# Capítulo IX.
# Formación de profesores para la Educación Secundaria: entre lo existente, lo deseable y lo posible

**Denise Vaillant**[1]
Universidad ORtT Uruguay

1. Doctora en Educación de la Universidad de Québec à Montréal, Canadá y Maestría en Planeamiento y Gestión Educativa de la Universidad de Ginebra, Suiza. Ocupó varios cargos de responsabilidad en la Administración de Educación Nacional de Educación Pública en Uruguay. Es profesora universitaria, asesora de varios organismos internacionales y autora de numerosos artículos y libros referidos a la temática de profesión docente, reforma e innovación educativas. Pertenece a numerosas Asociaciones Científicas y Profesionales. Integra el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) de Uruguay. Actualmente es la Presidente del Comité Científico del Observatorio Internacional de la Profesión Docente con sede en la Universidad de Barcelona. Web page: http://denisevaillant.com/

## 1. VIEJAS DEUDAS Y NUEVOS DESAFÍOS

La enseñanza secundaria está hoy en el centro del debate y es un componente ineludible en la agenda de políticas educativas ya que representa una etapa crítica que, además de vincular la educación inicial con la educación superior, tiende puentes entre el sistema escolar y el mercado de trabajo (UNESCO-UIS-2011). Se trata de una temática extremadamente compleja que se enmarca en un cambiante contexto político, económico y social.

Lo que ocurre hoy en los sistemas educativos repercute profundamente en la vida de los individuos y en las décadas venideras. Y, sin embargo, los procesos de diseño y formulación de políticas educativas tratan de solucionar cuestiones acuciantes inmediatas o encontrar modos más eficaces para mantener la práctica establecida, en lugar de configurar el largo plazo (Vaillant y Marcelo, 2012).

Los procesos de cambio social y educativo transformarán –sin duda alguna– aún más el trabajo de los profesores de educación secundaria, su formación y también la valoración que la sociedad hace de su tarea. En la sociedad en la que vivimos, el conocimiento es uno de los principales valores de sus ciudadanos, directamente relacionado con el nivel de formación y la capacidad de innovación que estos posean. Pero los conocimientos, en nuestros días, tienen fecha de caducidad y ello nos obliga, ahora más que nunca, a establecer garantías para que niños, jóvenes y adultos actualicen constantemente sus capacidades y competencias. Hemos entrado en una sociedad que exige de todos una permanente actividad de formación y aprendizaje (Marcelo y Vaillant, 2009).

El arribo y la inclusión de las tecnologías en el escenario educativo plantean enormes desafíos, pero también brindan grandes oportunidades. Constituye un camino al alcance de la mano, para impulsar reformas e innovaciones lo que nos lleva a considerar el papel de los profesores en esos nuevos escenarios educativos (Marcelo y Vaillant, 2009).

En la última década han proliferado los informes y estudios con abundante evidencia acerca de la formación inicial de profesores, y su disociación con una realidad educativa en continuo cambio (Eurydice, 2006; OECD, 2011). Existe falta de adaptación de la formación inicial a la gran complejidad de la sociedad del conocimiento y de la información que exigen iniciativas y propuestas diversas y flexibles (Darling-Hammond y Bransford, 2005).

La formación inicial del profesorado de educación secundaria puede contribuir a un sistema reproductor que perpetúe inequidades múltiples o, por el contrario, puede impulsar reformas que tengan como eje, el derecho de aprender de todos los estudiantes (Vaillant y Manso, 2012). No actuar en este sentido supone alimentar el engaño de creer que las universidades y los institutos de formación de maestros y profesores forman y que la escuela deforma (Marcelo y Vaillant, 2009).

## 2. REALIDADES Y DISCURSOS

Al principio, todos creíamos 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 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 (Vaillant, 2009). Y es en ese contexto donde nos interesa situar la discusión sobre la educación secundaria.

