

# ¿Cómo mejorar la educación secundaria en México?



***¿Cómo mejorar la educación secundaria en México?***

**Coordinación General**

Edgar Jiménez Cabrera, SEP/SEB

**Coordinación editorial**

Alejandro Ramírez Torres SEP/SEB

**Equipo editorial**

Iván Marín Rodríguez /Lucía Rivera Cruz SEP/SEB

**Corrección de estilo**

SEB

**Formación y diseño**

IEPSA

**Primera edición, 2012**

D. R. © Secretaría de Educación Pública, 2012  
Argentina 28, Centro, CP. 06020, México D. F.

Subsecretaría de Educación Básica  
Viaducto Río de la Piedad 507, Granjas México  
CP. 08400 Delg. Iztacalco México, D. F.

ISBN obra completa: 978-607-514-253-1

El punto de vista de los artículos publicados es responsabilidad absoluta de los autores.

Fotografía de portada: Miguel Tovar /Archivo de Comunicación Social

Los derechos de la publicación en México pertenecen a la Secretaría de Educación Pública,

Queda prohibida la reproducción parcial o total, directa o indirecta del contenido de la presente obra, sin contar previamente con la autorización expresa de los editores, en términos de la Ley del Derecho de Autor y, en su caso, de los tratados internacionales aplicables.

## Índice

### **Presentación**

*Francisco Ciscomani Freaner*..... 9

### **PRIMERA PARTE**

#### **LA EDUCACIÓN BÁSICA EN AMÉRICA LATINA**

#### **La educación secundaria obligatoria. Nuevos sentidos y tensiones**

*E. Tenti Fanfani*.....15

#### **Cambios en el perfil y características del estudiante que cursa la educación secundaria en México**

*Gabriel de Pujadas* ..... 63

#### **Desafíos de la gestión educativa desde la mirada de la escuela**

*Victor Hugo Díaz* ..... 111

#### **Gestionar el futuro: desafío del presente**

*Luis Solari de la Fuente*..... 149

### **SEGUNDA PARTE**

#### **LA EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO**

#### **La educación secundaria ayer, hoy y ¿mañana? en la reforma integral de la educación básica**

*Luis G. Benavides Ilizaliturri*..... 179



**Experiencias internacionales en integración curricular  
y cambien en la educación básica. Aprendizajes para México**

*Tomás Miklos*..... 243

**Equidad y calidad en la educación secundaria: más allá  
de las reformas**

*Sylvia Ortega Salazar*..... 269

**Los profesores de educación secundaria: marco internacional  
y aprendizajes para México**

*Francisco Miranda López* ..... 293

**PARTICIPACIONES SEB**

**Definiciones para atender la diversidad social, lingüística  
y cultural en educación**

*Rosalinda Morales Garza* ..... 331

**Acciones estratégicas para fortalecer la secundaria**

*Juan Martín Martínez*..... 355

**La telesecundaria**

*Oscar Ponce* ..... 385

# Los profesores de educación secundaria: marco internacional y aprendizajes para México

*Francisco Miranda López, FLACSO*

## INTRODUCCIÓN

La educación secundaria es, indudablemente, un servicio educativo de primera importancia para garantizar equidad y calidad para toda la población, habida cuenta de que es la culminación de la educación básica y punto de referencia para el trayecto educativo o social que emprenderán la franja de adolescentes y jóvenes de la sociedad en su conjunto.

En México, a pesar de haber impulsado una reforma de la educación secundaria desde el año 2006, siguen observándose diversos problemas de cobertura, eficiencia interna y calidad educativa. A casi seis años de haberse puesto en marcha dicha reforma los signos de este nivel educativo siguen siendo desalentadores y los datos actuales son prácticamente los mismos que fundamentaron la iniciativa de reforma:

- Casi 700 mil jóvenes entre 13 y 15 años de edad no cursan la educación secundaria.

- Cerca de 400 mil alumnos abandonan la secundaria cada año.
- De cada 100 alumnos que ingresan sólo 80 la terminan.
- Aproximadamente una quinta parte de los alumnos inscritos re-prueba cuando menos una materia en cada ciclo escolar.
- Existen notables contrastes en las oportunidades educativas por entidad y región.
- La enseñanza conserva su carácter enciclopédico y el aprendizaje de los alumnos sigue siendo predominantemente memorístico.
- Sigue siendo excesiva la cantidad de alumnos por maestro.
- Siguen presentándose problemas de inadecuación del perfil académico de muchos maestros y un alto porcentaje de ellos sigue siendo contratado por horas.

