

# Las claves pedagógicas de los sistemas educativos globales. Lecciones de los sistemas de alto rendimiento<sup>1</sup>

## As chaves pedagógicas dos sistemas educacionais globais. O ensino de modelos de qualidade

Leoncio VEGA GIL<sup>2</sup>

### Resumen

La literatura educativa internacional y los centros y organismos de investigación y asesoramiento están poniendo el foco de atención en los sistemas educativos que arrojan altas tasas de rendimiento según los programas de investigación de los organismos internacionales y otros centros nacionales de seguimiento de los sistemas. Esta literatura pone en cuestión los axiomas tradicionales de fundamentación de la educación como el determinismo económico y social de la educación, la influencia del tiempo escolar en la calidad de la educación o los obstáculos que los flujos migratorios intercalan en el progreso educativo de los sistemas. A la vez, subrayan los activos de estos sistemas en cuanto “sistemas globales” de educación como la confianza y responsabilidad que colocan la educación como prioridad política y social; la importancia de un liderazgo profesional e innovador en la organización escolar; un cierto nivel de autonomía escolar; el cambio de una rendición de cuentas “administrativa” u otra de carácter “profesional” en la que las “comunidades profesionales” juegan un papel pedagógico destacado; y, como no, una atención especial al docente como epicentro de la “educación global”; en este caso, se trata de potenciar, apoyar y reconocer a profesores independientes y profesionales. Por tanto, la atracción, formación y retención de los docentes debe cuidarse y reconsiderarse en las políticas educativas, más allá de las mejoras salariales y de las condiciones de trabajo.

**Palabras clave:** Sistemas educativos globales. Enseñanza de calidad. Claves pedagógicas.

### Resumo

A literatura educacional internacional e os centros e agências de pesquisa e aconselhamento estão focados em sistemas educacionais que produzem altas taxas de desempenho, de acordo com os programas de pesquisa de organizações internacionais e outros centros nacionais de monitoramento de sistemas. Essa literatura questiona os axiomas tradicionais da fundação da educação, como o determinismo econômico e social da educação, a influência do tempo escolar na qualidade da educação ou os obstáculos que os fluxos migratórios interferem no progresso educacional dos sistemas. Ao mesmo tempo, sublinham os ativos desses sistemas como “sistemas globais” de educação, como a confiança e a responsabilidade que colocam a educação como uma prioridade política e social; a importância da liderança profissional e inovadora na organização da escola; um certo nível de autonomia escolar; a mudança de uma responsabilidade “administrativa” ou outra responsabilidade “profissional” na qual as “comunidades profissionais” desempenham um papel pedagógico destacado; e, é claro, atenção especial ao professor como epicentro da “educação global”; Nesse caso, trata-se de capacitar, apoiar e reconhecer professores e profissionais independentes. Portanto, a atração, a formação e a retenção de professores devem ser cuidadas e reconsideradas nas políticas educacionais, além de melhorias salariais e condições de trabalho.

**Palavras-chave:** Sistemas educacionais globais. Ensino de qualidade. Chaves pedagógicas.

- 1 El presente trabajo forma parte del Proyecto de Investigación de I+D concedido por la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León con el título de La sociedad “bien educada” de Castilla y León. Factores determinantes, acción política de mejora y retos sociales (2019-2021). Ref. SA017G19. Programa de apoyo a Grupos de Investigación Reconocidos (GIR) de las universidades públicas de Castilla y León (BOCYL, 9/julio/2019). El texto corresponde a la conferencia inaugural del 27 SemiEdu, celebrado entre el 23 y el 25 de septiembre de 2019 en la UFMT. Cuiabá (Brasil).
- 2 Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Salamanca e professor da Universidade de Salamanca. E-mail: lvg@usal.es.

## 1. Introducción

La estructura de la presentación y, por tanto, del texto que ofrecemos, es la siguiente: un primer punto de referencia se centra en los “mitos de la educación”; o mejor dicho, en desmontar, en base a la investigación pedagógica internacional, esas creencias muy arraigadas tanto en la cultura pedagógica como en la social. En un segundo apartado nos centraremos en plasmar las características de los sistemas de alto rendimiento que conceptualizamos como la “educación global” y que bien podrían ser interpretadas en términos de “sistema mundial de educación” siguiendo las aportaciones de Meyer y Ramírez (2010). Y, en tercer lugar, un bloque especial dedicado a la función docente y el profesor como actor central de los procesos de reforma y de la mejora de la calidad de la educación.

## 2. Los fundamentos contextuales. Las coordenadas

El análisis que realizamos en las páginas que siguen se basa en tres ejes conceptuales y contextuales. Por una parte, las fuentes provienen de la investigación pedagógica procedente de los programas internacionales de competencias, especialmente de OCDE (PISA, TALIS, PIAAC, etc.). En segundo lugar, el posicionamiento académico que parte de la interpretación fundamentada de que los sistemas educativos globales se expresan a través de aquellos sistemas de alto rendimiento competencial, es decir, sistemas de calidad en términos de enseñanza y aprendizaje. Y que, además, o tal vez por ello, se han convertido en el referente internacional como se puede comprobar en distintos informes, centros y publicaciones. Por tanto, estamos ante los sistemas educativos más estudiados, observados, difundidos e imitados. En segundo lugar, es preciso poner de manifiesto la importancia económica, social y política de la investigación educativa. En este sentido cabría plantearse, por ejemplo, las consecuencias de PISA. Además de ser interpretado en términos “imperiales”, “ideológicos” o “políticos” (la agenda educativa global) (Cowen, 2018; Kotthoff & Klerides, 2015; Vega, 2014; Waldon & Steiner, 2019), entendemos, junto con A. Schleicher (2018) que mejora el rendimiento competencial en buena parte de los sistemas educativos analizados como ocurre en Finlandia, Portugal, EEUU, Alemania, Corea, Japón, Polonia, Colombia, Perú, Estonia y Singapur. Por otra parte, ha servido, y lo sigue haciendo, como fundamento para la exigencia de mayores y mejores servicios educativos por parte de la ciudadanía, en la que las asociaciones de padres han ejercido un papel destacado; podemos comprobar esta observación en países como Alemania, Italia, Japón, México, Noruega, Suecia, Reino Unido o EEUU. En tercer lugar,