Sucede que la expansión educativa ha tenido y tiene lugar en muchos países, en un contexto de profundización de la desigualdad social, por lo cual la inserción educativa acaba resultando insuficiente para revertir los procesos de aislamiento, marginación y negación de derechos. Cuando todavía hay importantes asignaturas pendientes en materia de universalidad educativa, es generalizado el reconocimiento de que se ha agudizado la exclusión social. Bajo estas condiciones, las preocupaciones

 © WK Educación

por la inclusión educativa en educación secundaria se incrementan (Terigi, Perazza y Vaillant, 2009).

El debate en torno a la educación secundaria, es uno de los antiguos existentes en la agenda educativa mundial. Se trata también de una temática que constituye una categoría muchas veces "residual" donde se colocan un sinfín de problemáticas y cuestiones. Pero es, sin duda alguna, un asunto que está en el *"espíritu de los tiempos"*[2]. Todo el mundo habla y opina (Vaillant, 2009).

La transformación y adecuación de la educación secundaria al "espíritu de los tiempos", requiere indudablemente pensar en los profesores y en su formación. El problema es que esa formación 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 muchos países y fundamentalmente en América Latina -que es la región que mejor conozco- , es el nivel de desconocimiento y las escasas propuestas de reforma que existen en relación a la formación de los profesores de enseñanza secundaria.

Hoy más que nunca debemos profundizar la discusión sobre la educación secundaria y la formación de profesores ya que a menudo la investigación versa sobre temas puntuales.

## 3. DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

El informe de seguimiento de la Educación para Todos (UNESCO, 2012) contiene dos malas noticias. La primera de ellas es que el progreso en educación en el mundo en desarrollo, que había sido más que aceptable entre 2000 y 2009, se ha estancado en estos últimos años. La segunda noticia es que a pesar de la aplastante evidencia de que la desigualdad de acceso y de resultados en educación secundaria es la principal causa del déficit de competencias de los jóvenes, los sistemas educativos parecen estar diseñados más para excluir que para incluir.

El citado informe (UNESCO, 2012) sostiene que en 2010 la tasa bruta de escolarización en los primeros años de la enseñanza secundaria ascendía al 52% en los países de bajos ingresos, con lo que millones de jóvenes tenían que acometer la vida

2. Se trata de la traducción literal de una expresión que en el idioma alemán es utilizada en teoría del cambio educativo y que refiere al clima intelectual y cultural de una era.

activa sin las competencias básicas que necesitaban para ganarse la vida decentemente. A escala mundial, 71 millones de adolescentes en edad de cursar los primeros años de la enseñanza secundaria no asistían a la escuela en 2010. El número sigue siendo el mismo desde 2007.

La desigualdad en el acceso en educación secundaria va de par con una sociedad que demanda más educación en ese nivel. Según Moreno y Cuadra (2005) la demanda de educación secundaria aumentó y continúa incrementándose 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 reclutan a los profesores (de forma cada vez más similar al de los maestros de educación primaria) y en la práctica pedagógica.

El desarrollo económico, tecnológico, social y político de los países europeos 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 (Vaillant, 2009).

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


© WK Educación

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 curriculum 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 agiornar los sistemas educativos de cara al siglo XXI.

Los centros de educación secundaria en América Latina, registran –a pesar de la heterogeneidad de situaciones– una forma organizativa similar: una estructura graduada, con años de escolaridad uniformes, un currículum organizado por asignaturas disciplinarias, la formación y designación de los profesores asociada a una especialidad (matemática, historia, geografía, literatura…), y muchas veces una organización horaria muy fragmentada, con un curriculum enciclopédico que dificulta la interacción sostenida con un campo de conocimientos. En algunos países de la región, los profesores suelen dar clases distribuidos en varios establecimientos, lo que provoca una relación débil con la institución escolar y un bajo compromiso y conocimiento de los grupos de estudiantes a su cargo (Dussel, 2008).

