



VOL.23, Nº3 (JULIO-SEPTIEMBRE, 2019)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

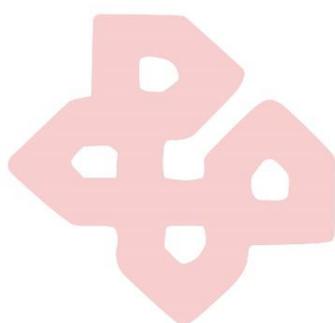
DOI:10.30827/profesorado.v23i3.9516

Fecha de recepción: 06/06/2019

Fecha de aceptación: 08/08/2019

FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN AMÉRICA LATINA- DILEMAS Y DESAFÍOS

Initial secondary teacher education in Latin America: dilemmas and challenges



Denise Vaillant

Universidad ORT Uruguay

E-mail: vaillant@ort.edu.uy

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8110-4634>

Resumen

La formación inicial del profesorado de educación secundaria es desde hace décadas uno de los focos de atención prioritarios de la agenda educativa latinoamericana. La temática ha ganado su lugar en el discurso sin ser objeto de reformas e innovaciones sistemáticas y sustantivas. El artículo parte de una sistematización de la evidencia disponible y presenta algunos desafíos y dilemas para la próxima década. La evidencia consultada muestra que es necesario tener una visión común y clara de la educación secundaria y de su profesorado. Pero la visión sola no es suficiente, sino que se requiere un enfoque integral que dé cuenta de las múltiples dimensiones de la formación inicial; desde quienes son los estudiantes que hoy ingresan a las Universidades e Institutos de Formación, pasando por la regulación de los planes de estudio, las estrategias pedagógicas y los formadores.

Palabras clave: América Latina, Educación Secundaria, Formación inicial docente

Abstract

The Initial secondary teacher education has been one of the most pressing issues in the Latin American educational agenda for the last decades. While the topic has made its way into the discursive domain, it has not yet been subject to major reforms nor have there been systematic and substantive innovations in the field. This article offers a systematization of the available evidence and presents some challenges and dilemmas that emerge for the next decade. The evidence consulted shows that, while it is necessary to have a common and clear vision of secondary education and the reality of teachers, vision alone is not enough. An integral approach that takes the multiple dimensions of initial training into account is required; one that considers the profile of the entering students to the teacher training institutions nowadays, the regulations of curricula, and the pedagogical strategies that come into play, along with the trainers that employ them.

Key words: Initial teacher education, Latin America, Secondary Education

1. Introducción

Tanto a nivel internacional como en América Latina existe una preocupación creciente por los dilemas y desafíos que plantea la formación del profesorado¹ de educación secundaria (Marcelo y Vaillant, 2018; UNESCO-OREALC, 2014). Los aspectos críticos refieren, entre otros, a la organización burocratizada de la formación, al divorcio entre teoría y práctica, a la excesiva fragmentación de conocimientos y a la escasa vinculación con los centros de educación media. También se destaca la necesidad de que la formación prepare al profesorado para un uso pedagógico de la tecnología y para lidiar con recursos digitales cada vez más desafiantes para los sistemas educativos (OCDE, 2012 y 2009; Mourshed, Chijioke y Barber, 2010).

En este artículo nos centraremos en el caso de América Latina donde, pese a los intentos de transformación, los cambios no han sido profundos. La formación del profesorado de educación secundaria mantuvo su fragmentación y falta de adecuación a las necesidades y respuestas sistémicas que exige el aprendizaje continuo de niños y jóvenes del siglo XXI (Rivas, 2015). No obstante, y pese a patrones comunes, todo análisis sobre situación del profesorado a nivel latinoamericano debe tener en cuenta las variaciones significativas existentes entre los países de la región.

Nuestro primer supuesto es que el tema de la formación inicial del profesorado de educación secundaria debe analizarse en el marco más amplio de la red de factores que definen a la profesión docente en América Latina. Nuestro segundo supuesto es que, a pesar de la heterogeneidad de situaciones presentes en la región, es posible identificar una serie de dilemas a resolver y ciertas perspectivas para los años venideros.

¹ En este artículo nos referiremos a *Profesorado* en adhesión a un lenguaje inclusivo que abarca el conjunto de géneros. Sin embargo, por economía de lenguaje y con algunos términos (como por ej. “formador”) hemos recurrido al uso masculino como genérico.

El análisis que realizamos en este artículo busca cubrir dos dimensiones:

- el modelo institucional: formación universitaria o terciaria, selección de los candidatos en el ingreso o egreso, formadores, acceso a los cargos y titulación de los profesores y procesos regulatorios;
- el modelo pedagógico: diseños curriculares, regímenes académicos, prácticas de enseñanza, estándares para el ejercicio profesional, peso de la formación en la práctica y dispositivos de evaluación.

El artículo parte de una sistematización de la evidencia disponible desde el comienzo del siglo XXI y de la identificación de algunos dilemas y desafíos presentes en la formación docente del profesor de educación secundaria latinoamericano. El documento se basa en una investigación en curso coordinada por la autora y en particular en el meta-análisis de documentos referidos a la temática.

1. La educación secundaria y su profesorado

La enseñanza secundaria es desde hace décadas uno de los focos de atención prioritarios de la agenda educativa latinoamericana. La problemática es compleja y sus zonas de frontera son difíciles de discernir ya que refieren al sistema educativo, pero se enmarcan en un cambiante contexto político, económico y social. Se trata de una temática residual donde se colocan un sinnúmero de problemáticas y cuestiones. Pero es, sin duda alguna, un asunto que está en el *espíritu de los tiempos* (Vaillant 2012).

