



Biblioteca Digital

Organización  
de Estados  
Iberoamericanos

para la Educación,  
la Ciencia  
y la Cultura

Revista Iberoamericana de Educación  
Número 9

Monográfico: **Reforma de la Educación  
Secundaria**

Datos Artículo

Título: «La profesionalización docente:  
implicaciones para las reformas de la Educación  
Secundaria en América Latina».

Autor: Eugenio Rodríguez Fuenzalida.

---

# La profesionalización docente: implicaciones para las reformas de la Educación Secundaria en América Latina

Eugenio Rodríguez Fuenzalida (\*)

---

*Con la dificultad de poder sintetizar y generalizar las múltiples interrogantes y corriendo el riesgo de plantearlas muy sesgadamente en cuanto a la diversidad geográfica, en este trabajo se analizan las siguientes cuestiones:*

*¿Cómo se ha montado la carrera del profesor de educación secundaria en América Latina?*

*¿Cuáles son los modelos de formación inicial y continua y en qué condiciones se desarrolla esa formación?*

*¿Qué condiciones están determinando el ejercicio magisterial del profesor secundario y cómo se está caracterizando ese ejercicio?*

*¿Qué aspectos estratégicos se tendrían en cuenta para perfilar modelos alternativos de formación inicial y continua de estos profesores?*

---

125

## Introducción

Para el análisis del tema me parece oportuno tener en cuenta las siguientes consideraciones:

1. Existe la necesidad de buscar nuevas articulaciones a dos perspectivas presentes en la educación: una, referida a la racionalidad del

---

(\*) Eugenio Rodríguez Fuenzalida, director de la Oficina Técnica de la OEI en Chile y profesor de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de dicho país.

logro, que mide los resultados educativos con referencia al grado de dominio de informaciones y destrezas, y otra orientada hacia el proceso que los sujetos -alumnos, profesores, padres- experimentan durante la educación y que corresponde a su identidad evolutiva. En este caso me referiré a los profesores. Estas nuevas articulaciones implican nuevos consensos, nuevos compromisos y nuevas responsabilidades.

2. En América Latina se evidencia cada vez más una heterogeneidad entre los países. Ésta se expresa tanto en aspectos socioeconómicos y políticos como en dimensiones culturales y educativas. Respecto de estas últimas, las necesidades y problemas se han diferenciado. Así, mientras en algunos países se plantea la necesidad de completar la cobertura de la educación media con calidad, en otros se concentra la acción política en la calidad de la educación primaria o básica y en los temas de las altas tasas de analfabetismo que aún subsisten. Por tanto, el tema de la profesionalización docente tiene especificidades diferentes y formas de ser abordado también distintas.

3. Se comprueba la existencia de pocos estudios regionales sobre el tema de la profesionalización docente. Los disponibles tienen un carácter de estudio de campo y, por tanto, no se encuentran temas tratados en profundidad en relación con sus componentes cualitativos. También se constata la necesidad de realizar estudios que, tomando en cuenta la heterogeneidad, presentan algunas dimensiones comunes que posibilitan la realización de comparaciones que aportan antecedentes para la adopción de políticas.

4. Si bien en muchos países es posible que se hayan realizado estudios focalizados sobre aspectos importantes, no existe una red que permita conocer sus resultados y, menos aún, acceder a ellos.

5. Los aportes considerados son sesgados. Por ello, he tenido el cuidado de señalar ese carácter en varias oportunidades, intentando reflejar tendencias más que buscar una representatividad.

6. Creo fundamental que este tema de la profesionalización docente sea estudiado en el contexto de la pobreza que vive una parte importante de la población en cada país. Pienso también que la equidad se proyecta a este ámbito de reflexiones, siendo más necesaria si se tiene en cuenta que ha disminuido mucho la responsabilidad que el Estado asume respecto del sistema escolar y de la formación y actualización de los profesores.

Igualmente, me parece que en América Latina se manifiestan nuevas y diferentes tendencias respecto de las relaciones Sociedad-Educación.

Así, emergen novedosas tendencias culturales con sus racionalidades específicas; orientaciones políticas que replantean las relaciones entre Estado y Sociedad; distintas categorías conceptuales para concebir y desarrollar las estructuras e interacciones sociales con sus respectivos instrumentos; profundas contradicciones entre la macro sociedad con sus indicadores y el vivir cotidiano de las personas con sus percepciones; escasa capacidad y potencialidad operativa de las instituciones sociales para resolver los problemas básicos de la vida humana; permanencia de importantes sectores de población en situación de pobreza en los países latinoamericanos<sup>1</sup>, etc. La concentración de la riqueza tanto en segmentos sociales nacionales como en algunos países, junto con los grandes interrogantes que hoy se plantea la sociedad frente a la educación, llevan a reflexionar acerca de la identidad profesional del profesor con marcos referenciales y teóricos distintos, sobre las formas y prácticas del desempeño profesional en el contexto de las actuales valoraciones y exigencias de la vida social<sup>2</sup>, y sobre la nueva distribución de responsabilidades en la educación.

Ello implica para América Latina distintos horizontes -como heterogéneas son sus realidades-, desde los cuales hay que realizar y continuar un debate con la necesaria autonomía y compromiso de sus estudiosos e intelectuales sobre los siguientes aspectos:

- Los actuales criterios de valoración de la educación en el marco de una sociedad que utiliza, por una parte, concepciones de oferta y demanda -el mercado-, eficiencia y competitividad, y, por otra, dinámicas relacionadas con la solidaridad, los derechos humanos, la armonía con el medio ambiente, la participación, etc.

- Las formas de concebir las políticas y los cambios en educación, considerando las actuales responsabilidades del Estado y la participación local respecto de las opciones y el desarrollo del sistema escolar, bajo las ideas de necesidad, de rentabilidad y de ventajas comparativas aplicadas a las escuelas y al profesor.

- La valoración de los nuevos espacios geográficos de integración en aspectos políticos, productivos y de comercio, así como sus respectivos esfuerzos de interacción cultural y educativa, que están produciendo nuevas dinámicas de movilidad de conocimientos, tecnologías y habilidades, que hay que considerar en las finalidades, contenidos y procesos del sistema escolar.

- Las nuevas identidades profesionales en el contexto de las actuales concepciones científicas y de los avances tecnológicos, las nuevas formas de organización social, la reestructuración del trabajo y la ocupación.

- La renovación exigida en la formación de profesores y su vinculación con las nuevas características que tiene el espacio profesional y laboral que la sociedad le pretende asignar.

Junto a estas macro consideraciones del debate sobre el tema bajo una racionalidad globalizadora del sistema escolar, de sus concepciones y políticas, me parece importante dar un vistazo analítico a estas reflexiones introductorias, orientado sobre todo al estudio de los actores de las políticas, de los agentes del cambio educativo y de su potencialidad real, como es el caso del profesor de enseñanza secundaria.

Es así como la categoría «eficacia docente» ha sido uno de los factores relevantes de la investigación y de la reflexión elaborada con particular énfasis en los últimos veinte años. Para el examen del papel del profesor en la perspectiva de esa eficacia docente, se han tomado en cuenta varias orientaciones o paradigmas en las investigaciones realizadas en y para América Latina<sup>3</sup>.

Uno de los paradigmas convencionales concibió la eficacia docente en función de las características de la personalidad de los profesores. Otro procuró superar al anterior, intentando identificar las conductas docentes que mejor se asociaban con un buen rendimiento de los alumnos. Sin embargo, se plantearon críticas sustantivas a ambos paradigmas en relación con sus definiciones unidireccionales.

Sobre esa base, otras investigaciones asumieron una orientación diferente de superación de la unidireccionalidad. Se concibieron marcos de análisis con fuerte inspiración cognitivista, referidos al pensamiento de profesores y alumnos, en razón de que aquéllos asumen un papel activo y reflexivo en la relación enseñanza-aprendizaje, y toman decisiones que afectan al contenido de ésta y al modo de enseñar y de aprender. Una derivación importante de este paradigma se orienta a la dimensión psicoafectiva del profesor. Se asocian aspectos psicoafectivos y psicosociales con la eficacia docente. Así, se levantan temas como el malestar docente relacionado con el aula -medios y condiciones de trabajo, acumulación de responsabilidades con el consecuente estrés, agotamiento-, y con factores de contexto -cambio de rol, disminución del apoyo de la sociedad a la función docente-, que inciden en la eficacia en cuanto disminuyen la motivación y la autovaloración docente.

Bajo esta perspectiva de análisis del profesor y de su eficacia docente, se está realizando una investigación referida al profesor de educación media (secundaria), focalizada en Santiago de Chile<sup>4</sup>, cuyos datos preliminares muestran algunas tendencias interesantes en la reflexión y análisis sobre la potencialidad real del profesor para actuar en la

reforma o innovación de la educación secundaria. De esos primeros informes hemos escogido algunas tendencias:

- La autopercepción de *status* es de medio a bajo, lo que se acentúa en los varones<sup>5</sup>.

- Afectan a su percepción de *status* las remuneraciones, sobre todo cuando éstas constituyen más del 50% del ingreso familiar. Esta percepción es más evidente en los hombres.

- Los profesores tienden a abandonar las clases tras 8 ó 10 años de experiencia docente. Ese abandono se realiza mediante el acceso a cargos directivos o especializados, o mediante la adquisición de un título de nivel más alto.

- Un número importante declara que no elegiría otra vez la profesión docente ni la recomendaría a los jóvenes.

- En los profesores secundarios de más experiencia se manifiesta una clara expectativa de tener, además de la enseñanza, una actividad laboral paralela.

- Un porcentaje importante declara insatisfacción laboral general con su profesión.

- Los problemas que los profesores tienen al empezar su actividad laboral tienden a mantenerse.

Esa ojeada desde la perspectiva del profesor, con sus condiciones y potencialidades, nos hace pensar que los cambios en el nivel secundario demandarán una política y una actuación definida en cuanto a profundizar sobre este tema, y, a la vez, inversiones y esfuerzos articulados para lograr integrar al profesor en esa dinámica para superar el «desencanto» y el creciente abandono de la profesión.