está en juego el bienestar social y la prosperidad de la ciudadanía. El programa PIAAC (Programa para la Evaluación Internacional de Competencias de los Adultos) ha mostrado que las personas con un bajo nivel de competencias presentan graves limitaciones para acceder a trabajos mejor remunerados y más atractivos. A la población adulta con un bajo nivel de competencias le resulta muy difícil mejorar la productividad y hacer un mejor uso de las nuevas tecnologías y eso se convierte en un obstáculo para mejorar las condiciones de vida. También las escasas competencias están relacionadas con la desconfianza hacia los demás y hacia las instituciones. El “vínculo entre la calidad de la educación y el rendimiento de una economía es sólido” (Schleicher, p. 32). Las deficiencias de nuestros sistemas educativos tienen un efecto equivalente a una recesión económica grave y de efecto permanente.

Las reformas educativas ya no pueden basarse en una mirada local, más conformista y protectora, sino en una visión internacional y comparada, más arriesgada y funcional. Es en esta mirada “externa” en la que cobran especial significado los estudios sobre las transferencias como línea prioritaria de investigación en educación comparada (G. Steiner-Khamsi, 2004, 2012).

### 3. Los “mitos educativos” en cuestión

La investigación educativa internacional ha venido a suavizar, matizar y relativizar algunos fundamentos tradicionales de la dimensión social y pedagógica de los procesos educativos de escolarización en el marco de los sistemas educativos. Unos axiomas que ya no son ni tan firmes ni tan extensos como lo habían sido en el pasado siglo en algunos casos; y, en otros, no tan “externos” como podrían parecer en una primera lectura de la realidad educativa y de las prácticas pedagógicas.

En primer lugar, viene siendo muy común, tanto en perspectiva social como académica y pedagógica, el axioma que indica que los pobres siempre tendrán malos resultados escolares. Bien es verdad que en todos los países los resultados de aprendizaje aparecen asociados con el origen social de los estudiantes y el contexto en el que se ubican los centros educativos. No obstante, la relación entre el origen social y la calidad de las competencias varía de unos sistemas educativos a otros; lo que nos ayuda a comprender que los malos resultados no son inevitables para los estudiantes desfavorecidos. Los estudiantes más pobres de Estonia, Shanghai y Vietnam obtienen los mismos resultados que cualquier estudiante medio en los países occidentales. Por otra parte, está el fenómeno pedagógico de los *resilients*, tan estudiado y referido en la investigación pedagógica en la última década. Las magnitudes de estudiantes “resilientes” de 15

años son muy altos en las sociedades asiáticas (Macao, 63%; Hong Kong, 62 % o Japón, 48%), altos en los Países Nórdicos (Finlandia, 42%) y muy bajos, paradójicamente, en Iberoamérica (México y Chile con un 15% y Brasil y Colombia con un 10%). En todo caso, los datos vienen a poner en cuestión el determinismo social en la educación y escolarización.

Es también moneda común la interpretación de que los inmigrantes bajan el rendimiento global de los sistemas educativos. Y, según PISA, no se encuentra relación entre el porcentaje de inmigrantes en un determinado país y el rendimiento global de los alumnos en ese mismo país. En los países de OCDE, la brecha de rendimiento entre estudiantes autóctonos y alóctonos se redujo entre 2006 y 2015 en países como Bélgica, Italia, Portugal, España y Suiza. Los centros educativos se convierten en el referente de la diferenciación social. El origen es importante, pero quizás lo sea más el destino: el contexto y las políticas. Bien es verdad también que en España se está produciendo un fenómeno de fragmentación social en la educación, dado que los centros que escolarizan a alumnos inmigrantes, cuando esta situación es considerable de forma cuantitativa, se están quedando sin alumnos autóctonos; el contexto social le hace el “vacío”.

