

Formación de profesores de Educación Secundaria: realidades y discursos

Training of Secondary School teachers. Realities and discourses

Denise Vaillant

*Catedrática en Políticas Educativas de la Universidad ORT (Uruguay) y de la Universidad Alberto Hurtado (Chile).
Coordinadora GTD-PREAL. Montevideo, Uruguay.*

Resumen

La formación de profesores de enseñanza secundaria es uno de los temas que actualmente más se discute, tanto en los países europeos como en los países latinoamericanos. En estos últimos, históricamente la prioridad ha estado en la enseñanza primaria y en la educación universitaria. Se ha subestimado a la educación secundaria y su papel central para promover el desarrollo y elevar la calidad de vida los ciudadanos. Y esto guarda estrecha relación con la formación de profesores, que ha ganado en América latina un lugar en el discurso educativo, pero que desafortunadamente no ha sido objeto de reformas e innovaciones sistemáticas y sustantivas. Existe hoy un profundo desajuste entre las necesidades de aprendizaje, los requerimientos de los jóvenes actuales y las competencias con que cuentan los profesores de secundaria tras su paso por las universidades y los institutos de formación docente. La autora plantea que es necesario entender la formación de profesores en un sentido más amplio que el tradicional, enfatizando en la necesidad de desarrollar una sólida formación general con componentes humanísticos, científicos, tecnológicos y de carácter contextualizado. El foco del artículo es la formación inicial, pero el escenario es muy amplio ya que la solución no está solamente en impulsar adecuadas competencias y capacidades en los profesores. Se trata de una temática mucho más compleja que se relaciona con los cambios en las culturas juveniles y con la articulación con otras políticas docentes.

Palabras clave: formación, profesores, Educación Secundaria, competencias, políticas docentes

Abstract

The training of Secondary School teachers is currently an issue under great debate, both in Europe and Latin America. In the latter, the focus has been historically placed on Primary and Higher Education, whereas the key role of Secondary Education in promoting development and improving the quality of life of citizens has often been underestimated. This is strongly related to teacher training, an issue which has acquired certain relevance in the educational discourse. However, it has not been yet subject to substantive and systematic innovation and reforms.

There is a significant incongruence between current learning necessities, the requirements of young people and competences acquired by Secondary School teachers once they finish their professional training.

The author of this article suggests the need of considering teacher training in a broader sense, emphasizing the importance of developing a solid general training marked by contextualized humanistic, scientific and technological issues. The focus of the article is placed on pre-service training of teachers while acknowledging that the solution cannot be restricting to the development of adequate competences and capacities in teachers. The problem in hand is of greater complexity and is related to changes in young culture and the articulation with other teaching policies.

Key words: teachers, training, Secondary Education, competences, educational policies.

Introducción

La enseñanza secundaria está hoy en el centro del debate y es un componente ineludible en la agenda de políticas educativas. Se trata de una discusión compleja cuyas zonas de frontera son difíciles de discernir ya que la educación secundaria refiere al sistema educativo pero se enmarca en un cambiante contexto político, económico y social.

En los últimos años hemos asistido a un avance muy fuerte de las nuevas tecnologías de producción, a cambios en los modos de trabajar, a la mundialización económica, la desregulación, la crisis del Estado. Estos cambios están relacionados con la importancia cada vez mayor del conocimiento en las actividades productivas.

Al principio, todos creíamos que eso sería positivo, que una sociedad y una economía basadas en el conocimiento iban a ser más democráticas que las fundadas en recursos

naturales, en el capital, en la fuerza de trabajo, o cualquiera de los factores tradicionales de producción. Pero una serie de indicadores están mostrando que la incorporación y el uso intensivo de las nuevas tecnologías en diversas ramas de la economía pueden provocar también inequidad. Empiezan a aparecer nuevos fenómenos de desigualdad, una polarización social cada vez mayor, la exclusión como fenómeno social

Y es aquí donde aparece la discusión sobre la educación secundaria. Se trata de uno de los debates más viejos desde que existen sistemas nacionales de educación pública. Y también una temática que constituye una categoría muchas veces *residual* donde se colocan un sinnúmero de problemáticas y cuestiones. Pero es, sin duda alguna, un asunto que está en el *espíritu de los tiempos*. Todo el mundo habla y opina.

¿Qué nos proponemos demostrar? La hipótesis que subyace tras este artículo es que la formación de profesores de enseñanza secundaria en América Latina presenta una patología peligrosa para cualquier sistema educativo: ha ganado su lugar en el discurso pero no ha sido objeto de reformas e innovaciones sistemáticas y sustantivas. Si algo impresiona en América Latina es el nivel de desconocimiento y las escasas propuestas de reforma que existen en relación a la formación de los docentes de enseñanza secundaria.

Hoy más que nunca debemos profundizar en la discusión sobre la Educación Secundaria y la formación de profesores, ya que a menudo la investigación versa sobre temas puntuales y muchas veces asociada solamente a la enseñanza de las ciencias. Al decir de Schwartzman (1995, p. 88). «La secundaria necesita una reflexión integral desde las Ciencias Sociales, la Psicología, la Filosofía, la Economía y no sólo desde lo educativo».