Desde el punto de vista de la calidad y los resultados educativos, de acuerdo con los resultados de la prueba ENLACE, al comparar los niveles de rendimiento académico de los estudiantes de 3° de secundaria entre 2006 y 2011 se encontró que, tanto en la comprensión lectora como en matemáticas, los resultados a nivel nacional siguen mostrando, a pesar de los avances relativos, serias insuficiencias.

Siguen, además, manifestándose diferencias significativas entre las distintas modalidades con que se imparte este nivel educativo, destacando un avance en secundarias generales y un retroceso en las telesecundarias, modalidad que atiende prioritariamente a los sectores más vulnerables.

En general, las evaluaciones nacionales (Pruebas nacionales, EXCALE, ENLACE) e internacionales (PISA) muestran que los alumnos egresados de secundaria no adquieren las competencias que este nivel pretende desarrollar.

Aunque esta situación obedece a la presencia y relación de varios factores, sin duda el tema del profesorado juega un papel de primera

importancia. Y quizá sea esta la cuestión central que, tanto a nivel internacional como nacional, está teniendo la mayor visibilidad como elemento explicativo de las posibilidades de mejora de los sistemas educativos.

Este trabajo se sitúa en esta discusión y busca aportar algunos elementos analíticos a partir de un ejercicio de recuperación de los “temas-cuestiones” centrales que se debaten a nivel internacional a efecto de recuperar algunos elementos constitutivos de una posible agenda de política educativa.

Para ello se plantea, en primer lugar, una breve caracterización de los desafíos de la educación secundaria con el ánimo de situar sus principales problemáticas. Enseguida se subrayan los rasgos principales de la formación docente en México con el ánimo de dar cuenta de sus principales tendencias y tensiones. Posteriormente se describe el debate internacional a partir de los campos principales de discusión que lo caracteriza en el ámbito de los programas y los procesos institucionales. Finalmente, a manera de conclusión, se recuperan las tesis centrales del debate y se formulan los puntos de una agenda posible de política pública.

## **I. PRINCIPALES DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA**

La educación secundaria ha jugado un papel estratégico en la dinámica, composición y funcionamiento de los sistemas educativos en la mayoría de los países del mundo. Ha tenido un papel principal para garantizar la educación obligatoria a las diferentes poblaciones nacionales y ha sido también un espacio de formación fundamental tanto para preparar a los adolescentes para la vida universitaria así como para proveer de algunas competencias fundamentales de orden técnico y profesional para vincular a los jóvenes con el mercado de trabajo (Oijen, 2006; Freeman, 2009).

Desde la perspectiva del crecimiento de la matrícula, este nivel educativo experimentó en la mayoría de los países un crecimiento sustantivo durante las últimas dos décadas, convirtiéndose por ello en un espacio de resonancia del comportamiento de la cobertura y los indicadores de eficiencia interna de la educación primaria, al igual que en un detonador de tendencias de cobertura y calidad educativa que impacta decisivamente el comportamiento de los sistemas de educación media superior y superior.

En los países de mayor desarrollo económico la educación secundaria es una de las áreas primordiales de atención para mejorar la calidad de la educación y, sobre todo, un espacio fundamental para impulsar la formación técnica y profesional que responda, en la perspectiva más amplia de trayectorias académicas de nivel medio y superior, a las nuevas condiciones de los mercados de trabajo caracterizados por la complejidad de los procesos tecnológicos, la flexibilidad de las competencias laborales y el incremento en las exigencias de competitividad y la productividad en marcos crecientemente globalizados (Kennedy, 2000).

En México ha sido un nivel que ha crecido en importancia tanto para la sociedad como para las propias políticas del Estado en materia de cobertura y calidad educativa. Desde que adquiere su definición institucional, durante la segunda década del presente siglo, la educación secundaria estuvo siempre en una situación de ambigüedad e inercia dependiendo de las discusiones y propuestas sobre la educación primaria y la educación universitaria. Sus objetivos educativos y dinámicas de funcionamiento fueron comúnmente el eco institucional de las visiones y perspectivas aisladas y parciales con que se plantearon las políticas y acciones de la educación primaria y los niveles de educación media superior y superior en el país. Sólo hasta en tiempos recientes, cuando se emite la Ley General de Educación de 1993, se establece la obligatoriedad de la educación secundaria como componen-

te de la educación básica. Antes había aparecido como un subsistema que debía conectar a la educación primaria con la educación superior, especialmente con el bachillerato, sin ningún referente que le diera especificidad a su funcionamiento en términos de objetivos académicos y curriculares.