Teniendo presentes estas dos perspectivas, intento responder a algunas cuestiones desde una contingencia histórica y prospectiva con un énfasis diagnóstico, de antecedentes, pero también de síntesis política en cuanto a insinuar orientaciones.

## 1. Contexto de la profesionalización<sup>6</sup>

El análisis de la profesionalidad del maestro de educación secundaria requiere de un contexto histórico que posibilite comprender los conceptos y las prácticas de la formación y la educación continua. Existe, a nuestro juicio, una importante relación entre la segmentación del profe-

sorado escolar, sus orientaciones y motivos, y la construcción de la escolaridad.

Bajo esta idea consideraremos algunas dimensiones de contexto que enunciaremos muy brevemente, ya que se encuentran desarrolladas en varios estudios e investigaciones: los caminos de la construcción de la escolaridad en América Latina, el movimiento de la profesionalización y el ámbito del ejercicio profesional.

### *1.1. La construcción de la escolaridad*

Una primera constatación es que los sistemas escolares se van formando, en sus primeras expresiones, a partir de las demandas de conocimientos generadas desde la universidad<sup>7</sup>. Así, los sistemas educativos se estructuran en una etapa inicial mediante un proceso descendente de sustentación de los niveles superiores.

Las crecientes necesidades provenientes tanto del conocimiento y del incipiente desarrollo científico como de la formación de una elite dirigente, forzaron a una prolongación de la estructura de la enseñanza universitaria, estableciéndose un nivel secundario de tipo humanista<sup>8</sup> y, posteriormente, unas preparatorias, con carácter elemental, dando una organización del sistema de enseñanza dividido en tres etapas: preparatorias, humanidades y universidad.

Sin embargo, frente a esta corriente descendente surgieron propuestas alternativas nacidas en el contexto de los procesos políticos, ideológicos y científicos acaecidos en América Latina en el siglo pasado.

Las ideologías políticas inspiradas en la revolución francesa, junto con los movimientos de independencia, de fuertes raíces laicistas (especialmente influidos por las logias inglesas), la constitución de la nacionalidad, la consolidación política, la nueva organización del Estado, el establecimiento de las bases del progreso social y económico y del tejido político y social, el desarrollo de una identidad cultural así como las corrientes y estructuras educativas de algunos países europeos, fueron algunos elementos inspiradores de la construcción de los sistemas escolares en la mayor parte de las nacientes naciones.

Basándose en los esfuerzos de integración política nacional y de progreso económico, se inició un proceso de ampliación de la cobertura del sistema de enseñanza, dirigiéndolo hacia una población más amplia; el Estado comenzó a responsabilizarse de este sistema; se incorporó el pensamiento científico positivista, valorizando esa nueva dimensión del

conocimiento; en suma, la educación empezó a dejar de ser un asunto de entidades privadas, pasando a ser público, del Estado.

Esto tuvo consecuencias importantes en el sistema educativo por cuanto se sentaron las bases de la institucionalización de la escuela pública sostenida y dirigida por el Estado hacia los sectores populares. Por ello, las primeras expresiones de estas políticas educacionales se encuentran en la escuela primaria pública<sup>9</sup>, que se constituyó en la fuerza impulsora de la ampliación de la oferta del Estado en educación para los sectores populares, y avanzó con la fundación de las escuelas de artes y oficios como continuidad de la primaria y con carácter terminal; más tarde nació el liceo de carácter humanista y científico, ofreciendo la formación que serviría de antesala a la universidad. En esta oferta pública de educación se consagraron los tres niveles antes mencionados, en un proceso que hoy llamamos de democratización de la educación, nota característica de una segunda etapa de constitución del sistema educativo<sup>10</sup>.

El régimen democrático de vida no logró deshacer el sistema construido desde arriba, sino más bien rearticuló uno desde abajo. Se configuraron esquemas de estudios paralelos que aún prevalecen, «donde tras la aparente modernidad laten resabios y prejuicios que de hecho dan vida a dos circuitos paralelos y descoordinados de enseñanza»<sup>11</sup>.

Este brevísimo esbozo de las raíces del sistema escolar sirve también para comprender las características que adquirió en sus inicios la profesión docente, algunas de las cuales han llegado hasta nuestros días.

## 1.2. *El movimiento de profesionalización*

En el proceso de constitución del sistema educativo de arriba hacia abajo vemos que no existió una preocupación especial por la formación de los profesores, ya que el aprendizaje de la lectura y la escritura, la formación de hábitos, de «buenas costumbres», el conocimiento de ciertos contenidos, etc., no requerían de una persona especializada, sobre todo si los encargados de esta educación provenían del clero. Éste recibía una formación considerada idónea para los requerimientos indicados, particularmente si el enfoque de la educación era de un marcado carácter humanista.

Más bien se puede indicar que de este tipo de ejercicio docente surgió un estilo que marcó al profesor: la idea de la profesión como un acto misional, de vocación y apostolado, donde el que enseña debe encarnar las virtudes que un sector de la sociedad considera como valiosas<sup>12</sup>.



Respecto de la educación pública, se la concibe como un instrumento del Estado con miras a su consolidación nacional y política, y a su progreso social y económico, lo que permite entender que el sector educación tiene una función política, social y productiva que se irá dimensionando, estructurando y especificando en el tiempo. Ello impulsa a la formación tanto de los profesores de primaria o educación elemental como a la de los de secundaria. (Por cierto, hay que señalar que los países europeos más influyentes en esa época en Latinoamérica -Inglaterra, Francia, Alemania-, ya se habían planteado el tema y poseían propuestas que fueron atractivas para los que tenían la responsabilidad política de gobierno).

El Estado asumió así la tarea de formar a los maestros a través de las escuelas normales y de los institutos pedagógicos, y de darles empleo en sus escuelas y liceos.

Este hecho sentó las bases para una configuración de la profesionalidad del maestro, en la cual se destaca que:

- el ejercicio docente requiere una formación especial;
- se establece un mercado ocupacional con un alto control estatal;
- se otorgan salarios reducidos para esta actividad;
- se inicia la formación de profesores normalistas y de nivel secundario para atender las escuelas primarias y los liceos, manteniéndose la excepción de no titulación especial para ejercer la docencia en el sistema escolar secundario<sup>13</sup>.

Estos elementos, que caracterizaron por décadas la formación y el ejercicio profesional de los maestros, estuvieron a su vez traspasados y confrontados con los valores que la sociedad resaltaba en el maestro: vocación, ejemplaridad y desinterés por una retribución salarial, frente a una ocupación considerada no lucrativa.

### 1.3. *El ámbito del ejercicio profesional*

Los antecedentes señalados permiten caracterizar el ámbito del ejercicio profesional en los siguientes aspectos:

- La coexistencia de un doble tipo de profesor en el marco de dos tipos de sistema escolar crea una resistencia conceptual y valórica para validar la tesis de la necesidad de una formación especial para el docente con sus propias características en los niveles primario y secundario.

- Los tres niveles del sistema educativo producen un proceso de estratificación profesional: profesores primarios, secundarios y universitarios. Los aspectos de formación profesional, campo ocupacional, salarios y población a atender se diversifican de forma congruente con la estratificación.

- Si bien el Estado comienza a preparar a sus profesores, el campo ocupacional es compartido por distintos profesionales o agentes que no poseen una formación específica, lo que produce en los maestros de carrera una percepción de valoración social disminuida en cuanto a ser una auténtica profesión, y en cuanto a una retribución social más discursiva que real en relación con el status y los salarios.

- El Estado comienza a ser el mayor empleador de los profesores, lo que produce modos de trabajo propios de una administración pública y una conciencia en los profesores mismos que corresponde más a la de funcionarios normativos que al desempeño de profesionales autónomos.

- La identidad colectiva de los profesores refleja esa orientación. El movimiento magisterial ha tenido, como motivo de lucha, una mayor conciencia reivindicadora que profesional; igualmente, en estas consideraciones se encuentra una parte de la explicación del lento proceso de consolidación de un movimiento magisterial como fuerza social y profesional de poder.

- El doble circuito escolar tiene sus bases en conceptualizaciones socioeconómicas e ideológicas. La inspiración laicista y positivista de algunos grupos que tenían el poder político, junto con la constitución del Estado nacional, generaron conflictos con el pensamiento, las estructuras y las organizaciones inspiradas en principios e ideas de carácter religioso, lo que llevó a una separación constitucional entre Estado e Iglesia, o a una limitación de la injerencia de la Iglesia en los asuntos del Estado, en el que el sector educativo fue un punto crítico y de continua lucha en un número importante de países.

- La inspiración de la formación docente sostenida por el Estado reflejó más su propia ideología, así como la formación que inició el sector privado expresó la suya, aun manteniéndose la supervisión y el control estatales. Se establecieron modelos muy diferentes de formación en los niveles primario y secundario en cuanto a instituciones, duración, organización del plan de estudios, ubicación de la formación del profesor primario y secundario, etc.; aún más, la misma universidad irrumpió en la formación de profesores, produciéndose una alta heterogeneidad en los modelos institucionales, en las titulaciones y en su valoración (distintos

certificados: normalista, profesor de primaria, profesor de Estado, etc.), lo que afectó el *status*, la retribución y el desarrollo de la profesión.

Esta configuración del sistema agudizó en el nivel secundario algunas interrogantes que influyeron en la identidad profesional del maestro en relación con su especialización, con sus explicaciones y sistematizaciones y con las formas específicas del hacer pedagógico; asimismo, afectó a la profesionalidad por el desempeño de funciones educativas ejercido por personas sin una preparación suficiente o realizado bajo patrones de autoridad y control, que redujeron mucho la autonomía y la creatividad profesional con mecanismos de supervisión más normativos que profesionales. (Por cierto, estas características están aún vigentes en muchos países de la región, y se expresan en la percepción y en el comportamiento de múltiples actores sociales).