Este artículo busca entender la formación de profesores en un sentido más amplio que el tradicional enfatizando en la necesidad de desarrollar en los docentes de Educación Secundaria una serie de competencias básicas, transversales y metodológicas como la capacidad de trabajar en equipo y saber aprender. La combinación de una sólida formación general con componentes humanísticos, científicos, tecnológicos y de carácter contextualizado constituiría la única apuesta posible para que los profesores puedan tener un buen desempeño.

Contexto y políticas de la Educación Secundaria

Según Moreno y Cuadra (2005) la demanda de educación secundaria aumentó y continúa aumentando en todo el mundo. Esto es resultado de la unión de tres factores.

El primero es que a medida que hay más países que consiguen universalizar la Educación Primaria la demanda continúa y se extiende a los niveles superiores del sistema educativo. El segundo, sobre todo en los países en desarrollo, determina que la población joven vea en la educación secundaria la posibilidad de su inclusión como ciudadanos activos y productivos. El tercer factor está determinado por la creciente necesidad de la economía, de una *mano de obra* formada e instruida en competencias, conocimientos y destrezas laborales que no pueden impartirse en las escuelas primarias.

Moreno y Cuadra (2005) sostienen que la Educación Secundaria evoluciona de forma tal que podríamos hablar de un *cambio de pareja* en la estructura de los sistemas educativos. La Educación Secundaria, que surgió totalmente ligada a la educación superior durante la segunda mitad del siglo pasado, se vincula cada vez más a la enseñanza primaria. Esto se refleja en un currículo menos especializado, en la forma que se recluta a los profesores (de forma cada vez más similar al de los maestros de educación primaria) y en la práctica pedagógica.

Francoise Caillods (2001) afirma que la amplitud y la persistencia la crisis económica y de la mundialización, determinaron un importante fenómeno de desempleo juvenil que a su vez influyó fuertemente sobre las políticas educativas de los países europeos a nivel de la secundaria. Se debieron tomar medidas para que los jóvenes no quedaran fuera del sistema educativo sin una mínima calificación profesional. Es así que se abrieron puertas a la educación secundaria superior y se diversificaron las ofertas.

El desarrollo económico, tecnológico, social y político de los países de la Unión Europea hacia finales del siglo XX se acompañó de diversas estrategias para aumentar la participación de los jóvenes en la Educación Secundaria, procurando que todos la finalicen y que muchos puedan acceder a estudios post-secundarios. Otro de los desafíos fue la introducción de nuevas competencias en los programas de estudio para que todos los jóvenes mejoren su capacidad de comunicación en su lengua materna. También se buscó que éstos puedan adquirir conocimientos científicos y tecnológicos, así como competencias y capacidades para la utilización de los nuevos medios de comunicación e información.

Si nos referimos a América Latina, encontramos que se han seguido históricamente algunas de las tendencias identificadas en los países europeos. Es así que la década de los 90 estuvo marcada por diversas reformas en la educación secundaria. Dussel (2004) afirma que la gran mayoría de las transformaciones buscaron mejorar la calidad educativa y dotar de mayor equidad a la prestación educativa. Estos objetivos, en el plano curricular, se tradujeron en un énfasis en la escolaridad secundaria; por un lado,

debido a que la primaria en su primer ciclo se había universalizado, y por otro lado, debido a que la escuela media continuaba reproduciendo un currículum humanista tradicional que resultaba obsoleto y poco adecuado a los nuevos requerimientos de la ciudadanía y la economía de la época. Las reformas resultaron ambiciosas. Pretendieron refundar y modernizar los sistemas educativos de cara al siglo XXI.

Dussel (2004) hace un estudio comparado de las reformas de la enseñanza secundaria en Argentina, Chile y Uruguay y concluye que de las tres, es la reforma chilena la que aparece como la más ordenada y consistente, en gran medida debido a que el equipo político-pedagógico tuvo continuidad durante los últimos 10 años. También es de las más prescriptivas; la reforma incluye no sólo un marco curricular común para todo el país sino la redefinición de planes y programas.

En el caso uruguayo, la reforma de la Educación Secundaria de los 90, resultó el ejemplo más cercano a la experiencia chilena. Pero la transformación del currículum no fue ni dramática ni total. Se reorganizó la estructura curricular en áreas, se incorporó tecnología y se previeron horas para la planificación institucional y pedagógica. También se propuso un *espacio adolescente* (espacio curricular abierto y diagramado en forma de *taller*) para incorporar la temática juvenil al currículum.

El caso de Argentina (Dussel, 2004) es el único en que define una reforma general de su estructura organizativa y un el cambio de la organización por niveles. Esto determina la transformación radical de la enseñanza secundaria en *educación de los jóvenes* y hace que la misma no se dé en un solo nivel. El marco curricular argentino constituye un marco flexible y poco prescriptivo, constituido y conformado por una lista de contenidos mínimos comunes que se organizan en tres áreas: conceptuales, procedimentales y actitudinales. Por último, se prevén tres niveles de especificación curricular: el nivel nacional, el nivel provincial y el del establecimiento educativo.

