

La formación docente para el nivel medio en América Latina

La formación docente para el nivel medio en América Latina
Informe final de consultoría presentado al programa EDUVIDA-GIZ

Ricardo Cuenca, consultor

Guatemala, Diciembre de 2014

Editor:

Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH

Responsable:

Luis Enrique López-Hurtado

Programa Educación para la Vida y el Trabajo (EDUVIDA)

4 calle 6-55 Zona 9

Guatemala, Guatemala

Teléfono (502) 23 12 21 22

Autor: Bienvenido Argueta Hernández

Diseño, diagramación y organizadores gráficos: Ángel López

Revisión de estilo y cuidado de la edición: Mirena Martínez Tuna

El uso de un lenguaje que no discrimine ni marque diferencias entre hombres y mujeres es una de las preocupaciones de la Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ). Sin embargo, no hay un acuerdo social ni entre los lingüistas sobre la manera de hacerlo en el idioma castellano. En tal sentido, y con el fin de evitar la sobrecarga gráfica que supondría utilizar “o/a” para marcar la existencia de ambos sexos, hemos optado por emplear el masculino genérico clásico, reconocido por la Real Academia de la Lengua Española, en el entendido de que todas las menciones en tal género gramatical representan siempre a hombres y mujeres.

Las opiniones expresadas en este documento son de exclusiva responsabilidad del autor. No necesariamente representan la opinión de EDUVIDA.



Contenido

Introducción	6
1. Estado de la cuestión: la educación secundaria y la formación docente en América Latina	8
1.1 La educación secundaria en América Latina: un breve diagnóstico.....	10
1.2 Cambios y permanencias en la formación de docentes para la Escuela Secundaria.....	17
1.3 La formación inicial: tensiones, debates y desafíos para América Latina.....	25
La formación docente para la enseñanza secundaria en América Latina: instituciones formadoras, diseños curriculares y perfiles docentes	37
2.1 Las instituciones de formación inicial para docentes de secundaria.....	38
2.2 El currículo de formación para docentes de secundaria: condiciones para el acceso, duración de la carrera y organización curricular.....	47
2.3 Perfil de egreso del docente de secundaria.....	57
3. La secundaria rural en América Latina y la formación docente	61
3.1 La Telesecundaria en México y la formación docente.....	63
4. Reflexiones finales	67
Bibliografía	69



Introducción

La expansión de los sistemas educativos en América Latina encerró la promesa de desarrollo para el Estado y movilidad social para la población. El primer momento de expansión fue el de la educación primaria. La promesa que acompañó este proceso fue la alfabetización de todos y el desarrollo de las competencias básicas para enfrentar la vida, en el marco de un enfoque de derechos.


La expansión de la educación secundaria vino acompañada de la doble promesa de dotar a los jóvenes de herramientas para insertarse exitosamente en el mercado laboral y de habilitar a aquellos que quisieran continuar procesos de formación a nivel superior. No obstante, este doble propósito generó ciertas indefiniciones que hicieron de esta expansión un proceso desigual en el acceso y en la calidad del servicio educativo. La masificación de la educación secundaria devino en un proceso que no atendió a las élites, tal como fue al inicio, ni tampoco sirvió para que todos los jóvenes asistan a la educación superior. Este proceso de expansión se hizo, por otro lado, sin mayor reflexión sobre sus sentidos y fines, pues la correspondencia entre el discurso de la formación de ciudadanía y la práctica

educativa para el trabajo no logró establecerse.

En la región, la educación secundaria es heterogénea. Existen sistemas de educación media única o común, a la vez que países que optaron por una organización por etapas (baja y alta secundaria), estructuras curriculares más generales que especializadas, debido al tipo de demandas sociales. Y es que, como en ningún otro nivel educativo, en la secundaria, el vínculo con los esquemas socioeconómicos de los países es intenso y determinante.

En este contexto de complejidad, la formación de docentes para la educación secundaria no logró consolidarse, así como tampoco logró atender a las múltiples demandas del sistema escolar. La formación docente cambió más lentamente que la propia educación secundaria.

Es objetivo de este informe analizar el estado de la formación inicial de profesores de secundaria en América Latina, a partir de la revisión de documentación específica. El informe está organizado en cuatro secciones. En la primera se presenta el estado de la cuestión de la educación secundaria en la región. En la segunda, se presenta



medio. En la tercera sección se dan a conocer algunos casos específicos desarrollados en ciertos países. Finalmente, se presentan algunas reflexiones.

Tal como lo afirma Denise Vaillant “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 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” (Vaillant: 2009, 119).

Esperamos que este informe contribuya al diseño de políticas para la formación docente del nivel secundario, sobre la base de las experiencias vividas en la región.



1. Estado de la cuestión: la educación secundaria y la formación docente en América Latina


A pesar de que la educación secundaria ha tomado un lugar importante en los debates académicos y políticos, es muy poco, no solo lo que se ha avanzado al respecto en términos concretos, sino también en la producción de investigaciones teórico-empíricas. Esto último significa que, si bien ha habido preocupación por generar una discusión amplia desde varios ámbitos, con el fin de impulsar y enmarcar las reformas que se aplican desde el año 2000, sigue existiendo una gran carencia de investigaciones a profundidad.

La literatura existente consta de una serie de diagnósticos de la situación actual, que por lo general identifican las causas que la originaron, las consecuencias que tuvieron y los posibles caminos para una reforma que revierta las falencias encontradas, ya sea por país o en perspectiva comparada. Asimismo, se cuenta con muchos balances que pretenden delinear el panorama general de la situación de la educación secundaria en América Latina como región en particular. Sin embargo, a pesar de la nutrida discusión técnica, sucede que el tratamiento de estas cuestiones suele darse de manera muy

aislada. Si bien esto puede ayudar a explicarlas detenidamente, no contribuye a formular un examen más dinámico, considerando que estos puntos se encuentran íntimamente relacionados entre sí.

A pesar de exponer la diversidad y complejidad de la situación de la educación secundaria en estos países, el análisis y las recomendaciones de reforma están elaboradas, normalmente, bajo lineamientos bastante homogéneos, sin rescatar apropiadamente este rasgo de heterogeneidad (Tedesco y López: 2002). En ese sentido, se identifica que hacen falta estudios enfocados en comprender dicha complejidad y en realizar un análisis crítico al respecto, tomando en cuenta lo que esto implica en cada situación particular y tratando de explicar cómo se relacionan estos elementos entre ellos y cómo esto determina la aplicación de cambios más sustanciales en el sistema educativo.

En esa misma línea, los estudios específicos sobre la formación inicial y en servicio de los profesores de secundaria son aún más escasos y se encuentran poco desarrollados. Si bien es cierto




que ha ganado espacio en el discurso educativo (debido a su presencia en los innumerables documentos de diagnóstico sobre la educación secundaria) y se define como una cuestión pendiente dentro de la agenda de reforma, no se suelen encontrar muchas investigaciones específicas sobre el tema en particular. Aquellas que lo abordan de manera central se han concentrado, principalmente, en identificar las recientes transformaciones de la formación inicial, a partir de la masificación de la escuela secundaria y el viraje político que ha experimentado la región durante los años 1990 y 2000. A partir de esto se han determinado las características actuales de la situación y la problemática existente, para luego plantear algunas alternativas de reforma que ya se han aplicado en algunos países de América Latina.

Pese a esto, los cambios en políticas públicas respecto de la formación de los profesores de secundaria, que han sido parciales y aislados, reflejan el limitado conocimiento que se tiene sobre el tema. Peor aún, estas políticas no consideran necesariamente la particularidad de ese tipo de docente que, por el trabajo que desempeña, es muy diferente al maestro de educación primaria o inicial. En esa línea, siguiendo la tendencia mundial con respecto a la formación docente implantada durante los años 1990, en América Latina

se planteó un modelo más intensivo de educación para los profesores de escuela media y básica.

En ese sentido, muchos países de la región implementaron en sus políticas más años de estudio para la obtención de un título de docente e, incluso, áreas de preparación comunes para los docentes (Vaillant: 2007). Sin embargo, estos cambios fueron muy puntuales y desarticulados, dejando de lado una reforma sistémica que tomara en cuenta el conjunto de problemas centrales de la formación para profesores de secundaria. Por ejemplo, un asunto postergado ha sido atender la tradición (ahora poco pertinente) acerca de la fragmentación curricular. De ahí derivan otras cuestiones urgentes, como el “isomorfismo” de la formación de los docentes y el déficit en pedagogía, los cuales serán explicados de manera detallada más adelante.

Si bien, en base a lo mencionado, se entiende que aún hace falta un largo camino por recorrer con respecto a la investigación sobre la formación de educadores para el nivel medio en América Latina, es importante resaltar que existe una gran preocupación al respecto, la cual ha cobrado cada vez más centralidad. De la misma manera, cabe poner énfasis en cómo los avances han servido para abrir y enmarcar la discusión actual sobre la



educación secundaria, particularmente en el tema de la formación inicial de profesores, que previamente se encontraba desatendido. En esa línea, vale la pena hacer un breve recuento sobre los principales hallazgos que se

han hecho respecto a la situación de la educación secundaria y la formación docente en los países de América Latina, identificando de qué manera esa discusión da forma al argumento que ocupa el centro de este artículo.


1.1 La educación secundaria en América Latina: un breve diagnóstico

La educación secundaria en América Latina fue objeto de cambios sustanciales desde la década de 1990, en tanto comenzó su masificación y dejó de ser un espacio reservado para las élites, ligado principalmente al tránsito a la educación superior (Dussel: 2001). En cambio, este nivel estuvo cada vez más ligado a la educación básica, en tanto se empieza a considerar importante para el desarrollo social en general, así como para el desarrollo integral de los individuos. Esto sucede como producto de las complejas transformaciones sociales y económicas que se han dado alrededor del mundo (Tedesco y López: 2002), las cuales demandan, no solo la inclusión de los ciudadanos como sujetos activos, sino también de una mano de obra que posea competencias que no se adquieren durante la formación primaria (Vaillant: 2009).

En los países de la región que nos ocupa, dichos cambios sociales,

económicos y políticos se dan de manera muy acelerada y desigual, lo cual caracteriza, desde un inicio, la forma en que se ocurre el proceso de masificación de la escuela secundaria. En esa línea, se hace necesario elaborar políticas públicas para su universalización, lo que no solo significa que la educación llegue a más personas, sino que sea de calidad, de modo que los individuos estén preparados para ser mejores ciudadanos y para ingresar al mundo laboral dentro de un nuevo y cambiante contexto (Tedesco y López: 2002).

Es en este último punto es en el que se presentan las mayores dificultades, a pesar de ser un tema central en la discusión sobre la reforma educativa en los países de América Latina. Debido a su desigual crecimiento económico, su incipiente desarrollo y su gran diversidad interna, tienen que enfrentar varios retos para llegar a la meta de la




universalización de una secundaria de calidad. En principio, no solamente se trata de hacer reformas que se adapten a los cambios vertiginosos del contexto actual, sino también de reparar falencias educativas preexistentes y cubrir las demandas sociales al respecto, que aumentan cada vez más. Por lo tanto, el reto de cualquier camino de reforma no es únicamente expandir la matrícula de la educación secundaria, dado que esto ya se ha estado logrando parcialmente, aunque queda camino que recorrer¹.

Según Escudero (2009), la dificultad principal deriva de los efectos de la propia masificación de la educación secundaria. Al llegar a lugares y a sectores de la población a los que nunca antes había llegado, se plantean demandas que no pueden ser satisfechas solamente a través de la implementación de mayor infraestructura, material, personal docente o cambios puntuales en el currículo escolar. Estas necesidades están íntimamente ligadas con la diversificación del alumnado, haciendo que la cuestión vaya más allá del porcentaje de la población en edad

de asistir que se encuentra matriculada, o de cambiar algunos contenidos en la enseñanza. Es importante recordar que existe una gran diversidad interna en los países, a la que se añade, además, la diversidad de situaciones nacionales en América Latina, lo que complejiza los caminos para llegar a una reforma sustantiva. Eso quiere decir que las particulares características sociodemográficas, políticas, económicas, étnicas y culturales de los países, definen y se articulan de manera diferenciada con las políticas públicas, concretamente las relacionadas a la educación secundaria.

Según Tedesco y López (2002), un país predominantemente urbanizado, que tenga ingresos altos y un crecimiento demográfico bajo o moderado, como Uruguay, tendrá diferentes demandas con respecto a la educación secundaria de un país con un perfil sociodemográfico distinto y niveles de ingreso bajos, como Bolivia. Por lo tanto, las políticas públicas de “democratización” de la escuela secundaria en cada uno de ellos, priorizarán ciertos aspectos en vez de otros. En países como Bolivia, lo más urgente será conseguir una cobertura

¹ Según Dussel (2001), la educación secundaria en América Latina ya he llegado a más del 50% de la población que se encuentra dentro del rango de edad para concurrir a sus establecimientos. Sin embargo, a pesar de que las tasas de escolarización secundaria han crecido considerablemente, se estima que aún alrededor de un tercio de jóvenes en edad para asistir a establecimientos de educación media no se encuentran matriculados.




más amplia de la matrícula y dar centralidad a la escuela secundaria en el área rural, por la gran cantidad de población que vive en esas zonas y la intensidad de sus demandas. En países como Uruguay, en cambio, aún se hará hincapié en mejorar el alcance de la matrícula en secundaria, pero se pondrá más fuerza en modificar los aspectos más estructurales de la educación, empezando por la pedagogía. Las demandas más centrales serán aquellas que formulan quienes ya han estado dentro del sistema, pues son quienes identifican ciertas necesidades y demandan calidad educativa.

Una cuestión íntimamente ligada a la situación de la educación secundaria y a sus posibilidades de reforma es la heterogeneidad interna de los países latinoamericanos. En muchos de ellos se encuentran grandes inequidades socioeconómicas que afectan el acceso a una educación secundaria de calidad y, también, la permanencia en ella y el tránsito al mundo laboral o académico. Esto se intersecta, además, con desigualdades de género, gran diversidad cultural y lingüística y fuertes contrastes entre el ámbito urbano y el rural, que complejizan la situación, así como la posibilidad de formular políticas públicas educativas. En ese sentido, no parece haber un camino homogéneo de reforma y, por lo tanto, la democratización (más que la mera

expansión) de la escuela secundaria no es una tarea simple, puesto que los sectores que deben ser incorporados tienen demandas muy disímiles y específicas. Si estas son desatendidas, la meta de una educación secundaria de calidad es difícil de cumplir.

Siguiendo en esta línea, la educación secundaria en América Latina está a medio camino de su desarrollo y consolidación, en comparación de sus contrapartes en los países desarrollados, con grandes retos que aún se encuentran lejos de ser debidamente afrontados. Esto no quiere decir que no se haya puesto en marcha varias transformaciones desde el gobierno, como resultado de la preocupación que se tiene sobre la educación secundaria, desde hace más de dos décadas. Dado que, en varios países de la región, el alcance de la escuela secundaria llegó a su pico entre 1985 y 1995, según la UNESCO (exceptuando aquellos con ingresos más bajos, como Bolivia, Honduras o Haití), se empezaron a prever mayores esfuerzos para continuar el camino hacia su universalización con calidad.

Para hacerlo se tomaron en cuenta, de manera casi uniforme, tres ejes principales en base a los cuales se pusieron en marcha varias medidas de reforma en casi todos los países latinoamericanos (Tedesco y López:




2002). Estos tienen que ver con el cambio de estructura de la educación media; las formas de gestión de la educación por parte del gobierno y la reforma curricular. Cabe decir, que si bien esto muestra una preocupación clara por asumir los retos de una secundaria en expansión, ha habido una tendencia a olvidar los factores de diversidad entre países y heterogeneidad interna, por lo que los esfuerzos que se han hecho han sido insuficientes en varios sentidos. Existe, entonces, no solo un gran desconocimiento sobre otros caminos de reforma, sino que las opciones son muy limitadas y no se adecuan a las necesidades particulares de un país.

Una de las transformaciones más importantes en la estructura de la educación secundaria es que se ha declarado como obligatoria. Así, se han incrementado los años de enseñanza básica y se ha transformado el propio perfil del estudiante, que ya no pertenece a un sector de élite, sino está identificado con toda la población joven. Casi todos los países de América Latina han implementado dicho cambio, siguiendo la tendencia de países más desarrollados, los cuales expandieron el alcance de la educación secundaria en un contexto de boyante crecimiento económico, estabilidad y alta oferta laboral. Es aquí, justamente, donde radica uno de los

principales problemas con este aspecto de la reforma: el contexto en el que se aplica en los diferentes países de la región latinoamericana es radicalmente distinto al de los países desarrollados.

En primer lugar, este cambio de estructura se da a principios de los años 1990, mucho después que en los países desarrollados, quienes comienzan esta reforma después de la segunda guerra mundial. Este momento se vio caracterizado por el incremento de las tasas de desigualdad y la inestabilidad política en América Latina, resultado del paso de un modelo estatista hacia un modelo económico neoliberal que, entre otras cosas, generó exclusión social e incertidumbre con respecto a la oferta laboral. En una situación como esta, en la que se da un crecimiento sin desarrollo, la educación no asegura la inserción laboral o la mejora de las condiciones socioeconómicas de ciertos sectores de la población. Por lo tanto, estandarizar un incremento de los años de educación básica no tiene un efecto claro en la movilidad social. Esto no quiere decir que revocar la obligatoriedad de la educación secundaria sea una opción, ya que esto sería un claro retroceso en derechos, que terminaría fortaleciendo las desigualdades existentes. Sin embargo, da cuenta de la necesidad de implementar reformas más profundas en



la educación secundaria, que vayan de la mano de herramientas que aseguren el desarrollo y la inclusión social.