Si analizamos la situación de América Latina, a pesar de algunas tendencias históricas similares, la situación es diferente a la europea. En este último caso la diferencia entre las tasas brutas de escolarización del primero y el segundo ciclo de la escuela secundaria es de alrededor de 7%. En América Latina, la distancia se cuadruplica ya que la tasa bruta de escolarización correspondiente al segundo ciclo cae un 30% respecto de la del primero (SITEAL, 2010). Estas cifras documentan la fuerte deserción que se produce en los colegios secundarios latinoamericanos. Los datos globales no deben hacernos olvidar que existen grandes disparidades entre países. Mientras en algunos casos 1 cada cuatro jóvenes llega a la educación secundaria (Guatemala y Honduras) en otros, (Chile) se logra garantizar que 3 de cada 4 jóvenes de 20 años hayan terminado sus estudios secundarios (OEI, 2008, Cap. 2).

La situación planteada en la región latinoamericana, se debe a que en muchos países 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 estudiantes con alto riesgo de abandono se mantengan en las aulas durante más tiempo (OEI, 2008, Cap. 4).

Aunque la educación secundaria tiene un papel estratégico en la sociedad, aún queda mucho por hacer en materia de cobertura y de calidad educativa. La educación secundaria tanto América Latina como en muchos otros países del mundo, ha sido desatendida, su estructura se ha modificado con lentitud y no ha podido resolver las ambigüedades entre las tendencias orientadas hacia una formación comprehensiva, 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 (Vaillant, 2009). Es a partir de esa realidad que examinaremos en la sección siguiente la formación de profesores para la educación secundaria.

## 4. TENDENCIAS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES

Ya en los años 90, el informe publicado por la OCDE sobre Calidad en la Enseñanza planteaba que *"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…"* (OCDE, 1992:9). Esta aseveración conserva hoy toda su vigencia y nos lleva a reflexionar acerca de las enormes dificultades que tienen los sistemas de formación inicial docente para seguir el ritmo de un mundo en constante transformación que involucra nuevas tareas para el profesor.

Los escenarios cambiantes afectan a los docentes quienes enfrentan situaciones de altísima complejidad. Para ilustrarlo podemos recurrir a un relato que ha circulado últimamente en internet:


© WK Educación

- Durante un trámite un funcionario pregunta a una señora por su profesión y ésta última responde: *"animadora, educadora, actriz, maestra, psicóloga, guía turística, acompañante, traductora…"*.
- El funcionario afirma entonces: *"todo eso no cabe en el formulario"*.
- La señora responde: *"entonces ponga profe de español, que es lo mismo"*.

El relato grafica cómo han aumentado las demandas hacia los docentes, en una sociedad que exige cada vez más capacidades al profesorado.

La tarea de enseñar los contenidos de materias disciplinares no es la única actividad llevada adelante por los profesores quienes –en muchos casos– deben brindar contención afectiva y social a estudiantes y familias. Un informe elaborado por la Unión Europea (EURYDICE, 2008: 71) constata *que "el profesorado se ha visto gradualmente en la obligación de tomar parte en actividades que rebasan los límites del aula y de la interacción diaria con sus alumnos, y que les involucran en el funcionamiento del centro escolar…"*.

Paralelamente a los cambios operados en el oficio de enseñar, se han impulsado reformas en la formación inicial del profesorado de educación secundaria entra las cuales, la expansión del modelo universitario y la creación de nuevas instituciones para planificar, organizar y evaluar. También se aprueban nuevas normas y se establecen modelos de habilitación para la función docente (Vaillant, 2009).

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 a la fragmentación de los contenidos disciplinarios y pedagógicos y a 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 como son el divorcio entre teoría y práctica; la fragmentación del curriculum; 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 del profesorado de educación secundaria es más compleja que el de otras regiones del mundo 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.

Los profesores de educación secundaria se forman en instituciones de diverso tipo (Vaillant, 2009): 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 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 (Vaillant y Marcelo, 2012).

A los problemas anteriormente mencionados, se suma una formación basada casi exclusivamente en la adquisición de conocimientos disciplinares especializados en los institutos de formación docente o en las universidades. Tal como afirma Moreno se trata de una formación "…con muy poca, o en algunos casos incluso ninguna, capacitación en procesos de enseñanza y aprendizaje o didácticas específicas. En


© WK Educación

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: 2).