Cuando se buscan ejemplos de reformas a nivel de incorporación de nuevos contenidos, Chile y Argentina dan cuenta de un marcado y creciente interés en aquellos que se relacionan con la formación en valores éticos y morales, así como en la formación ciudadana. Además, los tres países buscan incorporar las tendencias internacionales de incluir en el currículum de secundaria, la instrucción y enseñanza de informática, tecnología e inglés, conocimientos y saberes que resultan necesarios para la formación de ciudadanos competitivos en tiempos de mundialización. Otra innovación es la inclusión de espacios curriculares *abiertos* que dependiendo del país adquiere diferentes nombres y características. Es así que espacios de *libre disposición* en Chile, de planificación institucional o de promoción de la vida juvenil en Uruguay o

de orientación y de tutoría en la enseñanza polimodal en Argentina, aparecen a partir de las reformas.

Las reformas de Argentina, Chile y Uruguay plantean una perspectiva más transdisciplinaria, holística e integradora que los modelos anteriores, a la hora de organizar el conocimiento y el currículo. Pero lamentablemente no siempre alcanzan lo que se proponen. Y este es el caso de los otros países latinoamericanos donde hay gran distancia entre el discurso sobre los cambios en Educación Secundaria y las realidades nacionales. La distancia entre discursos, reformas y evidencia es demasiado grande. Y a pesar de los indudables avances y de la mayor presencia de jóvenes en los centros de secundaria, existen aún graves carencias que se traducen en excesiva repetición escolar, retrasos académicos, falta de motivación para el estudio y deserción escolar de un porcentaje significativo de jóvenes (OEI, 2008, Cap.4).

Hay que destacar que las causas de esta situación son múltiples y apuntan al entorno social y cultural de los jóvenes. También hay factores que se vinculan directamente con la oferta de Educación Secundaria y en particular con el mantenimiento de un currículo tradicional, en el que la norma es el aprendizaje memorístico, la falta de conexión de los aprendizajes con la realidad vivida, la ausencia de los elementos básicos de la cultura juvenil -música, computadores, redes de información, deporte- entre los contenidos del aprendizaje, y la percepción, en suma, de que lo aprendido carece de sentido y no merece el esfuerzo requerido. El diseño de un nuevo currículo en el que se integre la vida de los jóvenes y que dé también sentido a sus actividades y aspiraciones sería un elemento importante para lograr que un mayor número de jóvenes con alto riesgo de abandono se mantengan en las aulas durante más tiempo (OEI, 2008, Cap.4).

Los datos disponibles evidencian una realidad preocupante. En el año 2005 solamente la mitad de los jóvenes de 20 años termina en América Latina el Secundario superior. Aunque existen, recordemos, grandes heterogeneidades entre países. Mientras algunos no llegan al 20% (Guatemala y Honduras) y una gran cantidad se ubica alrededor del promedio del 50%, el país con mejores logros (Chile) logra garantizar que 3 de cada 4 jóvenes de 20 años hayan terminado sus estudios medios (OEI, 2008, Cap.2).

En síntesis, podemos afirmar que aunque la educación secundaria tiene un papel estratégico en la sociedad, pero aún queda mucho por hacer en materia de cobertura y de calidad educativa. La Educación Secundaria está en América Latina en una situación de ambigüedad y depende mucho del debate en los otros niveles del sistema educativo. Ella ha sido desatendida no obstante el crecimiento sostenido que ha experimentado en las últimas décadas. La estructura de la Educación Secundaria se ha modificado con lentitud y no ha podido

resolver las ambigüedades entre las tendencias orientadas hacia una formación comprensiva, general y común para todos los estudiantes que los capacite como futuros ciudadanos, las orientadas a una preparación básica sólida y pertinente para una carrera profesional, y las que preconizan su orientación técnica y vocacional (Carnoy y Moura Castro, 2000).

Además y según De Moura Castro (2009) la Educación Secundaria requiere importantes transformaciones para dotar a los estudiantes de una sólida cultura en Ciencias y en Humanidades; para enseñar a leer y escribir en más de un lenguaje; para transmitir valores y para forjar espíritu de ciudadanía y de identidad cultural. Por medio de esa realidad, que examinaremos en la sección siguiente, sabremos cuáles han sido las tendencias seguidas por la formación de profesores en Europa y en América Latina.

Tendencias en la formación de profesores

Ya en los años 90, el informe publicado por la OCDE sobre Calidad en la Enseñanza planteaba que:

los nuevos desafíos y demandas hacia las escuelas y los profesores surgen a partir de unas expectativas nuevas y ampliadas sobre las escuelas. La investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje muestra la necesidad de gestionar clases cada vez más diversas en términos étnicos, lingüísticos y culturales. Estos nuevos desafíos y demandas requieren nuevas capacidades y conocimientos por parte de los profesores. La situación actual es dinámica y variada. (...) Los profesores deben ser capaces de acomodarse a continuos cambios –dramáticos en algunos países– tanto en el contenido de su enseñanza como en la forma de enseñar mejor (OCDE, 1992, p. 9).