En el caso de América Latina, el debate sobre la relevancia de la educación secundaria, es intenso y ha sido objeto de reformas y nuevas regulaciones. Una muestra de esa preocupación son las nuevas leyes generales de educación actualmente vigentes que han sido sancionadas durante las dos últimas décadas. Nos referimos entre otros, a la Argentina, al Estado Plurinacional de Bolivia y a Chile (López, Opertti y Vargas Tamez, 2017).

Las transformaciones, implementadas en los marcos normativos de la región, representan uno de los mayores retos de las últimas décadas en términos de política educativa. El principal desafío radica en transformar una educación secundaria pensada como privilegio y, por lo tanto, sustentada en claros mecanismos de selección y segregación, hacia otra, concebida como un derecho y basada en propuestas educativas de inclusión (López, Opertti y Vargas Tamez, 2017). Y obviamente ello guarda relación con la preparación inicial de las profesoras y los profesores.

La formación del profesorado de enseñanza secundaria tanto a nivel internacional (Bolívar 2006) como en América Latina (Vaillant, 2018) presenta una patología peligrosa para cualquier sistema educativo ya que ha ganado su lugar en el discurso sin ser objeto de reformas e innovaciones sistemáticas y sustantivas. Si algo impresiona en América Latina son las escasas propuestas de reforma (Vaillant, 2012).

Hoy más que nunca debemos profundizar la discusión sobre la educación secundaria y la formación del profesorado ya que a menudo la investigación versa sobre temas puntuales y muchas veces se asocia solamente a la enseñanza de disciplinas específicas. Aún cobra vigencia la afirmación de Schwartzman de hace casi 20 años cuando sostenía que “la secundaria latinoamericana necesita una reflexión integral desde las Ciencias Sociales, la Psicología, la Filosofía, la Economía y no sólo desde lo disciplinar y educativo” (2001: 88).

Dos fenómenos han marcado la evolución de la educación secundaria en el mundo y particularmente en América Latina: la expansión de matrícula y el vínculo más cercano a la educación básica (Moreno y Cuadra, 2005). A medida que los países consiguen universalizar la educación primaria, la demanda crece y se extiende a la educación secundaria. Pero al mismo tiempo la educación secundaria que surge fuertemente ligada a la educación superior, se vincula cada vez más a la enseñanza básica. Esto se refleja en un currículo menos especializado, en la forma que se recluta al profesorado y en la práctica pedagógica.

Dussel (2004) afirma que buena parte de las transformaciones de la educación secundaria latinoamericana intentaron mejorar la calidad y dotar de mayor equidad a la prestación educativa. Estos objetivos, se tradujeron en un énfasis en la expansión de la escolaridad secundaria debido a que la primaria en su primer ciclo se había universalizado en muchos países. Las reformas impulsadas buscaron también adecuar el currículum humanista tradicional a los nuevos requerimientos de la ciudadanía y la economía del siglo XXI.

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

Aunque la educación secundaria tiene un papel estratégico en la sociedad, aún queda mucho por hacer en materia de cobertura y de calidad educativa. Es en ese complejo escenario, que se inscribe la formación inicial del profesorado.

2. Hacia una radiografía de la formación inicial

Tal como hemos afirmado, uno de los principales retos en América Latina es el de plantear la mejora de la formación inicial del profesorado de educación secundaria. Hasta ahora se ha ofrecido ‘más de lo mismo’ y son pocas las iniciativas que plantean innovaciones potentes. Las estrategias implementadas rara vez han cuestionado los supuestos arraigados en los modelos de formación tradicionales. Y cuando lo hacen, se impulsan iniciativas de pequeña escala, localizadas en un área o sector, por lo que el

impacto es débil. El desafío es superar el modelo de formación tradicional, que fue muy exitoso en su momento, pero que hoy es obsoleto (Aguerrondo y Vaillant 2015).

En los párrafos que siguen, buscaremos realizar una radiografía de la formación para abordar luego cuáles son los dilemas, desafíos y perspectivas futuras.

2.1 Estructura organizativa

El anclaje institucional de la formación del profesorado se vincula estrechamente, con el contexto histórico, cultural y social de cada país. Así, encontramos instituciones cuyo principal eje identitario son las pedagogías, como sucede en el caso de Cuba, mientras que en otras situaciones existe una fuerte predominancia del conocimiento disciplinar como en el caso de Chile (Vaillant, 2018).

En la mayoría de los países, la formación inicial del profesorado de educación secundaria es universitaria, aunque en algunas naciones existen institutos superiores no universitarios. El profesorado adquiere su preparación inicial en tres tipos de instituciones (Vaillant, 2013):

- las *Universidades* a través de facultades de educación u otras unidades académicas. Estas instituciones realizan también investigación y extensión educativa. Entre ellas se encuentran, por ejemplo, las Universidades chilenas y las Universidades colombianas;
- las *Universidades Pedagógicas* que se ubican en el tránsito de las instituciones formadoras a nivel terciario y han sido una estrategia de algunos países latinoamericanos para mejorar la formación inicial. Entre las más antiguas, se encuentran la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia (1955) y la Universidad Pedagógica Nacional de México (1978);
- los *Institutos de Formación Docente* que son instituciones de nivel terciario no universitario. Suelen ser dependientes, administrativa y/o académicamente, de los Ministerios o de los respectivos gobiernos estatales o provinciales. Entre los países que tienen este tipo de instituciones, figuran Argentina y Uruguay;