## 2. Modelos de formación inicial y continua

Para desarrollar el tema hemos tenido en cuenta varios estudios, algunos muy recientes<sup>14</sup>, concibiéndolo en relación con las siguientes dimensiones: espacio institucional de la formación, modelos utilizados, acceso a los estudios de pedagogía para el nivel secundario, duración de los estudios y titulaciones, y, finalmente, algunos enfoques sobre la formación continua.

### 2.1. Espacio institucional

En Latinoamérica la formación de profesores para la educación secundaria se realiza en instituciones que presentan alta heterogeneidad, variabilidad institucional y diversidad en el tipo y calidad de su quehacer académico.

Sobre esta base establecemos las siguientes características generales:

#### 2.1.1. *El nivel de las instituciones es variable según los países y el tipo de profesor que se forma*

Las instituciones formadoras son de distinto rango (universidades multiprofesionales, universidades pedagógicas, institutos profesionales, tecnológicos, de nivel terciario, etc.). Coexisten centros estatales y privados.

Esta diferenciación es mayor si se considera que existe una formación de distinto nivel.

Hay algunas que son de nivel medio, que prolongan en uno o dos años la educación secundaria, y que titulan profesores para el sistema escolar; otras son de nivel terciario, que preparan profesores mediante una formación postsecundaria, dejando en algunos casos las especializaciones (psicopedagogía, orientación profesional, administración, planificación educativa, currículum, etc.) para el nivel universitario; unas terceras son de nivel universitario.

En este último nivel existen universidades unidisciplinarias o pluridisciplinarias, realizándose la formación de profesores, en las pluridisciplinarias, en institutos o facultades que tienen distinta concepción: unas están estructuradas de modo que satisfacen todas las exigencias desde la misma unidad académica; otras están abiertas a diferentes unidades intra y extrainstitucionales, que proveen parte de la formación ya sea en una especialidad científica, lingüística o de las artes, o en relación con disciplinas básicas de la educación (psicología, economía, administración, etc.); asimismo, la universidad otorga los grados académicos en educación y algunas especializaciones posteriores al título profesional.

### *2.1.2. La concepción de la formación de profesores también es variable según el tipo de institución*

La formación de profesores secundarios tiende a ubicarse en el nivel superior del sistema escolar, particularmente en la universidad.

En las facultades de educación y en las universidades pedagógicas se tuvo como tarea, desde el principio, dar a esta formación un *status* académico similar al de otras profesiones.

Así, el clima de las universidades favoreció, sobre todo en el cuerpo académico, el esfuerzo para un desarrollo de las disciplinas básicas, para la incorporación de metodologías de investigación, de estilos de producción académica característicos del quehacer universitario, de una estructura y una organización institucional similar al de otras facultades, y de una forma de relación entre el profesor y el alumno propias de este ámbito. Tal vez lo más destacado fuera la incorporación institucional del concepto de autonomía universitaria, proyectado a la formación inicial y continua.

El contexto universitario autónomo y las exigencias de desarrollo de estas unidades académicas en relación con otras facultades, influyeron en la concepción de la formación del profesor, orientándola más a un estudio de tipo analítico, al aprendizaje de instrumentos útiles para el desarrollo de las disciplinas en la especialidad, a la adquisición de conocimientos especializados similares a los que se exigen en otras profesiones (los alumnos de pedagogía comparten materias con los de

otras profesiones) y, en algunas situaciones, a la adquisición de los instrumentos propios del saber y del hacer pedagógicos, teniendo esta última línea una presencia escasa y poco valorada por los mismos estudiantes de pedagogía de nivel secundario y por los profesores universitarios en razón de sus heterogéneos niveles de calidad y de exigencia; tal vez las facultades de educación no se consolidan aún en la estimación académica universitaria. Todavía hoy es posible recoger críticas muy severas sobre las facultades de educación, en el sentido de que las actividades allí desarrolladas en cuanto a contenidos, estilos, objetivos y logros, productos de las investigaciones y exigencias de los académicos, no corresponden a una universidad.

### *2.1.3. Continuidad y nuevas formas de estratificación profesional*

En la práctica, las instituciones universitarias no han superado la estratificación de la profesionalidad del educador; más aún, la han reforzado mediante las especializaciones y los grados académicos; igualmente, existe una incipiente apertura a replantearse la formación mediante la reflexión y el análisis sobre los cambios sociales y culturales, sobre los nuevos parámetros de la construcción social y económica, sobre los nuevos requerimientos que se realizan a la educación y, por tanto, al profesor.

### *2.1.4. La autonomía universitaria en las instituciones formadoras*

La capacidad institucional que significa la autonomía para las políticas presupuestaria, académica, de concurso y asignación de cargos, etc., no se ha reflejado en la formación y en el perfeccionamiento de los profesores.

La universidad, con sus modos institucionales ya señalados, ha sido dependiente del sistema escolar en el tipo y en el estilo de formación, en los títulos y aún en los contenidos mismos de los grados académicos. Ha habido incapacidad de elaborar propuestas alternativas.

La propia crisis de la universidad, en términos de la calidad de sus aportes a la sociedad, ha tenido efecto en las facultades e institutos de educación: se cuestiona la calidad de sus resultados, su aporte efectivo al planteamiento de alternativas educacionales, la generación de pensamientos y de ideas orientadoras, la elaboración de fundamentos sólidos para la formulación y desarrollo de políticas educacionales, la realización de investigaciones cuyos resultados se puedan asociar con necesidades reales de la educación.

## 2.2. Modelos en la formación del profesor secundario

De acuerdo con las conclusiones del diagnóstico sobre la formación de profesores de nivel secundario en Matemática y Ciencia (García-Sípido, 1994), que considero probablemente válido en una proyección hacia las demás especialidades de estos profesores, se reconoce una alta heterogeneidad de modelos y planes de formación inicial; sintetizando sus conclusiones, se distingue lo siguiente según áreas geográficas:

- En los países del Cono sur<sup>15</sup> se identifican dos modelos en términos generales: uno consiste en un ciclo básico de especialidad, de unos 3 años, y un ciclo terminal, con un plan de estudios para la formación en pedagogía<sup>16</sup> otro, donde la formación en la especialidad y en pedagogía se inician simultáneamente desde el primer año de carrera.

En cuanto a los planes de estudio, se pueden establecer tres áreas: especialidad; área psico-socio-pedagógica, con poca vinculación a la especialidad; didáctica especial, que incluye práctica docente escasamente vinculada con la investigación. La práctica docente está basada en un período inicial (observación participante); en una pre-práctica, que consiste en observación, planificación y docencia por un período corto; en una práctica, donde el estudiante realiza la docencia con las mismas responsabilidades de un profesor. La relación entre los institutos formadores y los centros de práctica es tangencial, salvo en algunos pocos casos en que se realizan talleres de actualización para los profesores de estos centros. En cuanto a la distribución del tiempo, la especialidad abarca entre un 60% y un 75% del total de la formación docente. Por su parte, la especialidad es ofrecida por las facultades respectivas en varias universidades, y las otras dos áreas por facultades de educación.

En los países del Área Andina<sup>17</sup>, la administración y ejecución del currículo depende de la facultad de educación, mientras los departamentos prestan los servicios solicitados por las facultades, tendiéndose en general a una formación simultánea.

El modelo de formación contiene las siguientes áreas: específica, con muchos contenidos y escasa aproximación a los procesos de producción científica y de reflexión de tipo didáctico; formación docente, orientada a cómo enseñar, con una didáctica centrada en la planificación, organización, evaluación y ejecución de unidades temáticas, sin una estructura teórica y sin vinculación con la investigación didáctica; y con un área sociohumanística de la educación. Estas áreas funcionan independientemente, esperándose que al final el estudiante integre el conoci-

miento aportado. En cuanto a la práctica docente, se centra en el aula con algunas situaciones excepcionales que la asocian al trabajo en comunidades, a programas de extensión, etc.; hay también una ausencia de vinculación entre la institución formadora y los centros de práctica. En la mayoría de los currículos está ausente la formación en investigación.

En cuanto a la formación inicial, en la mayor parte de los países de Centroamérica, el Caribe y México, es específica para la profesión docente; sólo Panamá tiene una formación previa de especialista. En México, la mayoría de los profesores de bachillerato son licenciados que cursaron la carrera correspondiente. El tipo de formación suele ser, en su mayor parte, de doble especialidad. La práctica docente ocupa entre un 4,5% y un 10,5% del plan de estudios: sólo en Cuba ésta constituye el 50% de la formación inicial.

Estos modelos y planes de formación presentan algunas debilidades y problemas. Para su análisis, recogemos los resultados de la investigación realizada en Chile (Pascual y otros, 1993), en la medida que indica una tendencia de otros países:

- La práctica profesional o pedagógica se ubica al final del proceso, y está centrada más en la planificación que en la interacción con los alumnos y en la conducción del aprendizaje en el aula, con escasa supervisión y asesoría y pocas instancias formativas.

- La formación en didáctica está poco relacionada con las teorías y las técnicas de enseñanza en la especialidad, y escasamente asociada con la investigación.

- La visión del alumno de educación secundaria no contiene referencias a su heterogeneidad como grupo social y cultural.

- Una imagen del profesor unilateralmente enfocada como la de un individuo frente a un grupo o curso, desvinculada de su pertenencia a un gremio profesional y a un contexto social e institucional.

- Una escasa formación en investigación que, además, está alejada de las necesidades del profesor.

Es importante anotar que, de acuerdo a esa investigación, la formación inicial recibida, junto con las condiciones laborales e institucionales del ejercicio profesional, explicarían en buena medida los niveles de desempeño de los profesores entre 1 y 5 años de ejercicio profesional.

### 2.3. *Acceso a los estudios de pedagogía para el nivel secundario, duración de los estudios y titulaciones*

Respecto de las condiciones establecidas para ingresar a la formación inicial del profesor de nivel secundario, el estudio diagnóstico citado (García-Sípido, 1994) indica que:

Con relación a los países del Cono sur, en algunos se exige como único requisito haber terminado satisfactoriamente la educación media o secundaria; en otros, el ingreso a la educación universitaria está regido por un sistema nacional de admisión a las universidades, que incluye pruebas especiales, lo que se traduce en un puntaje único. Sin embargo, ese estudio concluye que en esta última modalidad es evidente que los puntajes para ingresar a la profesión docente son menores que en otras profesiones. Igualmente, se señala que los admitidos a la formación inicial provienen de sectores medios y medio bajos.