En relación con la gestión educativa, las reformas que se dieron en América Latina desde inicios de los años 1990 no estuvieron dirigidas específicamente a la educación secundaria y se dieron en el marco del viraje neoliberal, que tuvo lugar en la región durante ese periodo, incentivando la oferta educativa. Entre varias cosas, se dio mayor libertad de gestión a los establecimientos educativos y se instalaron mecanismos de evaluación y competencia, esto último principalmente para los niveles inicial y primario. En el caso de la escuela secundaria, una de las cuestiones que tuvo mayor relevancia fue el cambio en la autonomía de la gestión pedagógica y cultural, lo cual estuvo facilitado por la estructura disciplinar que presenta dicho nivel.

Esta situación tuvo efectos diferenciados en la educación media, siendo las secundarias públicas las menos favorecidas por estos cambios. La causa principal es la mayor laxitud de los mecanismos de evaluación y control para la escuela secundaria, junto con la falta de presupuesto y capacidades de gestión inherentes a la educación pública en América Latina. En ese sentido, al poseer mayor autonomía sin haber desarrollado las competencias

adecuadas, las secundarias públicas tuvieron (y aún tienen) serias dificultades para manejar la creciente diversidad de la población estudiantil, así como para hacerle frente a las carencias educativas del pasado.

En el caso de la educación media privada, si bien la desregulación otorgó mejores oportunidades de adaptación al cambio educativo, este factor en sí mismo no fue suficiente para satisfacer las nuevas exigencias educativas, aún teniendo mayores capacidades y recursos que la secundaria pública. Si bien tener una mayor autonomía otorgó la posibilidad de contar con un margen de maniobra para afrontar la nueva situación, las alternativas implantadas, especialmente respecto a lo relativo a la pedagogía, han sido muy dispersas. En esa línea, también se puede argumentar que dado que la oferta en educación secundaria privada es muy variada y poco uniforme, ha habido diversidad de alternativas, con mejores o peores resultados. Sin embargo, estas han sido objeto de escasa evaluación por parte de los organismos encargados de elaborar, poner en marcha y supervisar las políticas públicas educativas.

Este punto está muy relacionado con el tercer eje descrito por Tedesco y López (2002), referido a la reforma curricular, dado que varios países han otorgado cierto grado de autonomía




a los establecimientos educativos en lo que se refiere a la gestión curricular. Este tema se ha convertido, tal vez, en uno de los más centrales y urgentes en la discusión sobre reforma educativa, tanto a nivel nacional como regional. Se ha planteado la necesidad de modificar los currículos de forma que no solo se impartan contenidos a los alumnos, sino que formen ciudadanos, a la vez que les permiten desarrollar habilidades cognitivas complejas. Asimismo, se ha abierto la posibilidad de que los alumnos tengan mayor margen de elección sobre los contenidos que se imparten, de acuerdo a sus propias necesidades, en el tránsito hacia el mundo del trabajo o a la educación superior. Sin embargo, el efecto de estas reformas no ha sido el esperado. Esto significa que no ha habido una mejora sustancial en el desempeño de profesores y alumnos, ni en el desarrollo de ciertas competencias que les permitan a estos últimos desempeñarse normalmente en el contexto actual.

Este problema, según los estudios realizados, parece estar relacionado con dos factores, principalmente: uno de ellos es la ausencia de los elementos de la cultura juvenil en la enseñanza y el aprendizaje; el otro, es la situación de los docentes, especialmente en lo concerniente a su formación y desarrollo profesional. Con respecto a esto último, se puede encontrar que los profesores

de secundaria continúan siendo mal remunerados, mal capacitados, no cuentan con mecanismos claros de ascenso y tienen baja valoración social como profesionales. Esta situación hace que tengan pocos incentivos para enseñar y para adquirir las competencias que se necesitan para impartir ciertos contenidos, lo cual incide en la baja calidad de la enseñanza. Aquí cabe remarcar que este conjunto de problemas está ligado a la profesión en general y no es algo específico para los docentes de secundaria, por lo que debe considerarse como parte central de una reforma educativa integral.

Por otro lado, el tema de la formación inicial es específico para la educación secundaria y se encuentra muy ligado a la ausencia de la valoración de la cultura juvenil en la enseñanza. En esa línea, incluso cuando se incorporan algunos contenidos relacionados con el tema, no se garantiza que sean entendidos y transmitidos efectivamente por los docentes, quienes suelen presentar cierta resistencia a incluirlos, por considerarlos como algo negativo o poco sustancial, lo que, según varios autores, es producto de una formación tradicional que se mantiene resistente a los cambios. Así, tanto la formación inicial como la continua, no contribuyen efectivamente al desarrollo de habilidades que permitan a los profesores reconciliar lo que se enseña




con aquello que es considerado como importante para los alumnos de secundaria. En tanto no sucede, esto favorece a que el tránsito de la teoría a la práctica continúe siendo un problema central, que tiene graves consecuencias, como la deserción de la educación y la imposibilidad del paso hacia el mundo del trabajo o a la educación superior.

De todo lo expuesto, se puede concluir que a pesar de la preocupación por democratizar la educación secundaria y los esfuerzos realizados para poner el tema en la agenda pública en América Latina, continúa habiendo un desconocimiento sobre los caminos más adecuados de reforma. Asimismo, las opciones que se conocen son muy limitadas y los ejes sobre los cuales están concebidas son muy similares en toda la región, a pesar de las necesidades de cada país son muy distintas, debido a sus perfiles sociodemográficos y los niveles de ingreso que detentan. Si bien en casi todos los países se ha iniciado el camino por universalizar la educación secundaria, los siguientes pasos a seguir han sido menos claros y sus consecuencias muy disímiles. Incluso en aquellos países en donde la educación secundaria ha tenido mayor alcance, como Uruguay o Chile, se ha podido observar que las subsiguientes reformas aplicadas no han tenido los resultados esperados.

Esto, más allá de ser un estado temporal, producto de la inestabilidad originada por el tránsito hacia otras estructuras, parece ser un efecto de implementar modelos de reforma inadecuados para la realidad específica de cada país y de hacerlo sin una coherencia clara. Por otro lado, también parece ser una consecuencia de dejar desatendidas ciertas cuestiones centrales, respecto a las cuales se han tomado medidas muy puntuales, en el mejor de los casos, no siendo objeto aún de reformas sustanciales. Estas cuestiones corresponden a la formación de docentes, tanto inicial como en servicio, así como a su desarrollo profesional. De acuerdo con Escudero (2009), si bien se ha conseguido instalar nuevas estructuras organizativas y curriculares para la secundaria, lo que no se ha alcanzado es a crear una cultura pedagógica y profesional acorde para los docentes. Y esto solo se logra con una adecuada formación, tanto inicial como continua, así como con mecanismos que permitan a los profesores adquirir una identidad profesional mediante la experiencia.

Una adecuada formación docente, inicial y en servicio, es clave para lograr una reforma sustantiva, puesto que crea las condiciones que permiten cumplir el objetivo central de la educación, que es la transmisión de conocimientos, su efectiva asimilación y aplicación. Esto



ha sido comprobado por evaluaciones de gran escala realizadas por la UNESCO-OREALC en 1998 y 2002, que demuestran que existe una efectiva correlación entre la enseñanza y los procesos de aprendizaje (Singh: 2003). Por lo tanto, si dicho factor presenta falencias para cumplir estos objetivos, la efectiva universalización de la educación secundaria es una meta cumplida a medias. Según un estudio del 2012, realizado por el BID, si bien la cobertura de la educación secundaria se ha ampliado en América Latina (reduciéndose así la brecha con los países más desarrollados), el promedio de culminación de la secundaria completa para la región es del 38%. Esto quiere decir que se encuentran a una distancia de más de 40 puntos porcentuales que los países de la OCDE (80%), lo cual plantea un panorama muy poco alentador.


Asimismo, la brecha de habilidades y competencias se ha ampliado;

es inversamente proporcional a la reducción de la brecha de cobertura. Esto da luces sobre la crisis que presenta la formación docente en América Latina, puesto que demuestra que existen falencias en la posibilidad de los profesores de secundaria, de formar a los alumnos para su inserción efectiva en el mercado laboral. En cambio, se sigue incentivando la deserción de los más desventajados, quienes no consideran que la culminación de la secundaria les asegure un mejor futuro. De la misma manera, también se mantienen las dificultades del tránsito a la educación superior o al mundo del trabajo para aquellos que deciden culminarla. Como ha sido mencionado anteriormente, si bien esto sucede debido a la falta de formación de los docentes en ciertos contenidos, el tema de la formación docente para el nivel secundario es mucho más complejo. Este será analizado con más detenimiento en los siguientes apartados.

1.2 Cambios y permanencias en la formación de docentes para la Escuela Secundaria

Según Dussel (2001), la formación de docentes para el nivel secundario en América Latina apareció solo a inicios del siglo XX, en sintonía con los cambios instalados con el surgimiento

de la escuela moderna en otros países del mundo. De tal manera, se instaló un espacio educativo específico para aquellos docentes que pretendían enseñar en ese nivel, marcando




el surgimiento de varias escuelas normales. Previo a ese momento, los docentes de educación secundaria habían sido profesionales liberales, miembros de la élite, sin una formación específica en pedagogía. Debido a los cambios ocurridos, sin embargo, se vio la necesidad de traspasar esta función a profesionales formados específicamente en estas tareas. Las primeras experiencias de formación específica se trataban de carreras de 2 a 3 años de duración, periodo durante el cual se impartían conocimientos disciplinares en los cuáles los futuros docentes debían especializarse. Al término de dicho periodo, aquellos que concluían satisfactoriamente el curso, recibían un diploma que certificaba sus competencias en enseñanza para el nivel secundario. Dicha certificación reestructuró completamente el perfil de la profesión. Esto quiere decir que el perfil del docente de secundaria pasó de estar relacionado con la pertenencia a una élite profesional, a identificarse con una profesión a la que podía acceder quien estuviera en posesión de un diploma en educación para el nivel secundario.

A pesar de esta reestructuración, la posibilidad de convertirse en docente de secundaria, en un principio, continuó estando limitada a una clase social, ya que el acceso a la educación normal superior era limitado. Como es

bien sabido, en la mayoría de países de América Latina, la posibilidad de ingresar a una escuela normal estaba ligada a poder acceder a estudios de educación secundaria y a pasar un examen de admisión. Esto hizo que, en un principio, estuviera excluida la población perteneciente a niveles socioeconómicos medios-bajos y bajos, en un contexto en el cual el acceso a la educación secundaria era parcial, a pesar de las intenciones de universalizarla. Sin embargo, esto fue cambiando lentamente alrededor de los años 1950 y, con más intensidad, durante la década de 1980, una vez que la educación secundaria se vuelve parte de la educación básica y va incrementando considerablemente no solo la cantidad, sino también la diversidad del alumnado. Por lo tanto, hay cada vez más egresados de otros niveles socioeconómicos que deciden ingresar a la docencia, la cual deja de estar relacionada con las élites poco a poco.

En esa misma línea, se puede identificar que dicha masificación trajo consigo dos necesidades urgentes: la de formar más profesores que puedan enseñar en la escuela secundaria y la de contar con más instituciones que puedan brindar una formación de calidad. Debido a esto, en los últimos 20 años, los países de América Latina permitieron la creación de más instituciones de formación




docente, reformaron las ya existentes y también se extendió dicha labor a las universidades. Asimismo, la tendencia ha sido el incremento de los años de escolaridad para obtener el título de profesor, con carreras que tienen una duración de hasta 5 años, dependiendo de la institución. No obstante, aunque se encuentran ciertas similitudes, cada país dentro de la región ha seguido un camino distinto.

Según un estudio realizado por la OEI, se puede observar que las instituciones formadoras en América Latina son muy variadas. Así, se puede encontrar universidades pluridisciplinarias o pedagógicas, institutos profesionales de educación superior de nivel terciario y escuelas normales. Sin embargo, la variabilidad también se encuentra dentro de estas mismas instituciones, las que cuentan con distintas unidades responsable de la formación de docentes. Estas unidades pueden ser facultades de educación o de otro tipo, escuelas profesionales, institutos educativos, departamentos o áreas de educación, así como institutos profesionales y escuelas normales.

Igualmente, con las políticas neoliberales instaladas en los años 1990, que impulsaron la oferta educativa, hoy en día no solo se encuentran instituciones públicas de formación de docentes, sino que también ha habido una explosión

de la oferta privada en sus distintas modalidades. Este tipo de instituciones ha ido aumentando en número gracias a la flexibilización de estándares por parte del Estado, el cual les ha otorgado altos grados de autonomía en lo que respecta a la organización de los programas de formación que imparten, tanto la inicial como la continua. Si bien esto ha democratizado en cierta forma el acceso a la educación superior y a la capacitación en servicio, también ha contribuido con la disminución de los estándares de calidad de dichas instituciones y, por tanto, de la formación de los docentes.

Por otro lado, si bien en la mayoría de países latinoamericanos, la formación docente en el nivel universitario convive con la que se desarrolla en los institutos no universitarios, en algunos países como Costa Rica o Chile, esta se ha trasladado casi completamente a las universidades. De igual manera, en otros países ha habido discusiones de reforma que plantean la posibilidad de hacer lo mismo. Tal situación parte de la creencia que esto ha de brindar a los futuros docentes la oportunidad de formarse en ámbitos de mayor exigencia y excelencia académica, constantemente expuestos a la investigación, la actualización y el aprendizaje permanente (Vaillant: 2009). Sin embargo, la formación principalmente teórica que se imparte




en la universidad suele dificultar la capacidad de los docentes para enlazar dichos contenidos con la práctica, así como también incentiva la desconexión de los formadores con las escuelas secundarias donde se desempeñarán como profesores.

En la misma línea, se ha observado que la transferencia de la formación de docentes a la educación superior universitaria tuvo importantes efectos de diferenciación. Esto consiste principalmente en que, mientras la universidad puso énfasis en la formación humanística disciplinar y en la investigación, dejando en segundo plano la formación pedagógica, en los institutos superiores, no universitarios, se dio mayor importancia a esto último. Dicha diferencia se volvió característica central de la formación en ambos tipos de institución, lo que contribuyó a que hubiera poca colaboración entre ellas. Es solo en los últimos años que se ha visto la necesidad de impulsar reformas que reviertan esta situación y promuevan la articulación entre ambas instituciones, de modo que exista un aprendizaje mutuo.

Para cubrir la falta de maestros calificados en ciertas áreas durante el pico de la masificación de la escuela secundaria, uno de los cambios que se instaló fue la flexibilización del acceso a la carrera docente. De esta manera,

no fue necesario contar con una certificación en pedagogía, en tanto el docente contara con un diploma de educación superior o técnica en alguna de las disciplinas básicas que se imparten en la secundaria. Justamente es la estructuración de la secundaria bajo un currículo disciplinar la que facilitó el ingreso de profesionales de otras carreras a la pedagogía. De la misma manera, esto tuvo como otra consecuencia lógica la extensión de dicha formación hacia las universidades.

Este cambio también fue impulsado por la creencia que no se necesita una formación específica para enseñar en la secundaria, sino que basta con ciertas cualidades adquiridas en la práctica. Sin embargo, en los últimos años, las discusiones sobre reforma educativa han remarcado la importancia de contar con una formación pedagógica específica para los docentes de nivel secundario. Por lo tanto, se han impulsado programas de formación en servicio que permitan a estos profesionales adquirir competencias específicas para la enseñanza en la escuela secundaria. Lamentablemente, la oferta de capacitación es aún bastante dispersa y se encuentra poco regulada, a la vez que está solo enfocada a nivelar las carencias educativas de aquellos que no se han formado como profesores previamente, dejando fuera otras prioridades.



En tanto a lo que se refiere a los cambios y permanencias en la organización y estructura de la formación inicial de docentes de secundaria en América Latina, hay varias cuestiones que pueden mencionarse al respecto. A pesar de las reformas ya aplicadas, los diagnósticos realizados han identificado que las modalidades de formación docente tienen un impacto limitado en las prácticas de aula. Esto sucede porque a pesar de las grandes y continuas transformaciones sociales que han tenido lugar en las últimas décadas, la intensificación de los flujos de información y del cambio en el perfil de los estudiantes de secundaria, se ha mantenido el modelo tradicional de la escuela transmisora, casi sin modificación alguna. Como menciona Vaillant (2010), esto significa que los objetivos educativos y las formas de organizar la enseñanza no han sido sustancialmente transformados, lo cual se refleja, principalmente, en los programas de formación inicial.

En ese sentido, se puede afirmar que la formación docente en América Latina se encuentra obsoleta, porque ya no resulta adecuada ni eficaz. En primer lugar, no se cuenta con herramientas acordes que ayuden a los futuros docentes a desarrollar habilidades previas a su ingreso al mundo laboral y estas ya no son suficientes para que el docente se desenvuelva normalmente

en él. Tampoco se han desarrollado programas que los capaciten continuamente y les permitan mantenerse competentes con respecto a los cambios que se dan en el mundo actual y en la cultura juvenil. En segundo lugar, al hecho de que la formación inicial docente no se encuentra vigente, ni es suficiente, se añade que el tiempo de formación profesional es menor que la de los países desarrollados. En comparación con estos, en casi todos los países de América Latina, el tiempo de formación profesional es, en promedio, de dos años menos. Junto con lo mencionado anteriormente, esto crea serias dudas sobre la calidad de la formación de docentes para el nivel secundario.