Las Universidades y los Institutos de Formación Docentes están habilitados para el otorgamiento de titulación. Los países latinoamericanos exigen, sin excepción, algún tipo de formación específica para el ejercicio del magisterio, aunque no sucede lo mismo en el caso de los profesores de secundaria (Vaillant, 2012). Es frecuente encontrar en los centros de educación secundaria, profesores que actúan sin una formación general y pedagógica, y también, en muchos casos, sin preparación en la asignatura que enseñan. Hay escasez de profesores en algunas áreas, como las científicas (Física, Química, Biología y Matemáticas) en razón de la poca demanda de cursos de formación del profesorado en dichas áreas, o porque los graduandos prefieren trabajar en sectores con más prestigio y que ofrecen más compensaciones financieras (Gatti y Davis, 2016).

2.2 Selección de candidatos

En buena parte de los países latinoamericanos existen criterios para el acceso a los estudios de formación del profesorado basados en calificaciones promedio, exámenes o pruebas. Por lo general, para acceder a una Universidad o Instituto de Formación Docente, los candidatos deben demostrar ciertas capacidades referidas a un buen desempeño en matemática y lengua; competencias interpersonales y fuerte motivación para enseñar y aprender (Vaillant, 2018).

En algunos países se valora la formación previa. Así, en Brasil, el acceso a la formación inicial del profesorado requiere la aprobación de un examen que mide los conocimientos de los estudiantes de educación secundaria. Se trata del *Examen Nacional do Ensino Médio* (ENEM) que incluye pruebas basadas en biología, física, lengua portuguesa y literatura brasileña. En Colombia además de haber finalizado con éxito el ciclo de educación media, se exige la aprobación del examen SABER (Bautista Macia y Gómez Campo, 2017).

Costa Rica y Ecuador requieren el título de Bachiller de Enseñanza Media y un examen de admisión o prueba de aptitudes generales. Sin embargo, los cortes de los puntajes para ingresar a cada escuela o facultad son diferentes. En las carreras de Educación suelen ser más bajos que en las de otras áreas, como Ciencias e Ingenierías. En el caso de El Salvador, además de una calificación igual o superior al promedio nacional de la prueba PAES, se exige un curso de admisión y someterse a dos pruebas psicológicas referidas a Inteligencia General y a Personalidad (Cuéllar-Marchelli, 2015)

En Cuba donde la formación inicial del profesorado es responsabilidad estatal, en la selección de candidatos se requiere el grado de bachiller, y rendir exámenes de admisión en matemática, español e historia de Cuba. Además, existen pruebas específicas adicionales que evalúan la aptitud y estado físico a través de chequeos médicos y entrevistas (Sospedra, 2015).

En los últimos años, algunos países latinoamericanos han introducido diversos tipos de pruebas referidas a la personalidad de los aspirantes a docentes, con el fin de evitar eventuales efectos psicológicos negativos sobre sus alumnos (Vaillant, 2018). Recordemos que Baillauqués (1990) ha señalado hace casi treinta años, la importancia de incorporar en la selección de futuros profesores, criterios de personalidad. Éstos cobran particular importancia al haberse deteriorado notablemente el contexto y las condiciones en que se ejerce la enseñanza, lo que supone un aumento de las dificultades que deben enfrentar los profesores.

2.3 Lineamientos curriculares

La formación inicial en la gran mayoría de los países latinoamericanos, está signada por programas tradicionales caracterizados por la acumulación de saberes conceptuales en una malla curricular que combina conocimientos disciplinares, pedagógicos y prácticas. Estos programas tienen una duración determinada que se sitúa en promedio entre cinco y cuatro años (Vaillant, 2018).

Por lo general, el contenido de los programas de formación del profesorado de educación secundaria es considerado fragmentario y disperso con poco énfasis en lo

requerido para enseñar en las aulas. Tal evidencia se encuentra en los estudios de Gatti y Sá Barreto (2009) sobre la formación docente en Brasil, de Calvo, Rendón y Rojas (2004) sobre Colombia y en el estudio IEA TEDS-M en Chile (Ávalos y Matus, 2010).

Algunos países de América Latina cuentan con estándares que sirven de referencia a los currículos de la formación del profesorado, como es el caso de Chile, Perú y Ecuador. Otros, como Brasil tienen orientaciones curriculares de carácter bastante general, sin detallar contenidos propiamente dichos. Es cometido de las diferentes instituciones formadoras definir su currículo y los contenidos a tratar en las diferentes asignaturas (Gatti y Davis, 2016).

En Chile existen Estándares Orientadores para la Formación Inicial que indican los conocimientos pedagógicos y los de la disciplina que deben alcanzarse (BID, 2018:152). En Perú los Diseños Curriculares Básicos Nacionales (DCBN) incluyen orientaciones para el plan de estudios, la descripción de los cursos y el perfil profesional del egresado (BID 2018:150). En República Dominicana, los currículos de los programas de formación docente inicial deben cumplir los requisitos estandarizados que indica el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (EDUCA, 2015)

Otros países tienen lineamientos curriculares nacionales que son muy amplios y se prestan a variadas interpretaciones, tal el caso de Argentina (OEI, 2019). En otros casos ni siquiera se cuenta con esas orientaciones generales como en Uruguay donde no existen estándares definidos para asegurar la calidad de la formación del profesorado (BID, 2018).