En los países comprendidos en el Área Andina, los niveles de exigencia para el ingreso a los programas de formación de profesores son inferiores a los de otras profesiones. Estos son en su mayoría bachilleres que no pueden acceder a otras carreras, bien porque su puntaje en las pruebas de selección no es suficiente, bien porque no disponen de recursos económicos para ingresar en universidades privadas. En otros casos se trata de normalistas que desean mejorar su situación profesional.

Para aquellos países de Centroamérica, el Caribe y México donde se ofertan licenciaturas en educación, los requisitos de ingreso consisten básicamente en haber finalizado los estudios de nivel medio, aunque algunos centros exigen otros adicionales. Asimismo, se señala que la mayoría de los estudiantes proviene de familias con escasos recursos económicos y sobre todo de zonas rurales. Se concluye que, en general, es mayor la oferta que la demanda, y que se suele considerar como una profesión poco atractiva no sólo desde el punto de vista económico sino también en cuanto a la consideración social.

Respecto a la duración y a las titulaciones, el citado estudio señala que:

En los países del Cono sur hay una gran variedad de títulos y de combinación de los mismos. La duración de los estudios varía entre 3 y 5 años, mientras otras profesiones más valoradas exigen 5 ó más. Pocas universidades piden seminarios o trabajos de investigación para la titulación.

En los países del Área Andina, la duración de los estudios (4 ó 5 años) es menor que la de otras profesiones: matemáticas, física, ingenie-



ría, medicina. La licenciatura aquí es menos valorada que otros títulos universitarios. En algunos países se tiende a graduar a profesores en dos especialidades (dos ciencias); en otros, se otorga título en una especialidad. En pocas universidades se exigen trabajos de investigación para la titulación.

Respecto a los países de Centroamérica, el Caribe y México, las titulaciones oscilan entre 4 y 5 años, pero también se emiten otros títulos con 2 ó 3 años que facultan para dar clases. Igualmente, pocas universidades exigen trabajos de investigación para la titulación.

La conclusión general de dicho diagnóstico es que la duración de los estudios de formación inicial es menor que para otras profesiones, que existe una gran variedad de títulos, y que en las titulaciones se combinan especialidades.

#### 2.4. *Algunos enfoques sobre la formación continua*<sup>18</sup>

La concepción general que inspira los enfoques está basada sobre todo en una racionalidad tecnocrática, por cuanto a estas actividades se les otorga un valor en sí mismas. Por ello se enfatizan sus contenidos y las formas convencionales de ejecución, omitiéndose consideraciones sobre el sujeto profesor, sobre sus condiciones de aprendizaje, sobre los procesos de construcción de conocimientos y sobre las condiciones reales de desempeño profesional.

Se identifican dos perspectivas conceptuales en la ejecución de los programas: la relacionada con la capacitación en servicio, particularmente la vinculada a la actualización de los conocimientos en las especialidades; y la asociada con el desarrollo de la carrera docente.

Las acciones de formación continua se centran en cursos impartidos por diversas instituciones (universitarias, ONGs, del Estado, etc.). Estos cursos tienen una duración muy diversa: desde programas de postgrado de más o menos larga duración, hasta actividades de un reducido número de horas. En algunos países se empiezan a desarrollar actividades de formación continua en las escuelas mediante talleres. Sin embargo, es evidente la escasa utilización de actividades como observación de experiencias, reflexiones e intercambios formales entre profesores, autoperfeccionamiento, etc.

Según lo prefieran los profesores, el tipo de contenidos se ordena partiendo de los cursos de la especialidad, luego a aquellos relacionados con nuevas tecnologías (ej. computación), a la didáctica o a la metodolo-

gía de la especialidad, a temas de los adolescentes y, finalmente, a otros cursos referidos a los temas educativos generales (desde historia hasta currículum, evaluación, etc.).

La motivación para tomar estos cursos es actualizar conocimientos, dominar la especialidad, intercambiar metodologías y comparar experiencias; también tienen importancia para el currículum personal y para la carrera docente.

En cuanto al financiamiento, la mayoría lo hace de forma individual, si bien en algunos países existe un apoyo del Estado para la realización de cursos de perfeccionamiento o incluso de especialización.

El diagnóstico citado (García-Sípido, 1994), ofrece una caracterización por regiones digno de tenerse en cuenta para el análisis de esta formación continua.

En los países del Área Andina este tópico sigue siendo un problema: ausencia de acciones conjuntas coordinadas de medio y largo plazo entre los ministerios de educación y las instituciones formadoras; desvinculación programática entre instituciones formadoras y profesores en servicio activo (no hay programas de largo alcance sino actividades puntuales); dificultades para la conformación de grupos de innovación e investigación con participación de profesores de secundaria y universitarios; dificultades de producción masiva de materiales educativos que incorporen los avances (éstos se hacen más con criterio comercial); limitaciones económicas de los docentes para realizar cursos de perfeccionamiento; conformismo de los profesores con su trabajo rutinario; carencia de publicaciones para que incluyan experiencias de innovación en sus respectivos campos; dificultad para el desplazamiento desde las propias regiones.

Para los países del Cono sur el perfeccionamiento es una importante preocupación. En algunos casos existen para ello organismos dependientes de los ministerios de educación<sup>19</sup>. Sin embargo, se aprecia una desvinculación entre los institutos formadores y las instituciones encargadas del perfeccionamiento.

Respecto de los países de Centroamérica, el Caribe y México, se contemplan actividades de perfeccionamiento en casi todos ellos, pero son escasas y poco sistemáticas; asimismo, son acciones aisladas. La participación de los profesores se dificulta por la falta de presupuesto y por el elevado número de horas de clase que deben impartir.

Finalmente, algunas investigaciones señalan que, además de las conclusiones citadas, los profesores manifiestan preferencia por actividades realizadas en los establecimientos escolares o muy vinculados a ellos<sup>20</sup>.

### 3. Características de la profesionalidad del educador de enseñanza secundaria

En este apartado queremos incluir, de forma muy breve, algunos estudios e investigaciones referidos al saber especializado y pedagógico y a las actuaciones profesionales de los educadores de enseñanza secundaria; a la satisfacción, el desarrollo profesional y las condiciones laborales.

#### 3.1. *Saber especializado y pedagógico; las actuaciones profesionales*

Estos temas han sido escasamente investigados para que puedan permitir una visión global del universo y para lograr entrar en profundidad sobre algunos aspectos relevantes. Es una actividad urgente y necesaria que hay que realizar para conocer las condiciones reales del profesor y para tener claridad sobre su potencialidad en una política de cambio, innovación o reforma de la educación secundaria.

Contamos con una información reciente aunque focalizada. Sin embargo, me parece importante mostrar algunos resultados de una investigación realizada en Chile sobre educación media, con el patrocinio del Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación (MECE) del Ministerio de Educación<sup>21</sup>, en la medida que pueda ser indicativa para algunos países en América Latina.

Se considera que las competencias básicas del profesor de educación secundaria implican, por lo menos, cinco dimensiones: capacidad para comunicar de forma actualizada la estructura conceptual y para facilitar la adquisición de destrezas pertenecientes a un determinado campo del saber; capacidad para formular y aplicar un proceso de enseñanza-aprendizaje en distintos contextos socio-culturales; autonomía y creatividad para realizar la tarea anterior; capacidad de orientar a los alumnos desde su campo de conocimientos; capacidad de trabajar en equipo con otros profesionales en la selección y adaptación de un currículum relevante y pertinente, y potencialidad para participar en proyectos de innovación pedagógica en el establecimiento escolar.

El mencionado estudio del desempeño, considerando las competencias básicas, caracteriza algunas virtudes pero establece carencias en dimensiones importantes del ejercicio profesional:

a) En el dominio de los contenidos programáticos de su disciplina, se alcanzaría un nivel entre suficiente y profundo y una adecuada capacidad para discriminar entre estos contenidos, en términos de su grado de relevancia educativa para el aprendizaje de los alumnos.

b) Respecto de la actualización, ésta sería escasa considerando los avances de la disciplina, y también escasa la consulta frecuente de fuentes actualizadas.

c) En el campo de las metodologías, se daría un predominio de la exposición o transmisión de contenidos y unas serias debilidades en cuanto a la concepción (principios y criterios) y a los procedimientos evaluativos utilizados.

d) En orientación, se alcanzaría un nivel adecuado para dirigir las dificultades de aprendizaje de los alumnos, pero existirían deficiencias en cuanto a la determinación vocacional y al tratamiento de situaciones conflictivo-valóricas que se producen en la interacción en las clases.

e) En relación con la autonomía profesional, existiría independencia en la toma de decisiones respecto de algunas estrategias de enseñanza, pero la autonomía sería escasa en relación con flexibilizar los programas oficiales y con interpretar las normas del establecimiento.

f) En cuanto a la capacidad de trabajo en grupo, habría poca disposición al intercambio de experiencias de aula con sus pares y a la promoción de instancias de trabajo en equipo.

g) Respecto de la adaptación socio-cultural, ésta sería escasa y connotada por la intransigencia con los alumnos que no se adecúan a la cultura del establecimiento.

h) Con referencia a la creatividad, se daría una baja tendencia a la incorporación de ensayos e innovaciones en la programación de los cursos, así como en el desarrollo de las clases.

Estas debilidades apreciadas en el desempeño profesional, pueden relacionarse con los focos de problemas señalados en los modelos y procesos de formación. Así, el predominio de los modelos de formación disciplinaria sobre los de la profesional podría explicar que, en el desempeño, la variable dominio de contenidos sea la que muestre un mejor nivel sobre las restantes.