Esta aseveración conserva hoy toda su vigencia y nos lleva a reflexionar acerca de las enormes dificultades que tiene la formación de profesores para seguir el ritmo de un mundo en constante transformación.

En los países europeos, desde comienzos de los años 80, la formación del profesorado constituye uno de los aspectos clave de las políticas educativas. Entre otras reformas, se constata la expansión del modelo universitario de formación inicial y la creación de nuevas instituciones para planificar, organizar y evaluar la preparación del profesorado. También se aprueban nuevas normas y se establecen modelos de habilitación para la función docente (Vaillant, 2004).

A mediados de los 90, el Proyecto Piloto SIGMA y la conferencia sobre el tema (junio 1995)¹ señalaban que era necesario introducir innovaciones profundas en la formación docente europea, atendiendo particularmente a las habilidades y actitudes necesarias para desarrollar las tareas docentes profesionales con competencia, reflexión y con base en el conocimiento teórico.

Los cambios en la formación de profesores no sólo se plantearon en Europa sino que los Estados Unidos también experimentaron un proceso de transformación a partir de fuertes cuestionamientos en la fragmentación de los contenidos disciplinarios y pedagógicos y en la división entre la formación en la universidad y la capacitación en los centros educativos (Darling-Hammond, 2000).

En la mayoría de las regiones del mundo la duración de la formación inicial de los profesores ha tendido a prolongarse y oscila desde un mínimo de tres a un máximo de ocho años. Simultáneamente, se registra una tendencia a la incorporación de un tronco común para la formación de Magisterio y Profesorado aunque en muchos países se exigen más años de estudio para enseñar en el segundo ciclo de la enseñanza media. Esta tendencia mundial, se visualiza también en América Latina donde se ha desarrollado, a lo largo de las últimas dos décadas, un aumento de los años de escolaridad requeridos para obtener el título docente y en algunos países el surgimiento de algunas áreas de preparación en común para maestros y profesores (Vaillant, 2005).

Lamentablemente son pocos los casos en América Latina en los que el pasaje de la formación de profesores a la universidad se ha acompañado de reformas sustantivas (Vaillant, 2007) que den respuesta a problemas, por ello existe el «divorcio» entre teoría y práctica, la fragmentación del currículum, la falta de conexión entre las enseñanzas de una materia específica y su pedagogía y la relación compleja entre los centros de formación docente y los establecimientos de Educación Secundaria.

La situación en América Latina se torna aún más compleja cuando se analizan los datos referentes a profesores de Educación Secundaria porque en muchos países no existe el número suficiente de docentes titulados. Se trata, a menudo, de un profesorado incorporado a la docencia y reclutado fundamentalmente como reacción al crecimiento de la matrícula del nivel en las décadas anteriores. Datos disponibles (GTD-PREAL, 2004) indican que sólo Chile presenta cifras alentadoras (93% de los profesores del primer nivel secundario han sido preparados para ejercer la docencia), mientras que el resto de países presenta proporciones de docentes con formación

⁽¹⁾ Más información sobre el Proyecto SIGMA, en http://tntee.umu.se/archive/sigma_pp/sigma_pr_sp.html (fecha consulta: 27 enero 2009)

específica significativamente inferiores. En algunos casos, la meta de la universalización está más cerca (Bolivia, Brasil, Ecuador, Panamá, Perú), mientras que en otros parece más lejana y difícil de concretar en el mediano plazo (Nicaragua).

Los docentes latinoamericanos se forman en instituciones de todo tipo (Vaillant, 2005): en los institutos de enseñanza superior, en institutos provinciales o municipales, en instituciones superiores de enseñanza técnica, en las universidades, en instituciones privadas, y además están los que se desempeñan como docentes sin tener un título que los habilite para tal tarea.

Para dar respuesta a los problemas históricos y recurrentes que ha tenido la formación de profesores en América Latina, se han desarrollado algunas experiencias de transformación a través de la búsqueda de mayor flexibilidad y algunos intentos de *modulización*. También se han introducido cambios en las modalidades de *práctica docente* y se ha insistido en la necesidad de velar por la realización de las prácticas en ámbitos diversificados y, a la vez, profesionalizados. Sin embargo, estas reformas han sido por lo general puntuales y con poca sostenibilidad en el tiempo.

Cabe marcar que la política de creación de estándares que tanta importancia ha tenido en las reformas del mundo anglosajón, ha estado básicamente ausente en el contexto latinoamericano -a excepción de algunos casos como Chile o Colombia donde sí se han formulado estándares para los estudiantes egresados de las carreras de formación docente-, hecho derivado de la práctica cada vez más difundida en esos países de acreditación de los programas de formación universitaria.

En síntesis y compartiendo la afirmación que hace Moreno para los países en desarrollo, «la formación de profesores de enseñanza secundaria, se basa casi exclusivamente en la adquisición de conocimientos disciplinares especializados en las universidades, con muy poca, o en algunos casos incluso ninguna, capacitación en procesos de enseñanza y aprendizaje o didácticas específicas. En consecuencia, los profesores de secundaria se encuentran con la responsabilidad de tener que asumir su propia formación y desarrollo profesional una vez que están ya en servicio en los centros de secundaria» (2006, p. 2).