Otro problema persistente, que liga la formación del docente de secundaria con la estructura curricular en este nivel, está relacionado con el “principio del isomorfismo” (Dussel: 2001). Esto quiere decir que la formación de profesores de enseñanza media continúa centrada en lo disciplinar, lo que significa que se especializa a los profesores en la materia que se supone que tienen que enseñar, otorgándoles un título acorde a la materia que enseñan (Braslavsky: 1999). Esta tendencia, que se mantiene de la formación tradicional, está basada en la idea de que la tarea del docente de secundaria se encuentra simplemente en impartir conocimientos específicos,




sin tener mayor reflexión o manejo sobre ellos.

Esto, según Dussel (2001), genera varias consecuencias negativas para la escuela media: afecta la posibilidad del docente de tener un desempeño dinámico y de identificarse con un perfil docente; conlleva a la fragmentación del currículo en asignaturas fijas; y limita las posibilidades del docente de tener una formación interdisciplinaria, necesaria para su desenvolvimiento en el contexto actual. En consecuencia, esto empobrece su conocimiento y restringe su capacidad para desarrollar las habilidades necesarias que le permitan transmitir y manejar mejor los contenidos y las competencias que ayuda a los estudiantes a desarrollar.

Como se mencionó antes, al estar ligado el isomorfismo a la priorización del conocimiento disciplinar teórico y por lo tanto, a la formación en la universidad, los futuros docentes se educan lejos de las escuelas secundarias y sin la necesaria base en pedagogía desarrollada en los institutos normales de formación docente. Esto, entre otras cosas, es una causa de su baja calidad, puesto que otorga poca importancia a la práctica en el aula y a la preparación de las materias, los cuales son aspectos fundamentales para la formación de buenos docentes (Vaillant: 2010).

A esto se añaden dos factores. Uno de ellos consiste en la falta de una capacitación continua, adecuada a las necesidades cambiantes de los profesores y alumnos. A pesar de que en los últimos años, los países de América Latina han reconocido que la capacitación en servicio es importante, esta sigue siendo inadecuada e insuficiente; lo cual sucede porque se sigue considerando a la formación continua como una vía para cubrir las falencias que los docentes arrastran de su formación inicial, o para nivelar a los docentes que no han sido formados en competencias pedagógicas, como fue mencionado previamente. En cambio, se pierde la oportunidad de utilizar estos espacios de capacitación para impartir nuevas competencias que ayuden a los maestros a adaptarse al cambiante contexto actual.

El otro factor se encuentra relacionado con la carencia de técnicas pedagógicas para el manejo de la heterogeneidad del alumnado, lo cual es una cuestión urgente en América Latina, debido a las altas tasas de desigualdad, las brechas entre el espacio rural y el urbano, y la gran diversidad cultural existente. Esto se refiere a que las herramientas para trabajar con alumnos en desventaja, en áreas con altos niveles de pobreza y gran diversidad cultural, todavía se encuentran débilmente implementadas. Asimismo,




a pesar que este tema ha ganado espacio en las reformas educativas, llevando a la implementación de algunas modalidades interesantes como la telesecundaria en México o la educación intercultural bilingüe, son aún poco comprendidas y no son vistas como prioridad por los estados al momento de destinar un presupuesto.

Estas falencias, además, se ven agravadas por el déficit educativo y cultural de los aspirantes a maestros, lo cual, a su vez, es producto de la mala calidad de la educación escolar básica que reciben antes de ingresar a estudiar pedagogía. Esto último muestra, claramente, la tensión permanente que existe entre la educación secundaria, el tránsito a la educación superior y el ingreso al mercado laboral. Es necesario recordar que los maestros cargan con las deficiencias formativas de su educación básica y media. Esto se refleja en el momento de pasar de la teoría a la práctica, puesto que estos se influyen de las imágenes de la enseñanza escolar que han recogido durante su tiempo como estudiantes. Por lo tanto, se establece que la propia situación actual de la escuela secundaria, que está determinada en parte por el tipo de formación que reciben los docentes de este nivel, a la vez influye la calidad de los futuros docentes y, por tanto, la calidad de la propia enseñanza.

Ante esta situación, se puede afirmar que no se encuentran políticas de reforma que se ocupen de reestructurar de fondo y dar cohesión a los programas de formación, tanto inicial como continua. De la misma manera, tampoco se ha definido un perfil de la profesión, en la que el docente se identifique principalmente como formador y tenga claramente establecidas las habilidades y competencias que debe desarrollar. Esto está muy relacionado con el hecho de que hacen falta investigaciones y diagnósticos que den luces sobre el estado del saber de los propios formadores. De la misma forma, dicha situación también es reforzada por la poca voluntad de los propios docentes para contribuir con el cambio (Vaillant: 2010).

Por lo general, esto sucede porque los profesores muestran resistencia a aceptar que parte del problema tiene que ver con ellos mismos, atribuyéndolo exclusivamente a factores externos, como la situación actual de los alumnos o a las instituciones y políticas del Estado encargadas de la educación. En ese sentido, por lo general, no se llegan a involucrar en el proceso de definir las destrezas y conocimientos necesarios que los profesores de secundaria deben tener para poder hacerle frente al contexto educativo actual.




Es muy recientemente, hacia los inicios del nuevo milenio, que se empiezan a poner en marcha iniciativas vinculadas con el establecimiento de marcos de competencias docentes básicas que deben desarrollarse para orientar un exitoso proceso de enseñanza y aprendizaje. Estos marcos o perfiles se usan como guías para evaluar los programas de formación, así como también a los docentes recién egresados y a aquellos que se encuentran en servicio, con pequeñas modificaciones en cada caso (Vaillant: 2009). En esa línea, resaltan las experiencias de dos países. La primera es la experiencia chilena, que desarrolló un esquema de criterios o estándares de desempeño que, con algunas diferencias, orientan los criterios de la formación inicial y la formación en servicio, así como determinan su idoneidad. En Colombia, se avanzó en la línea de controlar la oferta de formación continua, a través de la determinación de perfiles profesionales docentes y de competencias mínimas que estos deben desarrollar. Esto sirve tanto para evaluar los programas de formación continua, como para controlar la permanencia y los ascensos de los docentes.

Es necesario poner énfasis en el hecho que las pocas transformaciones sustantivas que han experimentado la organización y la estructura de la formación docente en América

Latina, es una de las cuestiones más problemáticas para la mejora de la educación secundaria. Al permanecer casi idéntica, esta ha originado que el perfil del docente se mantenga sin modificaciones y, por tanto, se encuentre desfasado con respecto al contexto actual. De tal manera, al encontrarse desactualizada y no responder a las necesidades presentes, esta profesión cada vez goza de menor reputación. De acuerdo con Vaillant (2010), en la medida en que la educación secundaria y superior se expande, el poseer un título de docente ya no diferencia positivamente a quien lo ostenta, ni tampoco le otorga el prestigio que detentaba un siglo atrás.

El desprestigio docente, como producto de la deficiente formación que reciben aquellos que se forman en esta profesión, ha originado que quienes deciden optar por ella sean los alumnos más desventajados. En contraste con lo que sucede con estudiantes de otras carreras, los candidatos a la docencia suelen tener un rendimiento académico más bajo que el promedio y antecedentes socioeconómicos más modestos. Muchos de ellos, además, tienen a la docencia como segunda opción de carrera, por la cual optan al haber fracasado en ingresar a su opción de mayor preferencia. Finalmente, los estándares de admisión a las instituciones de formación de docentes tienden a



ser más bajos que en el conjunto de carreras de educación superior, lo que también contribuye a la baja calidad de la docencia.

En conclusión, puede decirse que a pesar de las intensas transformaciones sociales que han reestructurado la escuela secundaria, la formación de los docentes se ha mantenido sin grandes modificaciones, lo que ocasiona consecuencias graves para la educación en este nivel. Esta no solo tiene efectos directos en el desempeño de los profesores y la formación que reciben los alumnos, sino que reproduce las falencias del sistema y contribuye a mantener las grandes desigualdades existentes y la exclusión social. Al respecto, en los párrafos anteriores se han expuesto varios puntos que es necesario que sean tomados en cuenta por aquellos que toman decisiones sobre las políticas públicas educativas al nivel del Estado.


Si bien algunos ya tienen lugar en los debates sobre la reforma de la

educación secundaria, es necesario dar importancia a otras cuestiones que pasan casi desapercibidas y que deben tomar más protagonismo, como el diseño de herramientas pedagógicas para la enseñanza en contextos vulnerables; la articulación entre las diversas instituciones formadoras de docentes; el impulso a la investigación en educación y la reestructuración de la enseñanza. Por otro lado, a pesar de que acá se ha tratado de esbozar un panorama general de la situación de la formación docente para el nivel secundario en América Latina, cabe tener en consideración las grandes diferencias internas que los países presentan y que hacen de sus situaciones algo muy particular. En los siguientes apartados, se harán esfuerzos por identificar las principales tensiones y áreas de debate sobre la reforma de la formación inicial de los docentes en América Latina, para luego tomar atención en las experiencias particulares de algunos casos nacionales.

1.3 La formación inicial: tensiones, debates y desafíos para América Latina

Según Dussel (2001), en América Latina se encuentran cinco ejes principales sobre los cuales giran los debates sobre la reforma de la educación secundaria.

Estos son: las instituciones de formación, la organización curricular, las prácticas docentes, la incorporación de nuevas tecnologías y la inclusión de las culturas



juveniles en la enseñanza. De la misma manera, Terigi (2009) identifica cuatro factores a tomar en cuenta para la reforma de la formación inicial, entre las cuales están: la reestructuración y reorganización de los métodos de formación; las prácticas pedagógicas; los procesos de incorporación al trabajo profesional y la incorporación de tecnologías de la información (TIC). En ambos casos, se pueden identificar algunas tendencias, que son las que han tomado, de manera casi uniforme, los países latinoamericanos, para elaborar y poner en práctica sus planes de reforma.


Si bien estos ejes o factores son claves para entender los caminos que se siguen en la región con el objetivo de transformar la formación de los docentes de secundaria, se dejan de lado algunas dificultades y tensiones importantes, que tienen efectos sobre la calidad de esta misma, y su idoneidad con respecto al contexto actual. En los siguientes párrafos se va a tratar de identificar cada una de esas tensiones, cómo los ejes de debate sobre la reforma se articulan con estas y cuáles son los desafíos que quedan pendientes para una formación docente de calidad.

◆ Las instituciones de formación inicial y los límites de la reforma

Uno de los debates centrales alrededor de la reforma de la formación inicial de docentes de secundaria gira alrededor de determinar cuáles son las instituciones más adecuadas para encargarse de esta tarea. Como menciona Dussel (2001), esta estuvo históricamente ligada a las universidades, donde los futuros maestros de las escuelas secundarias se formaban sin diferenciación, es decir, las universidades no contaban con cursos o carreras específicas para la formación de docentes. Es recién a inicios del siglo XX que empiezan a instalarse instituciones de formación pedagógica como las escuelas normales, las cuales

han sido reformadas en muchos casos y siguen existiendo hasta el presente, como es el caso de los Institutos Superiores Pedagógicos.

Hoy en día, la tendencia parece ser, aún, la de trasladar la responsabilidad de la formación de profesores de secundaria de vuelta a la universidad, ya sea a universidades especializadas en pedagogía, o a universidades pluridisciplinarias. En estas últimas, las unidades que se encargan de esta labor son muy variadas, pudiendo ser facultades de educación o centros especializados de formación




de maestros, que se encuentren manejados por las universidades. Si bien dichas instituciones en América Latina conviven con los centros de formación pedagógica no universitarios, la idea de que esta debe trasladarse enteramente hacia la universidad está cobrando auge. El objetivo es motivar a que los futuros profesores no solo se dediquen a transmitir información, sino, también, a la investigación en educación y que puedan involucrarse en el propio proceso de elaboración de herramientas de enseñanza y aprendizaje. De esta manera, se crea un perfil diferenciado de los profesores de secundaria, entre los cuales se intenta impulsar el desarrollo de ciertas habilidades que puedan hacerle frente a las principales falencias de la educación secundaria, como la deserción de los alumnos o la dificultad de tránsito al mundo laboral.

Otro asunto que se ha considerado conveniente es reestructurar los institutos no universitarios de formación docente con base en el modelo organizativo de las universidades, de modo que los primeros puedan incentivar la excelencia académica, impulsando la constante reflexión y el aprendizaje, como en el caso de las universidades. Al respecto de esto, ya se han implementado, o considerado, varias medidas en casi todos los países de América Latina. Por ejemplo, Uruguay ha implementado los Centros Regionales de Formación de

Profesores (CERP), los cuales cuentan con la colaboración constante de instituciones locales de investigación y buscan articular la experiencia de formación con la comunidad, teniendo un claro modelo en la estructura organizativa universitaria.

A pesar de que estas medidas buscan la conexión entre las diversas instituciones formadoras de profesores, se puede decir que los efectos no han sido los esperados. En ese sentido, continúa desarticulada la oferta de instituciones de formación docente, debido a la diversidad de tipos que existen y a los pocos esfuerzos por estandarizarla. La consecuencia natural de esto es que no se da un aprendizaje colaborativo mutuo, puesto que los docentes de ambas instituciones salen formados con competencias distintas y distintos niveles de calidad educativa. Aunque la idea es que exista una nivelación, a través de la creación de espacios de encuentro, esto no suele funcionar debido a sus distintos perfiles, intereses disímiles y la renuencia que presentan al cambio, así como a admitir que el problema tiene que ver con su propia formación y no solo con factores externos.

Esto está ligado, también, al hecho que el traspaso de competencias a las universidades afecta otros aspectos no relacionados con la formación directamente, tales como el mercado



laboral, las tradiciones pedagógicas, las luchas políticas y sindicales, entre otros. Al no haberse previsto estas posibilidades dentro de los planes de reforma, surgen varias dificultades que deben de tomarse en cuenta, no solo por parte de aquellos que diseñan las políticas públicas, sino de quienes la ejecutan. En esa línea, las falencias de la reforma de la formación docente en América Latina parecen estar relacionadas con el hecho de que el debate no ha logrado trascender, pues se limita a intentar determinar la idoneidad de un tipo de institución para formar a los maestros de secundaria.


Por lo tanto, se hace evidente la necesidad de que los países latinoamericanos repiensen la discusión

con respecto a la reforma de la formación docente, que va más allá de reorganizar o cambiar el modelo de las instituciones que la brindan. El traspasar las funciones de formación a las universidades, como un cambio aislado, no eleva la calidad de los docentes, no resuelve el problema del paso de la teoría a la práctica, no nivela las falencias de los profesores en servicio y no incentiva, por sí misma, la investigación y la reflexión. En ese sentido, se debe tener en cuenta que la reforma de la formación inicial no pasa por cambios puntuales, sino que tiene que ser vista de manera integral y debe considerar la posibilidad de que, al ser implementada en la práctica, esté sujeta a cambios sustanciales.

◆ La organización curricular de la formación docente y el problema del isomorfismo

La organización curricular de la formación docente es otro tema que ha cobrado centralidad en el debate de la reforma. Tradicionalmente, la formación para profesores de secundaria ha estado dividida en varios componentes, entre los cuáles se suele dar prioridad al componente disciplinar. Bajo esta organización, se ha dado énfasis a las materias específicas como la historia, la matemática, las ciencias

naturales, etc., y, por lo general, los docentes se especializan en una de ellas. Es de esta disciplina de donde los profesores adquieren su identidad como profesionales, lo que genera que se identifiquen primero con la profesión en la que se han especializado y, de manera marginal, con su rol de educadores, lo que cierra importantes espacios de colaboración interdisciplinaria y aprendizaje permanente.



La principal debilidad de esta organización curricular fue su desactualización y su tendencia a dejar de lado temas sustantivos, como el componente pedagógico o los métodos de enseñanza. En muchos países, tales como Argentina, hasta hace muy corto tiempo los planes curriculares dedicaban mayor espacio y cantidad de horas a las asignaturas disciplinares, a pesar de que sus contenidos se encontraban cada vez menos vigentes. Por lo tanto, los docentes de secundaria se encontraban deficientemente preparados para afrontar las necesidades actuales de los alumnos, cuyo perfil también había cambiado sustantivamente, diversificándose e identificándose cada vez más con la cultura adolescente. En esa línea, se han debatido y aplicado reformas, de manera que se puedan mejorar estos aspectos, implementando en las disciplinas criterios pedagógicos pensados para la enseñanza de las nuevas generaciones en el siglo XXI.

Sin embargo, la formación continúa mantiene su carácter disciplinario y deja los contenidos pedagógicos en un segundo plano, lo cual se refuerza con el mencionado traspaso de la formación inicial hacia la educación universitaria. Dicha situación, como fue apuntado antes, reproduce el "isomorfismo", lo cual significa que la formación debe estar dirigida solamente a la disciplina

que se enseña, menospreciándose todos los demás aspectos que configuran el trabajo docente. Esto tiene como consecuencia las falencias para la transmisión de contenidos, que suelen ser mediadas por las materias pedagógicas. Asimismo, bloquea la puesta en marcha de reformas significativas que consideren necesaria la constante colaboración entre maestros, así como el importante cambio y la renovación constante de los métodos de enseñanza y transmisión del conocimiento.