### 3.2. *La satisfacción, el desarrollo profesional y las condiciones laborales*

Siguiendo las conclusiones del estudio citado (García-Sípido, 1994), las condiciones detectadas sobre el desempeño profesional se especifican de la siguiente manera, según las subregiones establecidas:

En los países del Área Andina, el horario laboral no posibilita que el profesor disponga de un tiempo para preparar sus actividades docentes, y, si existe, no hay una buena administración de esas horas para promover un paralelismo que permita reuniones; los bajos salarios multiplican el trabajo en los colegios o la dedicación a actividades no docentes. La mayoría de los profesores realiza cursos en vacaciones para ascender en el escalafón docente.

Las expectativas de desarrollo profesional, al compararlas con otras profesiones, son también muy limitadas. Los profesores de ciencias y matemática, sobre todo, ejercen su profesión en el nivel medio y su desarrollo profesional está condicionado por el escalafón docente y limitado en parte por sus posibilidades económicas. Sólo una minoría realiza estudios de postgrado que les abre otras perspectivas tanto profesionales como laborales.

En los países del Cono sur, el grado de deterioro social del *status*, notorio en las remuneraciones y en la situación laboral, hace que la gente joven y capaz no se interese por la profesión de educador. Este es un problema multifacético que los gobiernos debieran abordar con enorme atención y urgencia. La exigua remuneración genera una situación de agobio y desaliento en los profesionales de la educación, que deben trabajar muchas horas más de las razonables para atender la docencia de varios cursos distribuidos en diferentes establecimientos educativos («profesor taxi»). Hay gran cantidad de alumnos a los cuales atender, sin tiempo para la preparación de las clases; un escalafón docente poco estimulante; escaso incentivo para acceder al perfeccionamiento, puesto que en la mayoría de los países hay que pagar; carencia de textos y de bibliografía así como de revistas. Un número significativo de profesores busca otros horizontes y desempeña oficios distintos al de enseñar.

Respecto de los países de Centroamérica, el Caribe y México, los profesores imparten un número elevado de clases: de 30 a 48 semanales. Sólo en Cuba dan entre 12 y 20. En varios países el tiempo de preparación de clases no se computa como horas de trabajo.

Como conclusión general, las expectativas de desarrollo profesional son muy limitadas, el profesor secundario ejerce su profesión en el nivel medio, y su desarrollo profesional está condicionado por el escalafón docente y limitado por sus posibilidades económicas. Sólo una minoría desarrolla estudios de postgrado.

#### 4. **Equidad y disponibilidad de profesores en la educación secundaria<sup>22</sup>**

El tema de la oferta y la demanda de profesores tuvo un lugar central en el contexto de las reformas educativas realizadas en los años 60 y 70, cuando se planteó como meta la ampliación de la cobertura de la enseñanza primaria hasta alcanzar a la totalidad de la población comprendida en esa escolaridad, guiado todo ello por ideas inspiradoras de la política educativa como la igualdad de oportunidades educativas, el papel primordial que se le otorgaba a la educación para los procesos de movilidad social, el derecho a la educación como expresión política del rol del Estado, la vinculación entre educación y cambio, la relación entre educación y producción, y, finalmente, la educación como servicio público<sup>23</sup>. Ese gran esfuerzo ha permitido dar un paso adelante tanto en la expansión de otros niveles educativos como en la profundización del valor social de la educación, asociando la calidad del servicio educativo con su capacidad de expansión y de cobertura en el nivel secundario.

El intenso proceso de reforma que tuvo su mayor énfasis en la escuela primaria o básica, se amplió durante estos últimos años, en algunos países, a la educación secundaria o media, por cuanto su cobertura se hizo progresivamente más extensa, su interacción con las demandas sociales se cuestionó, el avance científico y tecnológico y aún la epistemología de las ciencias desafió los contenidos programáticos estables durante muchos años, sus objetivos, finalidades y estructuras se mostraron insuficientes para satisfacer los requerimientos de la juventud, de la familia y de las distintas organizaciones de la sociedad, su sistema de administración y de organización encontró límites importantes para dar cuenta a los jóvenes, a las familias y a la sociedad respecto de sus resultados.

En este nuevo contexto político educacional me parece importante plantear el tema de la disponibilidad de profesores de nivel secundario, lo que implica tanto la oferta y la demanda de éstos en sus distintas especializaciones, como la posibilidad de disponer de tales profesionales en las diferentes regiones, municipios y localidades, de acuerdo con las opciones pedagógicas y curriculares que se adopten.

Una primera aproximación nos permite señalar que la ausencia de una información precisa, distribuida geográficamente sobre disponibilidad de profesores en educación secundaria, hace que los temas de calidad y de equidad tengan soluciones políticas y pedagógicas difíciles de sostener en un contexto de descentralización administrativa y de gestión curricular<sup>24</sup>.

El tema no ha sido tratado desde hace algunas décadas y menos para el nivel secundario. Sin embargo, contamos con los resultados de una reciente investigación referida a la educación media, realizada en Chile bajo el patrocinio del Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación (MECE) del Ministerio de Educación<sup>25</sup>. Nos parece importante destacar algunos aspectos presentes en la investigación citada, por cuanto permiten abarcar, en una perspectiva de futuro, las relaciones entre la disponibilidad de profesores y la posibilidad de realizar reformas o innovaciones en el nivel secundario.

#### 4.1. *Matrícula de estudiantes de pedagogía*

En el pregrado o formación inicial y de acuerdo con las instituciones formadoras consideradas en el estudio mencionado, se constató que la matrícula entre 1984 y 1991 mostró una fuerte tendencia a bajar, teniendo para el último año una variación anual de signo negativo (-47%).

Esta constatación indica que las tendencias futuras de la formación de profesores para este nivel tendrán un grave deterioro en relación con la renovación del cuerpo docente y con la satisfacción de las necesidades de profesores en las regiones del país.

Quizá sea importante resaltar otro aspecto de esta investigación. Sólo algunas regiones tienen una formación de profesores que podría cubrir las necesidades del sistema en términos de planes de estudio.

146

Para ejemplificar destacamos algunos datos:

Respecto a la matrícula de alumnos que ingresan a las pedagogías de nivel medio, es importante anotar que, en algunos años, no ha habido matrícula para algunas carreras<sup>26</sup>. Así:

- Ped. en Química: años 1988 y 1989
- Ped. en Química y Ciencias: años 1987, 1989 y 1990
- Ped. en Biología y Ciencias: años 1989 y 1990
- Ped. en Física y Ciencias: años 1987, 1989 y 1990
- Ped. en Artes Manuales: años 1987 y 1989

Las pedagogías en Publicidad y Ventas, Modas, Ens. Industrial, Técnicas Especiales, Educación Tecnológica, presentan irregularidad en sus matrículas. Las pedagogías en Física y Química, Biología/Ciencias Naturales y Ciencias, Educación Comercial y Educación Técnica, no cuentan con matrícula en el período estudiado.

La variación anual de la matrícula por carreras indica que, con respecto a 1984 y a otros años según inicio de la matrícula de la carrera, las que tienen un decrecimiento mayor en relación a 1991 son:

- Ciencias Naturales y Física (-93,4%)
- Física y Computación (-87,5%)
- Matemáticas y Física (-82,5%)
- Ciencias Naturales y Biología (-82,1%)
- Matemática (-78,7%)
- Ciencias Naturales y Química (-75,7%)
- Artes Plásticas (-67,1%)

Sólo muestran crecimiento Alemán (39,7%) y Música (26,4%).

Si estas tendencias representan situaciones de otros países, respecto de lo cual podría haber una cierta presunción por los resultados del diagnóstico sobre profesores de matemática y ciencia<sup>27</sup>, esto significa que la formación de profesores tendrá un grave deterioro, en América Latina, para satisfacer las demandas derivadas de los planes de estudio, así como de los centros educativos.

Dichos antecedentes evidencian síntomas de que estas carreras no están siendo atractivas para los alumnos que postulan a las universidades, ya que tanto el mercado ocupacional que se ofrece a partir de tal actividad profesional como las expectativas sociales y económicas son, por cierto, escasas y bajas en la estimación social y en la retribución salarial.

Una política realista de equilibrio entre oferta y demanda, así como de satisfacción de los requerimientos de profesores, requiere abordar estos temas y establecer mecanismos que incentiven la matrícula de los estudiantes de pedagogía de nivel secundario.

#### 4.2. Titulación de estudiantes de pedagogía

Una primera consideración es que existe una variedad de títulos que otorgan las instituciones formadoras. A modo de ejemplo y en relación con Ciencias Naturales, existen los siguientes: Cs. Naturales y Biología, Cs. Naturales y Química, Cs. Naturales y Física, Cs. Naturales, Biología y Química; en relación con Biología: Biología y Ciencias, Biología, Biología y Química, Cs. Naturales y Biología, Cs. Naturales-Biología y Química;



respecto de Matemática: Matemática, Matemática y Física, Matemática y Computación; en cuanto a Física: Física, Matemática y Física, Física y Computación, Física y Ciencias, Física y Química.

Esta variedad de títulos permite que los profesores ejerzan docencia en distintas asignaturas del plan de estudios de Educación Media.

En cuanto a la titulación de alumnos de pregrado, también se manifiesta una baja (-17,5%) en la variación anual del período estudiado en la investigación que se menciona (1984-1991).

La baja en la matrícula, unida a una disminución en la titulación, permite configurar una perspectiva de futuro que afectará a medio y largo plazo los equilibrios entre oferta y demanda y, por tanto, a la disponibilidad de profesores tanto en relación con las especialidades como respecto de la distribución geográfica, resultando más afectada la población pobre.

En relación con la titulación por carreras, se constata que en algunos años no ha habido titulación en algunas del área artística, científica, y principalmente, de formación tecnológica.

Para ejemplificar, destacamos algunos datos respecto del pregrado o formación inicial.

\* En algunos años no ha habido titulados en ciertas carreras: en Física en 1989, en Química y Ciencias en 1989, en Artes Manuales en 1987 y 1989.

Las pedagogías en Publicidad y Ventas, en Modas, en Ens. Industrial, en Técnicas Especiales y en Educación Tecnológica, presentan una irregularidad en sus titulaciones por año.