## 5. REFORMAS Y POLÍTICAS INSPIRADORAS

¿Cuáles son las reformas de la formación inicial de profesores que funcionan? La revisión de la literatura muestra que determinadas políticas y transformaciones dan más resultados que otras. En Europa, a raíz de los acuerdos firmados en 1999 en Bolonia[3], numerosos países han puesto en marcha variadas reformas de la formación inicial de docentes. Entre esos países, se destacan los casos de Inglaterra, Alemania, Noruega y Finlandia por su alto impacto en la mejora del desempeño docente. No es nuestra intención examinarlos en profundidad aquí, pero si 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)[4]. 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.

3. La Declaración de Bolonia es una promesa firmada originalmente por 29 países europeos para reformar las estructuras de los sistemas de educación superior de manera convergente. El sistema está en marcha desde el año 2010.

4. Hasta el 1 de septiembre de 2005, este organismo llevaba el nombre de "*Teacher Training Agency*".

Tabla 1. Estándares para la acreditación de las instituciones formadoras en Inglaterra

| Dimensión | Principales fuentes de evidencia |
|---|---|
| Características de los estudiantes | Realización de una prueba de ingreso para estimar el nivel que el estudiante alcanzará al egreso.<br>Calificación mínima requerida en pruebas de lengua y matemáticas para el ingreso.<br>Aprobación de exámenes físicos y psíquicos requeridos para ejercer la docencia<br>Realización de al menos una entrevista personal al momento del ingreso. |
| Formación y evaluación | Diseño e implementación de programas de formación que permitan a los futuros docentes cumplir con los estándares del *Qualified Teacher Status* (QTS).<br>Adecuación de los programas a las necesidades individuales de los estudiantes.<br>Preparación de los estudiantes para enseñar en al menos dos niveles educativos.<br>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<br>Realización de prácticas en al menos dos centros educativos para cada estudiante. |
| Colaboración y alianzas | 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 del *Qualified Teacher Status* (QTS). |
| Calidad | Acceso de los estudiantes a libros, nuevas tecnologías y otros materiales necesarios para la formación inicial.<br>Revisiones periódicas de curriculum, con identificación de áreas de mejora y diseño de acciones para asegurar la calidad a futuro. |

Fuente: Vaillant y Manso, (2012).

Tal surge de la Tabla 1, 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 di-


© WK Educación

ciembre de 2004, no existía un perfil académico definido para la profesión docente. Es con esta nueva Ley que se dieron pasos fundamentales para mejorar la formación de los profesores la que tiene entre cinco a seis años de duración, periodo en el cual éstos deben especializarse en dos asignaturas. Luego sigue el "*Referendariat*" que es la etapa en la que el futuro docente realiza prácticas en una institución educativa durante un lapso entre 18 y 24 meses (Vaillant, 2009).

La formación docente en Alemania ha pasado por diversos cambios que derivaron en un nuevo modelo. 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 han desarrollado 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 (Vaillant, 2009).

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 entre las cuales 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 post-grados pueden ser obtenidos tanto en las Universidades como en algunos "*Colleges*" (Vaillant, 2009).

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 de Finlandia al 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-estudio (Vaillant, 2009).

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 redunda por definición en la formación de mejores docentes. Hay quienes afirman (Perrenoud, 2004) que el nivel universitario de la formación de profesores 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).


© WK Educación

## 6. LOS ESCENARIOS FUTUROS

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

La reinvención 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 América Latina 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 de los niños y jóvenes.

¿Cómo hacer para que la formación inicial de profesores no sea sólo la transmisión de contenidos, que inexorablemente se desactualizan? Esa y otras son preguntas fundamentales a la hora de pensar la formación docente. Una de las claves está quizás en desarrollar capacidades y competencias para un mejor desempeño en la coyuntura actual. Esas capacidades y competencias se asocian a diferentes tipos de conocimientos que deberían integrar el currículum de la formación inicial de los profesores de enseñanza secundaria (Vaillant, 2010).