Este último punto se ha tomado en cuenta, aunque todavía de manera parcial, en la reforma de la formación inicial para la enseñanza en secundaria. El impulsar la colaboración brinda la oportunidad a los docentes de involucrarse en la construcción de herramientas que les ayuden a evaluar su propio desempeño y los contenidos que enseñan, evitando seguir un modelo estático y desactualizado. Asimismo, ayuda a identificar falencias y brinda la oportunidad a los docentes que aplican buenas prácticas de extenderlas a otros, de modo que puedan ser implementadas y estandarizadas. Esto refuerza el carácter teórico-práctico de la educación, impulsando la reflexión, la investigación y dando autonomía al profesor para elegir y diseñar sus propios métodos de enseñanza, según las necesidades que identifica, tanto



individualmente, como de manera conjunta.


Al respecto, hay algunos esfuerzos en América Latina, especialmente en Argentina y Uruguay. Según Dussel (2001), si bien se sigue priorizando la formación disciplinar, se ha buscado combinar esta con otras formas de organización del conocimiento, como por ejemplo con talleres, los cuáles impulsan la colaboración entre maestros y, por tanto, una conexión entre los distintos profesionales y áreas del conocimiento. De la misma manera,

se ha incentivado la investigación y la acción comunitaria, como una manera de vincular los contenidos teóricos con la práctica concreta y las áreas de interés. Finalmente, en algunos casos se han introducido materias optativas, de modo que el docente en formación pueda definir su propio perfil de acuerdo con sus intereses y necesidades. Todo esto se ha hecho con el fin de incentivar una experiencia de formación más rica e interdisciplinaria, instalando nuevas formas de conocimiento y renovando los contenidos curriculares.

◆ El desempeño docente y la ausencia de ciertas competencias en la estructura curricular de la formación inicial

Como ya ha sido mencionado, otro de los grandes debates existentes con respecto a la formación inicial de profesores de secundaria tiene que ver con la “adecuada” articulación entre teoría y práctica. Se identifica que los profesores suelen tener problemas para vincular los conocimientos adquiridos durante su formación con la práctica, lo cual dificulta su debida incorporación al trabajo profesional. Por lo general, los profesores noveles experimentan un shock con la realidad durante sus primeras experiencias dictando clases, puesto que están más enfocados

en “qué enseñar” que en “cómo enseñar”, lo que es producto de su formación estrictamente disciplinar y la desconexión con la escuela. Al no tener herramientas que les permitan dominar el espacio en el aula y conocimientos que los ayuden a comprender y establecer vínculos con los estudiantes, los docentes terminan enseñando como lo hicieron con ellos. De esta manera, terminan reproduciendo una de las principales falencias del sistema educativo: la desconexión entre la educación en la escuela y el mundo laboral.




Si bien se han instalado modalidades diversas de formación práctica para cubrir estas falencias, se puede identificar que no han tenido los efectos esperados. Las prácticas supervisadas, el mentorazgo y las pasantías son, por lo general, limitadas en tiempo y terminan siendo consideradas como parte de la aplicación del conocimiento, en vez de como parte importante de la formación en sí (Dussel: 2001). En consecuencia, recortan la posibilidad del docente para reflexionar e incorporar el conocimiento adquirido en la práctica, puesto que esta se encuentra estructurada a modo de un trabajo diario. Así también, los profesores que se encargan de orientar al futuro docente durante la práctica, presentan serias dificultades para hacerlo, pues, por lo general, suelen tener poca experiencia de colaboración con otros docentes y se encuentran desconectados de la realidad de la escuela y del aula de clases.

A pesar de que muchos de los problemas del desempeño en la docencia tienen que ver con la falta de una adecuada formación en la práctica, también están ligados a la ausencia de cierto tipo de competencias y metodologías en la estructura curricular de la formación de docentes. Entre estos se identifica la omisión de contenidos relativos a la cultura juvenil y a la diversidad cultural, así como la falta de destrezas para la inclusión de los nuevos avances

tecnológicos en la enseñanza, tales como las tecnologías de la información.

En relación con la cultura juvenil, la ausencia del tema en los debates y en las experiencias educativas es casi total en América Latina. Esto se explica por el hecho que, tradicionalmente, desde la escuela secundaria se ha mostrado un rechazo a la cultura juvenil y una tendencia a identificar sus elementos como negativos y perjudiciales para la enseñanza. Es muy recientemente que se ha tomado conciencia de su importancia, a partir de los cambios educativos que han tenido lugar en los últimos años y que han modificado la estructura y la finalidad de la escuela secundaria. Sin embargo, han sido aún muy pocos los esfuerzos en tomarla en cuenta en las reformas de la formación inicial de los docentes de secundaria.

Esta ausencia es bastante problemática para el desempeño de los docentes en su profesión. Al no poseer capacidades para orientar adecuadamente a los alumnos, que les permitan vincularse con ellos y adaptarse a los constantes cambios sociales y culturales del contexto, estos no logran tener un impacto significativo en los alumnos. Esto sucede porque, al no ver reflejados en los contenidos ni en las formas de enseñanza una respuesta a sus inquietudes y necesidades, los estudiantes no asumen como importante lo que se les enseña.




Al no hacerlo, se produce un divorcio entre la teoría y la realidad práctica, y una clara desconexión con el paso a la educación superior o a la vida laboral. Esta situación no solamente es grave porque afecta la elección de continuar los estudios en el nivel superior y el desempeño del alumno, sino porque lleva al docente a decepcionarse de su profesión, incrementando la posibilidad de deserción de aquellos que son más competentes.

Algo similar sucede respecto a la carencia de conocimientos y capacidades que permitan a los docentes lidiar con la diversidad cultural, así como desenvolverse en contextos socialmente vulnerables. En América Latina, suele suceder que la primera experiencia en el dictado de clases de los docentes de escuela pública, tiene lugar en escuelas difíciles, en zonas alejadas, o con serias problemáticas sociales. Incluso cuando este no es el caso, no se puede dar por descontada la presencia de la diversidad cultural y lingüística en el aula de clase. En ese sentido, en tanto el profesor se inicia en la docencia sin destrezas que le permitan entender e incluir los diversos puntos de vista del alumnado, se intensificará la desconexión entre lo que los alumnos entienden y consideran importante, y los contenidos que se imparten. Igualmente ocurre, al asumir que la homogeneidad

del alumnado trae consigo el riesgo de reforzar la exclusión social en la que algunos estudiantes se encuentran.

Por otro lado, la falta de comprensión de las nuevas tecnologías y de su inclusión en las modalidades de enseñanza, también trae efectos que dificultan la labor del docente, así como su desempeño profesional, sobre todo en un contexto en el cual los alumnos las incorporan como una parte importante de su vida diaria. A pesar de que existe un consenso en identificar el acceso de los estudiantes a la comunidad virtual como un objetivo central de la escolarización, en la formación inicial de docentes no se ha incorporado como una herramienta que ayude a reorganizar el aprendizaje y la enseñanza, incluso cuando estas nuevas tecnologías ya han redefinido los términos en los que se dan los procesos de alfabetización y escolarización. Dicha situación ocasiona que, al iniciar el dictado de clases, los docentes estén en una relativa desventaja respecto de sus alumnos, al no saber aprovechar las potencialidades del uso y la comprensión de las nuevas tecnologías con las que estos últimos ya están familiarizados. Por otro lado, también se ignora la potencialidad de las nuevas tecnologías para expandir y reforzar la formación de los maestros, capacitarlos y para fomentar nuevas prácticas educativas en el aula.



En general, ha habido algunos esfuerzos en varios países en América Latina para mediar el desempeño docente, tomando en cuenta los factores mencionados en los párrafos previos, aunque no necesariamente de manera articulada. Esto se ha logrado a pesar de la incipiente difusión de la tecnología informática en la región, así como de la poca atención que las políticas públicas ponen en el desarrollo de modalidades educativas que impulsen la inclusión y respeten la diversidad. Por lo tanto, se puede encontrar algunas iniciativas que han tratado de dar importancia a la cultura juvenil, a los métodos de formación para el desempeño en contextos interculturales y a las tecnologías de la información en las modalidades de enseñanza. Esto, con el propósito de que el docente esté adecuadamente preparado para afrontar la realidad actual de las aulas, intentando que no se reproduzcan las falencias del modelo de enseñanza tradicional. Dichos esfuerzos desde la formación inicial, no solo buscan tener efectos positivos en la enseñanza, sino también en el desempeño profesional


del docente y en su deseo de continuar enseñando, evitando la frustración, decepción y la deserción temprana de profesionales competitivos.

Uno de los ejemplos que vale la pena resaltar es el de Argentina, con respecto a la inclusión de la cultura juvenil en la enseñanza. En este caso, a la vez que se han implementado espacios de orientación y tutorías, se ha incluido en el currículo de formación de los maestros el desarrollo de competencias para poder llevar a cabo sus funciones de la manera más adecuada. Otro ejemplo interesante, esta vez con respecto al uso de las TIC, es el de TV Escola en Brasil. Esta experiencia da cuenta de la potencialidad del uso de las nuevas tecnologías, para expandir la formación y brindar una capacitación constante a los docentes, de modo que puedan tener un buen desempeño en el aula. Del mismo modo, también ha impulsado la familiarización de los profesores con las nuevas tecnologías, de forma que puedan ser incorporadas en sus propias prácticas de enseñanza.

◆ La debilidad de la identidad profesional del docente de secundaria

Una de las grandes tensiones que existe es la falta de una identidad profesional clara, la que está

fuertemente relacionada con varios de los problemas de la formación inicial mencionados. Esto sucede en todos




los países latinoamericanos, entre otros motivos, porque el profesorado titulado en enseñanza secundaria es un bien escaso y la mayoría de profesionales que enseñan en este nivel están titulados en otras ramas, o no han completado sus estudios de Educación. Por ejemplo, en Uruguay, uno de los países en los que la educación secundaria se encuentra en una mejor situación, la tasa de titulación en Enseñanza Secundaria es del 59%, mientras que casi un 18% no tiene una formación específica (Donini y Pini: 2014, pp. 17). Esto demuestra que un porcentaje considerable de profesores de secundaria no han participado de los mismos espacios de socialización que sus colegas durante la formación inicial, y tampoco han sido formados bajo un perfil docente, lo que ocasiona que, por lo general, no se identifiquen como tales.

Esto no solo es ocasionado por la falta de formación inicial de algunos profesionales que enseñan en las escuelas secundarias como docentes, sino que también es reforzado por la propia organización curricular de la formación inicial. Dado que esta suele ser consecutiva en casi todos los países (primero se imparte formación en una materia disciplinar específica del currículo y luego se recibe formación pedagógica), la enseñanza pasa a segundo plano, dándose centralidad a la formación disciplinar. Esto tiene

un claro impacto en la identidad profesional del docente, que no se configura, en primer lugar, en torno a la enseñanza, sino principalmente en relación con la disciplina en la cual buscan especializarse, según obliga la estructura de la formación para la enseñanza en la escuela media.

Esta debilidad en la identidad profesional acarrea problemas en la propia enseñanza, relacionadas con las dificultades que tienen los docentes para asumir su papel de formadores y orientadores, más allá de su función de transmisión de contenidos específicos. Si bien algunas discusiones plantean que dichas deficiencias pueden ser niveladas con la capacitación constante y creando espacios de socialización, esto no necesariamente ha de resolver el problema de la débil identificación profesional. En esa línea, cualquier reforma al respecto debe poner atención en la variedad de factores relacionados con la formación inicial, en los cuáles se pueden encontrar las raíces de este problema.

Una de las causas más importantes tiene que ver con la permanencia del modelo tradicional de formación inicial de los docentes de secundaria. Con la masificación de la escuela media, las condiciones cotidianas de la docencia para los profesores de enseñanza secundaria han




cambiado profundamente. Como se ha mencionado previamente, este hecho no ha ido de la mano con una modificación sustancial de las competencias que desarrollan los docentes en los centros de formación. Además, la presión externa para que asuman “nuevas responsabilidades” puede interpretarse como una ruptura con sus percepciones y los conocimientos adquiridos durante su formación inicial (Bolívar, 2006). Esto tiene como consecuencia que los profesores de secundaria experimenten una creciente falta de control sobre su propia práctica profesional, lo que, a su vez, lleva a que vean profundamente cuestionada su identidad profesional (Bolívar, 2006).

La imposibilidad de los maestros para poner en práctica sus conocimientos previos también influye en la débil identificación con su profesión. Dado que las expectativas sobre su papel en la secundaria se encuentran divorciadas con la realidad que se observa en las aulas, el docente experimenta sentimientos de decepción y frustración al no ver los resultados de su esfuerzo. Esto hace que muestren una débil valoración de sus funciones y se sientan cada vez menos identificados con su rol como maestros, lo cual suele llevar a la deserción del oficio en muchos casos. Del mismo modo, incluso cuando se da una permanencia, la motivación principal

por permanecer en la docencia es ascender a cargos administrativos que no estén directamente relacionados con ella.

La formación inicial ha dejado desatendido el aspecto que se encarga de definir el perfil específico de docente de secundaria, lo cual no es una prioridad dentro de la organización del currículo de formación. Si bien se puede argumentar que esto se hace por medio de las materias pedagógicas, el problema está en considerar que se trata solamente de la transmisión de metodologías y contenidos. Hace falta inculcar la importancia de labor del docente en la enseñanza media, a través de espacios y talleres que impulsen la socialización y la colaboración entre ellos y con docentes en práctica. De la misma forma, también hace falta definir desde la política pública, el perfil del docente de secundaria y las competencias deseables que debe desarrollar. El objetivo de hacerlo es crear una identidad común para todos e impulsar el desarrollo de capacidades que se necesitan para la docencia hoy en día, así como evaluarlas y modificarlas constantemente, según las necesidades actuales.


Lo anterior está bastante ligado a la creencia de que no es necesario un entrenamiento específico para ser docente de educación secundaria y



que la metodología de enseñanza se adquiere con la práctica. Esta idea suele ser reforzada por el hecho, ya mencionado, que las claras deficiencias de la formación inicial y continua hacen que los docentes de secundaria tengan dificultades para llevar a la práctica lo que han aprendido como estudiantes. Esto, a su vez, refuerza la ya débil identificación del docente de secundaria con su profesión, puesto que se suele desdeñar la importancia de los rasgos que constituyen lo específico de ser profesor de secundaria.

¿Por qué es necesaria la identificación de los docentes de secundaria como tales? ¿Cuál es su relación con la formación de docentes? Según

González (2009), a través de la formación se imparten un conjunto de actuaciones, destrezas, conocimientos, actitudes y valores que conforman la especificidad de la profesión de docente de secundaria (Gimeno, 1993). Estos elementos, junto con las condiciones en las que se desempeñan, conforman no solamente el perfil del puesto, sino plantean una serie de exigencias y necesidades formativas que ayudan a definir la propia identidad del profesorado de Secundaria. Aunque este factor no ha sido tomado lo suficientemente en cuenta en las reformas de la educación secundaria en América Latina, países como Colombia y Chile han dado algunos pasos al respecto.




2. La formación docente para la enseñanza secundaria en América Latina: instituciones formadoras, diseños curriculares y perfiles docentes

Como ha sido mencionado, en la mayoría de países de América Latina la formación específica para los docentes que trabajan en el nivel secundario es algo muy reciente, que se contempla, en la mayoría de casos, desde la segunda mitad del siglo XX. Esta necesidad surge debido a las políticas educativas instaladas durante ese periodo, que remarcan la necesidad de expandir el nivel secundario hacia un sector más amplio de la población, de modo que sea considerado parte de la educación básica obligatoria y no esté conectado necesariamente al tránsito hacia la educación superior. De esta manera, van quedando obsoletos no solo los contenidos y las formas de enseñanza, sino también resultan inadecuados los perfiles de los docentes que hasta entonces se desempeñaban en dichos cargos; surge la necesidad de instituciones y programas que puedan formar docentes que cuenten con capacidades, destrezas, herramientas y metodologías más acordes al cambiante contexto actual y a la naturaleza del nuevo estudiantado, debido a que este no es homogéneo, sino diverso y tiene distintas expectativas

de tránsito a la educación superior o al mundo del trabajo.

La experiencia de algunos países de la región ha influenciado a otros, tomándose como referente a aquellos que han demostrado tener experiencias más exitosas y que se encuentran en una mejor situación en este ámbito. Por lo tanto, es posible identificar algunas tendencias similares con respecto a los tipos de instituciones educativas, los currículos de formación inicial, los perfiles docentes que se consideran como idóneos, entre otras cosas. Sin embargo, también es importante resaltar que cada experiencia es única, ya que es heredera de sus propios procesos de cambio educativo, sus propias instituciones e, incluso, sus propios procesos políticos. Cabe recordar que estos últimos han influenciado de manera importante en las decisiones que se han tomado con respecto a las políticas públicas educativas y han determinado el camino que se tiene por recorrer.

De esta manera, los siguientes apartados se encuentran dedicados



a identificar, describir y comparar ciertos elementos de la formación para docentes de enseñanza secundaria en algunos países de América Latina como Argentina, Chile, Ecuador, México, Uruguay y Perú. Ya que estos son países que cuentan con distintos niveles de ingreso y crecimiento demográfico, como mencionado por Tedesco y López (2002), los casos que ilustran pueden dar luz sobre las diferentes

formas en las que se ha configurado el sistema de formación para profesores de nivel secundario en América Latina. Dicha comparación no solo da lugar a reconocer las semejanzas y diferencias que existen entre ellas, sino también a identificar los caminos de política pública, a dar cuenta de algunas experiencias interesantes y finalmente, a trazar la agenda pendiente en la región con respecto a este tema.