Sin embargo, en la actualidad, la educación secundaria parece emerger como un nivel educativo estratégico para orientar el nuevo rumbo del sistema educativo nacional de acuerdo con las necesidades de la población que deberá atender y los requerimientos de calidad que deberá cubrir. Entre los factores que justifican este nuevo papel se encuentran: 1) el comportamiento de la matrícula en educación primaria y el mejoramiento de sus principales indicadores de cobertura y eficiencia terminal; 2) los compromisos de la política educativa frente a las tendencias demográficas observadas, la población en edad de escolarización obligatoria y las nuevas exigencias de los mercados laborales; y 3) las presiones de la demanda que se avizoran para los servicios de educación media superior y superior. Sin exageración puede afirmarse que la educación secundaria podrá convertirse en un eje estratégico o “locus” de consolidación, inflexión y resorte del sistema educativo nacional en su conjunto.

En diversos países, incluido México, existen diferentes factores que han obstruido el desarrollo de la educación secundaria y que de no corregirse podrán dificultar su participación para atender las necesidades futuras de la población y del sistema educativo en su conjunto. Existe un consenso mayoritario en aceptar que ha sido un nivel desatendido, pese al crecimiento sostenido que ha experimentado en los últimos 20 años y a que este nivel educativo ha sido, *de facto*, el lugar de movilidad social para la mayoría de los jóvenes de las familias de ingresos medianos y bajos.

Por otra parte, los recursos disponibles por estudiante respecto a la

educación primaria y la educación superior disminuyeron, y en términos de la reducción del gasto público de la última década, el nivel secundaria ha sido el más perjudicado, debido a que no fue objeto de atención de los financiamientos internacionales como la educación primaria, además de que los apoyos del sector público o el desplazamiento hacia el sector privado no fueron tan importantes como en el caso de la educación superior.

Junto a lo anterior, la estructura de la educación secundaria se está modificando con mucha mayor lentitud y no ha podido resolver las ambigüedades entre las tendencias de formación orientadas a preparar para la universidad y las que preconizan su orientación técnica y vocacional (Carnoy y de Moura, 1997). La forma de impartir enseñanza sigue siendo muy tradicional, mostrando severos desfases respecto a las demandas de calidad educativa que plantean los nuevos contextos sociales, tanto por lo que se refiere a las transformaciones educativas globales, los cambios en los mercados de trabajo y las necesidades de atención que demandan los adolescentes y sus espacios sociopsicológicos, culturales y familiares de desarrollo (Porlán y Rivero, 2008).

En general puede afirmarse que en países como México, a diferencia de otros países europeos, norteamericanos y del pacífico, la educación secundaria no ha logrado a cabalidad ninguno de los objetivos que han rondado en el debate sobre su estructura y funcionamiento: no produce egresados con pericias suficientes para desempeñarse como trabajadores calificados; no son verdaderos técnicos que exige la industria moderna y tampoco son competitivos en los exámenes de ingreso a la educación superior, además de mostrar serias dificultades para las necesidades psicológicas y sociales de la adolescencia mexicana.

## II. EL PROBLEMA DE LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN MÉXICO

La formación y actualización de profesores en México ha sido reflejo de una tendencia que ha caracterizado al sistema educativo en su conjunto: la fragmentación y “desconfiguración” del sistema por efecto de una regulación estatal centrada prioritariamente en la oferta de servicios. El crecimiento y diversificación de los servicios educativos fue producto de un conjunto de necesidades planteadas al Estado y, en gran medida, contradictorias: impulsar el desarrollo, atender desigualdades sociales y favorecer la integración política y cultural crearon una situación que provocó que el Estado mexicano privilegiara más hacer llegar escuelas y servicios educativos ahí donde se consideraba necesario sin ningún criterio mínimo de regulación académica que garantizara que los resultados educativos fueran demostrables y socialmente pertinentes.

Atender necesidades y vacíos educativos ante una demanda creciente generó también una dinámica incremental donde, además de las escuelas, había que ofrecer los insumos básicos para hacerlas funcionar: libros de texto, currículum, materiales didácticos, infraestructura y mantenimiento básico de las instalaciones tuvieron siempre una prioridad alta. Indudablemente que la dotación de profesores se convertiría en un elemento vertebral para que los servicios educativos tuvieran sentido y racionalidad.

En ese contexto de requerimientos, la formación de profesores y su actualización permanente describieron sus tendencias más importantes de crecimiento y desarrollo: formar amplios contingentes para la escuelas, primero de educación primaria, y después de secundaria y pre-escolar; especializar la formación en función de la diferenciación de los servicios particularmente de educación básica; desarrollar espacios

institucionales alternativos y, en muchas ocasiones, contingentes, para atender necesidades especiales de grupos y espacios demográficos y sociales; y atender las demandas de profesionalización, movilidad laboral y reivindicaciones salariales del magisterio.