Cuba ha orientado las propuestas curriculares hacia la reflexión, el aprendizaje activo de los estudiantes, la experimentación y la investigación. Aproximadamente un 20% del currículo de la formación del profesorado se dedica a la investigación. También, para la obtención del título docente, los candidatos deben presentar una tesis basada en un proyecto de investigación (Vaillant, 2018).

2.4 Profesión formador

La temática referida a los formadores de docentes es un territorio poco explicado y menos aún explorado, cuyos espacios de reflexión son casi inexistentes en la bibliografía pedagógica y en los diversos escenarios educativos públicos y privados de América Latina (Vaillant, 2005). Existe poca evidencia sobre el efecto de la mayor o menor preparación de los formadores en la formación inicial del profesorado (Ávalos y Matus, 2010). Los datos del estudio IEA TEDS-M (Ávalos y Matus, 2010) sobre los formadores que imparten cursos de matemática y didáctica de la matemática en 34 instituciones chilenas, evidencian que la mayor parte de los formadores tiene un título de profesor y licenciatura, pero no magíster o doctorado. Por otra parte, ese mismo estudio indica que los formadores no tienen demasiado conocimiento de los centros de educación media en los cuales deben desempeñarse los estudiantes que ellos preparan.

Muchos formadores, no tuvieron formación pedagógica y su selección y carrera se basan sobre todo en trabajos científico-académicos en las áreas de conocimiento a que se dedican. Pocos estudian e investigan temas relativos a la enseñanza y a las

didácticas en dichas áreas (Gatti y Davies, 2016) por lo que se presentan numerosos dilemas a resolver.

La estructura institucional de la formación del profesorado incide sin duda, en la selección de los formadores. En las Universidades, especialmente en las públicas, se ingresa por concursos de antecedentes y de oposición y periódicamente debe revalidarse la permanencia a través de evaluaciones diversas, de acuerdo con los parámetros de acreditación de las Universidades. En los Institutos de Formación Docente la situación varía según los parámetros de regulación de cada país y dependiendo si la gestión es estatal o privada. Por ende, la selección de los formadores está subordinada a las regulaciones estatales y a las tradiciones institucionales (Vaillant, 2018).

En los Institutos de Formación Docente no universitarios como en Argentina o Uruguay, los formadores suelen tener horas cátedra y no cargos que impliquen extensión o investigación. En las Universidades, el formador del profesorado suele tener horas para la docencia, la extensión o la investigación. Un ejemplo de este último caso es el de Cuba donde los formadores son profesionales de nivel superior (con formación universitaria) con dedicación de tiempo completo, lo que implica docencia e investigación. También deben supervisar a los futuros profesores en los centros de prácticas que funcionan en los centros educativos (Vaillant, 2018).

La literatura examinada (Ávalos, 2013) insiste en un tema de extrema importancia: la tensión entre el conocimiento proposicional de los formadores y el conocimiento experiencial del profesorado en formación. En muchas Universidades e Institutos de Formación Docente, los primeros se expresan de manera abstracta, mientras que los segundos lo hacen de forma más concreta. Para que se produzca la integración necesaria entre ambos tipos de lenguaje durante el periodo de formación, es importante tener en cuenta las teorías cognitivas y utilizar estrategias metodológicas que permitan conectar los marcos conceptuales con las preconcepciones de los estudiantes de formación docente. Ello fundamenta la necesidad de pensar seriamente en el proceso de selección y preparación de formadores (Ávalos, 2013).

2.5 Prácticas de enseñanza

El tema de la práctica docente evidencia la misma heterogeneidad que hemos constatado para la estructura de la formación del profesorado. Cuando la preparación del profesorado se sitúa en Institutos Superiores dependientes del estado, las prácticas tienen fuerte presencia, pero existe poca reflexión teórica (Louzano y Moriconi, 2014). Inversamente, cuando la formación se localiza en las Universidades, la reflexión y el análisis son omnipresentes pero las experiencias prácticas son escasas (Vaillant, 2013). Por otra parte, existen en América Latina gran cantidad de programas a distancia o que se realizan solamente los fines de semana, en los cuales las actividades relativas a las prácticas ocurren de manera más precaria (Gatti y Barretto, 2009).

En el siglo XX cuando en muchos países latinoamericanos la formación inicial del profesorado de educación secundaria pasó a las Universidades, ganó en excelencia académica y actualización de contenidos, pero perdió el vínculo con la práctica y con el subsistema secundario. Se profundizó la distancia entre la formación y las necesidades de la práctica docente derivadas del ejercicio concreto del rol y se acentuó el denominado divorcio entre teoría, práctica y realidad escolar (Vezub, 2016). De manera contraria, cuando la formación docente se mantuvo en institutos superiores no universitarios, la práctica docente funcionó muy cercana a los establecimientos escolares con poca reflexión e investigación acerca de la realidad educativa (Davini, 2015).

En los Institutos de Formación Docente, la formación práctica se lleva a cabo desde los primeros años. La aproximación a los espacios de la práctica profesional suele ser progresiva y gradual y transcurre a lo largo de todo el trayecto formativo. En Argentina, por ejemplo, el primer tramo comienza con un abordaje de la institución escolar, seguido por un análisis del currículo y la programación; en el tercer año se prevén prácticas de enseñanza y conducción de grupos de aprendizaje (Davini, 2015).