Reformas que funcionan

¿Cuáles son las reformas de la formación inicial de profesores que funcionan? La revisión de la literatura y de una serie de experiencias muestran que determinadas políticas

y transformaciones dan más resultados que otras. En los países europeos, se destacan las reformas acontecidas en Inglaterra, Alemania, Noruega y Finlandia por su alto impacto en la mejora del desempeño docente. No es nuestra intención examinarlas en profundidad aquí, pero sí queremos mencionar algunas de las características que podrían ser inspiradoras para América Latina.

Uno de los casos más interesantes es el de Inglaterra que creó en 1994, la actualmente denominada Training and Development Agency for Schools (TDA)². Se trata de un organismo público cuyo principal objetivo es elevar los estándares de las escuelas atrayendo a profesores calificados y comprometidos con la docencia, a través de la mejora de la calidad de la formación docente.

Este organismo se propone, entre otros objetivos, proveer información y estimular el reclutamiento para la formación docente en todos los niveles. Además busca identificar y designar proveedores para los cursos de formación inicial de docentes en base a criterios y estándares especificados por la Secretaría de Estado de Educación.

TABLA I. Dimensiones y principales estándares para la acreditación de instituciones formadoras de docentes

Dimensión	Principales estándares
Características de los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> ■ Realización de una prueba de ingreso para estimar el nivel que el estudiante alcanzará al regreso. ■ Calificación mínima en pruebas de lengua y matemáticas para el ingreso. ■ Aprobación de exámenes físicos y psíquicos requeridos para ejercer la docencia. ■ Realización de al menos una entrevista personal al momento del ingreso.
Formación y evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ■ Diseño e implementación de programas de formación que permitan a los futuros docentes cumplir con los estándares del <i>Qualified Teacher Status</i> (QTS). ■ Adecuación de los programas a las necesidades individuales de los estudiantes. ■ Preparación de los estudiantes para enseñar en al menos dos niveles educativos. ■ Carga horaria de 32 semanas en los programas de grado de 4 años de duración y carga de 24 semanas en los programas de tres años de duración. ■ Realización de prácticas en al menos dos centros educativos para cada estudiante.
Colaboración y alianzas	<ul style="list-style-type: none"> ■ Trabajo conjunto entre las instituciones formadoras y los centros educativos, tanto en la planificación de la formación, como en la selección de los estudiantes y su evaluación de acuerdo a los estándares establecidos.
Calidad	<ul style="list-style-type: none"> ■ Acceso de los estudiantes a libros, nuevas tecnologías y otros materiales necesarios para la formación inicial. ■ Revisiones periódicas del currículum, con identificación de áreas de mejora y diseño de acciones para asegurar la calidad a futuro

Fuente: Elaboración propia en base a TTA (2003). *Qualifying to teach Professional Standards for Qualified Teacher Status and Requirements for Initial Teacher Training*. Londres: TTA.

⁽²⁾ Hasta el 1 de setiembre de 2005, este organismo llevaba el nombre de «Teacher Training Agency»

Tal y como aparece en la Tabla I, el sistema de acreditación de las instituciones inglesas que imparten programas de formación docente se organiza a partir de cuatro grupos de estándares: características de quienes ingresan a los programas de formación, descripción de las modalidades de formación y su evaluación, formas de colaboración y alianzas entre instituciones y mecanismos para asegurar la calidad en las instituciones formadoras.

Alemania es otro caso interesante en materia de formación de profesores de educación secundaria. Hasta la promulgación de la Ley de Formación Docente, en diciembre de 2004, no existía un perfil académico definido para la profesión docente. Con esta nueva Ley se dieron pasos fundamentales para mejorar la formación de los profesores, y en sus cinco a seis años de duración los docentes deben especializarse en dos asignaturas. Luego sigue el *Referendariat* que es la etapa en la que el futuro profesor realiza prácticas en una institución educativa durante un lapso entre 18 y 24 meses.

La formación docente en Alemania ha pasado por diversos cambios que derivaron en un nuevo modelo cuya implementación se encuentra aún en proceso. Sobre la base de una estructura común y de estándares que definen la profesión docente y las competencias que cada profesor debe tener para enseñar, los diferentes Estados del país se encuentran en proceso de desarrollar una formación a nivel universitario con un mayor vínculo entre la teoría y la práctica, y un fuerte énfasis en la evaluación de los conocimientos y las competencias de sus egresados. Los estándares constituyen una guía básica para el desarrollo de estrategias de profesionalización de la docencia en los diferentes Estados, y permiten establecer un marco común para la evaluación y el diseño de los programas de formación.

Otro caso relevante en Europa es Noruega donde la mayor parte de los programas de formación inicial se imparten en instituciones superiores de carácter universitario (Colleges). Existen varias opciones para la obtención de una Licenciatura: la General, la Disciplinar, la Vocacional y la Post-graduación. Se trata de Programas que implican generalmente una dedicación a tiempo completo aunque existen también propuestas con dedicación parcial o semi-presencial. Los postgrados pueden ser obtenidos tanto en las universidades como en algunos colleges.

