos; en lugar de la repetición de un “saber pedagógico” general, libresco y abstracto; será mayor la calidad y la pertinencia de la formación del nuevo docente. Este nuevo modelo de formación de docentes cuestiona fuertemente la pertinencia actual de las tradicionales normales y facultades de Educación.

No solamente es necesaria la reforma curricular en la formación de licenciados. Igualmente importante es la elevación del estatus social y laboral de la profesión docente, de tal manera que pueda atraer a la docencia a jóvenes con altas capacidades y buen nivel de capital cultural.

En diversos estudios nacionales e internacionales se plantea un conjunto de condiciones necesarias para posicionar la profesión docente como una alternativa competitiva frente a otras profesiones (Barrera et ál., 2012; García et ál., 2013; OECD, 2005; PREAL-GTD, 2010).

- “Mejorar la calidad de la formación de licenciados en Educación”, mediante diversos estímulos a la oferta o promoción de programas de calidad en la formación: lo que remite al tema de qué se entiende por “calidad” en la formación de los docentes; cuáles son las mejores prácticas, las experiencias internacionales

más exitosas; y cuáles las posibles alternativas al actual sistema de formación de pregrado en normales y facultades de Educación.

- “Remuneración competitiva con otras profesiones”: nivelación de salarios y esquemas de remuneración basados en mayor creatividad y productividad del docente.
- “Estímulos a la demanda”, a través de becas y créditos blandos para los mejores bachilleres o egresados de pregrado, que quieran optar por posgrados en Educación e ingresar a la carrera docente. Pero esto a su vez requiere una alta valoración social por las carreras de licenciaturas y por las normales y facultades de Educación. Y que efectivamente “los mejores y más capaces” opten por la docencia como opción de vida, a pesar de la pobre imagen social, la que no se modifica con programas de propaganda cosmética de imagen.
- “Análisis y mejoramientos de la condiciones de trabajo cotidiano”: carga docente, carga administrativa (burocratización), tiempo para capacitación, grado de autonomía en la docencia, relaciones entre docentes y sus organizaciones y el gobierno de los establecimientos (rector-gerente); “derechos” laborales de los docentes. Todo lo cual remite al análisis del funcionamiento y efectos del nuevo Estatuto Docente 1278 sobre la función docente.
- Por último, aunque no menos importante, lo atractivo que podría ser tener dos títulos en 5 años (o esquema 4+1): pregrado en determinada profesión o disciplina y posgrado en Educación (docencia), lo que otorgaría mayor polivalencia y flexibilidad laboral, ya sea mediante la combinación de trabajo profesional con la docencia o de retorno a la formación inicial en caso de no querer continuar en ella.

Finalmente, es importante señalar la escasa investigación y reflexión acerca del Estatuto Docente 1278. Son poco conocidos sus efectos sobre las expectativas de promoción de los docentes, sobre las oportunidades reales de formación (posgrados) requeridas para la promoción, sobre la naturaleza de las evaluaciones realizadas a los docentes, sobre las percepciones de los docentes con respecto a la calidad y a la satisfacción del ejercicio de la docencia, sobre las tensiones e interacciones entre docentes de ambos estatutos en el mismo establecimiento, sobre las relaciones laborales entre docentes y los ‘rectores-gerentes’ de los colegios.

Existen diversos testimonios de docentes individuales y de grupos de docentes, señalando un creciente “malestar” e insatisfacción con el 1278. Se señala la pérdida de las oportunidades de formación continua en el trabajo (como los PFPD), que otorgan créditos para la promoción en el Estatuto 2277. Se denuncia la “rutinización y la burocratización” de la docencia, atribuidas a la alta carga de informes, reportes, evaluaciones y otras tareas administrativas, adicionales a la docencia y que recargan la jornada de trabajo cotidiana. Se critica la evaluación de desempeño,

realizada de manera subjetiva por el rector-gerente, en ausencia de parámetros objetivos y universalistas de evaluación, lo que genera relaciones de subordinación al rector-gerente, que son indignas de una verdadera “profesión” y que invalidan la pretensión cosmética de campañas de mejoramiento de la imagen social del docente. También se critican las pruebas realizadas por el Icfes, requeridas en la promoción, pues son pruebas de conocimientos, no de las aptitudes y las destrezas pedagógicas específicas que definen y evalúan el acto de la docencia. Se denuncia, por tanto, la arbitrariedad técnica de estas pruebas.

Los temas mencionados requieren mayor investigación, sistematización y validación. No se puede suponer que el Decreto 1278 es la pauta óptima que debe regir la profesión docente. El ya mencionado “malestar docente” con esta norma y sus efectos es un argumento poderoso que han recogido las organizaciones gremiales del magisterio para oponerse políticamente a ella y proponer un estatuto docente unificado. Ninguna propuesta de dignificación de la profesión docente puede tener viabilidad ni legitimidad si no cuenta con el respaldo de las organizaciones gremiales.