En las Universidades se ha introducido mejoras en los últimos años en los dispositivos de práctica. Así, en las Universidades brasileñas se estipulan procedimientos de observación y reflexión, actuación en situaciones contextualizadas, registro de observaciones, la resolución de situaciones-problema, el uso de tecnologías de la información y comunicación, narrativas orales y escritas de profesores, producciones de alumnos, situaciones simuladas y estudio de casos (Gatti y Davies, 2016).

La revisión de la literatura (Vaillant y Marcelo, 2015) sugiere que las relaciones entre las instituciones de formación inicial del profesorado y los centros de educación secundaria, se caracterizan más por el desencuentro y la ignorancia recíproca, que por una colaboración con beneficio mutuo. La institución de formación requiere contextos de práctica, de aplicación, de vida cotidiana y, en definitiva, de socialización, que completen el marco general formativo.

2.6 Procesos de regulación y acreditación

En América Latina los programas de formación inicial del profesorado, son regulados por las autoridades de los Ministerios de Educación cuando las instituciones están bajo su dependencia, lo que no es el caso de las Universidades ni de muchas instituciones superiores privadas. Según Ávalos (2013), la regulación refiere a los requisitos de ingreso de candidatos para la formación docente tal el examen de conocimientos básicos en el caso de México y Perú; la autorización o acreditación previa para el funcionamiento de programas de formación como ocurre en Colombia; y la formulación de lineamientos o marcos curriculares como en Guatemala o Perú.

En muchos países latinoamericanos, la proliferación y dispersión de instituciones de formación del profesorado de educación secundaria atenta contra la calidad de las mismas. El exceso de instituciones aparece asociado a la pequeñez de

muchas de ellas y a una falta de escala que no permite ofrecer el equipamiento adecuado (bibliotecas, computadoras, laboratorios) para sostener una formación de calidad y una equitativa distribución geográfica de la oferta. Varios países de la región se encuentran desde larga data, en un proceso de revisión de los instrumentos normativos y regulatorios con el ánimo de impulsar políticas de formación inicial de mayor impacto para la educación secundaria (UNESCO-OREALC, 2013).

La preocupación por la calidad de la formación del profesorado de educación secundaria, ha llevado a los países latinoamericanos a implementar políticas educativas que aumentaron las exigencias estableciendo nuevos controles y parámetros de funcionamiento. Así, los estados latinoamericanos han implementado prácticas evaluativas y regulatorias con el foco en los formadores y estudiantes en formación; en los programas y en las instituciones (Aiello y Grandoli, 2011).

En Chile existe una Comisión Nacional de Acreditación (CNA) que es un organismo de carácter público y autónomo, que tiene como fin verificar y promover la calidad de las instituciones de educación superior y los programas que éstas imparten. La ley del Sistema de Desarrollo Profesional Docente en 2016 obliga a que todas las carreras de pedagogía a acreditarse (BID, 2018:154).

En Colombia existen dos mecanismos: el registro calificado que es obligatorio para todas las carreras y la acreditación de alta calidad que es obligatoria para los Programas de Pedagogía (BID, 2018: 160). En Panamá todas las instituciones y los programas universitarios deben ser acreditados por el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Panamá (Unidos por la Educación, 2018)

En Perú, existe una nueva regulación de la educación superior con dos procesos para garantizar la calidad de las instituciones y los programas: el licenciamiento y la acreditación. El licenciamiento verifica las condiciones básicas de calidad y es obligatorio para poder operar, mientras que la acreditación analiza estándares especializados de calidad y es opcional (BID, 2018: 158)

En algunos países como México y Uruguay no existen sistemas de acreditación para la formación del profesorado de educación secundaria la cual es regulada con mayor o menor intensidad por el estado, y/o por gobiernos provinciales/estadales (BID, 2018)

A pesar de la existencia de diversas formas de regulación y de acreditación, el hecho que muchos de los sistemas estén en proceso de revisar sus políticas e instrumentos, sugiere que no funcionan bien. Claramente, faltan formas de regular el funcionamiento de las carreras de pedagogía en Universidades e instituciones superiores de docencia (Ávalos, 2013). La situación descrita evidencia la necesidad de repensar los mecanismos de regulación para resolver los dilemas planteados en ese componente esencial de la formación inicial.

3. Algunos dilemas y desafíos medulares

Frente a los retos del siglo XXI y el surgimiento de la sociedad del conocimiento el modelo de formación tradicional del profesorado de educación secundaria está agotado. Las bases estructurales donde se asentaba el tipo de conocimiento a transmitir, las características de quienes aprenden, la manera en cómo se organiza el aprendizaje y el oficio de enseñar han cambiado tan sustancialmente que ya no parece suficiente mejorar este modelo y aparecen signos de la necesidad de un verdadero cambio en la formación del profesorado (Marcelo y Vaillant, 2018). Si pensamos en América Latina ¿cuáles son los dilemas y desafíos que hoy se plantean?

3.1 Formación universitaria versus terciaria

La pertenencia institucional de la formación del profesorado ha dado lugar a un apasionado debate en América Latina. Para algunos, debe situarse en las Universidades mientras que, para otros, debe tener el carácter de educación terciaria (superior no universitaria) y localizarse en Institutos de Formación Docente.