La pedagogía en Física y Computación no tiene titulados en el período estudiado.

\* La media de variación interanual de titulados por carrera muestra que los que tienen una evolución positiva son:

- Castellano y Filosofía (66%)
- Alemán (28%)
- Biología-Química y Ciencias Naturales (22%)
- Física (17%)

Los que muestran una evolución negativa son:

- Biología y Química (-11%)
- Artes Plásticas (-10%)
- Ciencias Naturales y Física (-9%)
- Matemática y Física (-8%)
- Inglés (-6%).

Estos antecedentes, junto con los de matrícula, permiten hacer algunas consideraciones:

- Es probable que se produzca una concentración de profesores, particularmente de algunas especialidades, en localidades que ofrecen mejores ventajas comparativas.

- La distribución geográfica de los profesores será muy desigual si no hay incentivos importantes. Esto afectará a la equidad y a la calidad de la educación.

- Habrá especialidades claramente deficitarias, con tendencia a una ampliación del déficit a otras especialidades.

- Se discriminará a los profesores de educación media según las especialidades.

## 5. Aspectos estratégicos en la formación inicial y continua de profesores de educación secundaria

En el marco de una vinculación eficiente entre los profesores y las reformas e innovaciones en este nivel, consideramos necesario reflexionar sobre dos dimensiones: el rol del Estado en la formación y el papel de las instituciones formadoras.

### 5.1. *El Estado y la formación docente*

#### 5.1.1. *Propuesta de educación secundaria*

Dos hechos condicionan la formación inicial y continua del profesor secundario.

Primero, la productividad de una innovación en la formación docente proviene, sobre todo, de factores que operan desde fuera, tales como las

tendencias del desarrollo global del sistema escolar, la política y la gestión administrativa, la estructura, el currículum y los planes para la educación secundaria.

Segundo, la concepción de escuela secundaria. En muchos países latinoamericanos la institución escolar tiene una orientación relacionada con el desarrollo integral del joven y no sólo con el dominio de informaciones y habilidades por parte de éste; se muestran tendencias a incentivar y fortalecer estructuras y procesos: orientación vocacional y profesional, asistencia psicológica y médica, asistencia social, atención más personalizada de las necesidades de aprendizaje del alumno, etc., que demandan de la institución escolar un modo de gestión pedagógica y curricular coherente con esos fines.

Estas orientaciones plantean requerimientos tanto a las concepciones de los modelos de formación de profesores como a los mismos procesos y estilos que integren dimensiones cognoscitivas y de habilidades o destrezas, aspectos sociales y actitudinales de los estudiantes de las carreras pedagógicas.

### *5.1.2. Escenarios de políticas educativas respecto de la educación secundaria*

Al Estado le corresponde ser garante de la calidad, de la equidad y de la pertinencia de la oferta educativa en las modalidades comunes y diferenciadas del nivel secundario. Ello significa que, junto con asegurar un acceso igualitario, es necesario que la oferta educativa sea coherente con los requerimientos del bien común (construcción de la ciudadanía, contenidos de aprendizaje, logro de habilidades, calidad de vida), con las necesidades sociales y con necesidades específicas de grupos de población. También la calidad demanda al sistema escolar que tenga vinculaciones permanentes con las políticas de desarrollo de la ciencia y la tecnología, y con otras expresiones del saber como el arte; igualmente y hablando de equidad, el sistema escolar se asocia con las preocupaciones fundamentales de la sociedad (pobreza, calidad de vida, medio ambiente, género, grupos étnicos, etc.).

Esas características de la oferta educativa se vinculan con los conocimientos y habilidades profesionales de los educadores secundarios.

Ello implica concebir a este profesional como poseedor de una base de conocimientos amplia para poder desarrollar su tarea, de ser capaz de generar conocimiento sobre su práctica y de buscar los recursos necesarios para mejorarla; con una actitud positiva hacia su desarrollo profesional continuo, con una autonomía en la realización de su tarea, para

adecuarla al contexto y poder cooperar con otros profesionales; con un código ético y con mecanismos de autocritica. Reúne, por tanto, dos racionalidades: una de requerimientos de orden técnico y otra orientada hacia el pensar reflexivo.

Esta concepción debiera orientar el papel del Estado en relación con su inversión y con su impacto en la formación continua, con los programas y contenidos, con la sistematización de éstos y con su focalización geográfica y poblacional. Del mismo modo, esa concepción debiera constituir un marco referencial para la articulación con las instituciones formadoras.

### *5.1.3. Papel del Estado en la formación inicial y continua*

Hay países en los que el Estado se plantea formular ciertas demandas básicas a la formación inicial de profesores. Algunos establecen normas para el currículum de formación (especialmente en entidades oficiales), con resultados a veces insatisfactorios; otros consideran evaluaciones finales para una habilitación profesional, lo que supone una entidad que reúne profesionales de alto nivel y prestigio; unos terceros fomentan las innovaciones mediante la creación de fondos de recursos, así como determinados estilos y áreas de la formación inicial y continua.

Sin embargo, cualesquiera sean los mecanismos, todo indica que la sola acreditación formal es insuficiente para asegurar la calidad de la formación.

Por tanto, una política del Estado debiera tener en consideración diversas formas de actuación respecto de la formación inicial y continua.

Así, fomentar la discusión, el debate y la circulación de ideas respecto de los objetivos, contenidos y estilos de formación en las instituciones formadoras; favorecer distintas modalidades de formación continua con carácter sistemático y sostenido en el tiempo, con profundidad y adaptación a las demandas de los profesores según su evolución profesional, mediante una acción combinada entre el Estado, las escuelas, las instituciones formadoras y las asociaciones de profesionales; implementar condiciones materiales y laborales para el desempeño profesional del educador; acreditar las instituciones de educación superior, sobre todo de aquellas que contemplan la formación de profesores de educación secundaria, y promocionar evaluaciones y autoevaluaciones de esas instituciones; favorecer cambios sostenidos en cuanto a las concepciones, estrategias y metodologías de formación docente, mediante fondos concursables.

#### 5.1.4. Programas prioritarios: la inserción profesional de los educadores de enseñanza secundaria

Existen múltiples evidencias de la incidencia de los procesos de formación en el desempeño<sup>28</sup>, no obstante, sería errado concebir éste como un reflejo de la formación. Hacer tal precisión significa reconocer, al menos, dos cosas: los múltiples factores que influyen en las prácticas docentes, y el carácter institucional de la actividad docente. Plantear el problema de esta manera supone asumir que el desempeño docente no está afectado únicamente por una cuestión técnica, y que su resolución no implica sólo alterar las competencias o capacidades de los profesores.

Distintos autores han tratado acerca de los factores que inciden sobre las prácticas docentes. Se analiza el trabajo en su relación con la institución escolar, estableciéndose tres ordenamientos que organizan esa práctica: el técnico-pedagógico, el administrativo y el laboral. Así, estas dimensiones alcanzan un nivel de regulación que modela la práctica de los docentes<sup>29</sup>. Por ello, la institución escolar tiene un alto condicionamiento de la práctica si se considera, además, el aspecto de los recursos distribuidos. En esta perspectiva, las reglas y los recursos deben ser entendidos como principios generativos de las prácticas, que operan en sentido positivo como capacidades y en sentido negativo como límites a la acción.

En ese contexto, es sustantivo que el Estado y las instituciones formadoras actúen en la línea de fortalecer una inserción profesional que posibilite la innovación, más que la acomodación paulatina de los profesores a esa cultura escolar. Esto es muy importante cuando se intenta una actuación del profesor en un proceso de reforma o innovación del nivel secundario, ya que existe evidencia de que el estilo profesional se adquiere en los primeros años de ejercicio.

Finalmente, creo necesario enfatizar cuatro consideraciones que constituyen un marco referencial para el papel del Estado:

- Necesidad de que el Estado no se desentienda de la formación inicial y continua de profesores, porque es parte de su responsabilidad ante la sociedad.

- Coexistencia en muchos países latinoamericanos de dos sistemas con escasos puntos concretos de contacto: sistema escolar como empleador de profesores, y sistema de formación de éstos. Considero fundamental que el Estado juegue un rol de informante, coordinador y articulador.

- El Estado y la sociedad establecen autonomía en sus normas para las instituciones formadoras de nivel universitario, pero esta requiere ser concebida en un horizonte mayor: las entidades formadoras están dentro

de la sociedad educadora y la autonomía, como tal, constituye una forma de asegurar el servicio a esa sociedad.

- Es muy importante y urgente que el Estado legitime espacios de diálogo con las instituciones formadoras, superando los límites artificiales que se han creado con relación a la autonomía.

## 5.2. Rol de las instituciones en un contexto de reforma de la formación de profesores del nivel secundario

Aunque no tenemos a nuestro alcance estudios sistematizados sobre caracterización de las instituciones formadoras de profesores para el nivel secundario en América Latina, hemos tomado como referencia las reuniones subregionales que sobre estrategias de formación inicial y continua de profesores ha realizado la OEI en 1992<sup>30</sup>.

El tema de la profesionalización no ha estado fuera de la reflexión de las instituciones formadoras, como tampoco de las políticas sectoriales ni de las asociaciones de profesores. La literatura de estos años evidencia esa preocupación.

Sin embargo, en el caso de las instituciones formadoras esa misma literatura muestra que el tratamiento de este tema tiende a ser curricular, esto es, en función del aprendizaje de determinados conocimientos y destrezas, y, también, sustentado en las posibilidades y tradiciones de los mismos institutos formadores. Ello se expresa en los contenidos a los que se otorga relevancia, como es el planteamiento de características finales y de perfiles de la formación que probablemente son útiles para los procesos de aprendizaje, pero insuficientes en el marco referencial donde el instituto formador pasa a ser un actor de la profesionalización del profesor en un contexto social, cultural y educacional cambiante.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, señalaré algunas categorías de análisis de la institución formadora estudiadas en dichas reuniones, tomando como referentes la profesionalización del profesor de educación secundaria o media y el rol de ésta en los procesos de reforma o innovación de esa educación.