Las capacidades docentes son un elemento esencial en la efectividad del aprendizaje del estudiante pero no siempre es fácil aislarlas para su descripción y análisis. De igual manera, tampoco es tarea simple elaborar un listado de capacidades básicas ya que el profesor opera en un contexto con un cierto número de particularidades. Pero aún así, el examen de la bibliografía muestra que a pesar de la heterogeneidad de situaciones y países, existe un conjunto de capacidades del profesor que influyen en los estudiantes (Marcelo y Vaillant, 2009). Estas capacidades refieren a dos grandes dimensiones:

- Dimensión cognitiva-académica, en la que se incluyen la cantidad y cualidad de saberes del profesor (formación académica inicial y continua), sus estrategias pedagógicas y su efectividad en la transmisión y construcción de conocimientos, en el colectivo estudiantil.

- Dimensión vincular-actitudinal, que comprende la transmisión de valores morales y éticos inherentes al ejercicio del profesor, imprescindibles y necesarios para el desarrollo social y personal de los estudiantes. Motivación, liderazgo, empatía, espíritu emprendedor, buena disposición, actitud positiva, estimulación intelectual, comprensión, sostén emocional, formador de subjetividades, son muchos de los componentes que se incluyen en esta dimensión.

Los profesores con un adecuado desempeño, necesitan algo más que meros 'saberes' o conocimientos, requieren capacidades que estén a la base de su tarea docente y que permitan procesos de transferencia, innovación, originalidad y respuesta a situaciones. El desarrollo de esas capacidades debería ser el pilar fundamental de la formación inicial de profesores de educación secundaria y debería referir a (Vaillant, 2010):

- Preparación para la enseñanza: el profesor de educación secundaria sabrá cómo y será capaz de organizar el contenido en función del aprendizaje del estudiante;
- Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje: el profesor de educación secundaria sabrá cómo y podrá organizar un ambiente de aprendizaje propicio para el aprendizaje;
- Enseñanza para el aprendizaje: el profesor de educación secundaria sabrá cómo y podrá conducir las actividades de enseñanza;
- Profesionalismo docente: el profesor de educación secundaria sabrá cómo y podrá construir relaciones profesionales adecuadas.

La formación inicial debe pues desarrollar capacidades en los futuros profesores en diversos ámbitos y además situarse en un contexto signado por tecnologías. Existen hoy nuevas exigencias relacionadas con la utilización de las TIC para mejorar la actividad docente. Al respecto, Esteve destaca que, a pesar de reconocer la importancia de la formación del profesor en el campo de las TIC, en muchos países, las normas son muy genéricas y no establecen las competencias básicas que deben ser exigidas en los cursos de formación (Esteve, 2006: 32).

Uno de los aspectos más llamativos de las tecnologías es su impacto en el ambiente de aprendizaje, lo que implica un cambio en la forma de organizar la enseñanza. Ese modelo necesita un profesor de educación secundaria más centrado en el aprendizaje que en la enseñanza lo que nos lleva a reflexionar acerca del modelo de formación. Éste requiere el desarrollo de capacidades docentes que permitan la organización y disposición de los contenidos de aprendizaje de los estudiantes, mediante tareas individuales y en grupo, con un permanente seguimiento por parte del docentes (Vaillant, 2011).


© WK Educación

Se está demandando, por tanto, un docente, diseñador de ambientes de aprendizaje, con capacidad para rentabilizar los diferentes espacios en donde se produce el conocimiento. Y esto va de par con un cambio en la cultura profesional de los docentes, marcada por el aislamiento y las dificultades para aprender de otros y con otros; en la que está mal visto pedir ayuda o reconocer dificultades. Para que el docente diseñe nuevos ambientes de aprendizaje e incorpore las tecnologías, es fundamental que él mismo experimente una variedad de modalidades e iniciativas en su formación inicial y a lo largo de su formación continua.

Las capacidades y competencias que el profesor de educación secundaria tendrá que movilizar para enseñar a aprender en las sociedades futuras no se adquieren en contextos formativos que no las promuevan. Y esta no es una opción aventurada o paliativa (como en algún momento lo fue), ni siquiera una opción a contemplar, se trata de una necesidad: se necesitan nuevos contextos de formación (Vaillant, 2011).