2.1 Las instituciones de formación inicial para docentes de secundaria

En todos los países de América Latina, las instituciones que forman docentes en el nivel terciario o superior son relativamente nuevas, pues son producto de los procesos de cambio sociocultural y de la modernización del sistema de educación, que tuvo lugar a inicios del siglo XX. De la misma manera, el propio concepto de formación para docentes de enseñanza secundaria es, incluso, más reciente, ya que fue impulsado por los procesos de democratización de la educación y la expansión de la escuela secundaria hacia otros sectores de la población.

Por lo general, previo a estas transformaciones, la educación específica para docentes se daba solo para el desempeño en el nivel

primario y tomaba lugar en las escuelas normales. Estas escuelas funcionaban en el nivel secundario y no otorgaban necesariamente un título de maestro. Por otro lado, en el caso de los docentes de educación media, no recibían formación pedagógica alguna y provenían del ámbito universitario. Sus ocupaciones eran, comúnmente, las de médicos y abogados destacados en su profesión, que se dedicaban a educar a un estudiantado homogéneo para el paso obligatorio a la educación superior. Por lo tanto, la experiencia y el prestigio eran considerados como las condiciones principales para enseñar en la escuela secundaria, en vez de la posesión de un título que certifique una formación pedagógica, el cual se ha ido convirtiendo en un requisito esencial.

Previo a la mitad del siglo XX, no existían instituciones dedicadas a formar docentes de secundaria en ninguno de los países de América Latina. Esta necesidad solo se convirtió en imperante una vez que la escuela media sufrió una expansión y cambios cualitativos importantes, que obligaron a transformar el sistema y generaron el requerimiento de contar con personal específicamente formado para este nivel. Como resultado, empieza un proceso de reforma educativa, que


no solo conlleva a la instalación de nuevas instancias de formación de docentes, sino que, también, a la transformación de las previamente existentes, de las cuales las instituciones actuales son herederas. Asimismo, esto conduce a la necesidad de delimitar el campo profesional del docente y a la tercerización de su formación, de modo que el Estado pueda tener mayor control sobre la escuela media y los factores que la conforman.

Cuadro N° 1: Instituciones formadoras por país

Argentina	Chile	Ecuador	México	Perú	Uruguay
<ul style="list-style-type: none"> • Institutos de educación superior • Universidades (privadas o públicas) 	<ul style="list-style-type: none"> • Institutos profesionales • Facultades de Pedagogía de universidades tradicionales (con subvención estatal), universidades autónomas privadas y universidades bajo supervisión 	<ul style="list-style-type: none"> • Facultades de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de universidades públicas y privadas 	<ul style="list-style-type: none"> • Escuelas normales • Universidad Pedagógica Nacional de México (UPN) 	<ul style="list-style-type: none"> • Institutos Superiores Pedagógicos (ISP) • Universidades 	<ul style="list-style-type: none"> • Institutos de formación docente • Instituto Nacional de Docencia General Artigas • Centros Regionales de Formación de Profesores • Universidades

En el caso de Argentina este proceso empieza alrededor de 1903, con el origen del profesorado diplomado, debido a la expansión cuantitativa de la escuela media. Desde entonces se dieron varios cambios, como la

tercerización de la educación para maestros y profesores y la instalación de instituciones formadoras de docentes. Estas empiezan a ser controladas por el Estado y a emitir títulos pedagógicos para la enseñanza, condición que se




volvió obligatoria para los maestros de nivel primario y que fue extendiéndose, gradualmente, a los profesores de nivel medio.

Debido a que la transformación del nivel secundario dio lugar a modalidades diferentes que buscaban atender a un alumnado heterogéneo y con expectativas distintas, la oferta de formación de profesores para este nivel también fue variada, lo que generó que no fuera monopolizada por un tipo de institución educativa. De la misma manera, esta diversidad es, en parte, reflejo de la organización curricular del nivel en varias disciplinas, para las que se requieren maestros especializados que puedan impartirlas. Por lo tanto, hoy en día las instituciones que se encargan de la formación inicial de los maestros de secundaria se encuentran tanto en el sector universitario como no universitario.

Según datos del Ministerio de Educación y la UNESCO, en los últimos años la oferta de formación para el Nivel 3 de Educación Básica (EGB3) que conforma la escuela media, ha crecido de manera importante en las universidades, tanto privadas como públicas. Esto sucede, en parte, por la creencia de que la formación de docentes en la universidad eleva su nivel académico, lo que, por lo general, va en detrimento de su formación pedagógica, que es

parte importante de la tradición de los institutos de educación superior. A esto se añade que, debido a que ambos tipos de institución tienen regímenes distintos de enseñanza, así como diferente organización institucional y diferentes grados de autonomía, estas conforman dos subsistemas de formación de docentes disímiles. Tal situación ha ocasionado que estén desarticulados y que haya muy poca colaboración entre ellos, una problemática que ha tratado de resolverse a través de la creación del Instituto de Formación Docente que, entre otras cosas, tiene como objetivo la articulación del sistema de formación docente.

En el caso de Chile, la formación inicial de los profesores de secundaria fue una competencia exclusiva de las universidades hasta 1980, periodo en el que la educación básica se expande a doce años, en el marco del gobierno militar. Naturalmente, esto trajo consigo una reestructuración de la educación superior, la cual se da a través de la emisión de una serie de decretos ley y, principalmente, de la promulgación de la Ley General de Universidades. Esta, entre otras cosas, contempla que la formación de docentes deje de ser una función que compete exclusivamente a las universidades. Dicha situación, según documentos elaborados por la UNESCO, tuvo como consecuencia una caída del estatus de las carreras de pedagogía,



lo que afectó principalmente a la formación en educación media, debido a la poca rigurosidad con la que se controló la oferta de formación para este nivel. Asimismo, esto también marcó la instalación de una nueva modalidad de educación que otorga títulos profesionales a nivel no universitario, cuyas instituciones recibieron la denominación de Institutos Profesionales.


Debido a que dichos cambios causaron una baja en la calidad de la formación de los docentes, hacia 1990 se instalaron nuevas políticas educativas que buscaron revertir esta situación. En ese sentido, se promulgó la Ley Orgánica de la Enseñanza, que entre otras cosas, reconoció oficialmente de pleno derecho a las universidades, institutos profesionales y centros de formación creados en virtud de los decretos emitidos en la década de 1980. Esto significó la instalación de un sistema de educación superior compuesto por instituciones universitarias y no universitarias, de carácter público y privado.

De la misma manera, se estabilizó la formación docente y se limitó la creación de otras instancias de formación, volviendo a dar centralidad a la universidad como principal responsable de esta función. Esto significó también, la transformación de la docencia en

una carrera universitaria, en sus distintos niveles. Por lo tanto, se prevé que a su término de esta, el docente reciba un grado universitario de licenciatura, el cual se vuelve obligatorio para ejercer la profesión, especialmente entre los docentes de escuela media. Esto no significa la supresión de los Institutos Profesionales, aunque sí limita la oferta de estas instituciones. Asimismo, obliga a que estas se encuentren en colaboración con las universidades, de modo que la formación que brinden se dé al mismo nivel, sin afectar la calidad de sus egresados.

En ese sentido, la educación media se conforma en una carrera universitaria, tanto en su modalidad de educación diferencial como en la de educación media disciplinar. Esta última, a su vez, está organizada en varias especialidades, que refleja las diversas asignaturas científico-humanistas que componen el currículo de esta modalidad de enseñanza media. Así pues, si bien algunos docentes para el nivel secundario aún se forman en Institutos Profesionales, ésta se da ya casi específicamente en las facultades de Pedagogía de las universidades públicas y privadas.


En Ecuador, la formación docente estuvo a cargo, en un principio, de las escuelas normales de nivel secundario que se instalaron a inicios del siglo XX.



A partir de 1930, con la extensión de la educación media, fue que se dio la necesidad de creación de institutos normales en el nivel superior o institutos pedagógicos superiores, muchos de los cuáles devienen en universidades pedagógicas o facultades de educación. Estas últimas son las que, hasta ahora, forman docentes especializados en las distintas áreas de estudios que conforman la educación secundaria. Todo este proceso es muy reciente, ya que, solo hasta 1991 los institutos normales de nivel medio fueron completamente suprimidos en las zonas rurales en las que seguían subsistiendo. Esto da paso a los Institutos Superiores Pedagógicos, los que se convierten en las instituciones base de la formación de docentes, principalmente, para los niveles primario y pre-primario. Esta tercerización de la formación docente, sin embargo, estuvo presente ya desde antes para la formación en enseñanza en el nivel medio, puesto que la formación del profesorado para la escuela secundaria se dio, casi siempre, exclusivamente en el nivel superior universitario. Esto plantea una diferencia importante con la formación de profesores para el nivel pre-primario y primario, puesto que la formación de estos se da específicamente en los Institutos Superiores Pedagógicos, en cambio, la de los docentes para el nivel secundario, solo se imparte en las facultades de Filosofía, Letras

y Ciencias de la Educación de las universidades, tanto públicas como privadas. Esto es, en cierta forma, reflejo de la organización curricular de la educación media en Ecuador, que considera los tres años de bachillerato, tanto disciplinar como especializado, lo que significa que se pone énfasis en la enseñanza de disciplinas en ciencias, humanidades y tecnología, por lo que requiere profesionales que dominan dichas áreas para la enseñanza en este nivel. El efecto de ello ha sido la existencia de cierta desarticulación, no solo entre instituciones, sino también entre la primaria y la secundaria, dado que los alumnos son receptores de distintos tipos de enseñanza, lo que dificulta el tránsito entre niveles.


En el caso de México, fue hasta 1969 que el nivel secundario se separó formalmente del nivel profesional, expandiéndose la educación secundaria hacia otros sectores poblacionales con características y metas distintas. Este proceso de masificación de la educación pública origina, a su vez, la masificación de las escuelas normales públicas y privadas, debido a que existe una fuerte demanda de maestros formados específicamente para enseñar en las escuelas, sobre todo a nivel medio. Esta masificación tiene un efecto negativo en los niveles académicos y la calidad de la formación docente y, por lo



tanto, origina la caída del estatus del magisterio normalista. Asimismo, genera un exceso de docentes en los centros urbanos, quienes a pesar de esto, se niegan a moverse hacia zonas rurales, donde existe un grave déficit de educadores en todos los niveles, que aún persiste. Desde entonces, se han instalado varias políticas para mejorar la calidad de la formación de los docentes y articular el sistema de instituciones que la brindan. Una de estas es la fundación, en 1978, de la Universidad Pedagógica Nacional de México (UPN), que tiene la finalidad de elevar la calidad de los docentes para los distintos niveles, transformando la docencia en una carrera universitaria. Asimismo, una medida que va de la mano con lo anterior fue que, desde 1984, se establece como antecedente obligatorio, la obtención del certificado de bachillerato para ingresar a la formación en las escuelas normales y en la UPN. Ambas instituciones están facultadas para otorgar títulos de licenciatura a los docentes egresados y desarrollar postgrados a los que estos pueden acceder. Por lo tanto, la docencia se establece, formalmente, como una carrera profesional a nivel superior. Actualmente, se puede observar que la formación para la enseñanza del nivel medio se da, sin diferenciación de los maestros de pre-primaria y primaria, en las escuelas normales, así como en la UPN. Ello es

positivo, hasta cierto punto, pues a diferencia de otros casos, no existe una desarticulación y una fragmentación tan profunda entre instituciones formadoras y, tampoco, entre niveles de formación. Dado que se forman en las mismas instituciones, es más factible que haya una colaboración entre docentes de distintos niveles. Sin embargo, ya que el currículo de la escuela secundaria y el bachillerato contemplan la enseñanza y el aprendizaje disciplinar, se suele primar el aprendizaje disciplinar sobre la práctica o los conocimientos pedagógicos.

En Perú, la expansión de la educación básica al nivel secundario y los importantes cambios políticos y económicos impulsaron la necesidad de una reforma radical de la formación docente. En un principio, la formación docente inicial en enseñanza secundaria estuvo a cargo de escuelas normales que, en 1930, se transformaron en institutos pedagógicos. Estos comprendieron tres secciones, de las cuáles, la Sección Normal Superior se encargó de la formación de profesores de nivel secundario. Para ingresar a dichas instituciones, los postulantes debían haber terminado la secundaria satisfactoriamente y aprobar un examen de ingreso. Desde entonces, la formación de profesores de nivel secundario se diferenció de la de los maestros de nivel primario, siendo




la primera disciplinar y la segunda general. Esto dio paso a que, hacia 1941, se la Ley Orgánica de Educación Pública 9359, determinara que para ser profesor de secundaria, era necesario tener un título de profesor de la rama y de la especialidad o disciplina correspondiente. Sin embargo, en ese entonces esto no se hizo obligatorio, debido a la falta de profesionales titulados, por lo que personas con otras licenciaturas podían ser contratadas para enseñar. Esta carencia de profesionales hizo que, hacia 1980, durante el pico máximo de expansión de la secundaria, se viera la necesidad no solo de mayor inversión en educación, sino de una mayor cantidad de docentes formados específicamente para el nivel. Esto, a su vez, generó la necesidad de establecimientos que se encarguen de dicha formación, por lo que, por un lado, se instalan más institutos de formación pedagógica y, por otro lado, surgen instituciones con un enfoque distinto, como las universidades. Por el desarrollo histórico de la formación de docentes de secundaria, no hay una institución que monopolice esta función, y ocurre que se forman en las mismas instituciones que los maestros de pre-primaria y primaria. Esto es, porque desde el inicio, los institutos pedagógicos fueron los que se hicieron cargo de la formación en todos los niveles, aunque ocurrió de manera diferenciada, debido a las distintas competencias que cada uno

exige a sus docentes. Tal escenario fue heredado por las universidades, aunque estas, debido a su naturaleza, tienen más rango de acción para determinar cómo organizar las competencias y saberes para los diferentes niveles.


En ese sentido, puede concluirse que en Perú la formación para enseñanza secundaria se da, tanto en los Institutos Superiores Pedagógicos, como en las universidades. La diferencia entre ambas es que, mientras los primeros tienen una estructura fija y siguen ciertos estándares dictados por el Ministerio de Educación para la formación de sus docentes, las segundas son autónomas para decidir sobre el nivel para el que imparten la enseñanza y la organización de los contenidos que enseñan. Esta situación tiene como consecuencia, no solo cierta diferencia en los currículos, sino, también, que los docentes egresados de ambas instituciones estén formados con diferentes perfiles y competencias distintas, lo que hace complicada la colaboración entre ellos y contribuye a la desarticulación del sistema.

Por último, en el caso de Uruguay, la formación inicial de los docentes para el nivel secundario está marcada por la carencia de profesores titulados, lo cual se arrastra hasta la actualidad. Esta situación se generó debido a la vertiginosa expansión de la matrícula, que llevó al sistema educativo a una



crisis durante los años 1970. En ese tiempo, la situación planteó la necesidad de una urgente reestructuración del sistema que, si bien dio inicio con prontitud, fue interrumpida por el advenimiento del gobierno militar. Con el retorno a la democracia, en 1985, se vuelven a retomar estas acciones y se ejercen cambios en la orientación y organización del sistema educativo. Se aprueba la ley 15739 y se reorganiza el sistema de educación uruguayo, creándose la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), organismo que, desde entonces, se encarga de la estructuración, administración, organización y gestión del sistema educativo en sus diferentes niveles. Este es autónomo, tiene el control de las instituciones educativas públicas y privadas y está conformado por varios Consejos que atienden a los distintos niveles de educación. Todos los cambios que tienen lugar durante este proceso de reestructuración poseen, como uno de sus objetivos centrales, la institucionalización de la formación de docentes. Uno de los más importantes, que pretendió expandir la oferta institucional de educación superior para docentes, fue la ubicación estratégica de Institutos de Formación Docente en todo el territorio nacional, de modo que el acceso a la carrera docente fuera mucho más fácil. Asimismo, se vio por conveniente exigir la titulación de los docentes para poder

ejercer la profesión, aunque esto tuvo mayor impacto para los maestros de nivel primario. En contraste, la escuela media no aplicó esta medida como obligatoria, por lo que aún se pueden encontrar a profesores sin título docente enseñando las diversas disciplinas. Esta diferencia de titulación entre maestros de educación primaria y profesores de la escuela secundaria tiene que ver con la tardía expansión de la educación secundaria. Cabe recordar que hasta 1951 se pone en funcionamiento el Instituto de Profesores Artigas (IPA), que fue la primera y, en ese tiempo, la única institución a nivel nacional de formación sistemática de profesores de escuela media. Esta situación no solo ha generado la existencia de docentes sin formación pedagógica específica, sino también una falta de definición del perfil docente para la enseñanza media, la cual, a pesar de los esfuerzos, sigue siendo una cuestión problemática. Debido a que, hacia la década de los años 1990, sigue observándose un déficit de la formación docente, la ANEP vio conveniente la instalación de un sistema nacional terciario de educación, con el objetivo de mejorar dichas falencias, fortalecer la actividad y cubrir las necesidades de los docentes en formación. En ese sentido, se reformó el IPA, convirtiéndose en el Instituto Nacional de Docencia General Artigas, que contó con una nueva organización y planes de estudio. De la misma




forma, se instalaron otras instancias de formación para cubrir la demanda, tales como los Centros de Capacitación y Perfeccionamiento Docente y los Centros Regionales de Formación Docente (CERP). La implementación de estos últimos fue parte de una estrategia de descentralización de la formación, para revertir el déficit de docentes para enseñanza en el nivel medio al interior del país. Finalmente, los programas de formación también se extendieron a la universidad y a institutos universitarios y superiores no universitarios privados. Es en todas estas instituciones donde la formación de docentes de secundaria toma lugar, situándose territorialmente en distintos lugares del país. Si bien varias de ellas están bajo supervisión de la ANEP, la cual ha tratado de organizar el sistema, existe un serio problema de desarticulación entre ellas. En ese sentido, el contar con tantas instituciones distintas que brindan formación a los docentes de secundaria, si bien ha permitido un mayor acceso, también ha contribuido a la poca cohesión que presenta el sistema de formación docente. Este es otro de los grandes problemas que presenta la educación secundaria y la formación de educadores en Uruguay, al lado del déficit de titulación de profesores

A manera de conclusión, se pueden observar varias cosas que tienen en común las instituciones que se

encargan de la formación de docentes de secundaria en América Latina. Una de ellas es que, en casi todos los casos, incluso en el de Chile, la oferta de formación para docentes de secundaria se da en el nivel superior, tanto universitario como no universitario. Es importante mencionar que la necesidad de contar con una formación específica llevó a todos estos países a profesionalizar la carrera de docente de educación secundaria, por lo que se hizo cada vez más importante contar con un título para ejercerla, aunque aún no es completamente obligatorio. En algunos casos esto, a su vez, trasladó a la universidad la formación docente del nivel medio, que en casos como el de Chile, Ecuador y Argentina, tomaron gran centralidad.

