

Comentarios al informe:
Un análisis de los programas de ciencias de la educación, del Laboratorio de Economía de la Educación (LEE) de la Pontificia Universidad Javeriana. (2020)

Informe recuperado de [https:// http://economyofeducation.org/docs/](https://http://economyofeducation.org/docs/)

Alejandro Álvarez Gallego
Profesor Universidad Pedagógica Nacional
Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica

A continuación haremos un comentario crítico a este informe para contribuir al debate que allí se invita a dar sobre los programas de ciencias de la educación, como los llaman en este estudio.

Mostraré que se trata de un informe que produce un efecto perverso en contra de la profesión docente y de los programas de formación de educadores. Es decir, el informe, por no conocer en profundidad el contexto de la problemática que analiza, incurre en una serie de imprecisiones que le llevan a sacar conclusiones contrarias a lo que aparentemente se propone: fortalecer los programas de “ciencias de la educación”.

De entrada hay que decir que el problema crítico en la formación de maestros no sería el de los programas de licenciatura, o el tipo de estudiantes que eligen la carrera, sino el de los incentivos que existen para la profesión y las condiciones en las que se trabaja.

Enuncio los puntos críticos de este informe de manera puntual:

1. La denominación de programas de ciencias de la educación no existe en la normatividad que regula la formación de docentes en Colombia. Los maestros se forman

en Colombia en las Escuelas Normales Superiores y en las Licenciaturas. Estas últimas se encuentran reguladas por la Resolución N° 18583 de 2017 del Ministerio de Educación Nacional. Las áreas de formación en las licenciaturas han sido objeto de una polémica que en general se ha quedado en el nominalismo y no aborda problemas de fondo relacionados con lo que conviene que los maestros sepan.

En Colombia nunca ha habido ciencias de la educación. Aunque algunas Facultades universitarias que forman maestros se denominen así, eso no quiere decir que allí se cultive la antropología de la educación, la psicología de la educación, la filosofía de la educación, la historia de la educación, tampoco la economía de la educación. Algunas de estas disciplinas hacen parte de la formación de maestros, pero no existen profesionales formados para ello. Las Ciencias de la educación son propias de la tradición francesa, y por lo general son programas que preparan científicos de la educación, y no educadores. En varios países de América Latina y

de Europa, se sigue este modelo, no así en Colombia.

¿Qué es lo que debe saber un maestro? Este es un asunto que en las mal llamadas Facultades de Educación no se discute a profundidad. Por supuesto los economistas del laboratorio LEE no deben conocer el trasfondo de este debate tal vez porque son economistas leyendo estadísticas de educación, entonces no se les puede culpar. Sin embargo, lo que está en juego es la definición del perfil de una profesión, asunto que le compete a la profesión misma. En síntesis, el debate ha pasado por definir si deben saber más o menos pedagogía, más o menos didácticas específicas, más o menos disciplinas científicas, más o menos lenguaje, más o menos ética, más o menos investigación, y en particular qué lugar debe ocupar la práctica en el proceso formativo. Lo que abunda es la dispersión, a pesar de los intentos del Estado por regular esto. Pretender regular una profesión desde arriba, al margen de sus protagonistas ha sido uno de los muchos errores que la política pública en educación ha cometido, y que el estudio desconoce.

2. Los dos mensajes que envía este informe y quedan en el imaginario del público son:
 - Los programas de licenciatura que forman maestros son malos, y
 - Los estudiantes que ingresan a las licenciaturas son los que

salen peor preparados de los colegios, que ya se sabe, son los oficiales.

Veamos el primer estigma: Este dato suelto puede resultar falso, a pesar de la evidencia estadística. Falso porque como lo muestra el mismo informe, a las licenciaturas llegan estudiantes con un bajo nivel de formación, que algunos llaman capital cultural; por lo tanto, el capital que le aportan los programas de licenciatura puede ser alto, pero no alcanzan a ponerlos en el nivel de quienes optan por otro tipo de carreras. Los fríos datos no muestran tampoco las condiciones en las que trabajan los programas de las universidades públicas, empobrecidas por la Ley 30 de 1992, y por la falta de voluntad del Estado para solucionar sus problemas financieros. Allí no hay recursos para investigación, más del 50% de sus profesores son de contrato, y su infraestructura se está cayendo, por nombrar sólo tres de los problemas hiperdiagnosticados. Si no se tiene en cuenta esto, la sola estadística se convierte en una verdad a medias, pues la falta de contexto admite interpretaciones injustas.