La formación inicial del profesor de educación secundaria es un elemento clave para desarrollar adecuados aprendizajes en los estudiantes de ese nivel. Pero para que la formación pueda "aterrizar" en un adecuado desempeño del profesor, ésta debería traducirse en estándares que representen acuerdos sobre qué cosas deben saber y ser capaces de hacer los profesores de educación secundaria a nivel general y en cada disciplina. Estos estándares de formación deberían acompañarse de indicadores y fuentes potenciales de evidencia que permitan comprobar avances y retroalimentar los procesos de formación.

## 7. REFLEXIONES FINALES

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 (Vaillant, 2009). Por eso es necesario que la formación inicial del profesorado de educación secundaria, se vincule con los procesos sociales, políticos y económicos actuales. También esa formación deberá promover la inclusión educativa a través del desarrollo de competencias y capacidades en el ejercicio de la tolerancia, la convivencia y la cooperación entre las personas diferentes.

En sintonía con las competencias y capacidades que la formación inicial debería desarrollar en los futuros profesores, debemos pensar en las estrategias para im-

pulsarlas. Hoy más que nunca hay que favorecer el trabajo en equipo, el uso de las tecnologías y la realización de proyectos experimentales. También las Universidades y los Institutos de Formación Docente deberían apoyarse en estudios de caso, en el seguimiento de las políticas públicas y en el análisis comparativo. Se debería además apoyar actividades que vinculen la formación con el mundo "real" no-educativo (fábricas, empresas…), visitas a museos, exposiciones, excursiones para conocer diversos contextos geográficos y culturales.

Según Villanueva (2009) los docentes aprenden por demostración de resultados y, por ende, en formación inicial, se necesitan experiencias que demuestren cómo las estrategias pueden materializarse en unidades de aprendizaje en las aulas, así como también líderes pedagógicos que las diseminen. Una medida de impacto mayor será la implementación de programas de apoyo técnico y acompañamiento pedagógico a nivel local con capacidad para identificar buenas prácticas, investigar, asesorar proyectos educativos institucionales destinados a aumentar la relevancia de los planes de estudio mediante un vínculo con el entorno cultural y productivo.

Un elemento fundamental en la formación del futuro profesor, se logra con el enriquecimiento de su capital cultural y esto no surge por generación espontánea sino que es necesario promover a través del contacto con manifestaciones culturales variadas, la lectura y el análisis de libros. De ahí la importancia de que profesores de educación secundaria 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 con 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 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 tienen poco que ver con los liceos de décadas pasadas.


© WK Educación

Además, el problema se agrava por la presencia de estudiantes 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.

Es preciso identificar en mejor forma a los jóvenes fuera de las escuelas secundarias y también hay que indagar en torno a los obstáculos que impiden su participación en la educación. A medida que las tasas de matrícula de educación secundaria aumentan, la participación escolar de este grupo de estudiantes se verá amenazada por desventajas múltiples y cada vez más complejas. El conocimiento del perfil de los niños y jóvenes fuera de los centros de educación media; la identificación de sus características personales y las de su hogar, así como las experiencias pasadas y de exposición a la escuela, pueden ayudar a los formuladores de políticas a implementar intervenciones (tal la formación inicial de profesores de educación secundaria) encaminadas a mejorar las tasas de matrícula y graduación de educación secundaria (UNESCO-UIS, 2011).

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 educativas que involucran la formación inicial de profesores a nivel internacional y regional, 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.

Según Mulkeen (2010), la formulación de políticas educativas orientadas a los docentes de educación secundaria, debería atender los siguientes desafíos:

- Formación de un número suficiente de docentes generalistas y con especialización.
- Desarrollo de capacidades y competencias que aseguren el adecuado desempeño de los profesores en diversos contextos y regiones.
- Mecanismos de acompañamiento y supervisión pedagógica de carácter permanente.
- Previsión de costos en el contexto de restricciones presupuestarias y otras prioridades educativas que compiten por atención.

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.