El traslado de la función de formar a los docentes de nivel secundario en las universidades tiene origen en dos creencias: una es que la universidad es un centro de formación más adecuado, debido a la organización curricular en disciplinas, para lo cual tiene tradición en la formación específica en ciencias y humanidades; la segunda es la creencia que, al estar más expuestos a la investigación, al aprendizaje y a la actualización permanente, la formación docente será de mejor calidad (Vaillant: 2009). Sin embargo, esto ha generado una serie de dificultades en ambos países. Una de ellas tiene que ver con que



la formación principalmente teórica, así como poco pedagógica y práctica que se imparte en la universidad, lo que será comprobado más adelante al analizar la organización de los currículos de formación. La otra es que incentiva la desconexión de los formadores con las escuelas secundarias donde se desempeñarán como profesores.

En los otros países, como Perú, México y Uruguay, las instituciones formadoras con tradición normalista, como los Institutos de Formación Docente, los Institutos Superiores Pedagógicos, las escuelas normales, entre otros, suelen convivir con la oferta al nivel universitario, ya sea en universidades pluridisciplinarias como pedagógicas. Comúnmente, estas instituciones están sometidas a un tipo de régimen distinto, estando los institutos bajo el minucioso control de los Ministerios de Educación, en tanto las universidades conservan su autonomía. Si bien esto puede ser positivo, pues permite adecuarse a la diversidad del alumnado y a sus metas,

también ha originado la poca cohesión de los sistemas de formación y muy limitada colaboración entre ellas. Esto sucede, en parte, porque se forma al docente en base a distintos currículos que, a veces, hacen difícil que se genere contacto entre los egresados de distintas instituciones, dificultándose la posibilidad de un aprendizaje mutuo.

Por último, ha habido una diferenciación entre las instituciones que forman profesores de secundaria y aquellos que forman maestros de primaria, lo que ha generado dificultad para una enriquecedora colaboración interdisciplinaria, como también para la formación de una identidad profesional. Por lo general, esta diferenciación hace que se haga necesaria la conformación de espacios que reúnan a los docentes de ambos niveles, de modo que pueda haber un intercambio que genere aprendizaje, a la vez que ayuda a la creación de una identidad docente común.

2.2 El currículo de formación para docentes de secundaria: condiciones para el acceso, duración de la carrera y organización curricular

Según lo que se ha podido observar del currículo de formación docente en todos los países mencionados, la docencia

para la escuela media, como una carrera del nivel superior conducente a un título, ha exigido que su acceso

dependa de la culminación satisfactoria del nivel secundario. En la mayoría de los currículos, el habilitante principal para ingresar a la formación docente es estar en posesión de un certificado de educación secundaria, o bachillerato en sus distintas modalidades. En casos como los de Ecuador, Argentina y


Uruguay, dependiendo de algunas cuestiones como la jurisdicción o la especialidad, es casi el único requisito para acceder a las instituciones formadoras de docentes, excepto en a las universidades, las que suelen determinar sus propios estándares de ingreso.

Cuadro N° 2: Condiciones de acceso a la carrera docente

Argentina	Chile	Ecuador	México	Perú	Uruguay
<ul style="list-style-type: none"> - Certificado de educación media - Dependiendo de la jurisdicción, examen psicofísico y concurrencia a un curso inicial o propedéutico de carácter no selectivo 	<ul style="list-style-type: none"> - Certificado de educación secundaria - Puntaje mínimo para entrar a una carrera universitaria en la prueba de aptitud académica - Las universidades determinan el puntaje mínimo así como otros requisitos 	<ul style="list-style-type: none"> - Certificado de bachillerato en ciencias al nivel secundario o título de bachiller técnico, cada uno en sus diversas especialidades - Curso de nivelación aprobado 	<ul style="list-style-type: none"> - Certificado de bachillerato al nivel secundario - Examen de selección 	<ul style="list-style-type: none"> - Certificado de secundaria concluida - Participación en el concurso público para obtener una vacante 	<ul style="list-style-type: none"> - Certificado de haber completado hasta el segundo ciclo de educación secundaria - No haber cumplido 40 años - Para algunas especialidades se exige prueba de admisión

De la misma manera, otra tendencia que se puede observar es la exigencia de haber pasado una prueba, un examen de selección o haber participado de un procedimiento de concurso público, como es el caso de Chile, México o Perú. En teoría, este requisito busca actuar como filtro para elevar la calidad del alumnado que ingresa a la docencia, de modo que esto tenga

un impacto positivo sobre la calidad de la educación. Sin embargo, como varios diagnósticos han encontrado, en la mayoría de casos este requisito no suele funcionar como se espera, puesto que, por lo general, los egresados de secundaria que postulan a la docencia suelen tener un nivel educativo bajo, comparado con los que postulan a otras carreras. Esto podría estar sucediendo



porque, debido al déficit existente de profesores titulados y ante la necesidad de estimular la matrícula en esta carrera, se han relajado los estándares de ingreso y la dificultad de las pruebas de admisión.

Un ejemplo de esto se presenta en Chile. Debido a que durante el gobierno militar se dio una baja en la matrícula en la profesión docente, durante este periodo se hicieron más laxos los requisitos de admisión para poder incentivar los ingresos. Esta situación, que generó una disminución en la calidad del alumnado, se ha ido revirtiendo poco a poco desde los años 1990, una vez terminado el régimen militar. Así, gracias a programas como el de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID), se han incrementado los puntajes mínimos con los que se postula a carreras de pedagogía, con el objetivo de incentivar la matrícula de estudiantes con mejor aptitud académica y antecedentes escolares a la docencia. A pesar de ello, se observa que los puntajes con los que ingresan los postulantes a la docencia continúan siendo los más bajos, especialmente los de aquellos que postulan a las instituciones privadas de formación docente. Por lo tanto, el nivel educativo de los estudiantes de pedagogía continúa siendo muy pobre. Ante esto, se ha previsto algunas medidas para incentivar el ingreso de alumnos más

competentes, como la instalación de becas para estudiar pedagogía, que se otorgan a estudiantes egresados del nivel secundario con calificaciones altas. Una medida muy similar se aplica en Perú, país en el que se exonera del concurso público a los dos primeros alumnos de centros educativos de nivel secundario, quienes entran a los Institutos de Formación Docente automáticamente. Sin embargo, es posible que estas medidas no tengan un impacto significativo en la calidad de los estudiantes, hasta que la carrera docente cuente con una mejor valoración, un prestigio social más alto y sus profesionales cuenten con mejores salarios y procedimiento claros de ascenso.

En cuanto a la duración de la carrera docente para la enseñanza media, se tiene un promedio de 8 semestres completos o 4 años académicos para la mayoría de los países mencionados. Solo en el caso de Chile y Perú se considera hasta 10 semestres o 5 años de carrera. Asimismo, la duración de la carrera para la docencia en el nivel secundario suele ser de un año más, que en el caso de las carreras docentes para el nivel primario y pre-primario, de modo que este es otro elemento de diferenciación con respecto a estos niveles. Esto podría explicarse por el hecho de que, aparte de los conocimientos generales sobre la carrera docente y los específicos

del nivel en que se va a enseñar, el docente de secundaria debe escoger una especialidad de acuerdo con las

materias de enseñanza previstas en los currículos para el nivel secundario.

Cuadro N° 3: Duración de la carrera docente para la enseñanza media


Argentina	Chile	Ecuador	México	Perú	Uruguay
4 años (8 semestres).	De 4-5 años. 1 año de formación docente específica, si se ha obtenido previamente otra licenciatura.	4 años. Se añaden 2 años más para el doctorado.	4 años.	5 años de estudios presenciales (“no menos de 10 semestres académicos”).	4 años.

Una cuestión más interesante a tratar es la organización de los currículos para la formación docente en educación media. Como se va a observar en el siguiente cuadro, en la mayoría de casos, independientemente de la especialidad o modalidad que se siga, los currículos para la docencia, sea de secundaria o primaria, se dividen en tres áreas, campos o ejes fijos. Estos ejes, aparte de tener pesos distintos dependiendo del nivel en que se enseña, incluyen contenidos organizados en

cursos, talleres, seminarios, entre otros, en los que se imparte tanto la formación común a toda la carrera docente, como la formación específica al nivel correspondiente. Así también, prevé una formación práctica, en el que el docente toma contacto con la realidad del aula, teniendo la oportunidad de interactuar, intervenir y reflexionar sobre cómo los conocimientos aprendidos toman forma y se hacen herramientas de enseñanza en la realidad concreta.

Cuadro n° 4: Organización del currículum de formación docente para la enseñanza media

Argentina	Chile	Ecuador	México	Perú	Uruguay
<p>El currículum se estructura en 3 campos de conocimiento, independientemente de la especialidad modalidad. Estos son:</p> <p>a) Formación general o “común”</p> <p>b) Formación específica para la enseñanza en el nivel o régimen en que se forma</p> <p>c) Formación en práctica profesional</p> <p>A su vez, la enseñanza específica para el nivel secundario se organiza en:</p> <p>a) Contenidos disciplinares específicos</p> <p>b) Didácticas y tecnologías específicas</p> <p>c) Contenidos sobre los sujetos de aprendizaje</p>	<p>Tiene una estructura base común.</p> <p>Las asignaturas se agrupan por áreas con un peso similar.</p> <p>Estas áreas son:</p> <p>a) Área de formación general</p> <p>b) Área de formación profesional</p> <p>c) Área de especialidad</p> <p>d) Área de formación práctica</p>	<p>No existe una política unitaria para la elaboración de un diseño curricular. Sin embargo, se pueden identificar tendencias en la variedad de currículos.</p> <p>Una de estas es la organización en ejes de aprendizaje criterio de la UNESCO). Estos son:</p> <p>a) Formación humana</p> <p>b) Formación básica</p> <p>c) Formación profesional</p> <p>d) Formación optativa</p> <p>e) Materias de libre elección</p> <p>f) Práctica profesional</p> <p>g) Proyecto de finalización de estudios</p>	<p>Se organiza en 3 campos:</p> <p>a) Formación general o “tronco común”.</p> <p>b) Formación común para el nivel secundario.</p> <p>c) Formación de especialidad.</p>	<p>Vale mencionar dos tipos de currículum que solo aplican para las instituciones formadoras dependientes del MINEDU (excluye las universidades)</p> <p>1) Currículum instalado en el año 2000, cuyo marco general es el mismo para todos los niveles, diferenciándose los carteles de alcances y secuencias específicas a cada especialidad.</p> <p>2) Currículum del 2003. Este se compone de:</p> <p>a) Formación general</p> <p>b) Formación profesional</p> <p>c) Investigación</p> <p>d) Talleres técnicos (preámbulo a práctica pre profesional)</p> <p>En secundaria, el plan curricular está dividido por áreas disciplinares</p>	<p>Sigue una lógica deductiva: la formación teórica antecede a la práctica.</p> <p>El currículum se organiza bajo un núcleo común que busca la interdisciplinariedad.</p> <p>El currículum se divide en:</p> <p>a) Tronco común idéntico</p> <p>b) Asignaturas específicas de cada formación</p> <p>c) Prácticas docentes</p>




De acuerdo al cuadro anterior, en el currículo para la docencia de secundaria, en todos los países mencionados (excepto por el caso de Ecuador), se considera un área de formación general o “tronco común”. En esta área se suelen incluir los contenidos que constituyen los cimientos del conocimiento sobre la educación y la profesión docente, es decir, aquel que todos los estudiantes de docencia deben manejar, independientemente del nivel para el que se forman. Con base en esta formación común, los estudiantes adquieren destrezas del área pedagógica, formándose como educadores, a su vez que van construyendo su identidad profesional e identificándose con todo el cuerpo docente.

El segundo eje considerado en la mayoría de países, con algunas variaciones, es el área de formación específica, área de formación profesional o área de formación común para el nivel secundario. En esta área se imparten los conocimientos, estrategias didácticas y tecnologías educativas específicas para el nivel en el que se va a enseñar y, por lo tanto, relacionadas con los sujetos específicos de aprendizaje, en este caso, con los adolescentes y jóvenes. En algunos casos, como el de Uruguay y Argentina, dentro de esta área se incluyen también los contenidos de la formación en la especialidad que

se elija, que corresponden a cada una de las materias en las que se organiza el currículo del nivel secundario. Es interesante notar que, debido al componente disciplinar en el currículo de formación docente para el nivel secundario en Argentina, esta área es la que recibe el mayor peso en comparación a las anteriores (50% - 60%).

En esta línea, en casos como los de Chile y México, la formación de especialidad conforma un área aparte dentro del currículo de formación docente para el nivel secundario. En el caso de Chile, esta recibe el nombre de “área de especialidad”, mientras que en el de México recibe el de “área de formación específica”. Como debe suponerse, esta área considera contenidos específicos y competencias didácticas de las disciplinas que conforman cada una de las especialidades en las que los estudiantes pueden formarse. Esta área acumula el mayor peso curricular en ambos países, lo que devela una fuerte formación disciplinar.

En el caso de México, la formación disciplinar cubre el 49% del tiempo de formación previsto. Según Ávalos (2002), en Chile la distribución del currículo para la carrera de docencia para el nivel medio muestra una predominancia de esta área, seguido por la formación profesional y la formación práctica. La




formación general es la que recibe el menor peso, contando solo con el 10% de los contenidos curriculares. Esto, como se ha mencionado antes, tiene efectos en la identidad profesional de los docentes de educación secundaria, pues el ser educadores pasa a un plano secundario, e incluso marginal, lo que dificulta su integración con docentes de otros niveles y disciplinas.

El tercer tipo de iniciativa es la formación práctica o “práctica docente” y puede encontrarse en Argentina, Chile y Uruguay. Comprende las actividades que llevan a la adquisición y puesta en práctica de los diferentes conocimientos y destrezas que implican el desempeño en el aula. Alcanza desde los primeros contactos con las escuelas, hasta la inmersión gradual y continua de la enseñanza en las aulas. A pesar de que en estos países es un eje importante de la estructura curricular, el peso que se le otorga es muy bajo. Esto trae dos consecuencias negativas para el desempeño docente; en primer lugar, hace que el vínculo de las instituciones formadoras de docentes con las escuelas secundarias sea muy débil, lo que causará que al momento de insertarse a la profesión se tengan problemas para vincular la teoría con la práctica; en segundo lugar, esto provoca una baja calidad del docente, por la falta de práctica en el aula y de

preparación en las materias (Vaillant: 2010).

En México, si bien la práctica no es un eje organizador del currículo, es considerada una de las tres actividades de formación contempladas. En este caso, la práctica se inserta en los dos últimos semestres de formación, como una actividad intensiva en condiciones reales de trabajos. Durante este periodo, los docentes en formación se dedican a impartir la asignatura en la que se especializan, siendo continuamente monitoreados y asesorados por los docentes titulares de los grupos, lo que asemeja a una especie de práctica profesional. La debilidad de este modelo radica en el hecho que la introducción a la práctica termina siendo considerada como la aplicación del conocimiento, en vez de como una actividad formativa. Dado que está estructurada como un trabajo intensivo diario, se limita la posibilidad de que el docente en formación cuente con un espacio para analizar y reflexionar sobre el conocimiento adquirido. A esto se añade que los planes y programas curriculares tienen una concepción de la docencia más asentada en la investigación, la ciencia y la técnica, que en la práctica.

En este punto, cabe mencionar los casos que se diferencian del resto




de manera importante. Estos son los de Ecuador y Perú. En ambos, la organización curricular no se encuentra del todo definida, puesto que han hecho falta políticas claras que establezcan un diseño curricular único e integrador. Dado que en Ecuador las universidades son las encargadas de formar a los docentes de secundaria y estas son instituciones autónomas, cada una considera un currículo distinto de formación docente, aunque estos presenten tendencias similares en su organización. Como se puede observar en el cuadro n° 4, parece que en los últimos años ha predominado el criterio de la UNESCO, en cuanto a cómo se estructuran los ejes de aprendizaje, lo que evidencia algunas coincidencias con la organización del currículo de otros países. De igual manera, si bien dentro de los contenidos considerados en el currículo no se descuida la enseñanza pedagógica, el tiempo que se prevé para la formación práctica es muy reducido.