En Noruega, la preparación inicial de los docentes jerarquiza la formación general, ante la profundización en conocimientos disciplinares específicos. Por esta razón, el perfil de competencias de los docentes noruegos es mucho más genérico que el de cualquier otro país europeo, donde los profesores tienen una formación mucho más especializada. La oferta de formación está descentralizada en las provincias y municipios. A su vez, las instituciones de formación tienen bastante autonomía para

organizar la estructura de sus programas, los métodos de enseñanza y los mecanismos de evaluación.

En Finlandia, al igual que en Noruega, también se realizó una reestructura de la formación docente, regulando, racionalizando y elevando su calidad. La gran diferencia entre Finlandia y el resto de los países europeos es un exigente proceso de selección y formación del docente de secundaria. Éste se forma en las Facultades de su especialización (matemática, literatura ...). Cuando finaliza esta especialización debe someterse a diversas pruebas de acceso para ingresar en la Facultad de Educación. Una vez sorteada esta prueba, el futuro profesor de secundaria debe seguir cursos del área de la pedagogía correspondientes a más de 1.400 horas de estudio.

Se puede suponer que la excelente formación técnica y humana es la que garantiza en gran parte el buen desempeño de los profesores finlandeses; recordemos que ser profesor de secundaria requiere al menos 6 años de carrera universitaria. El hecho diferencial básico con respecto a otros países es la formación y la consideración social de la que gozan los docentes.

En América Latina se siguieron algunas de las tendencias europeas entre las cuales el pasaje de la formación de profesores a las universidades, aunque esto no solucionó todos los problemas (Vezub, 2007). Entre las ventajas podemos señalar que se ganó en excelencia académica y en actualización de contenidos. Entre los inconvenientes algunos autores indican que se perdió el vínculo con la práctica y con el subsistema para el cual los docentes son preparados, es decir, las escuelas secundarias.

La pertenencia institucional de los modelos de formación ha dado lugar a un apasionado debate. Para algunos la formación inicial de profesores debe situarse en las universidades mientras que para otros debe tener el carácter de educación superior no universitaria y localizarse en Institutos de Formación Docente. Existen argumentos a favor y en contra. Por un lado, muchos especialistas señalan ventajas ya que se brinda la oportunidad a los futuros docentes de formarse en ámbitos de excelencia académica, con buenos profesores que realizan docencia, investigación y extensión. Por otro lado, algunas experiencias de formación docente en universidades han sido muy criticadas porque en muchos casos la formación es muy teórica en detrimento de la reflexión sobre la práctica (Vaillant y Rossel, 2006).

Aún cuando la inclusión de la formación docente en las universidades se realice con éxito, sigue sin poder afirmarse que estar dentro de las universidades redundará por definición en la formación de mejores docentes. Hay quienes afirman (Perrenoud, 2004) que el nivel universitario de la formación de maestros puede representar una elevación formal de calificación pero lo que elevará la calidad de la enseñanza y

reforzará las competencias profesionales en la sala de clase, es la articulación teoría-práctica, lo cual requiere reducir la distancia entre los ámbitos de formación de docentes y los centros educativos. En este sentido hay autores que sostienen que la conexión entre las instituciones educativas y la formación mejora cuando ésta se convierte en un centro de innovación pedagógica (Aguerrondo y Pogré, 2002).

El futuro de las políticas

En sus escritos Bravslavsky (2002) mencionaba frecuentemente la *reinención de la profesión* considerando que la sola demanda de profesionalización no era suficiente para transformar a fondo la actividad docente. Ella afirmaba que habría que construir un nuevo campo de profesiones con nuevos significados, revisiones y reconceptualizaciones. Éste es el cambio fundamental que hará posible lidiar con los cambios estructurales que hoy enfrentan los docentes, porque son muchos y porque tienen muchos perfiles diferenciados.

La reinención de la profesión constituye una empresa de largo aliento y requiere ciertas condiciones absolutamente indispensables, ninguna de las cuales se ha mantenido de manera persistente a lo largo del tiempo ni en Latinoamérica ni en otras partes del mundo: una formación inicial de calidad, instancias periódicas de desarrollo profesional, supervisión docente adecuada e involucramiento de grupos de profesores en la mediación entre el conocimiento y el conocimiento escolar.

¿Cómo hacer para que la formación inicial de profesores no sea sólo la transmisión de contenidos, que inexorablemente se desactualizan? Ésa y otras son preguntas fundamentales a la hora de pensar la formación docente. Una de las claves está quizás en desarrollar competencias para un mejor desempeño en la coyuntura y una más eficaz participación en la reinención de la escuela y de los sistemas educativos. Esas competencias se asocian a diferentes tipos de conocimientos que deberían integrar el currículum de la formación inicial de los profesores de enseñanza secundaria.

Retomando una clasificación de Braslavsky (1999) se pueden discriminar cinco dimensiones fundamentales en la formación del profesor: la pedagógico-didáctica; la político-institucional; la productiva; la interactiva y la especificadora. Las dos primeras dimensiones involucran la resolución de los problemas o desafíos coyunturales, las otras dos son más estructurales y la quinta se refiere a un necesario proceso de especialización y orientación del conjunto de la práctica profesional.