Sobre el segundo estigma: Es cierto que hay problemas con el capital cultural que tienen los egresados de los colegios oficiales, pero esto no es responsabilidad de los colegios, sino del contexto socioeconómico y cultural en el que viven sus estudiantes. Algunos amantes de la estadística dicen

que hay evidencias de que no siempre hay relación directa entre el factor socioeconómico y los resultados en las pruebas censales, pero las excepciones simplemente confirman la regla. Por lo demás las pruebas no preguntan lo que si saben los “pobres” (pongo las comillas por razones que se hacen obvias). El debate sobre lo que preguntan las pruebas sigue abierto, sin respuestas positivas por parte del ICFES y del MEN.

3. El estudio incurre en un error frecuente de los economistas que analizan datos de educación, y es que les dan a las estadísticas una capacidad de explicar la realidad que la estadística misma jamás se ha arrogado. Y tiene que ver con las conclusiones que se derivan mirando ciertas correlaciones entre variables, sin tener en cuenta otras que el estudio no quiso o no pudo contemplar. Veamos:

- ¿Por qué concluye que los bajos resultados de los estudiantes egresados de colegios oficiales se deben a la deficiente educación que reciben? Para concluir esto tendrían que cruzar muchísimas más variables, y esto lo saben.
- ¿Por qué de 5 ítems que contemplan las pruebas analizaron solo matemáticas y lenguaje? ¿Se puede concluir algo importante sobre los aportes a la formación de una persona con lo que digan dos

ítems de una prueba, con las preguntas puntuales que en ella se hacen?, ¿quién dijo y cómo se sustenta que estas dos áreas son las más importantes en la formación de un licenciado? Pero aun teniendo en cuenta los 5 ítems, una prueba estadística no puede pretender ser concluyente frente al aporte que le hace un programa académico a la formación de un maestro.

- El informe señala lo siguiente:

“hay una relación inversa entre el desempeño en el examen Saber 11 y la probabilidad de estudiar (o graduarse) de un programa en el área de educación. Además, estiman que esta probabilidad es cinco veces mayor cuando el puntaje obtenido en el examen Saber 11 está entre los más bajos que cuando está entre los más altos.” (p. 8)

Una conclusión como esta, a partir de un dato estadístico, solo sirve para seguir estigmatizando a la educación pública y a los estudiantes que viven en condiciones más precarias. Las razones por las que esos estudiantes escogen esta carrera son complejas y diversas. De allí se deriva una creencia clasista, y es que los estudiantes de mejores recursos socioeconómicos serían mejores maestros, como lo viene proponiendo la

OCDE para los países pobres. Esta idea la toman de las “evidencias” que se registran en las estadísticas de los países ricos, y es que allí quienes estudian para maestros tienen muy buenos puntajes en las pruebas al final del bachillerato. Puede ser, pero son sociedades mucho más igualitarias, donde la variable socioeconómica no marca de manera tan fuerte los resultados de las pruebas. Aquí es distinto, los resultados de las pruebas están asociados a las condiciones socio-demográficas de los estudiantes.

A renglón seguido dicen:

“(…) quienes están próximos a culminar sus estudios de programas de ciencias de la educación tienen menor desempeño en el examen Saber Pro. Lo anterior evidencia que las Instituciones de Educación Superior (IES) no están cerrando las brechas de desempeño de los estudiantes que reciben, mostrando la necesidad de formar no solo profesionales de licenciaturas con amplios conocimientos en pedagogía sino además fortalecer sus habilidades y conocimientos en áreas básicas.” (p. 8)