El enunciado de los diversos temas de la profesión docente, en los que ha sido escasa la investigación en este país, es un aporte a la conformación de una agenda de investigación sobre la sociología de la profesión docente.

Bibliografía

- Baudelot, C. (2008). *Los efectos de la educación*. Buenos Aires: Del Estante Editores.
- Bautista, M. (2009). *La profesión docente en Colombia: un análisis al nuevo Estatuto Docente —Decreto 1278, 2002, del MEN*. (Tesis de Maestría en Sociología). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Barrera, F., Maldonado, D. y Rodríguez, C. (2012). Calidad de la educación básica y media en Colombia: diagnóstico y propuestas. *Documentos CEDE*. Edición electrónica.
- Díaz, C. J. (1998). Diseño, metodología y resultados del Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias —TIMSS— en Colombia. *Revista EDU.CO*, 1, 45-73.
- García, S., Maldonado, D., Perry, G., Rodríguez, C., Saavedra, J. E. (2013). *Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la educación pública primaria, secundaria y media en Colombia a través del mejoramiento de la calidad docente*. Bogotá: Fundación Compartir.
- Gómez, V. M. (1998). Estándares educativos internacionales (a propósito del TIMSS), nueva política curricular y calidad de la formación de docentes en Colombia. *Revista EDU.CO*, 1, 92-111.
- GTD-PREAL. (2006). *Maestros de escuelas básicas en América Latina: Hacia una radiografía de la profesión*. Vaillant, D. & Rossel, C. (Ed.). Santiago: Editorial San Marino.
- Jakku-Shivonen, R. (2013). *Aprender de Finlandia. La apuesta por un profesorado investigador*. Mesa Redonda. Bogotá: Coop. Ed. Magisterio.

- MEN-Icfes. (2008). *Colombia en PISA 2006. Síntesis de resultados*. Bogotá: Icfes.
- MEN-Icfes. (2010). *Colombia en PISA 2009. Síntesis de resultados*. Bogotá: Icfes.
- OECD. (2004). *Innovation in the Knowledge Economy. Implications for Education and Learning*. Paris: OECD.
- OECD. (2005). *Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD.
- OECD. (2010). *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful?* Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2011). *Strong Performers and Successful Reformers in Education. Lessons from PISA for the United States*. Paris: OECD Publishing.
- PISA. (2005). *The Definition and Selection of Key Competencies*. Paris: OECD.
- Preal. (2010). *Cómo continúan mejorando los sistemas educativos de mayor progreso en el mundo*. Documento de trabajo, 61. Consultado el 18 de enero de 2013, en: <http://www.preal.org/BibliotecaDes.asp?id=2356&Camino=63|Preal%20Publicaciones/64|PREAL%20Documentos>
- Preal. GTD. (2010). *Serie Mejores Prácticas destaca iniciativas para elevar la valoración social de la docencia*. Santiago de Chile: PREAL.
- RAND Corporation. (2013). *Teachers Matter: Understanding Teachers Impact on Student Achievement*. Consultado el 18 de enero de 2013, en: <http://www.rand.org/education/projects/measuring-teacher-effectiveness/teachers-matter.html>
- Ravitch, D. (1997). Estándares nacionales en educación. *Revista Educación y Cultura*, 43, 62-63.
- Reich, R. (1993). Los analistas simbólicos. En *El trabajo de las naciones* (pp. 171-235). Vergara: Buenos Aires.
- Schofield, H. (2013). Why does France Insist School Pupils Master Philosophy? *BBC News Magazine*. Consultado el 18 de enero de 2013, en: <http://www.bbc.co.uk/news/magazine-22729780>
- Tuning, Proyecto América Latina. (2007). *Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Informe final 2004-2007. Universidad de Deusto, U. de Groningen. Consultado el 17 de enero de 2013, en: www.tuning.unideusto.org/tuningal
- Salmi, J. (2001). *La educación superior en un punto decisivo*. Ponencia en el Congreso de Educación Superior, Desafío Global y Respuesta Nacional. Universidad de Los Andes, Bogotá D. C., 21 y 22 junio del 2001.

Fuentes consultadas

- Gómez, V. M. (2007). Examen crítico al término 'competencias' en educación y evaluación. *Revista Educación y Cultura*, 76.
- Raven, J. y Stephenson, J. (Eds.). (2001). *Competence in the Learning Society*. New York: Peter Lang.
- Swartz, D. (1997). Education, Culture and Social Inequality. En Swartz, *Culture and Power: The Sociology of Pierre Bourdieu* (pp. 189-217). Chicago: The University of Chicago Press.
- Voorhees, R. (2001). Competency-Based Learning Modes: A Necessary Future. *New Directions for Institutional Research*, 110.