En Ecuador, la falta de un plan nacional que sea capaz de organizar las carreras docentes y la abundancia de opciones curriculares de formación es una cuestión problemática para el sistema de formación de docentes. Especialmente en los casos de las carreras para la enseñanza secundaria, las universidades se han dedicado a brindar especialidades correspondientes a las

materias tradicionales, en su mayoría como Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Lengua y Literatura, entre otras. Esta oferta tradicional difícilmente responde a los requerimientos actuales de la enseñanza en secundaria. En ese sentido, son pocas las universidades que brindan formación en temas de actualidad que requieren de mayor atención, como la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación Especial, a Educación Rural, entre otras.

En el caso de Perú, si bien se cuenta con un currículo generalizado desde el año 2000, en el año 2003 se instaló un currículo experimental para algunas instituciones pedagógicas, lo que devela la necesidad de cambio y reorganización de éste. Si bien esta organización aplica para las instituciones bajo competencia del Ministerio de Educación, no necesariamente es rescatada por las universidades, que con base en el principio de autonomía, tienen competencia para determinar la organización de su currículo. Por cuestiones prácticas, las siguientes líneas van a estar enfocadas en la organización del currículo general, determinado por la autoridad educativa nacional.

Después de haber revisado los currículos vigentes encontrados en los archivos digitales del Ministerio de Educación del Perú (MINEDU), se pueden hacer algunas observaciones. La primera es




que la organización del currículo suele ser la misma para todos los niveles, exceptuando el hecho de que en secundaria el plan curricular está dividido por áreas de especialidad, que reflejan las disciplinas que comprende la enseñanza secundaria. En segundo lugar, se tiene que los currículos hacen énfasis en el principio de interdisciplinariedad, por lo que se han incluido contenidos de otras disciplinas distintas a las de especialización; por ejemplo, en el caso del currículo de especialización en Matemática también se han incluido las áreas de Comunicación, Educación Religiosa, Ecosistema y Sociedad, que se consideran importantes como complementos formativos del docente. En tercer lugar, se puede observar que la práctica y la investigación no constituyen un eje organizativo del currículo, sino que son componentes curriculares que están presentes desde el primer año en las áreas principales, aunque toman prioridad central en los dos últimos semestres de la carrera, lo que asemeja al caso de México.

Finalmente, se observa que el currículo suele estar organizado en tres áreas: la primera es el área denominada “Educación”, que es el equivalente en otros currículos al área de formación general, pues considera los contenidos teóricos y tecnológicos de la carrera docente. La segunda lleva la denominación de la especialidad que

se ha seguido, correspondiente a una disciplina del currículo en secundaria. Esta se refiere a la formación profesional y específica que considera contenidos del nivel y la disciplina que se enseña. Finalmente, están las áreas de formación interdisciplinar, que presentan contenidos correspondientes a otras disciplinas importantes para el desarrollo del docente, particularmente para elevar su calidad educativa y cultural. Cada una de estas áreas consta de diversos componentes, como clases teóricas, actividades, talleres de aplicación y prácticas (esto exclusivamente para las dos primeras áreas).

Muchas de las observaciones hechas para los casos anteriores pueden ser aplicadas para Perú. Sin embargo, parece ser que la cuestión más preocupante es la falta de un sistema nacional que se encargue de organizar los currículos de las diversas instituciones educativas que brindan formación al docente. Para empezar, la propia autoridad nacional, si bien cuenta con un currículo general para todas las instituciones, ha sometido a otras a un régimen experimental, lo que hace que la formación de los docentes de institutos pedagógicos no sea uniforme. Esto se exagera por el hecho de que las universidades cuentan con su propio diseño curricular, que determina el desarrollo de competencias distintas



para los estudiantes de docencia, muchas veces en desmedro de la práctica y desarticuladas con la realidad de la escuela.

Vale la pena mencionar algunos componentes que merecen atención y se observan en los currículos de estos países. Uno de ellos es el de interdisciplinariedad, el cual está presente en la organización del currículo de la formación de docentes para el nivel secundario en Perú. Bajo este principio se articula las distintas disciplinas en constante interrelación y apoyo mutuo, posibilitando un conocimiento más amplio y profundo de la realidad que se estudia. También está presente en Uruguay, dado que bajo el Plan 2008 se ha establecido como deseable la interdisciplinariedad, para generar el núcleo común de la profesión docente y organizar las demás asignaturas. Esto se ha previsto como una forma de evitar la fragmentación curricular, así como de incentivar la conformación de una identidad docente específica.

Otros de los componentes que van en sintonía con las necesidades actuales son la inclusión de contenidos correspondientes a la cultura juvenil y al uso de tecnologías de la información y comunicación (TIC). En el primer caso, puede considerarse que estos contenidos

están previstos implícitamente dentro del área de formación específica para el nivel secundario, pero son contadas las experiencias que hacen explícita su inclusión. Por ejemplo, en Argentina, dentro de la subárea de contenidos sobre el sujeto de aprendizaje, se menciona el requerimiento de introducir unidades de análisis de las culturas juveniles, la cultura escolar, la sociedad y una unidad específica para el sujeto adulto. Igualmente, en México, dentro de la formación común para los licenciados en educación secundaria, se exige incluir contenidos relativos a la cultura juvenil, la maduración sexual y herramientas para tratar situaciones de riesgo en adolescentes.

En el segundo caso mencionado, Chile es el único que ha previsto explícitamente la inclusión de talleres y cursos de formación en TIC, gracias al Programa FFID. Casi todas las universidades que pertenecen a dicho programa cuentan con cursos de introducción a herramientas y programas informáticos, así como cursos de nivelación. Sin embargo, estos esfuerzos aún son muy reducidos, puesto que la mayoría de universidades deben implementar cursos de introducción y profundización a la informática con enfoque educativo.

2.3 Perfil de egreso del docente de secundaria

El perfil de egreso del docente es una herramienta que varios países han considerado como una especie de guía, que a la vez que establece ciertas metas a las que el estudiante de docencia debe apuntar, las cuales deben ser tomadas en cuenta por los formadores de formadores para la enseñanza en educación superior. El perfil es una herramienta evaluativa que orienta la construcción de la identidad del profesional docente, de modo que pueda contribuir a la concepción de la docencia como una carrera altamente específica y con carácter propio. Entre los países considerados para este análisis comparativo, solo en tres de los casos se ha encontrado, de manera explícita, la lista de características que debe conformar el perfil de egreso del docente de secundaria. En el caso de Ecuador se encuentra que, si bien se ha determinado un perfil de egreso para los docentes de educación básica,

no ha sido así para los docentes de educación media.


En el caso de Perú y Uruguay, el perfil de egreso se encuentra organizado de la misma manera para los docentes de todos los niveles, sin diferenciación alguna. En el caso de Chile, aunque también tiene una estructura similar para todos los niveles, se introducen algunas diferencias con respecto a los estándares pedagógicos que debe cumplir, que son específicos de este nivel. Asimismo, se puede observar que, si bien cada perfil tiene una estructura muy diferente entre sí, son visibles algunas coincidencias que están en sintonía con ciertas tendencias actuales en América Latina. Entre los tres países que se describen, Chile es el que presenta un perfil más detallado y minucioso, que considera atributos que están en sintonía con el contexto actual y sus necesidades cambiantes.

Cuadro n° 5: Perfil de egreso del docente de enseñanza secundaria

Chile	Perú	Uruguay
<p>Se prevé ciertos estándares para los egresados de carreras de pedagogía, que se dividen en:</p> <p>a) Habilidades profesionales básicas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sólida capacidad de abstracción y síntesis - Capacidad de comunicación oral y escrita de manera correcta 	<p>El perfil que se espera desarrollar es el mismo para los docentes a todo nivel. Se estructura en base a 2 ejes:</p> <p>a) Saberes básicos (apuntan a una formación profundamente humana)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Saber ser - desarrollo personal integral 	<p>- Según el Plan 2008, el egresado:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Es un educador con una formación integral capaz de construir procesos y consolidar una cultura profesional - Es especialista en el campo de conocimiento vinculado a su especialidad, formado bajo una conjunción de rigurosidad académica y flexibilidad



Chile	Perú	Uruguay
<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad de aprender y actualizarse de manera permanente - Capacidad creativa, espíritu emprendedor e innovación - Compromiso ético con su trabajo - Conocimiento de análisis cuantitativo - Habilidades en el uso de TIC - Capacidad de comunicarse en un segundo idioma de forma oral y escrita b) Estándares pedagógicos - Conoce a los estudiantes de educación media y sus modos de aprendizaje - Está preparado para promover el desarrollo personal y social de los estudiantes - Sabe cómo implementar estrategias de enseñanza/ aprendizaje adecuadas - Conoce el currículo de educación media y usa sus herramientas con fines pedagógicos y evaluativos - Sabe gestionar la clase y crear un espacio de aprendizaje apropiado según el contexto. - Conoce y sabe aplicar métodos de evaluación. - Conoce como se genera y transforma la cultura escolar - Está preparado para atender y promover la integración en el aula - Su comunicación oral y escrita es efectiva - Aprende en forma continua y reflexiona sobre su carrera 	<ul style="list-style-type: none"> - Saber convivir capacidad de relacionarse con los demás - Saber pensar desarrollo del pensamiento lógico, habilidades intelectuales y creatividad - Saber hacer operar creativamente sobre la realidad natural y social b) Funciones básicas de la carrera docente - Como mediador del aprendizaje - Como investigador - Como promotor de la comunidad 	<ul style="list-style-type: none"> - Tiene presencia ética, compromiso y responsabilidad social - Como profesional, está llamado a formar a otros en el ejercicio de su propia actividad - Está capacitado para lidiar con la incertidumbre y los cambios - Conoce el desarrollo de la disciplina y el carácter provisional del conocimiento - Es investigador de su propia práctica en un campo específico - Es capaz de construir y actualizar herramientas conceptuales y metodológicas como base de su formación permanente - Está dispuesto al trabajo cooperativo y la investigación interdisciplinar - Puede actuar con autonomía y responsabilidad, de modo que pueda manejar el conocimiento y el aprendizaje según fines y objetivos educativos




En los tres casos, la tendencia que se puede observar es la importancia que se otorga al papel de investigador como un rasgo fundamental del perfil del docente egresado. En el caso peruano, se encuentra de manera transversal a los tres tipos de saberes que se le adjudican al docente egresado, mientras que en los otros dos casos, es mencionado como un conjunto de habilidades o características que debe poseer. Con base en esto, se afirma que el docente, como investigador, no únicamente debe ser capaz de dominar cierto tipo de conocimientos y estar en búsqueda de una constante actualización, sino que, también, se espera que desarrolle una gran capacidad creativa para adaptar sus metodologías y herramientas a los cambios y a los nuevos contextos; una capacidad crítica y reflexiva que lo habilite para seguir aprendiendo en forma continua; una habilidad para coordinar, cooperar e implementar soluciones de manera interdisciplinaria y con otros especialistas de otras carreras; y una destreza particular para renovar, sistematizar, aplicar y socializar sus herramientas y prácticas pedagógicas, así como también para identificar problemas en el aula y hacerlas objeto de estudio y reflexión, de manera que se puedan encontrar soluciones adecuadas.

Asimismo, de los tres perfiles se puede identificar que el docente egresado, más

allá de sus competencias disciplinares, debe contar con las características y competencias específicas de la profesión docente. Estas remiten al manejo de conocimientos teóricos y prácticos, así como de herramientas pedagógicas; a la adquisición de competencias que faciliten la enseñanza y el desarrollo integral de los alumnos en el aula; y al desarrollo de una serie de valores éticos y características personales que le permitan fortalecer, tanto su identidad personal como profesional, en el desempeño de su rol como docente. Se considera que todos estos elementos deben facilitar la construcción de su identidad profesional y cimentar una formación, no solo específica, sino que también conserve un carácter interdisciplinaria, permitiéndole entrar en espacios de colaboración con sus pares.

En esa línea, se encuentra en los perfiles docentes que el profesor egresado no solo debe haber sido formado en conocimientos para desempeñarse en su profesión, en cambio se prevé que al finalizar su formación, este haya desarrollado capacidades integrales, que lo conformen, tanto en un profesional docente como en un ciudadano crítico. El objetivo de esta formación integral es que el egresado no solo sea capaz de construir procesos dentro de su propia profesión, consolidando su identidad y cultura profesional, sino también de



desarrollar capacidades personales que le permitan construir relaciones positivas con los alumnos y la comunidad en general.

Esto último es considerado esencial para la enseñanza en el nivel secundario, ya que el alumnado dentro de este nivel suele ser muy variado y poseer características muy diversas, que exigen en el docente capacidades personales especiales, las cuales le permiten tener mayor sensibilidad para tratar situaciones de riesgo relacionadas con la población adolescente y, también, ser un ente promotor de la interculturalidad y la integración. De la misma manera, esas cualidades lo facultan para promover el desarrollo integral de los alumnos, no solo en lo teórico y lo práctico, sino también en lo personal y lo social. Tales competencias son sumamente importantes, porque aparte de apuntar a la formación de ciudadanos plenamente integrados a la sociedad, favorecen una influencia positiva en la prevención de situaciones problemáticas como la deserción escolar, la exclusión social

y las dificultades en el tránsito hacia el trabajo u otros niveles educativos.

Cabe analizar qué tan efectivos han resultado estos perfiles de egreso para elevar la calidad de los docentes e incentivar la construcción de una identidad profesional y personal, así como qué tanto se ha cumplido su aplicación en la realidad concreta. En esa línea se puede afirmar que, si bien estos se encuentran contemplados dentro de los currículos de formación y en los planes de unificación de la formación docente, parece que estos no se consideran más que como una mera formalidad. Esto seguirá sucediendo, en tanto estos perfiles no se consideren como una suerte de herramientas que brinden un marco de evaluación de las competencias docentes de quienes egresan de la carrera (Vaillant: 2009). Entre los países considerados, solo en el caso de Chile, los perfiles docentes han servido para la elaboración de un esquema de criterios o estándares de desempeño que son aplicables a la formación inicial y evalúan la calidad de los egresados.

3. La secundaria rural en América Latina y la formación docente


Aunque en los párrafos anteriores se ha podido identificar que la educación en el nivel secundario presenta varias falencias, estas se hacen más claras cuando se aparta la mirada del ámbito urbano y se pone el enfoque en el ámbito rural. En este ámbito, la realidad dominante en América Latina es bastante dramática: si bien se puede afirmar que la escuela primaria, aunque incompleta, ha alcanzado una cobertura nada desdeñable en el medio rural, se identifica una notoria ausencia de la educación secundaria en estas áreas. Esto, aparte de exacerbar la exclusión y la desigualdad social, genera consecuencias negativas específicas para los jóvenes rurales y la sociedad rural en su conjunto. Entre ellas, se mencionan las siguientes:

En primer lugar, el deseo de continuar su educación después de la primaria y la falta de establecimientos adecuados en donde puedan continuar con los estudios secundarios, hacen que los jóvenes migren a zonas aledañas o a centros urbanos. Esto resulta en la desintegración de familias y la pérdida de capital humano en las zonas rurales. Tener la oportunidad de migrar no siempre significa la continuidad de la educación y una satisfactoria

culminación del nivel. En muchos casos, debido a la exclusión social que experimentan en las zonas urbanas y a las necesidades que genera su educación fuera de casa, muchos de estos jóvenes terminan abandonando su educación antes de concluir la secundaria, por lo que los esfuerzos hechos en este sentido terminan siendo inútiles.

En segundo lugar, aquellos que no tienen la oportunidad de continuar sus estudios terminan encontrándose en desventaja ante el sistema laboral actual que, en la mayoría de casos, exige el certificado de educación secundaria para la inserción en el sistema, especialmente si se busca migrar a centros urbanos. Asimismo, se pierde la oportunidad de formar a los jóvenes en competencias básicas que puedan aplicar en el trabajo del campo, en caso decidan permanecer en el área rural. Finalmente, esta falta de continuidad en los estudios desvanece los esfuerzos y los logros que los alumnos obtienen en el nivel primario, sin posibilidad de seguir desarrollando sus capacidades y habilidades.

En tercer lugar, la falta de oferta de educación secundaria rural, así como de docentes capacitados para enseñar en dichas áreas, genera una importante




desigualdad entre los jóvenes que se encuentran en zonas urbanas y aquellos que se encuentran en zonas rurales, lo que va en menoscabo de los últimos. Según un estudio de la FAO-UNESCO en Perú, mientras la asistencia a la secundaria en el sector urbano es del 76.2%, en el sector rural el porcentaje es de 48.9%. Asimismo, en el sector rural hay tres establecimientos de escuela primaria por uno de secundaria, lo que significa que los estudiantes rurales que quieren continuar sus estudios después de concluir la primaria, deben trasladarse a otras localidades.

Sin embargo, la ausencia de oferta de educación secundaria en zonas rurales no es el único problema. Otra situación que merece atención es la falta de programas curriculares adecuados, que se adapten a los contextos rurales y de docentes capacitados para enseñar en dichas áreas. Cabe recordar que países como Ecuador, México y Perú cuentan con una presencia elevada de población indígena y bilingüe, que hace imperante la necesidad de contar con docentes capacitados para la enseñanza en dichos contextos. Sin embargo, continúa la escasez de programas y de docentes formados para cubrir estas necesidades, persistiendo el hecho que los que enseñan en estas áreas son profesores no titulados o no capacitados para trabajar en el nivel

secundario y menos aún, en zonas rurales.