## 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguerrondo, I. y Pogré, P. (2002). *Las Instituciones de Formación Docente como Centros de Innovación Pedagógica*. Buenos Aires: Troquel-IIPE.

Braslavsky, C. (2002). *Teacher education and the demands of curricular change*. New York: American Association of Colleges for Teacher Education.

Darling-Hammond, L. y Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do*. San Francisco: National Academy of Education.

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. *Educational Policy Analysis Archives*, 8(1).

Dussel I. (2004). *Las políticas curriculares de la última década en América Latina: Nuevos actores, nuevos problemas.* Informe presentado en la XIX Semana Monográfica de la Educación. Educación de calidad para todos: Iniciativas Iberoamericanas, organizada por la Fundación Santillana y la OEI.

 © WK Educación

– (2009). *Documento conceptual IV: desafíos para la universalización de la enseñanza secundaria: aportes para la definición de políticas educativas.* Informe preparado para la Sexta Reunión Interamericana de Ministros de Educación. Washington: OEA.

Esteve, J. M. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 19-40.

EURYDICE. (2006). *Quality assurance in Teacher Education in Europe.* Brussels: Directorate-General for Education and Culture.

– (2008). *Autonomía y responsabilidad del profesorado en Europa*. Madrid, Secretaría General Técnica, Ministerio de Educación.

Marcelo García, C. y Vaillant, D. (2009*). Desarrollo Profesional Docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.

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. *Cuadernos de Pedagogía*. Nº347.

Mulkeen, A. (2010). *Teachers in Anglophone Africa: Issues in Teacher Supply, Training and Management*. Washington, D.C.: The World Bank.

OECD (2011). *Building a high Quality Teaching Profession. Lessons from around the world*. Paris: OECD.

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, Ph. (2004) Former les enseignants du primaire dans le cadre des sciences de l` éducation: le projet genevois. *Recherche et Formation*, nº 16.

SITEAL (2010). *Resumen estadístico 0I*. Totales regionales. Disponible en http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/resumen_esti_regional.pdf (última consulta el 10/11/2012).

Terigi, F.; Perazza, F. y Vaillant, D. (2009). *Segmentación urbana y educación en América Latina: el reto de la inclusión escolar*. Madrid: OEI.

UNESCO. (2012). *Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el mundo 2012. Los jóvenes y las competencias. Trabajar con la educación*. Paris: Unesco.

UNESCO-UIS (2011). *Compendio Mundial de la Educación 2011. Comparación de las estadísticas de educación en el mundo. Enfoque en la educación secundaria*. Montreal: Instituto de Estadística de la UNESCO.

Vaillant, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina. Re-inventado el modelo tradicional.* Barcelona: Octaedro.

– (2009). Formación de profesores de Educación Secundaria: realidades y discursos. *Revista de Educación*, 350. Ministerio de Educación de España.

– (2010). Capacidades docentes para la educación del mañana. *Pensamiento Iberoamericano*, v.7, p. 113-128.

– (2011). Re-pensando la formación docente en escenarios de tecnologías y conectividad. En Baez, M., García, J.M. y Rabajoli, G. (compiladores). *El modelo CEIBAL. Nuevas tendencias para el aprendizaje* (pp 187-205). Montevideo: Centro Ceibal-ANEP.

Vaillant, D. y Rossel, C. (2006). *Docentes en Latinoamérica hacia una radiografía de la profesión*. Santiago de Chile: PREAL.

Vaillant, D. y Marcelo García, C. (2012). *Ensinando a Ensinar. As quatro etapas de uma aprendizagem*. Curitiba: Editora da Universidades Tecnológica Federal do Paraná.

Vaillant, D. y Manso, J. (2012). Re-pensar las políticas sobre la formación inicial docente a la luz de nuevas iniciativas. *Cuadernos de Investigación Educativa*, Nº 18.

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.

Villanueva, R. (2009). *Documento conceptual I: Educación secundaria en las Américas: nuevas perspectivas. Claves para la reforma*. Informe preparado para la Sexta Reunión Interamericana de Ministros de Educación. Washington: OEA.

 © WK Educación