Concluir que los programas de licenciatura pueden cerrar las brechas de desempeño de los

estudiantes que reciben, fortaleciendo conocimientos en las llamadas áreas básicas, es demasiado atrevido. Primero, esas brechas no se cierran tan fácilmente. No se muestra cuál es la diferencia en conocimientos y habilidades entre la entrada y la salida de un estudiante de un programa en ciencias naturales o en ingeniería, que arrojan los mejores resultados en las pruebas de egreso. Si se supiera esto se podría comparar cuanto les aportan las licenciaturas a sus estudiantes y cuanto les aportan los otros programas a los suyos, y entonces sí se podría juzgar negativamente a las licenciaturas. Segundo, los profesionales de las licenciaturas no se forman en amplios conocimientos en pedagogía, como lo suponen los economistas del estudio. Al contrario, es una de las mayores falencias que existen en las licenciaturas; aunque, insistimos, el problema no son los programas que los forman. Y tercero, fortalecer las áreas llamadas básicas (matemáticas y lenguaje, se infiere), no obra mágicamente, detrás del lenguaje y de la lógica matemática (que también es un lenguaje), hay una gramática cultural que una buena licenciatura podría integrar con otros saberes igualmente importantes para un maestro.

Conclusión: El comentario que hacemos a este informe busca poner en su sitio la crítica que en todo caso hay que hacerle a los programas de formación de maestros en Colombia. Como dijimos al principio, el informe refuerza de manera perversa el estigma que pesa sobre la profesión de los maestros y sobre la educación pública, y en ese sentido no aporta a lo que se supone procura. Para ayudar de verdad a mejorar la formación de maestros hay que señalar las fallas históricas estructurales que la aquejan. Y la principal es que en Colombia no hay un sistema público de formación de maestros. Por esta razón se forman sin criterios sistémicos y sin una clara intencionalidad político pedagógica, en las Escuelas Normales Superiores, en licenciaturas que dependen de Facultades de educación, Facultades de Ciencias de la educación, Facultades de ciencias y educación, o en Facultades de ciencias o humanidades. A los profesores que enseñan en dichas licenciaturas y en las Escuelas Normales no los preparan para ello, de manera que terminan haciendo lo que pueden. El Estado no invierte en los programas de licenciatura de las universidades oficiales los recursos suficientes para procurar que se mejore la formación de maestros. Tampoco ha resuelto la situación de recursos y el limbo jurídico en el que se mantienen las Escuelas Normales Superiores desde 1994. El Estado se ha limitado a regular a dichos programas a través de estándares para su acreditación. Entonces, si se trata de pensar cambios sustantivos en la formación de maestros, hay que crear el sistema público que entregue a las instituciones encargadas los recursos suficientes, y que de una vez por todas fortalezca la apuesta por la educación,

entendida como un derecho integral, por lo tanto, debe ser gratuita. En síntesis, el problema a debatir en primer lugar debía ser el de la precarización del trabajo docente, y la urgencia de la dignificación y la valoración social del trabajo de los maestros y las maestras.

CODA 1: Los economistas que realizaron este breve estudio no tuvieron en cuenta las diferencias que arrojan las estadísticas entre programas de licenciatura por regiones, o por facultades. La Universidad Pedagógica Nacional, por ejemplo, tiene resultados notablemente superiores en dichas pruebas. En Razonamiento cuantitativo su promedio para 2019 es de 147.8 y está por encima, no sólo del promedio de las carreras de ciencias de la educación (131), sino de Bellas artes (146), Ciencias sociales y humanas (136), Economía y administración (142). En lectura crítica está por encima de 7 de las 8 áreas del conocimiento en que se clasifican las carreras universitarias: El promedio de la UPN es de 167.4, por encima de Agronomía, Veterinaria y afines (148), Bellas artes (158), Ciencias de la educación (144), Ciencias de la salud (154), Ciencias Sociales y Humanas (155), Economía y Administración (141) Ingeniería, Arquitectura y afines (152). Sólo está, muy poco, por debajo de las carreras de Matemáticas y Ciencias Naturales (170).

Si le vamos a creer a los datos Este podría ser un dato para plantear que la formación de maestros resulta mejor en una institución con un ethos y una tradición pedagógica fuerte.

CODA 2: Desde la primera Misión de Sabios que entregó resultados en 1992, pasando por los Planes decenales, hasta la

última Misión de 2019, se viene hablando de la creación de un Instituto Superior de Pedagogía. No sabemos si esto pueda ser una solución a los graves problemas que aquejan a la formación de maestros, pero la incapacidad del Estado para responder a estas iniciativas, es patética. Lástima que el estudio lo pase por alto.