La dimensión pedagógico-didáctica remite a la competencia profesional de los docentes y consiste en la posesión de criterios que les permitan seleccionar entre una serie de estrategias conocidas para intervenir intencionalmente promoviendo los aprendizajes de los estudiantes y para adaptar estrategias allí donde las disponibles son insuficientes o no pertinentes.

Por su parte la dimensión político-institucional tiene que ver con la capacidad de los profesores para articular la macropolítica referida al conjunto del sistema educativo con la micropolítica de lo que es necesario programar, llevar adelante y evaluar en las instituciones donde se desempeñan.

La cultura endogámica las universidades y de los centros de formación docente tuvo como consecuencia que esas instituciones se alimentaran permanentemente entre sí, sin una fuerte interacción con otras organizaciones o ámbitos. Por eso es necesario contemplar una dimensión productiva en la formación inicial, de manera que ésta se vincule con los procesos sociales, políticos y económicos actuales.

La dimensión interactiva refiere a la comprensión y a la empatía con *el otro* y a la necesidad de desarrollar competencias y capacidades en el ejercicio de la tolerancia, la convivencia y la cooperación entre las personas diferentes. Por último en la categorización de Braslavsky (1999) aparece la dimensión especificadora referida a la capacidad de los futuros docentes de aplicar un conjunto de conocimientos fundamentales a la comprensión de los estudiantes y de la institución educativa en la cual se insertarán.

En sintonía con las cinco dimensiones fundamentales para un buen desempeño docente, podemos plantear una serie de estrategias que deberían estar presentes en las instancias de formación docente. Entre las estrategias que apuntan a la dimensión pedagógico-didáctica, los docentes deben conocer, saber, seleccionar, utilizar, evaluar, perfeccionar y crear metodologías pedagógicas para promover el aprendizaje de los estudiantes. El desarrollo de esas competencias puede favorecerse con el trabajo en equipo, el uso de las nuevas tecnologías y la realización de proyectos experimentales.

La dimensión político institucional involucra la competencia docente para trabajar con un enfoque institucional. Los estudios de caso, el seguimiento de las políticas públicas, el análisis comparativo son, vías para fomentar dicha competencia. Otras estrategias se vinculan con la dimensión productiva de manera que los docentes participen en pasantías en organizaciones del mundo *real* no-educativo (fábricas, hospitales, empresas), visitas a museos, exposiciones, excursiones para conocer diversos contextos geográficos y culturales, lectura, cine y teatro.

En cuanto a la dimensión interactiva, ésta se desarrollaría a través de la investigación teórica y práctica, del contacto con manifestaciones culturales variadas, la lectura y el análisis de libros. Finalmente la dimensión *especificadora* implica que los docentes abandonen la ilusión de poseer todo el saber y adquieran la habilidad de *preguntar las verdaderas preguntas y buscar nuevas respuestas*. De ahí la importancia de que los candidatos a docentes y los docentes participen en debates con otros profesionales, incursionen en temas de historia de la ciencia, trabajen con biografías de grandes personalidades y se abran al mundo de otras disciplinas y conocimientos.

Existe hoy un profundo desajuste entre las necesidades de aprendizaje y los requerimientos de los jóvenes y las competencias que cuentan los profesores de secundaria tras su paso por las universidades y los Institutos de Formación Docente. Y para lograr profesores con un adecuado desempeño, se necesita algo más que meros *saberes* o conocimientos, se requieren competencias y capacidades que estén a la base de la actividad de enseñanza y que permitan procesos de transferencia, innovación, originalidad y respuesta a situaciones.

Pero no todo se resuelve con identificar y consensuar en torno a las competencias y capacidades necesarias para que los profesores tengan un adecuado desempeño y logren buenos aprendizajes en los jóvenes. El tema guarda relación con la complejidad que hoy tiene la Educación Secundaria en el mundo y en particular en América Latina.

Los colegios de secundaria actuales son cada vez más grandes; hay una enorme diversificación curricular; y serios problemas de violencia y de disciplina. Todo ello supone desafíos nuevos que nada tienen poco que ver con los liceos de décadas pasadas. Además, al decir de Moura Castro (2009) el problema se agrava por la presencia de alumnos que preferirían no estar en los centros educativos. Son jóvenes que –por la obligatoriedad de la enseñanza secundaria en muchos países– asisten a las aulas a desgano, sin voluntad. Y esto sucede en un periodo como la adolescencia marcado por grandes cambios físicos y psíquicos.

Las transformaciones políticas, económicas y sociales del siglo XXI así como los cambios en las culturas juveniles, están planteando serios desafíos a la identidad profesional tradicional del profesorado de secundaria. La respuesta no está solamente en las buenas políticas de formación inicial. Incluso las políticas más acertadas no tendrán incidencia sin una debida articulación con los otros componentes esenciales de la profesión docente: condiciones laborales, valoración social, desarrollo profesional y evaluación del desempeño del profesor.