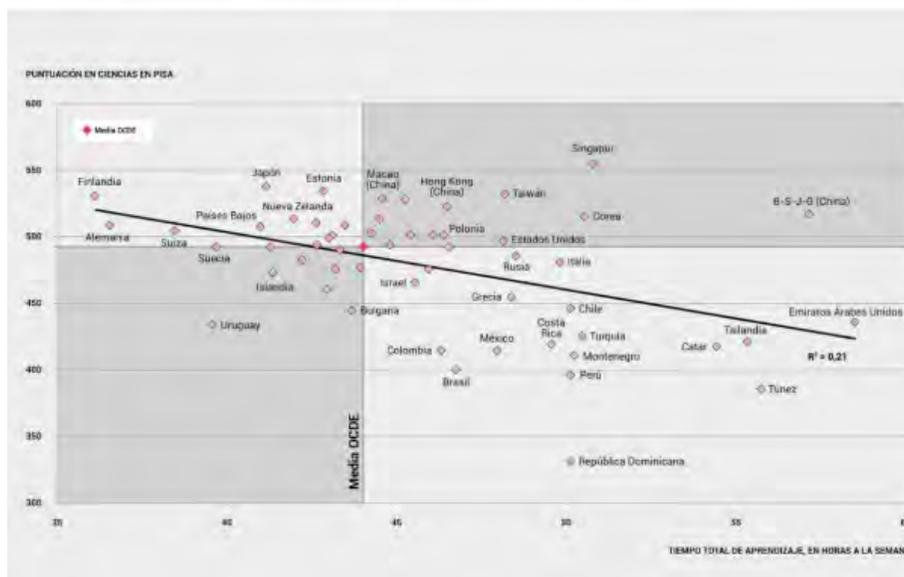
Otra verdad relativa es la que relaciona economía y educación; el éxito educativo depende del gasto. La investigación educativa nos muestra que la frontera se coloca en los 50.000 \$ (relativos) de gasto por alumno en CINE 1 y en CINE 2. En los países que gastan menos, la relación entre gasto y rendimiento es fuerte (Chile, Brasil, Perú, Colombia, Bulgaria, etc..). Pero, en los países que gastan por encima de esa frontera relativa, ya no se encuentra relación entre gasto y rendimiento (Singapur, Finlandia, Canadá, Estonia, Polonia, Portugal, etc..). España se encuentra ligeramente por debajo de la línea de flotación. La economía es necesaria pero no suficiente.

El tamaño de las clases y su relación con el éxito educativo, también está en cuestión. O mejor dicho, la idea de que entre más pequeñas son las clases en términos de alumnos, mayor nivel competencial y de calidad se obtiene en la educación, tampoco parece correlacionar en todos los países. No se encuentra ninguna prueba que demuestre que reducir el tamaño de la clase sea la mejor manera de mejorar los resultados. De hecho, los países de alto rendimiento priorizan la calidad de los profesores sobre el tamaño de las clases. No obstante, algunos como España, priorizan la reducción del tamaño de las clases; padres, sindicatos y políticos coinciden en que esa reducción tiene relación “artificial” con una mejor educación. Tal vez pudiera ser más rentable pedagógicamente la inversión en mejorar las condiciones profesionales y formativas de los profesores.

La relación entre el tiempo de aprendizaje y los rendimientos educativos, también está en cuestión. Es la idea de que más tiempo de aprendizaje genera

mejores niveles competenciales, la que la investigación educativa matiza. Más tiempo de aprendizaje de una materia, suele asociarse, y con razón, a mejores resultados de aprendizaje de esa materia. No obstante, cuando comparamos países la relación se invierte: los países con más horas lectivas y más tiempo de aprendizaje suelen tener peores resultados. Bien es verdad que los resultados de aprendizaje (las competencias) son el producto de la cantidad y calidad de oportunidades de aprendizaje. Cuando la calidad se mantiene constante (y baja), más tiempo genera mejores resultados. Pero cuando los países mejoran la calidad, consiguen mejores resultados sin incrementar el tiempo lectivo. Países como Finlandia, Alemania, Estonia, Japón, Suecia, Holanda y Suiza ofrecen un equilibrio entre tiempo y rendimiento. Por tanto, la cuestión de interés es más de calidad que de tiempo. Más horas lectivas de matemáticas no nos garantiza, necesariamente, unos mayores niveles competenciales de los alumnos en matemáticas. En la tabla que recogemos a continuación queda explicada esta relación.

**GRÁFICO 2.4A: LOS PAÍSES CON MAYORES TIEMPOS DE APRENDIZAJE NO ESTÁN NECESARIAMENTE ENTRE LOS QUE OBTIENEN MEJORES RESULTADOS**



Fuente: Schleicher,, 2018, p. 56

Buena parte de los resultados y de la calidad de la educación se asienta, socialmente y, en algunos casos, también académicamente, sobre el entorno cultural. Es decir, la afirmación de que algunos países obtienen mejores resultados

debido a su cultura, está también en entredicho. Es verdad que la herencia confuciana puede ser una ventaja en los países asiáticos; pero es verdad también que, por sí sola, no garantiza el éxito. Valorar y apostar por la educación no es exclusivo de la cultura asiática. También otros países han mejorado sus resultados y no forman parte de la órbita cultural confuciana como son los casos de Finlandia, Canadá, Colombia, Israel, Macao, Portugal y Rumanía.

El último mito al que deseamos hacer referencia es la creencia de que solamente los mejores graduados deberían ser profesores. Es verdad que los mejores sistemas de educación seleccionan a sus docentes de manera rigurosa. ¿Eso significa que los mejores graduados eligieron ser profesores? No necesariamente. En general, los profesores no son ni más ni menos competentes (en competencias generales) que la media de los graduados universitarios, según nos explica el programa PIAAC. En países como Finlandia, Alemania, Japón, Bélgica y Singapur, los docentes tienen un considerable nivel de competencias en comparación con todos los graduados universitarios. Pero en países con competencias generales medias, los estudiantes adquieren altos niveles de rendimiento (Corea, Canadá, Estonia). El rendimiento de los estudiantes está relacionado con las competencias de los docentes, pero no depende de ellas necesariamente.