Un problema recurrente en la formación provista por muchas Universidades es que su gran autonomía las lleva a desarrollar programas sin vinculación o referencia preferencial al sistema escolar y a las políticas educacionales. Existen argumentos a favor y en contra de situar la formación docente inicial en la Universidad. Por un lado, muchos especialistas señalan ventajas ya que se brinda la oportunidad a los futuros docentes de formarse en ámbitos de excelencia académica, con buenos formadores que realizan docencia, investigación y extensión. Por otro lado, algunos especialistas afirman que los centros universitarios tienen poco contacto con los centros educativos lo que dificulta la articulación teoría-práctica (Vaillant y Marcelo, 2015).

Uno de los desafíos futuros es el de pensar en cuáles son los componentes que hacen a una buena preparación del profesorado tanto a nivel universitario como terciario. ¿Cuál es el mejor modelo para el contexto y situación de cada país? ¿Cuáles son los componentes medulares en la formación inicial del profesorado?

3.2 Imprecisión versus delimitación del rol del formador

Los formadores constituyen uno de los principales factores que inciden en la calidad de los procesos formativos, y esto se relaciona con su dedicación a la tarea y con la preparación que reciben tal lo ilustra Kennedy (2016) cuando afirma que:

El docente es valorado por dominar el conocimiento y tenderá a enseñar ese conocimiento sin tener en cuenta la necesaria relación con los problemas que encontrará en la práctica. Esto significa que muchos profesores en formación están expuestos a cuerpos de conocimiento que son relevantes para la enseñanza, pero nunca consiguen conectarlo con los problemas que se encontrarán en sus clases (Kennedy, 2016, p. 14).

Las políticas vinculadas al ámbito de los formadores deberían abordar una serie de temas críticos, como la definición de las reglas para el ingreso, promoción y

permanencia del personal académico, así como la especificación explícita de los rasgos deseables que debe poseer el formador de formadores para la educación secundaria.

Solo una selección rigurosa de los formadores del futuro profesorado de educación secundaria, permitirá responder eficazmente a las nuevas exigencias de la formación inicial. Es necesario generar condiciones para que los formadores que se encuentran comprometidos en la formación del profesorado, revisen sus marcos conceptuales y sus prácticas.

Uno de los desafíos futuros es el de delimitar claramente el rol del formador ya que éstos no sólo deben apoyar el aprendizaje del profesorado en formación, sino que, al hacerlo, modelan el rol de docente. Así, la profesión de formador es única y a diferencia de otras profesiones, quienes forman a los futuros docentes enseñan a sus estudiantes a la vez que enseñan sobre la enseñanza

3.3 Autonomía versus regulación

El tema de la regulación de la formación del profesorado de educación secundaria da lugar hoy a un amplio debate en los países latinoamericanos en relación a los niveles de autonomía. Obviamente esos procesos se vinculan con la estructura institucional. Cuando la responsabilidad de la formación del profesorado recae en una Universidad es ella es la responsable de definir los equipos y procedimientos que permitan alcanzar los estándares nacionales, estatales o provinciales. Cuando la responsabilidad es de los Ministerios, la situación es bien diferente.

Uno de los desafíos futuros es el de establecer claramente cuáles son los mecanismos de regulación y de acreditación ¿se confía a las instituciones formadoras el logro de los estándares, mediante procesos internos de mejoramiento continuo?; o bien ¿se pone el acento en las instituciones o agencias de acreditación externas?

3.4 Eje disciplinar versus didáctica pedagógica del contenido

Hace más de veinticinco años, una propuesta realizada por Shulman (1992) transformó la manera de entender la formación del profesorado, así como el proceso de desarrollo de la práctica de aula. Ese autor acuñó el término *Pedagogical Content Knowledge* (PCK) para referirse a la necesidad de que los profesores edificaran puentes entre el significado del contenido curricular y la construcción realizada por los estudiantes de ese mismo significado. Este tipo de comprensión no es exclusivamente técnica, ni únicamente reflexiva. No se trata sólo el conocimiento del contenido, ni el dominio genérico de métodos de enseñanza. Es una mezcla de todo lo anterior y es principalmente pedagógico (Shulman, 1992, p. 12).

Las mallas curriculares de los programas de formación del profesorado latinoamericanos evidencian una clara fragmentación y descoordinación entre contenidos disciplinares, los contenidos pedagógicos, y el conocimiento didáctico del contenido los que se presentan por lo general de forma separada e inconexa. Uno de los desafíos futuros es la integración del conocimiento del contenido y del conocimiento didáctico del contenido. Las políticas de formación docente deberán definir cuál es el lugar que ocupa el conocimiento didáctico del contenido en la

propuesta curricular: ¿el énfasis estará en lo disciplinar?; ¿en lo pedagógico? y; ¿cuál es el lugar que se otorga al conocimiento didáctico del contenido?

3.5 Prácticas docentes fragmentadas versus *core practices*

Si hay alguna queja común y compartida por los profesores en formación en las instituciones latinoamericanas es el divorcio que encuentran entre la teoría y la práctica; entre los contenidos abordados en las instituciones de formación y las experiencias en los centros educativos. El modelo que responde a la visión tradicional de la formación inicial se identifica con mucha teoría, poca práctica y escasa reflexión. Por otra parte, los modelos que en algunos casos se han implementado motivados por el auge de los procesos de reflexión, o bien por motivos ideológicos, se han caracterizado por una reflexión ausente de comprensión y de fundamentación conceptual.