Igualmente, se identifica que la organización escolar, las prácticas pedagógicas y el currículo que aplican los profesores rurales refleja, de manera predominante, la realidad urbana. Por otra parte, el proceso de enseñanza y aprendizaje continúa siendo tradicional. En ese sentido, debido a que la mayoría de docentes no poseen las competencias necesarias para comprender y adaptar estas herramientas a la realidad particular del estudiantado de secundaria rural, el proceso educativo termina truncándose. Esto no solo genera que los estudiantes de las zonas rurales tengan un bajo nivel educativo, sino que, también, provoca la deserción temprana y acentúa las desigualdades existentes con respecto al medio urbano.

Ante esta situación, se plantea la necesidad de una oferta de educación secundaria más amplia y una infraestructura adecuada y, también, de programas educativos y modelos curriculares novedosos que se adapten a estas realidades. De igual manera, es central la formación de docentes especialmente capacitados para atender a estas áreas en dicho nivel, en campos como la Educación Intercultural Bilingüe, Educación



Técnica y Educación Multigrado. Estos requieren de competencias y conocimientos que los habiliten en el manejo de herramientas adecuadas para trabajar con un estudiantado joven, heterogéneo, con diverso nivel lingüístico y cultural, diferentes niveles de aprendizaje y expectativas de futuro diferentes. En ese sentido, el currículo y las metodologías que se aplican en las zonas rurales de los países latinoamericanos son inadecuados, por lo que cabe pensar en nuevas alternativas que puedan solventar la complejidad de la situación.


En ese sentido, México ha sido pionero en la generación de políticas orientadas a mejorar esta situación y revertir las desigualdades en la oferta del servicio educativo. Estas políticas han previsto que la solución no pasa simplemente por incrementar el número

de escuelas, mejorar la infraestructura o dar incentivos a los docentes para enseñar en zonas rurales. En cambio, se han implementado medidas que buscan romper con la lógica de que no deben existir diferencias en la escolaridad de los jóvenes urbanos y los jóvenes rurales. En ese sentido, se han conformado varias instituciones y programas pensados para dar respuesta a poblaciones heterogéneas, con diferentes condiciones de vida y, por lo tanto, con diferentes necesidades y expectativas del aprendizaje. Una de estas, que compete al nivel secundario particularmente, es la modalidad educativa de Telesecundaria. En las líneas siguientes hará una breve descripción al respecto, con un enfoque en el docente y su formación específica para la enseñanza en dicha modalidad.

3.1 La Telesecundaria en México y la formación docente

La Telesecundaria es un modelo educativo instalado en México en 1968, con el propósito de ofrecer una formación en el nivel secundario, a jóvenes que viven principalmente en zonas rurales pequeñas de difícil acceso. En estos lugares, por lo general, no existen escuelas secundarias directas puesto

que resulta muy difícil y caro instalar un establecimiento físico y convocar docentes debidamente capacitados que impartan la enseñanza en sus aulas. Por lo tanto, se hace el uso de la tecnología que se tiene a la mano, principalmente de la señal televisiva satelital, como instrumento principal




para impartir lecciones escolares a distancia, aunque mantiene un componente presencial.

Esta modalidad se instala ante la necesidad urgente de expandir la educación básica a lugares en donde acceder a ella no es fácil, así como con la intención de cumplir dos importantes objetivos: uno de estos es resolver el problema del analfabetismo, la falta de continuidad en la educación y las desigualdades entre las zonas urbanas y rurales; el otro es manejar, de una manera más eficiente y con un menor costo, la insuficiencia de docentes formados para enseñar en zonas rurales y la poca oferta en educación secundaria, ya sea en zonas alejadas o sobrepobladas.

La novedad de la Telesecundaria se encuentra, principalmente, en la forma en cómo opera, más que en los contenidos que comprende. En ese sentido, persigue los mismos objetivos y aplica el mismo currículo que la secundaria directa, pero varía en su forma de operación, la organización de los procesos de enseñanza y los recursos didácticos que utiliza. Igualmente, una de sus diferencias más visibles es la de exigir una colaboración constante y estrecha con la comunidad en la que se imparte, por medio de diversas actividades de desarrollo comunitario.

Esta modalidad educativa funciona de la siguiente manera: a través de la vía satelital, se transmiten programas televisivos con los contenidos de enseñanza que se encuentran previstos en el currículo de educación secundaria. Estos programas son proyectados en un horario fijo en todas las telesecundarias del país, para las cuáles se adaptan espacios físicos donde concurren los alumnos. Para guiar el aprendizaje impartido a distancia, todas las secundarias cuentan con un maestro presente, que funciona como facilitador, el que después de la transmisión de cada unidad de contenido, debe dirigir una discusión al respecto y motivar la interacción de los alumnos en clase. En ese sentido, el aprendizaje en las telesecundarias sigue un modelo constructivista, en el que los docentes funcionan como mediadores del aprendizaje, en vez de como especialistas que imparten cátedra sobre algún tema.

En cuanto a la formación de los docentes de telesecundaria, se ha identificado que estos no necesariamente suelen tener una formación pedagógica, más allá de algunos cursos al respecto que se realizan como parte de programas de capacitación y formación continua. En un principio, estos solían ser maestros de primaria rural con cierta capacitación específica, que actuaban como




orientadores del proceso de enseñanza en la Telesecundaria. Sin embargo, con el paso de los años, su composición ha cambiado y, en la actualidad, suelen ser mayoritariamente docentes recién egresados de universidades, sin ningún tipo de formación específica. Sus funciones principales son supervisar a los estudiantes, organizar las actividades en clase y seguir las clases a través de materiales didácticos especialmente elaborados para la enseñanza en dicha modalidad.

Como ha sido mencionado, el papel que cumple el docente en la Telesecundaria es el de facilitador, es decir, tiene la función de orientar la discusión y análisis sobre los temas que se imparten en los programas televisivos, tomando siempre en cuenta los materiales didácticos que se le proporcionan para guiar el aprendizaje de los alumnos. Estos materiales, entre los que se encuentran la Guía de Aprendizaje, el Libro de Conceptos Básicos y la Guía Didáctica, tienen datos, información y proponen ejercicios cerrados, de los que los maestros deben hacer uso para cada lección. Esto suele ser contradictorio para los docentes, ya que, si bien se espera que promuevan la interacción y la construcción libre del conocimiento, al mismo tiempo se les exige que sean capaces de transmitir los conocimientos y contenidos fijos que se encuentran en los materiales didácticos. Esto trae

dificultades a los docentes, puesto que requiere de conocimientos especializados y de la aplicación de herramientas pedagógicas que muchos de estos no poseen.

En ese sentido, una falencia importante de esta modalidad se encuentra en la formación de los docentes facilitadores, que son un elemento principal en las aulas de Telesecundaria. A pesar de que los estudios al respecto han determinado que estos suelen hacer un trabajo aceptable, resalta la falta de una formación que los habilite para adaptarse mejor a esta modalidad específica y a la población estudiantil a la que atiende. En ese sentido, dado que el profesor facilitador tiene que combinar el aprendizaje constructivista con el aprendizaje basado en la transmisión y acumulación de conocimientos, este debe poseer una amplia gama de saberes en distintas materias o disciplinas. Así también, debe estar familiarizado con el trabajo con alumnado joven en zonas rurales, el que suele ser muy diverso en varios sentidos.

Lamentablemente, ante estas necesidades, no se cuenta con una especialidad durante la formación inicial que capacite a algunos maestros para el desempeño en esta modalidad. Igualmente, tampoco se cuenta con una oferta más amplia de formación en servicio adecuada que pueda



cubrir estas necesidades. En cambio, con lo que se cuenta es con algunos cursos de capacitación, que no necesariamente son obligatorios, y que brindan información insuficiente para el manejo de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Telesecundaria. A estas deficiencias, se añade, además, que dado que la formación inicial docente se encuentra en crisis, la calidad educativa y cultural de los facilitadores es muy pobre y presenta falencias de fondo.

Estas falencias en la formación de los docentes de telesecundaria suelen atribuirse a su desarrollo histórico, lo que ha determinado su evolución hasta la actualidad. Desde un inicio, esta modalidad estuvo marcada por la experimentación e improvisación, lo que genera una falta de definición del perfil del docente que se encarga de mediar el aprendizaje en las Telesecundarias. Pese a que se ha intentado remediar a través de la formación complementaria, las capacitaciones son, hasta cierto punto, inadecuadas. Esto sucede porque entre sus contenidos no se atiende la necesidad de impartir ciertos conocimientos que demanda esta modalidad. Entre estos se encuentran metodologías pedagógicas que sigan un enfoque constructivista, la educación audiovisual, uso de TIC

para guiar el proceso educativo y otros aspectos referidos al trabajo con un alumnado joven, culturalmente diverso, rural e, incluso, bilingüe.

Finalmente, se tiene que poner atención a dos puntos que complejizan esta situación y que se encuentran muy ligados el uno al otro: uno, que varios de los docentes que se desempeñan en las Telesecundarias no tienen una formación pedagógica específica, lo cual genera falencias de fondo en su capacidad de guiar el proceso educativo; dos, que dichas carencias se ven reflejadas en la debilidad de sus capacidades para planificar el trabajo en el aula, lo cual, desde el 2006, se identifica como una función necesaria de los maestros facilitadores. En ese sentido, no solo se tienen docentes débilmente formados para desempeñarse en dicha modalidad, sino que esto, a su vez, genera que ellos carezcan de las competencias para adaptar los elementos con los que trabajan y las herramientas que poseen. Por lo tanto, se hace difícil romper con el modelo previo de la enseñanza en la Telesecundaria, mediante el cual la planificación del trabajo en el aula era rígida y estaba contemplada en los materiales previstos, en desmedro de un aprendizaje constructivista.



4. Reflexiones finales

Sobre la base del análisis realizado, es posible identificar algunos elementos clave en el diseño y formulación de políticas para la formación inicial docente de la secundaria. En primer lugar, es preciso señalar la alta relación y dependencia que tiene la educación secundaria con el contexto socioeconómico. Esto supone que la formación docente deba estar en permanente contacto con ese conjunto de demandas sociales, así como de los cambios que emprende la educación secundaria.

La formación docente para el nivel medio requiere enfrentar un conjunto de retos que van desde su propia concepción hasta aspectos de funcionamiento.


La formación de profesores de enseñanza secundaria en América Latina es un constante tema de discusión y ha ganado lugar en el discurso educativo, pero no ha sido objeto de reformas e innovaciones sistemáticas y sustantivas, a pesar de sus falencias y las necesidades de cambio. Existe no solo un desconocimiento de las propuestas de reforma al respecto, sino que también estas son muy limitadas.

La formación para los docentes de secundaria ya no se adecua a las nuevas realidades y a los requerimientos actuales de los alumnos. Por ello, es imprescindible que incorpore elementos de cultura juvenil, diversidad cultural y uso de tecnología en sus estructuras curriculares.

Las deficiencias que los docentes de secundaria presentan al tratar de llevar la teoría a la práctica se traducen en las deficiencias que tienen los propios alumnos de secundaria para poder tener un entendimiento crítico de los contenidos que se les imparten. Por lo tanto, la formación de docentes del nivel medio requiere romper con una tradición que ha producido fragmentación curricular y un déficit de prácticas pedagógicas

La formación docente requiere hacer un trabajo particular con el tema identitario de los profesores. Los docentes de secundaria están débilmente identificados con su profesión o no existe una identidad profesional clara.

Los países en la región están orientando sus esfuerzos a formar docentes para la secundaria bajo un enfoque de



competencias. Organizar el currículo y las prácticas de enseñanza de los formadores, sobre la base de los saberes complejos que conforman las competencias, parece ser la salida al currículo de la secundaria y de la formación docente en ese nivel. En ello, resulta fundamental que las políticas educativas diferencien las competencias para los estudiantes, de aquellas que deben desarrollar los docentes.

Una estrategia necesaria es trabajar en función del desempeño docente, el cual es una noción que ha cobrado un importante valor en las discusiones internacionales sobre la función de los maestros en el éxito educativo. Ha conseguido, también, un lugar especial en las agendas de la investigación educativa, sea este desde los estudios sobre la profesión docente o desde aquellos vinculados a la formación y a la evaluación.



Bibliografía

ANEP (2008) *Sistema Único Nacional de Formación Docente 2008*. Montevideo, Uruguay.

Avalos, B. (2001). Chile: Mejoramiento de la formación inicial de profesores: conjunción de políticas nacionales e iniciativas institucionales. *Los formadores de jóvenes en América Latina. Desafíos, Experiencias y Propuestas. Oficina Internacional de Educación*, 49.

Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de educación*, 339, 119-146.

Braslavsky, C. (1995). *La Educación Secundaria en el contexto de los cambios en los sistemas educativos latinoamericanos* (No. 196). FLACSO, Programa Argentina.

Braslavsky, C. (1999). *Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.


Calvo de Mora Martínez, J. (2000). Formación del profesorado de secundaria. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (26), 107-117.

Castro, C. D. M., Carnoy, M., & Wolff, L. (2000). *Las escuelas de secundaria en América Latina y el Caribe y la transición al mundo del trabajo*. Inter-American Development Bank.

Donini, A. (2014). *Estudio sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente del Mercosur* (p. 326). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Teseo.

Druetta, D. C. (1998). El sinuoso camino de la teleeducación latinoamericana. *La Trama de la Comunicación*, 3, 89-99.

Dussel, I. (2001). La formación de docentes para la educación secundaria en América Latina: perspectivas comparadas. *Los formadores de jóvenes en América Latina. Desafíos, Experiencias y Propuestas. Oficina Internacional de Educación*, 10-23.



Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú (2004). Santiago, Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.

Errandonea, G. (coordinador) (2013). *Desarrollo Profesional Docente y Mejora de la Educación - Informe País*. Montevideo, Uruguay.

Escudero, J. M. (2009). La formación del profesorado de Educación Secundaria: contenidos y aprendizajes docentes. *Revista de educación*, 350, 79-103.

Esteve, J. M. (2001). El profesorado de secundaria. Hacia un nuevo perfil profesional para enfrentar los problemas de la educación contemporánea. *Revista Fuentes*, 3, 7-30.

Fabara Garzón, E. (2004). Situación de la formación docente inicial y en servicio en Colombia, Ecuador y Venezuela.

Filgueira, F., Pasturino, M., Operti, R., & Vilaró, R. (2014). LA EDUCACION PRIORIDAD DE PAIS: APORTES A LA CONSTRUCCIÓN DE UNA EDUCACION GENUINAMENTE INCLUSIVA.


Flores Arévalo, I. (2004). ¿Cómo estamos formando a los maestros en América Latina?

García, E. (2012). Red de trabajo colaborativo de profesores de telesecundaria en México: un modelo de formación docente para la conformación de identidad profesional.

Gimeno, J. (1993). Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores. *La formación permanente del profesorado en los países de la CEE*, 53-92.

González, M. (2009). Una nueva oportunidad para la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 350, 57-78.

López de Castilla, M. (2004). *Situación de la formación docente inicial y en servicio en Bolivia, Paraguay y Perú*. UNESCO, GTZ.



Marín Ibáñez, R. (1981). *The education of primary and secondary school teachers: an international comparative study*. Unesco Press.

Moreno Olmedilla, J. M. (2011). Profesorado de Secundaria y Calidad de la Educación: Un marco de opciones políticas para la formación y el desarrollo profesional docente.

Mollis, M. (2010). La formación de profesores universitarios para el nivel medio y superior: una asignatura pendiente. *Andrade Oliveira, M. Feldfeber y D. Martinez, Nuevas regulaciones en América Latina. Universidad y docencia, Lima, Fondo Editorial, Universidad de Ciencias y Humanidades, 17-47.*

Muñoz, J. M. E. (1975). La formación del profesorado de Educación Secundaria: contenidos y aprendizajes docentes. *Revista de educación, 350 (236-241).*

Navarro, J. C. (Ed.). (2002). *¿Quiénes son los maestros?: carreras e incentivos docentes en América Latina*. IDB.

Niemi, H., & Jukku-Sihvonen, R. (2009). El currículo en la formación del profesorado de Educación Secundaria.

Organización y Estructura de la formación Docente en Iberoamérica. (2011). Guatemala: Organización de los Estados Iberoamericanos.

Pogré, P., Allevato, C., & Gawiansky, C. (2004). Situación de la formación docente inicial y en servicio en Argentina, Chile y Uruguay.

Santos, A., & Carvajal, E. (2001). Oportunidades educativas en telesecundaria y factores que las condicionan. *Revista latinoamericana de estudios educativos, 31(3), 11-52.*

Schiefelbein, E., Braslavsky, C., Gatti, B., & Farrés, P. (1994). Las características de la profesión maestro y la calidad de la educación en América Latina. *Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, 34, 3-18.*

Singh, M. (2003). Teorías y paradigmas de la formación inicial. *El desarrollo profesional de los docentes en América Latina, 19.*



Tedesco, J. C., & López, N. (2002). Desafíos a la educación secundaria en América Latina. *Revista de la CEPAL*.

Terigi, F. (2009). La formación inicial de profesores de Educación Secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites. *Revista de Educación*, 350, 123-144.

Torres, R. M., & Tenti, E. (2000). *Políticas educativas y equidad en México: La experiencia de la Educación Comunitaria, la Telesecundaria y los Programas Compensatorios*. Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Relaciones Internacionales.

Vaillant, D. (2002). *Formación de formadores: Estado de la práctica*. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina.

Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Revista Pensamiento Educativo*, 41 (2), 207-222.

Vaillant, D. (2009). Formación de profesores de Educación Secundaria: realidades y discursos. *Revista de Educación*, 350, 105-122.

Vaillant, D. (2011). Preparing teachers for inclusive education in Latin America. *Prospects*, 41(3), 385-398.

Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 185-206.