## 4. La educación global. Los elementos pedagógicos comunes en sistemas de alto rendimiento

### 4.1. La educación como prioridad (social y política). Confianza y responsabilidad

La valoración social de la educación y la responsabilidad de los profesores en su ejercicio profesional están íntimamente conectadas. La consideración de la sociedad (dotación, protección, prestigio, respeto, protección, reconocimiento) y la confianza de los profesores en el tratamiento y atención social. El valor que se le da a la educación puede influir en las decisiones que se toman en relación con los estudios a elegir, en si se siente atraído o no hacia la profesión docente, etc.. Son los casos de Finlandia, Singapur o Corea. En Finlandia la consideración y prestigio social del docente está al nivel del arquitecto o el médico. En países como España, Francia, Suecia o Portugal, muy pocos profesores perciben que la sociedad valora su trabajo. En España las Comunidades Autónomas han comenzado a regular el ejercicio profesional de la docencia en cuanto “autoridad pública” al objeto de mejorar su consideración y protección.

## 4.2 Todos los estudiantes pueden alcanzar un alto rendimiento

La tendencia que se percibe en la organización internacional de los centros educativos parece indicarnos que se evoluciona desde centros educativos con diferentes perfiles y exigencias a centros con exigencias curriculares similares en la educación secundaria. Hasta Singapur que sigue dividiendo a los alumnos por sus aptitudes en algunas materias (tanto en primaria como en secundaria), está realizando grandes esfuerzos para que los alumnos con dificultades sean diagnosticados cuanto antes y, así, poder brindarles toda la ayuda posible. En muchos países se ha tardado en pasar de la creencia de que solo algunos estudiantes pueden tener éxito, a aceptar la idea de que todos los estudiantes pueden alcanzar niveles altos de rendimiento. En los países que aplican políticas de selección temprana (Alemania, Austria, Hungría, República Checa), los alumnos se sienten menos apoyados por los profesores y el centro que en aquellos que retrasan las elecciones académicas hasta los 16 años.

La lógica pedagógica de partir de ofrecer a todos los alumnos la posibilidad de alcanzar un alto rendimiento escolar está vinculada con la de fijar en las planificaciones curriculares las expectativas académicas; es decir, los estándares. Dado que en éstos y en las pruebas y exámenes es donde comienza el sistema, no donde termina. La mayoría de los países han establecido estándares en sus diseños curriculares de carácter interdisciplinario. Shanghái ofrece los “ámbitos de aprendizaje” y Finlandia la “enseñanza multidisciplinaria”. Los países de alto rendimiento utilizan programas de desarrollo, exámenes orales, trabajos, proyectos, etc.. Los exámenes son un factor importante en el diseño curricular. La cuestión primordial es cómo traducir los exámenes en práctica docente (didáctica). Algún ejemplo de buenas prácticas vale la pena poner de manifiesto. En Rusia, el Examen Unificado Estatal que se apoya en la impresión de documentos, en la vigilancia por cámaras, en la corrección por máquinas, en el uso de Internet, etc... En Suecia habría que destacar su modelo de educación terciaria para obtener titulaciones los adultos; que conlleva un alto rendimiento, mayores competencias lectoras y la mayor competencia matemática del mundo, en el que el suspenso no existe, sino el que todavía no lo ha superado. Los estándares no se bajan de nivel, dado que nunca es tarde para obtener una titulación. Por otra parte, Japón reformó el currículo en los años 90 para reducirlo y aligerarlo (simplificarlo, para hacerlo más llevadero) y reforzar la interdisciplinariedad. Como consecuencia, los padres perdieron la confianza en el sistema y se fueron a las clases y centros de refuerzo. Entre 2006 y 2009 Japón mejoró mucho su educación. De tal forma que se tuvo que dar marcha atrás a la reforma curricular y reforzar de nuevo el currículum; es decir, el contenido curricular.

### 4.3. La cuestión de la administración educativa. El liderazgo

El debate académico y político sobre las condiciones y competencias de los administradores y gestores de la educación se ha acelerado en las últimas décadas. En el epicentro del mismo se encuentran las funciones y características que debe tener el máximo responsable de la organización y funcionamiento de los centros escolares. ¿Han de ser docentes, gestores, administradores, organizadores o líderes? Para unos, el director ha de ser un gerente “*sui generis*” para un trabajo escolar y, por tanto, la administración escolar ha de tener en cuenta la singularidad del trabajo educativo (Paro, 2014). Para otros, la figura de la dirección escolar pasa necesariamente por reconvertirla en un proceso de liderazgo que, además, se enfoque desde el cambio. La especialista en administración y gestión escolar H. Lück (2018.), apuesta por el “liderazgo en gestión escolar”. Este nuevo liderazgo ha de ser complejo en cuanto que presenta seis dimensiones funcionales: debe ser transformacional (cambio de procesos e integración), transaccional (centrado en las interacciones de los liderados), compartido (toma de decisiones democrática), coliderazgo (compartir la toma de decisiones con todos los miembros del equipo), educativo (la organización interpretada como herramienta de aprendizaje) e integrador (global, holístico, que integre a todos los actores de la organización escolar).