McDonald, Kazemi y Schneider Kavanagh (2013) plantean la necesidad de ir más allá de un currículum centrado en los contenidos disciplinares que los profesores deberían conocer, a un currículum organizado en torno a prácticas centrales (*core practices*) en las que el conocimiento, las habilidades y la identidad profesional se desarrollaran en el proceso de aprender la práctica como docente. Ello requeriría dismantelar la tradicional separación que se ha dado entre los contenidos disciplinares, los pedagógicos y las prácticas. La propuesta de *core practices* recoge la idea expresada hace algunos años por Schön (1987) en el sentido de colocar el practicum como elemento central de un programa de formación inicial, y así revertir la tradicional división entre cursos y práctica dentro del programa.

Uno de los desafíos futuros es el de identificar cuál es el lugar que ocupa la práctica docente en la formación del profesorado de educación secundaria: ¿es la práctica docente el eje central de la formación?; ¿qué papel ocupan la teoría y la capacidad de reflexión de los docentes en formación?; ¿cuáles son las *core practices* para un determinado contexto?

4. Discusión y reflexiones finales

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

La formación de profesores de enseñanza secundaria, se basa casi exclusivamente en la adquisición de conocimientos disciplinares especializados en las Universidades o en Institutos de Formación Docente, con poco perfeccionamiento en

procesos de enseñanza y aprendizaje o didácticas específicas. En consecuencia, los profesores de secundaria se encuentran con la responsabilidad de tener que asumir su propio desarrollo profesional una vez que están ya en servicio en los centros de secundaria.

La evidencia consultada para este artículo, muestra que es necesario tener una visión común y clara de lo que se espera de la educación secundaria y de su profesorado. Pero la visión sola no es suficiente, sino que tiene que existir coherencia entre el currículum, la formación, y la práctica docente, para así influir en la forma como los profesores aprenden a enseñar. En los programas que tienen coherencia, las ideas motrices y las oportunidades de aprendizaje están alineadas tanto en los cursos como en las prácticas. Un programa coherente incluye un conjunto de cursos vinculados conceptualmente, y está asimismo diseñado para favorecer la comprensión de la enseñanza a lo largo del tiempo.

Existe hoy un profundo desajuste entre las necesidades de aprendizaje y los requerimientos de los jóvenes y las competencias con que cuenta el profesorado de educación secundaria tras su paso por las Universidades y los Institutos de Formación Docente. Y para lograr un profesorado con un adecuado desempeño, se requieren competencias y capacidades que estén a la base de la actividad de enseñanza y que permitan procesos de transferencia, innovación, originalidad y respuesta a situaciones.

Pero no todo se resuelve con identificar y consensuar en torno a las competencias y capacidades necesarias a impulsar en los futuros profesores de manera que logren buenos aprendizajes en los jóvenes. El tema guarda relación con la complejidad que hoy tiene la educación secundaria en América Latina. Los centros de secundaria actuales son cada vez más grandes; hay una enorme diversificación curricular; y serios problemas de violencia y de disciplina. Todo ello supone desafíos nuevos que tienen poco que ver con los establecimientos educativos de décadas pasadas.

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

La formación es el elemento clave para el buen desempeño de los profesores en los establecimientos de educación secundaria. Y para que esa formación logre tener incidencia en lo que aprenden los estudiantes de secundaria, son necesarias estrategias integrales de acción y no políticas parciales. Avanzar en el logro de una educación secundaria de calidad sólo puede hacerse como parte de un proceso de transformación de la preparación de profesores, pero esto sólo no alcanza.

El estudio de las reformas educativas que involucran la formación inicial de profesores a nivel internacional (Darling-Hammond, 2017) muestra que muchas veces se adoptaron enfoques parciales. Sólo un enfoque integral puede dar cuenta de las múltiples dimensiones que integran la temática de la formación de profesores. Hay que pensar en los diversos aspectos que hacen al problema; desde quienes son los estudiantes que hoy ingresan a las Universidades e Institutos de Formación, pasando por los planes de estudio, las estrategias pedagógicas, los formadores.

Las instituciones que forman al profesorado de educación secundaria latinoamericanos encuentran actualmente en una encrucijada. No pueden seguir haciendo lo mismo que antes porque son muchas las críticas y las necesidades de transformación. Pero en muchos casos no tienen claridad acerca de cuál es el mejor camino a seguir y qué decisiones conviene tomar. Las recetas mágicas no existen, pero sí contamos con suficiente conocimiento y evidencia regional e internacional respecto a las características y condiciones que deben tener los programas de formación inicial del profesorado que han demostrado ser exitosos.

Necesitamos una educación secundaria de buena calidad para todos que cumpla dos condiciones fundamentales: desarrollar en los estudiantes la capacidad para aprender a lo largo de toda la vida y formar en actitudes, valores y competencias que promuevan sociedades más justas y democráticas y para esto requerimos profesores con un adecuado desempeño. La tarea no es simple, pero sí urgente

Referencias bibliográficas

Aguerrondo, I. & Vaillant, D (2015). El aprendizaje bajo la lupa: Nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe. Panamá: UNICEF.

Aiello, M., & Grandoli, M.E. (2011). Aproximación al análisis de la evaluación de los institutos superiores de formación docente en Argentina. *Evaluación e Investigación*, año 6, n°1.

Ávalos, B. (2013). La Formación Inicial Docente. En UNESCO-OREALC. *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: CEPPE y UNESCO

Ávalos, B. & Matus, C. (2010). La formación inicial docente en Chile desde una óptica internacional. *Evidencia Nacional del Estudio Internacional IEA TEDS-M*. Santiago de Chile: MINEDUC

Baillauquès, S. (1990). *La formation psychologique des instituteurs*. Paris: PUF.