La formación es el elemento clave para el buen desempeño de los profesores en los establecimientos de Educación Secundaria. Y para que esa formación logre tener

incidencia en lo que aprenden los estudiantes de secundaria, son necesarias estrategias integrales de acción y no políticas parciales. Avanzar en el logro de una Educación Secundaria de calidad sólo puede hacerse como parte de un proceso de transformación de la preparación de profesores pero esto sólo no alcanza.

El estudio de las reformas que se desarrollaron en América Latina durante los años 80 y 90 muestra que muchas veces se adoptaron enfoques parciales. Sólo un enfoque integral puede dar cuenta de las múltiples dimensiones que integran la temática de la formación de profesores. Hay que pensar en los diversos aspectos que hacen al problema; desde quienes son los estudiantes que hoy ingresan a las universidades e Institutos de Formación, pasando por los planes de estudio, las estrategias pedagógicas, los formadores.

Como todo educador, no puedo dejar de pensar que si algo es necesario, tiene que ser posible. Necesitamos una Educación Secundaria de buena calidad para todos que cumpla dos condiciones fundamentales: desarrollar en los estudiantes la capacidad para aprender a lo largo de toda la vida y formar en actitudes, valores y competencias que promuevan sociedades más justas y democráticas y para esto requerimos profesores con un adecuado desempeño. La tarea no es simple, pero sí urgente.

Referencias bibliográficas

- AGUERRONDO, I. Y POGRÉ, P. (2002). *Las Instituciones de Formación Docente como Centros de Innovación Pedagógica*. Buenos Aires: Troquel-HIPE-UNESCO.
- BRASLAVSKY, C. (2002) *Teacher education and the demands of curricular change*. New York: American Association of Colleges for Teacher Education.
- (1999). Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, España, vol. enero-abril.
- CAILLODS, F. (2001). La reforma de la educación secundaria en los países de Europa. En G. RAMA (Ed.), *Alternativas de reforma de la educación secundaria*. BID. Departamento de Desarrollo Sostenible. Washington: Unidad de Educación.
- CARNOY, M. Y DE MOURA CASTRO, C. (2000). ¿Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina?, documento de antecedentes para el Banco Interamericano de Desarrollo, Propuesta educativa. *Revista de FLACSO*, núm. 17, año 8, diciembre. Buenos Aires: Novedades educativas.

- DARLING-HAMMOND, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. *Educational Policy Analysis Archives*, 8(1).
- DE MOURA CASTRO, C. (2009) (en prensa). *Desencontros do ensino médio*. Brasília: IPEA.
- DUSSEL, I. (2001). La formación de docentes para la educación secundaria en América Latina: perspectivas comparadas. En C. BRASLAVSKY, I. DUSSEL Y P. SCALITER (Eds.), *Los formadores de jóvenes en América Latina. Desafíos, Experiencias y Propuestas*. Oficina Internacional de Educación (pp. 10-23). Administración Nacional de Educación Pública del Uruguay. Ginebra.
- (2004). Las políticas curriculares de la última década en América Latina: Nuevos actores, nuevos problemas. Documento presentado en la XIX Semana Monográfica de la Educación. Educación de calidad para todos: Iniciativas Iberoamericanas, organizada por la Fundación Santillana y la OEI. Madrid.
- MORENO, J. M. (2006). Profesorado de Secundaria y Calidad de la Educación: Un marco de opciones políticas para la formación y el desarrollo profesional docente. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 10, 1.
- MORENO, J. M. Y CUADRA, E. (2005). Nueva agenda para secundaria BM, *Cuadernos de pedagogía*. 347, nº identificador: 347.012, Banco Mundial.
- OCDE (1992). *Escuela y calidad de la educación*. Madrid: Paidós/MEC.
- OEI (2008). Metas Educativas 2021: *La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid: OEI.
- PERRENOUD, P.H. (2004). Former les enseignants du primaire dans le cadre des sciences de l'éducation: le projet genevois. *Recherche et Formation*, 16.
- SCHWARTZMAN ET AL. (1994). A educação no Brasil em uma perspectiva de transformação. *Diálogo Interamericano*. Washington.
- VAILLANT, D. (2004). Construcción de la profesión docente en América Latina. *Tendencias, temas y debates*. Serie Documentos No 31, Diciembre (PREAL).
- (2005). *Formación de docentes en América Latina. Re-inventado el modelo tradicional*. Barcelona: Octaedro.
- (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Revista Pensamiento Educativo* (Chile), 41(2).
- VAILLANT, D. & ROSSEL, C. (2006). *Docentes en Latinoamérica hacia una radiografía de la profesión*. Santiago de Chile: PREAL.
- VEZUB, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad; Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 11, 1.

Fuentes electrónicas

GTD-PREAL (2004). La Formación docente en América Latina Grupo de Trabajo sobre Desarrollo Profesional Docente de PREAL. *Boletín Mensual*, 3. Recuperado de: http://www.preal.org/Biblioteca.asp?Pagina=4&Id_Carpeta=146&Camino=315|Grupos%20de%20Trabajo/83|Profesi%F3n%20Docente/146|Bolet%EDn%20virtual

Dirección de contacto: Denise Vaillant. Universidad ORT. Br. España 2633. 11200. Montevideo, Uruguay. E-mail: vaillant@ort.edu.uy