### 5.2.1. Nivel de la institución formadora

El prestigio institucional, el reconocimiento social de ese prestigio mediante la presión por acceder a determinadas instituciones, la valoración ocupacional y laboral de los certificados de determinadas instituciones y, más aún, las asociaciones de egresados que en algunos casos

constituyen importantes fuerzas sociales, económicas y políticas de poder, han hecho de determinadas instituciones centros de excelencia y de poder social y aun político. Este componente ha sido una garantía y una fuente de prestigio profesional para sus egresados.

Siguiendo dicha tendencia, algunos países han intentado dar a la profesionalización del docente un respaldo institucional mediante la incorporación de la formación al nivel universitario. Sin embargo, es importante evaluar los resultados de estas decisiones bajo nuevos criterios, y poner en el debate el tema de la institucionalidad de la formación en el contexto de los actores de la educación.

Es preciso que el Estado, el magisterio, las instituciones formadoras, los sectores y los actores sociales (familia, jóvenes, trabajadores, empresarios, partidos políticos, opinión pública, etc.), busquen alternativas, consensos y orientaciones que posibiliten una articulación más real entre las instituciones encargadas de la formación inicial y continua y la satisfacción de las necesidades educativas que la sociedad demanda para los profesionales de la educación media.

### *5.2.2. Reconocimiento social y profesional de los formadores*

Esta dimensión es, quizá, parte de la anterior. Sin embargo, hay que destacarla por su relevancia, por cuanto constituye el sustrato institucional para sostener una opinión pública sobre la educación.

154

Intentando avanzar en una línea de orientaciones políticas, creo que se podrían destacar los siguientes aspectos de los formadores y de las instituciones en relación con la profesionalización:

- Una política de formación de formadores que abarque el saber y el hacer, y que sea sostenida en el tiempo por el Estado, por la sociedad y por las instituciones. Un formador no se improvisa: requiere años para su formación académica, para la necesaria experiencia sistematizada, para que produzca conocimientos y tecnologías significativas, para que sea un investigador reconocido y de calidad.

- Una política que posibilite una dedicación importante de los formadores a dicha tarea. Eso incluye la preparación de personal y la investigación, sobre todo de intervención, para permitir a través de ella una inserción efectiva y comprometida de los formadores y de las mismas instituciones en los requerimientos educacionales del desempeño profesional del profesor, en sus distintas expresiones del quehacer educativo.

- Una política interna de las instituciones que incentive la formación de este personal en el mismo quehacer académico, posibilitando la

existencia de una carrera sustentada y de una competencia igualmente académica, demostrada a lo largo de la vida institucional.

- Una política de producción académica de calidad, esto es, que tenga el reconocimiento de la comunidad académica y educativa, y la valoración de la sociedad en sus profesionales.

### 5.2.3. Exigencias de la formación y del perfeccionamiento

Considerando los diagnósticos y estudios que estos hechos requieren, creo conveniente reflexionar sobre tres líneas de política:

- Las exigencias de ingreso a los estudios de pedagogía habría que examinarlas en relación con los requerimientos profesionales del educador y comparativamente con otros estudios profesionales.

- Durante los estudios, habría que establecer políticas como las siguientes: incentivar a los alumnos que muestran condiciones reales mediante ayudas y becas; sostener un marco de exigencias que posibilite una selección de aquellos que tienen posibilidades de desempeño profesional de buen nivel, de acuerdo con los contextos específicos; establecer acuerdos interinstitucionales o dentro de una entidad pluridisciplinaria, o con centros de investigación de reconocida experiencia, que posibiliten el intercambio académico de los estudiantes y la realización de estudios avanzados; vincular la formación con la realidad educativa de los actores sociales y con las formas específicas de desarrollo.

- En relación con los egresados, habría que establecer políticas institucionales tanto en los centros formadores como desde el ámbito ministerial, que permitan apoyar la inserción profesional sobre todo en los primeros años, una formación continua mediante distintas modalidades, alternativas y actividades que posibiliten una estrecha y permanente relación entre la institución y sus egresados.

### 5.2.4. Conocimientos sólidos en el campo de las disciplinas y en el saber-pedagógico

Uno de los aspectos que se resaltan en los estudios sobre las profesiones se refiere a la calidad e identidad del conocimiento y de la tecnología que las caracterizan, al valor social y de mercado de éstas, y a los mecanismos de adquisición de ese contenido cultural especializado.

La especialización del saber y de la tecnología integrada en la profesión del educador se relaciona con un conjunto de contenidos propios de un campo del conocimiento general (ciencias, matemática,



literatura, artes, etc.), y con un conjunto de contenidos propios del proceso educativo (planificación, currículum, didáctica, evaluación, etc.) que implican tanto el saber como la tecnología.

La profesionalidad fundamental del profesor se demuestra en la capacidad operativa que posee para producir buenos y transferibles aprendizajes sobre contenidos de calidad y pertinencia para el contexto social y sobre los intereses y expectativas individuales, utilizando para ello pautas y tecnologías válidas.

La formación constituye una base esencial para el logro de esta profesionalidad en relación con los contenidos de la misma.

Dada la relevancia de la formación, se necesita explorar aspectos como:

- la calidad y pertinencia de los conocimientos y tecnologías previstos en los planes y programas y en el desarrollo de los mismos, en relación con las demandas de la sociedad, de sus sectores y de su heterogénea población;

- el sustrato material de la formación en relación con la calidad, la actualidad y la funcionalidad de la infraestructura, y en cuanto a la vinculación entre el conocimiento y la tecnología con poblaciones específicas;

- la naturaleza institucional y la calidad de los formadores;

- los estilos de desarrollo de la formación en su vinculación entre teoría y práctica, abstracción y realidad, homogeneidad y heterogeneidad, análisis e integración del saber, etc.

### 5.2.5. Duración de los estudios de pedagogía

Teniendo en cuenta la profesionalidad del educador, la duración de los estudios debería basarse en:

- un tipo de conocimientos y de tecnologías necesarios para un desempeño de calidad;

- el carácter básico de la formación inicial abierto a especializaciones posteriores, más necesario aún en contextos donde los recursos son escasos.

### 5.2.6. Diálogo interdisciplinario e interprofesional

Otro elemento que caracteriza a las profesiones reconocidas socialmente es que aportan conocimientos propios distinguibles que, a su vez,

se fundan en disciplinas sólidas en su desarrollo y sistematización, disciplinas que llamamos «duras» por su contenido, método, modo de sistematización y lógica.

Esas profesiones se sostienen en un diálogo o encuentro entre disciplinas que son replanteadas en el marco del conocimiento y del quehacer profesional específicos, en una cierta epistemología de la profesión que surge de su campo de actividad profesional y del papel que cumple en el mismo, permitiendo que dicho diálogo haga crecer la misma profesionalidad en identidad y calidad.

La profesionalidad del educador también tiene esas disciplinas básicas que alimentan el conocimiento y el quehacer educativos.

Si se indaga en esa perspectiva, me parece fundamental señalar que la epistemología de la educación está focalizada sobre el acto educativo, dimensión que requiere nuevos conceptos porque no se trata sólo de la descripción del fenómeno educativo en la sociedad sino de una actuación, de un hacer la educación.

Esta carencia de especificidad se refleja en múltiples dimensiones de la profesionalidad del educador. Así:

- el equilibrio entre la acción educativa y su contenido, muchas veces pendularmente inclinado hacia uno u otro componente, como si la educación se resolviera sólo con tecnología o sólo con volúmenes de información;

- la sobrevaloración de elementos que ayudan al acto educativo (investigaciones, planificaciones, etc.), más que la realización del propio acto -instrumentos, modos de relación, investigación-acción, etc.-.

Estos problemas epistemológicos hacen que el diálogo interdisciplinario e interprofesional sea difícil. Existe una tendencia a la autoprotección, a una cierta autorreferencia: la educación entre educadores.

Desde la profesionalidad que hoy exige la sociedad al profesor, es necesario señalar que una formación sólo entre educadores empobrece la calidad de la misma tanto en sus contenidos como en sus referentes.

### *5.2.7. Oferta y demanda de profesionales*

La expansión de la educación y las reformas de los planes y programas de enseñanza dieron a esta categoría de oferta y demanda un valor singular en su momento. No se trató del debate sobre la necesidad de preparar a los profesores de los distintos niveles, sino de planificar las

necesidades cuantitativas, dimensionando el rendimiento óptimo en la relación profesor-alumno, cuantificando las previsiones de matrícula y de escuelas, proyectando los requerimientos de los planes y programas por niveles, priorizando la expansión de acuerdo con las recomendaciones técnicas, los objetivos políticos, las presiones sociales.

Hay tres componentes en esta relación de oferta y demanda que hay que destacar respecto del rol de las instituciones formadoras. Estos son: calidad, necesidad cuantitativa y ventajas comparativas.

El primero responde a la pregunta sobre los indicadores de exigencia para la oferta de calidad de profesores secundarios, a fin de que pueda satisfacer la demanda educativa proyectando su evolución histórica en distintos escenarios.

El segundo se refiere a la dimensión cuantitativa de la relación oferta y demanda de profesores. ¿Cuántos profesores se requieren o se requerirán?

La respuesta no es fácil, en razón de los procesos de descentralización y privatización, en razón de la tendencia que se manifiesta en algunos países latinoamericanos de transformar la educación en un bien mercantil, en razón, también, de la existencia de dos subsistemas paralelos: uno de formación con sus instituciones, determinado por la demanda de ingreso a las carreras de pedagogía, y otro caracterizado por la demanda del sistema escolar con su propia lógica de crecimiento en cobertura y calidad. Entre ambos subsistemas parece existir un escaso equilibrio.

Sin embargo, el intento por encontrar equilibrios es fundamental para las instituciones formadoras, para la satisfacción de las necesidades educativas, para la inversión de los escasos recursos del Estado, para incentivar el interés del sector privado.