Bautista Macia, M. & Gómez Campo, V.M. (2017). *Calidad docente: un desafío para la tradición pedagógica en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia

- BID (2018). Profesión: Profesor en América Latina ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo? Washington DC: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Bolívar, A. (2006). La identidad profesional del profesorado de Secundaria: crisis y reconstrucción. Málaga: Aljibe.
- Calvo, G., Rendón, D. & Rojas, L. (2004). Un diagnóstico de la formación docente en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 47, pp. 201-217.
- Cuéllar-Marchelli, H. (2015). El Salvador- El Estado de las Políticas Públicas Docentes. Informes de Seguimiento de PREAL. Inter-American Dialogue y FUSADES.
- Darling-Hammond, L. (2017) Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40:3, 291-309.
- Davini, M. C. (2015). Estudio de la calidad y cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina: Informe final. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Dussel, I. (2008). La escuela media y la producción de la desigualdad: continuidades y rupturas. En Tiramonti, G. y Montes, N. (comp.). *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial.
- Dussel I. (2004). Las políticas curriculares de la última década en América Latina: Nuevos actores, nuevos problemas. Informe presentado en la XIX Semana Monográfica de la Educación. Educación de calidad para todos: Iniciativas Iberoamericanas, organizada por la Fundación Santillana y la OEI.
- EDUCA (2015). República Dominicana- El estado de las políticas públicas docentes en la antesala de las transformaciones. Informes de seguimiento de PREAL. Inter-American Dialogue y EDUCA.
- Gatti, B y Davies, C. (2016). El papel de las instituciones de educación superior en la formación de profesores en América Latina. Documento de trabajo, no publicado.
- Gatti, B. y De Sá Barreto, E. (2009): *Professores do Brasil: Impasses e Desafios*. Brasília: UNESCO
- Kennedy, M. (2016). Parsing the Practice of Teaching. *Journal of Teacher Education*, 67(1), 6-17.
- López, N, Opertti, R & Vargas Tamez, C. (Coord.) (2017). *Adolescentes y jóvenes en realidades cambiantes. Notas para repensar la educación secundaria en América Latina*. Paris: UNESCO.

- Louzano, P. & Moriconi, G. (2014). Visión de la Docencia y Características de los Sistemas de Formación Docente. En UNESCO-OREALC. Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual. Santiago de Chile: CEPPE y UNESCO.
- Marcelo, C & Vaillant, D. (2018). Hacia una Formación Disruptiva de Docentes. 10 Claves para el Cambio. Madrid : Narcea
- McDonald, M., Kazemi, E. & Schneider Kavanagh, S. (2013). Core Practices and Pedagogies of Teacher Education: A Call for a Common Language and Collective Activity. *Journal of Teacher Education*, 64(5), 378-386.
- Moreno, J.M. & Cuadra, E. (2005) Nueva agenda para secundaria. Cuadernos de Pedagogía. N°347.
- Mourshed, M., Chijioke, Ch. & Barber, M. (2010). How the world's most improved school systems keep getting better. McKinsey & Company.
- OCDE (2012). Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from Around the World. París : OCDE.
- OCDE (2009). Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS. Paris: OCDE.
- OEI (2019). Argentina- El estado de las políticas públicas docentes. Informe de seguimiento de PREAL. Inter-American Dialogue y OEI.
- Rivas, A. (2015). América Latina después de PISA: lecciones aprendidas de la educación en siete países (2002 - 2015). Buenos Aires: Fundación CIPPEC.
- Schwartzman, S. (2001). The Future of Education in Latin America and the Caribbean. Santiago: UNESCO.
- Shulman, I. (1992). Renewing the Pedagogy of Teacher Education: The Impact of Subject Specific Conceptions of Teaching. Paper presentado en el Simposium sobre Didácticas Específicas en la Formación de Profesores, Santiago de Compostela
- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57, 21.
- Sospedra, M. (2015). University teaching training programs in Cuba: Fundamentals from learning and teaching developing perspective. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(1), 337-349.
- UNESCO-OREALC (2014). Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: CEPPE y UNESCO

- UNESCO-OREALC (2013). Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual, Santiago de Chile: CEPPE y UNESCO.
- Unidos por la Educación (2018). Panamá- El estado de las políticas públicas docentes. Inter-American Dialogue y BID.
- Vaillant, D. (2018). Estudio exploratorio sobre los modelos organizacionales y pedagógicos de instituciones dedicadas a la formación docente inicial: un análisis en clave comparada. Informe final. Buenos Aires: INFOD e IIPE-UNESCO
- Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada*, Madrid, v. 22, p. 185-206.
- Vaillant, D. (2012). Formación de profesores para la Educación Secundaria entre lo existente, lo deseable y lo posible. En Manzanares Moya, M.A. (coord). *Temas educativos en el punto de mira*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Vaillant, D. (2005) *Formación de docentes en América Latina. Re-inventado el modelo tradicional*, Barcelona, Editorial Octaedro.
- Vaillant, D & Marcelo, C (2015). *El A, B, C, D de la Formación Docente*. Narcea: Madrid.
- Vezub, L. (2016). Los saberes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores. *Pensamiento Educativo*, 53 (1), pp. 1- 14.

Cómo citar este artículo:

- Vaillant, D. (2019). Formación inicial del profesorado de educación secundaria en América Latina- dilemas y desafíos. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(3), 35-52. DOI:10.30827/profesorado.v23i3.9516