Una de las claves de la reforma educativa de Ontario, motorizada por M. Fullan, se centró en la apuesta escolar y organizativa por un “liderazgo del cambio” (2011). Este “líder del cambio” ha de ser capaz de motivar a los liderados, impulsar y reforzar la colaboración (capacidad y competitividad), comprometerse con la organización (y el trabajo), aprender con confianza, revisar y evaluar el impacto de las prácticas e incorporar el entorno a la organización. Ha dedicado un libro a explicar las tres claves responsables de la mejora de la dirección escolar. Por una parte, “aprender a liderar” (capacidad para conocer, comprender y actuar en torno a los distintos capitales: humano, social, profesional y decisorio, que se concitan en la organización escolar); por otra, el entorno, el sistema escolar y el espacio educativo (la escuela, el distrito, la municipalidad educativa, el territorio escolar). Y, en tercer lugar, “convertirse en agente del cambio”, que requiere voluntad, motivación, dominio y destrezas (FULLAN, 2019a). En su última publicación en España, M. Fullan (2019b) apuesta por un liderazgo ya no del cambio sino del “matiz”, del detalle; “un liderazgo atento al matiz es necesario y urgente” para combatir las cinco creencias devastadoras de nuestro tiempo: fe ciega en la inteligencia, la creencia absoluta en la autonomía, una idea inapropiada del yo, la incapacidad de pensar intuitivamente y la idolatría injustificada de la diversidad. Este líder, “atento al matiz”, ha de ser capaz de ver los árboles en el bosque y el bosque en los árboles;

se trata de situarse en posiciones críticas en la era de las redes y de los robots; cosa nada fácil dado que el 70 % de los esfuerzos por cambiar la organización fracasan (p. 10). La curiosidad, la actitud abierta, la humildad, el cambio, la colaboración y la entrega forman parte del carácter de este liderazgo inteligente. El modelo JAC es el propio del líder atento al matiz; tres ideas básicas que actúan de forma interconectada, como un sistema. Estas ideas (o características) del modelo son: interacción organizativa conjunta o colectiva que incluya a todos los miembros de la organización (tener razón al final de la reunión, no al principio) (ConJunta), adaptabilidad (Adaptabilidad) que significa que la organización usará un lenguaje común y moderno en base a lo que se va aprendiendo y las relaciones con el contexto) y, en tercer término, la cultura de responsabilidad o rendición de cuentas que proporciona confianza y transparencia a la organización (Base Cultural) (Fullan 2019b). Dos claves deben ser destacadas y tenidas en cuenta en las aportaciones de M. Fullan. Una tiene que ver con la necesidad de mover y cambiar los resortes organizativos de los centros escolares en base al contexto, las competencias y la integración democrática del entorno (interno y externo). Por otro lado, su visión “francófona” de la responsabilidad o rendición de cuentas (término que un ningún momento utiliza en sus escritos), que hace hincapié en la “lógica interna” y no externa en la fundamentación de la responsabilidad. Se trata de la introspección, la reflexión, los auto informes y las autoevaluaciones, etc... Las reformas y los cambios de modelo organizativo y de gestión de los centros escolares, tan característicos de los sistemas de alto rendimiento, han de convencer a los responsables competentes de los centros y no vencerlos a través de las regulaciones o los incentivos.

#### 4.4. Un nivel correcto de autonomía escolar.

Muchos países han cambiado su enfoque hacia los resultados y también han ido, de forma progresiva, delegando más responsabilidades y funciones en los centros educativos. Esto hace que el contacto con el entorno social sea más efectivo y cercano. ¿Pero por qué insistir en la autonomía profesional y en la cultura colaborativa? ¿Está relacionada la autonomía escolar con el rendimiento competencial de los alumnos? Los datos procedentes de la investigación educativa internacional nos indican que en algunos países o economías si es cierta esta conexión; son los casos de Finlandia, Noruega, Japón, Suecia, Shanghái, Singapur o Hong Kong.

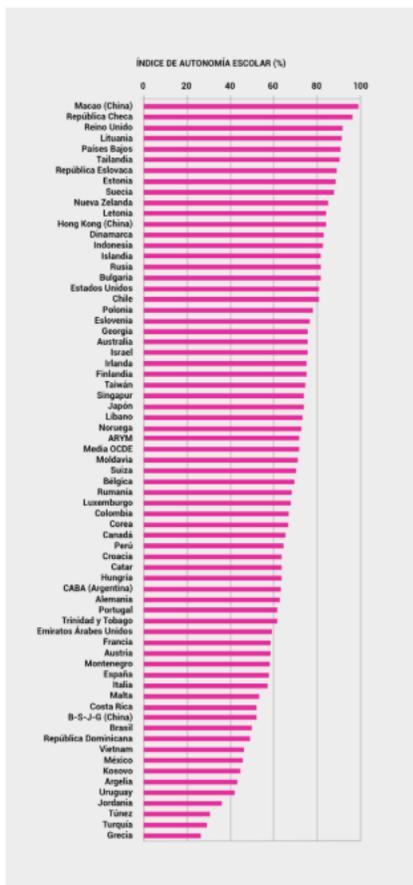
**GRÁFICO 3.7: LA AUTONOMÍA EN LA TOMA DE DECISIONES SE ASOCIA CON LAS CARACTERÍSTICAS DEL CENTRO EDUCATIVO Y CON EL RENDIMIENTO DEL ESTUDIANTE**