La misma referencia hecha respecto del primer componente la reiteramos ahora. Existe el requisito de avanzar en estos estudios para ofrecer alternativas con plazos razonables y para establecer equilibrios cuantitativos más permanentes, lo que es especialmente urgente y significativo para zonas geográficas de mediana y baja concentración, de dispersión de la población y de población en situación de pobreza.

El tercer componente sobre ventajas comparativas ha surgido en estos últimos años, particularmente en el proceso de cambio en las políticas, en las responsabilidades (sector privado, organizaciones no gubernamentales) y en las concepciones sobre el papel social de la

educación. Se ha ido resquebrajando la idea de la homogeneidad del profesional en relación con su preparación, en la concepción misma de éste, en su papel en la actividad educativa, para buscar otras alternativas mediante la integración de otros profesionales a la educación y aún de otras formas de concebir y desarrollar los procesos educativos, como es el caso de la educación técnica y profesional de nivel medio, la educación no formal, y otras expresiones. Este componente desafía la cultura y la práctica de las instituciones formadoras en cuanto tienden a ser dependientes de una específica formación del sistema escolar.

### *5.2.8. Conciencia y desempeño profesional*

El desarrollo de una actitud y de un comportamiento que posibiliten un trabajo profesional compartido y solidario, así como la formación de una conciencia profesional mediante el desarrollo de una adecuada autoestima<sup>31</sup>, constituyen instrumentos sustanciales para lograr una profesionalidad socialmente valorada. Esos instrumentos deberían formar parte de los programas de formación inicial y continua de los profesores secundarios.

Ello implica valorar el desempeño como eje de la profesionalidad docente, y construir desde esa base las cuestiones epistemológicas de esa actividad, que mostrará los conocimientos y las tecnologías requeridos en la formación y en el perfeccionamiento. Es decir, que en la construcción del conocimiento es necesario revalorar la profesionalidad educativa y la práctica de esta, en el amplio marco de heterogeneidades que posee.

Finalmente, creemos necesario poner énfasis en dos ideas:

- El fortalecimiento de la profesionalidad docente de nivel medio o secundario tiene una asociación importante con las remuneraciones y con su sistema. En esta línea, es necesario considerar una remuneración básica atractiva y una suerte de incentivos provenientes del ejercicio profesional con calidad y equidad, esto es, mediante innovaciones apoyadas por el Estado, que conduzcan a logros efectivos de los alumnos y de la institución escolar, y que estimulen la atención de grupos menos favorecidos.

- La promoción de una carrera donde se ejerzan distintas funciones además de la del aula, y se articule un proceso de formación práctico mediante la interacción entre los profesores (por ej. entre los de mayor experiencia con los más jóvenes), y entre las instituciones escolares y otros agentes educativos (Centros de investigación, instituciones

formadoras, universidades, etc.). Este camino podría ser la base para unas certificaciones que posibilitaran el ejercicio de distintas funciones en el sistema escolar.

## Notas

(1) CEPAL, 1994, *"Panorama Social de América Latina"*, Santiago, Chile.

(2) Rodríguez F., E., 1992, *"La Formación y el Perfeccionamiento del Profesor desde una Perspectiva de Profesionalización Docente"*, OEI, Santiago, Chile.

(3) Nos parece importante la síntesis de los paradigmas elaborada por Carlos Marcelo, 1987, *"El Pensamiento del Profesor"*, Ed. CEAC, Barcelona, España.

(4) Cornejo A., J. y Rodríguez F., E., 1995, *"Evolución de la satisfacción y vocación de profesores de educación media en la perspectiva de la eficacia docente"*, Proyecto de Investigación Fondo Nacional de Ciencia y Tecnología, Informe de avance, Santiago, Chile.

(5) Esta tendencia es coincidente con los resultados del estudio diagnóstico frecuentemente citado más adelante, realizado por la OEI entre 1991 y 1992. García-Sípido M., M.J. (Coord.), 1994, *"Diagnóstico sobre la formación inicial y permanente del profesorado de ciencias y matemática (nivel medio) en los países iberoamericanos"*, Ministerio de Educación y Ciencia (España) - OEI, Madrid.

(6) En este apartado se tienen en cuenta: Castro S., E., 1991, *"La Formación Docente en América Latina"*, Unesco/OREALC, Santiago, Chile. Cox, C. y Gysling, J. 1990, *"La formación del profesorado en Chile: 1842-1987"*, CIDE, Santiago, Chile. Ezpeleta, J. 1989, *"Escuelas y Maestros, condiciones del trabajo docente en Argentina"*, Unesco/OREALC, Santiago, Chile. Ezpeleta, J. y Furlán, A. (Comp), 1992, *"La gestión pedagógica de la escuela"*, Unesco/OREALC, Santiago, Chile.

(7) Las universidades se fundan a partir del siglo XVI.

(8) En esta orientación ha tenido una influencia importante la herencia cultural hispánica.

(9) La escuela primaria no tuvo una institucionalización homogénea. Hay que recordar las escuelas rurales, las misiones educativas en México, Costa Rica y otros países, así como los posteriores núcleos escolares en Bolivia, etc.

(10) Al señalar el término «etapa» no deseamos expresar una situación consecutiva, sino más bien de división de momentos en la construcción de un todo. Tanto la etapa que hemos llamado primera como la segunda, se superponen e interactúan en un cierto momento.

(11) Castro S., E., Ob.cit.

(12) Hay que hacer notar que tras esta orientación existe una opción referida al papel de la escuela en la sociedad. Se trata que la escuela, tanto primaria como secundaria, sea un espacio de formación que suministre instrucción, valores, desarrollo de la personalidad,

crecimiento con la incorporación de la familia, de los padres, etc. Esto diferencia la situación, las tendencias y las demandas de la sociedad al sistema escolar respecto de otras sociedades y regiones, donde el papel de la escuela se reduce más a la instrucción, dejando a la familia los otros aspectos. Asimismo, hasta hoy se mantiene esa tensión entre una escuela que enfatiza procesos y otra que se centra en la asimilación de productos.

(13) Es una práctica del nivel secundario que se encuentra aún en algunos países latinoamericanos.

(14) Ya hemos citado el estudio diagnóstico: García-Sípido M., M.J. (Coord.), 1994, *“Diagnóstico sobre la formación inicial y permanente del profesorado de ciencias y matemática (nivel medio) en los países iberoamericanos”*, Ministerio de Educación y Ciencia (España)-OEI, Madrid; también tendremos en cuenta las publicaciones de la OEI sobre los *Sistemas Educativos Nacionales*, editados entre 1994 y 1995; otro estudio que consideramos interesante, aunque focalizado en un país (Chile), es: Pascual, K., y otros, (1993), *“Bases de política para el papel del Estado en la formación de profesores de Educación Media y orientaciones para los procesos de formación, Informe Final”*, Proyecto MECE/Media, Ministerio de Educación (Chile) y Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.

(15) El Cono sur incluye: Argentina, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay.

(16) Por ejemplo, el estudio señala que en la U. Católica de Chile son 6 semestres de ciclo básico en una especialidad y 3 en pedagogía; en la U. de São Paulo, Brasil, primero se forma un especialista y luego se dan cursos pedagógicos habilitantes para la docencia.

17) El Área Andina incluye: Bolivia, Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela.

(18) Sobre este tema hemos tenido en cuenta, además de los estudios ya señalados: Sepúlveda, J. (Edit.), 1994, *“Educación Media y perfeccionamiento docente: la visión de los que están a cargo”*, CPU, Santiago, Chile; y Mena, I., Ritterhausen, S., Sepúlveda, J., 1994, *“Educación Media y perfeccionamiento docente: la visión de los profesores”*, CPU, Santiago, Chile.

(19) Algunos ejemplos de estas instituciones son: Centro Nacional de Capacitación Docente (Argentina); Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (Chile); Instituto Superior de Educación (Paraguay); Centro de Investigación Pedagógica (Uruguay). En Brasil no existen organismos centralizados; se contratan programas a universidades y a institutos superiores.

(20) Mena, I., Ritterhausen, S., Sepúlveda, J., 1994, ob. cit.

(21) Pascual, K., y otros, 1993, ob. cit.

(22) En este apartado seguiremos las consideraciones realizadas por el autor en un reciente artículo: Rodríguez F., E., 1995, *“Disponibilidad de profesores para la calidad y equidad de la educación media”*, en *Revista Pensamiento Educativo*, Vol. N° 16, Santiago, Chile.

(23) Romero L., Simón, 1993, *“La distribución social de responsabilidades y actuaciones en el desarrollo futuro de la educación en América Latina”*, *Revista Iberoamericana de Educación*, OEI, N° 1, Madrid, España.

(24) Hevia R., Ricardo, 1991, *“Política de descentralización en la educación básica y media en América Latina. Estado del arte”*, Unesco-REDUC, Santiago, Chile.

(25) Rodríguez F., E., 1993, *“Oferta y demanda de profesores de Educación Media”*, Ministerio de Educación, Santiago, Chile.

(26) El nombre de las carreras se ha tomado directamente de las instituciones que las ofrecen. Como ya se indicó, ello muestra distintas tendencias de titulación en un mismo país: sólo una especialidad y una combinación de dos o más especialidades.

(27) García-Sípido M., M.J. (Coord.), 1994, ob. cit.

(28) Pascual, K. y otros, 1992, ob.cit..

(29) Ezpeleta, J. 1992, ob.cit.

(30) I Reunión subregional de consulta a especialistas de los países Andinos, Caracas, Venezuela, 23 al 27 de marzo de 1992; II Reunión subregional de consulta a especialistas de los países del Cono sur y la Península Ibérica, Santiago, Chile, 13 al 17 de julio de 1992; III Reunión subregional de consulta a especialistas de los países de Centroamérica, el Caribe y México, Tegucigalpa, Honduras, 26 al 30 de octubre de 1992.

(31) Algunas investigaciones ya anotadas indican que los egresados de las instituciones formadoras tienen una alta estima de sus conocimientos y habilidades pedagógicos, que se ponen en duda en el segundo y tercer año de ejercicio profesional.