Resultados basados en los informes de los directores

*Notas: El índice de autonomía escolar se calcula como el porcentaje de tareas en las que el director, los profesores o la junta directiva del centro educativo tiene una responsabilidad considerable. El estatus socioeconómico se mide mediante el índice de PISA de estatus económico, social y cultural. ARYM hace referencia a la Antigua República Yugoslava de Macedonia. CABA (Argentina) hace referencia a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentina). B-S-J-G (China) hace referencia a Pekín-Shanghai-Jiangsu-Cantón (China). Los países y economías se clasifican en orden descendente en función del índice de autonomía escolar.*

Fuente: OCDE, Base de datos de PISA 2015, Tabla II.4.5.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933435854>



Fuente: Schleicher, 2018, p. 123

En el caso de Singapur, las “escuelas de pensamiento, naciones de aprendizaje” ha significado la agrupación de centros educativos en grupos geográficos a los que se le dio autonomía con directores competentes, como supervisores de grupo, para orientar a otros y promover acciones de innovación. Además de mayor nivel de autonomía, también surgieron nuevas formas de rendición de cuentas. Se cambió el sistema de supervisión (inspección) por un modelo de excelencia escolar en el que cada centro fija sus propios objetivos y cada año evalúa su progreso. Los centros educativos se someten a una evaluación externa cada seis años. Los profesores y los directivos de alta calidad son la piedra angular del sistema de educación de Singapur y están considerados como la principal causa de su alto rendimiento.

Tanto los administradores como los profesores tienen en Hong-Kong un amplio margen de libertad para personalizar el currículo, los materiales y los métodos docentes. Esta amplia autonomía ha generado una alta autoestima profesional entre los profesores y una motivación interna para el desarrollo profesional continuo. El gobierno no interviene en la gestión escolar ni en los centros educativos con un rendimiento bajo; confía en la toma de decisiones de los administradores y los profesores. También Finlandia y Ontario son buenos ejemplos de haber logrado equilibrar autonomía profesional y alto rendimiento de los estudiantes. Paradójicamente, en EEUU los centros gozan de escasa autonomía escolar; disponen de autonomía formal debido a su descentralización local, pero poca a nivel de organización de centro, dado que reciben mucha regulación de la oficina local del distrito; ha cambiado una burocracia estatal por otra de carácter local.

La autonomía escolar se considera “ganada” en aquellos países de cultura anglosajona en los que la mayor o menor capacidad de toma de decisiones en cuanto a proyectos, prácticas y actuaciones de calidad, está en función de los niveles de rendimiento alcanzados. Mayores resultados suponen mayor nivel de obtención de recursos y, por tanto, más posibilidades de emprender nuevas acciones de mejora de la calidad de la educación. Por otro lado, la autonomía escolar se considera “otorgada” en aquellos países de un alto nivel de regulación del sistema educativo en los que la asunción de mayores niveles de competencias y funciones está también en la normativa y acciones de regulación, como son los casos de Francia y España. Ambos con un escaso nivel de autonomía en la comparación internacional.

#### 4.5. De la rendición de cuentas “administrativa” a la rendición de cuentas “profesional”. De la “*accountability*” al “*pilotage*”

La rendición de cuentas administrativa (*accountability*) utiliza los datos para identificar buenos y malos profesores, buenos y malos centros, buenas y malas prácticas. Una responsabilidad y rendición basadas en pruebas, evaluaciones, exámenes, etc; que se utilizan para tomar decisiones de contratación, remuneración, promoción profesional, etc. Las “cuentas” se presentan ante las autoridades; es una rendición o responsabilidad “externa”. Por el contrario, la rendición o responsabilidad profesional, no se hace ante las autoridades y/o la sociedad, sino ante el propio entorno pedagógico (profesores, directores, equipos, coordinación, alumnos, padres, etc.). Son los casos de Ontario, Finlandia, Japón y Nueva Zelanda. Esta es una responsabilidad interna. La mayoría de los sistemas de alto rendimiento tienen algún tipo de sistema de rendición de cuentas. Unos publican los datos de rendimiento, otros tratan de convertir las buenas prácticas

en cultura, y otros tratan de equilibrar la rendición de cuentas administrativa con la profesional. Bien es verdad, que los modelos, en general, no actúan de forma unitaria, sino combinada (mixta), aunque refuerzan una o la otra.

## 5. El profesor como el actor central de los sistemas educativos globales. Una globalización basada en la tradición pedagógica

La investigación educativa internacional sobre los profesores (casi ausente en PISA y más atendida a través de TALIS) se fija en términos como “profesores de alta calidad”, “competencias de los profesores”, “profesionales independientes”, “desarrollo profesional continuo”, “el tiempo de los profesores” o “incentivos”. E. Hanushek( ano) nos ha convencido, a través de sus originales trabajos de investigación, que la calidad de un sistema educativo nunca será superior a la de sus profesores y de que el elemento más influyente en el rendimiento de los estudiantes es la calidad de los profesores que le han enseñado. Ningún otro aspecto medible de las escuelas es tan importante, en cuanto determinante del rendimiento, como los profesores. Es por este motivo que preocupa mucho la profesionalización de los profesores y, lo que es más difícil, ¿cómo conseguirla? Algunas indicaciones pueden derivarse de los modelos aplicados por los países y/o economías de alto rendimiento.

### 5.1. Seleccionar y retener profesores de alta calidad

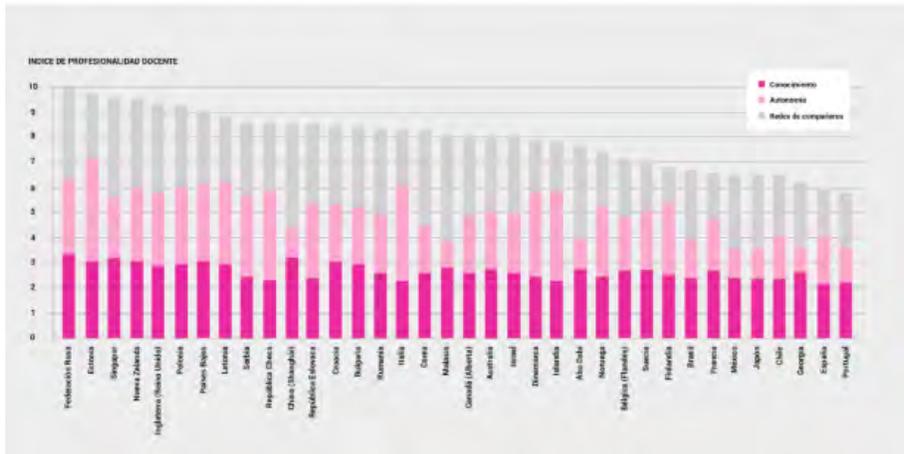
Los países/economías de alto rendimiento aplican modelos de selección rigurosos en la atracción, la formación y la retención de los docentes. Son los casos de Finlandia, Singapur, Corea o Japón. Estos países diferencian con claridad entre el acceso y la admisión a los centros superiores encargados de la formación. Con un modelo que combina los niveles competenciales de los solicitantes con las capacidades y habilidades sociales, personales y pedagógicas. Una calidad formativa a prueba de toda evaluación (articulando y equilibrando la teoría y la práctica) del nivel de máster y unos procesos de reclutamiento sumamente flexibles y pedagógicos. Todo ello parte de los estudios prospectivos de necesidades del sistema al objeto de cohesionar la formación y el ejercicio profesional.

### 5.2. Los profesores como profesionales independientes

La profesionalidad de los docentes ha ganado protagonismo al considerar al docente como la clave del éxito o no de los estudiantes. Bien es verdad, que la profesionalización varía considerablemente de un país a otro. En la gráfica que incorporamos a continuación queda recogida la definición conceptual de la

profesionalización de los docentes a partir del programa TALIS. Comprende tres elementos: el conocimiento y experiencia necesarios para el ejercicio; la autonomía o capacidad de decisión pedagógica en los espacios escolares; y el trabajo en redes o colaborativo. Se trata de un índice de medición en el que podemos comprobar cómo países como Rusia, Estonia, Singapur, Nueva Zelanda o Reino Unido presentan un índice alto de profesionalidad. Y España y Portugal se colocan al final de la medición con un índice moderado y comparativamente bajo. Téngase en cuenta también que la profesionalidad y la autonomía profesional no significan que los profesores hagan lo que creen o perciben como correcto en una situación dada, sino que deben hacer lo que saben que es correcto en base a su profundo conocimiento de la práctica profesional.

**GRÁFICO 3.5: LA PROFESIONALIDAD DOCENTE Y SUS COMPONENTES VARIAN DE FORMA CONSIDERABLE POR TODO EL MUNDO**



Fuente: Schleicher, 2018, p. 105

### 5.3. Aprovechar el tiempo lectivo

PISA ha encontrado una escasa relación entre la ratio estudiante/profesor en el sistema educativo y el tamaño de las clases en los centros. Japón presenta unas clases numerosas, una ratio baja, y los estudiantes no perciben que tengan menos apoyos de parte de sus profesores. Tener más profesores no significa, necesariamente, disponer de clases más pequeñas. Brasil presenta un tamaño medio de clases de 37 estudiantes (lo mismo que Japón), y un promedio de un profesor por cada 29 estudiantes, mientras que Japón arroja un promedio de 11 estudiantes por profesor. Este fenómeno estadístico tiene mucho que ver con la política educativa.

Un profesor en Brasil puede hacer pocas cosas además de enseñar, mientras que el de Japón puede, además, reforzar y apoyar a sus estudiantes, reunirse con los padres y, como no, trabajar con otros profesores sobre varias temáticas, pero, especialmente, en las “lesson studies”, de una extensa e intensa trayectoria histórica en la construcción curricular del sistema japonés (Tanaka, Nisioka, Ishii, 2016). Buena parte de las clases “numerosas” de Japón se centran en la enseñanza y en los debates conceptuales para facilitar la adecuada resolución de problemas; de esta forma la educación y el aprendizaje llega tanto a los alumnos más ágiles como a los más rezagados. Es una forma de aprovechar la enseñanza individualizada. Una estrategia pedagógica diferente, pero con finalidades similares, es la aplicada por los profesores en Finlandia donde un tercio del tiempo de instrucción se dedica a desarrollar actividades educativas fuera de la clase. Por otra parte, es preciso tener en cuenta, también, que Shanghái ha aumentado las actividades de los estudiantes en clase en comparación con las lecciones impartidas por los profesores. En Finlandia, Japón o Shanghái el trabajo de un profesor es revisado por otros compañeros del centro; el aula no es un recinto privado (Schleicher, pp. 110-111).

## Conclusiones

Los organismos internacionales están marcando, cada vez más, la agenda educativa; no sólo en términos políticos sino también académicos. Es decir, la investigación pedagógica internacional, procedente de distintos programas de OCDE, está influyendo tanto en el discurso como en las prácticas pedagógicas (de forma directa y expresa o de manera difusa). Mientras que el siglo XX fue el siglo de UNESCO (la dimensión política de la construcción y organización social), el siglo XXI es el de OCDE (la política y la investigación sobre los aprendizajes y las condiciones de la escolarización y todo espectro educativo); es decir, el de la economía en la que la educación, instrucción y aprendizaje juegan un papel determinante en cuanto economía de servicios. De entre toda la amplia producción investigadora de PISA y sobre PISA nos hemos fijado en un libro colectivo de reciente publicación que han editado F. Waldow y G. Steiner-Khamsi (2019), titulado *Comprendiendo el atractivo de PISA. Análisis críticos en estudios comparativos de política (Understanding PISA, s Attractiveness. Critical Analyses in Comparative Policy Studies)*. El documento está dividido en dos partes. En la primera, una mirada desde abajo a arriba, se analizan las trayectorias de las últimas décadas de sistemas educativos nacionales (Chile, Shanghái, Alemania, Noruega-Finlandia, y EEUU) a la luz de la influencia (transferencia) de la investigación de competencias proporcionada por PISA. Una elección de países/economías y sistemas educativos muy mediatizada por la selección de los autores.

Mientras la primera parte hace más hincapié en las políticas de las transferencias, en la segunda se insiste en la implementación de PISA y su impacto en las prácticas escolares y en las decisiones políticas en términos curriculares en Finlandia, Shanghái, China, Singapur y Corea del Sur. No cabe duda de que PISA se ha convertido en el elemento constitutivo de la globalización de la educación.

La investigación pedagógica internacional ha venido a poner en cuestión algunos axiomas muy asentados en la tradición política y pedagógica de ciertos colectivos de profesores e investigadores. Algunos académicos “nostálgicos” siguen negando la validez, utilidad e influencia tanto de los organismos internacionales como de los programas de investigación procedentes de estas agencias. Estos axiomas ya no son ni tan firmes ni tan extensos como lo habían sido en el siglo pasado. Se trata de los determinismos sociales, económicos, pedagógicos y políticos de la educación, los que están siendo sometidos a profunda revisión. Las “verdades pedagógicas” del siglo XX ya no presentan los mismos contornos ni los mismos resortes que las del siglo XXI.

Los sistemas educativos de alto rendimiento que hemos referido a lo largo del documento presentan unos elementos comunes que los convierten en globales y también en influyentes en los procesos de transferencias de las reformas educativas que se fijan ya no sólo en los modelos y/o las prácticas escolares, sino también en los discursos tanto políticos como académicos. Estas se centran tanto en la alta consideración y valor asignado a la educación (el Singapur el billete de moneda corriente de dos dólares representa, en una de sus caras, una imagen pedagógica), como unas actuaciones políticas e institucionales que van desde la creencia y apuesta de que todos los alumnos pueden alcanzar un alto rendimiento, de una gestión y organización escolar que se apoya en un liderazgo transformacional hasta una rendición de cuentas mixta (administrativa y profesional).

Todos los países y/o economías estudiados organizan sus sistemas educativos partiendo de la consideración de que el profesor es el epicentro del organigrama educativo que apuesta por la mejora de la calidad de la educación. Es el actor principal y a sus condiciones, consideración, selección, formación, reclutamiento y profesionalización, dedican todos los esfuerzos posibles. Este reconocimiento se traduce en considerables dotaciones, incentivos, respeto y consideración, autonomía, trabajo colaborativo; en definitiva, a reconocerlo y considerarlo como un profesional cualificado e independiente.

## Bibliografía

- COWEN, R. **Comparative Education and Empires**. REEC. DOI: 10.5944/reec.31.2018.
- FULLAN, M. **Change líder. Learning to do what matters most**. Jossey-Bass, 2011.
- FULLAN, M. **La dirección escolar. Tres claves para maximizar su impacto**. Morata, 2019.
- FULLAN, M. **El matiz. Por qué unos líderes triunfan y otros fracasan**. Morata, 2019.
- Korathoff, H.G. & Klerides, E. **Governing Educational Spaces. Knowledge, Teaching and Learning in Transition**. Sense Publishers, 2015.
- LÜCK, H. **Liderança em gestão escolar**. Editora Vozes, 2018.
- MEYER, J. W. & RAMÍREZ, F. O. **La educación en la sociedad mundial. Teoría institucional y agenda de investigación de los sistemas educativos contemporáneos**. Octaedro, 2010.
- PARO, V. E. **Diretor escolar. Educador ou gerente?** Cortez, São Paulo, 2014.
- SCHLEICHER, A. **Primera Clase. Cómo construir una escuela de calidad para el siglo XXI**. Fundación Santillana/OCDE, 2018.
- STEINER-KHAMSI, G. **The global politics of educational borrowing and lending**. Teachers College, 2004.
- STEINER-KHAMSI, G., & WALDON, F. **Policy borrowing and lending. World Yearbook of Education**. Routledge, 2012.
- TANAKA, K.; NISIOKA, K., & ISHII, T. **Curriculum, Instruction and Assessment in Japan: Beyond lesson study**. Routledge, 2016.
- VEGA, L. **Empires, Post-Coloniality and Interculturality. New Challenges for Comparative Education**. Sense Publishers, 2014.
- WALDON, F., & STEINER-KHAMSI, G. **Understanding PISA's attractiveness. Critical analyses in comparative policy studies**. Bloomsbury Academic, 2019.