La propia dinámica de diferenciación funcional centrada en una creciente demanda social por la educación, aparejada a las presiones políticas provenientes del propio magisterio, propició un sistema de formación y actualización de profesores altamente diferenciado y con poca comunicación interna y externa: normales urbanas y rurales, federales, estatales y privadas; normales superiores para atender educación secundaria en áreas diferentes de especialización; normales de educadoras para preescolar; normales de educación especial y educación física; centros de actualización magisterial para profesores en servicio; la Universidad Pedagógica Nacional y sus diferentes subsedes regionales para nivelar profesores y ofrecer alternativas de superación profesional al magisterio; Centros de Maestros para atender la actualización con perspectivas innovadoras y de uso de nuevas tecnologías; y programas nacionales y regionales de actualización en función de las prioridades de la política educativa y los proyectos estratégicos compensatorios son, entre otros, ejemplos de los elementos de un sistema poco articulado, desacoplado y con rasgos crecientes de duplicación de funciones, tareas y programas de formación y actualización, buscando ampliar las bases de su clientela profesional y política.

El cuadro de las trayectorias y reformas que ha sufrido el normalismo y el trabajo docente parecen confirmar la hipótesis de que hoy en día asistimos a una profunda crisis de la profesión. Esta admite, por lo menos, tres vertientes analíticas. En una vertiente sociológica es claro que la profesión docente se ha visto envuelta en una suerte de “inconsistencia de estatus” y que alude al efecto sufrido en la composición

y movilidad social del docente debido al proceso de urbanización y la profunda segmentación interna dentro del magisterio nacional, haciéndose cada vez más marcadas las diferencias internas como grupo profesional entre lo urbano y lo rural, los niveles y modalidades educativas y el propio nivel salarial.

En la vertiente política, destaca el problema de la disputa por la autoridad en la definición de los rumbos salariales y académicos de la profesión docente, y que transita entre la rigidez sindical y el autoritarismo estatal para construir una verdadera pirámide meritocrática en el magisterio.

Finalmente, en la vertiente propiamente profesional aparece el gran problema de la autonomía y todo un campo de discusión acerca de los contenidos curriculares y los mecanismos más eficaces para mejorar la calidad de la formación inicial, la actualización y la superación profesional del docente. En esta última vertiente siguen vigentes los debates ideológicos y doctrinarios sobre la ineficiencia del normalismo frente a los contextos de la modernidad y la inadecuación de los modelos universitarios.

La crisis del sistema educativo hizo urgente la necesidad de reestructurar la organización y operación de los servicios buscando mayor congruencia entre niveles educativos, insumos institucionales y recursos asignados. Con una mayor exigencia por regular la calidad académica como criterio inherente a la oferta de servicios, las escuelas públicas de educación básica pronto sintieron la necesidad de mejorar la formación de profesores e incrementar sustancialmente los rangos de actualización, capacitación y superación profesional docente.

Junto a la descentralización de los servicios se han diseñado programas de modernización y fortalecimiento interno de las instituciones formadoras y actualizadoras pero en el marco cada vez más restringido del propio sistema consolidado, caracterizado por sistemas endógenos

cerrados, poco dinamismo académico, una alta jerarquización interna, altos niveles de control burocrático y político, poco intercambio y una gran falta de versatilidad y dinamismo para incentivar el desarrollo profesional del profesor sin correlatos con la innovación escolar y mucho menos con sistemas transparentes y congruentes de evaluación, además de establecer severos límites a otros sistemas como el universitario, que tienen mayor dinamismo y apertura académica, y a instancias adecuadas de participación social, supervisión, trabajo colegiado e impulso a pares académicos y mecanismos de evaluación externa.

### **III. EL DEBATE INTERNACIONAL SOBRE LA FORMACIÓN DE PROFESORES**

Entre el papel del docente como agente activo, creativo y profesional y el rol pasivo y dependiente que puede jugar frente a los diferentes insumos que intervienen en el proceso educativo, se discute ahora, en el ámbito internacional, con mayor preocupación el papel de la tecnología educativa, el texto escolar y los diversos materiales didácticos que se utilizan en la educación secundaria (Porlán y Rivero, 2008). Sobre todo ha destacado la intencionalidad implícita de el énfasis puesto en estos recursos para: dejar de invertir en formación y actualización docente debido a que los textos, manuales y guías están pensados para orientar paso a paso tanto los contenidos como la metodología de la enseñanza; y obviar la reforma curricular integral dado que los textos escolares serían, en sí mismos, expresión del currículum. Contra ello se ha reivindicado la necesidad de sostener la autonomía profesional del docente frente a los esquemas verticales de decisión y la dependencia frente a los libros de texto y los recursos de computación e información. En términos similares se cuestiona la preponderancia del uso de tecnología educativa a través de las modalidades de educación a distancia por considerar que otorga más importancia a la relación cos-

to-beneficio que a las verdaderas necesidades que tiene la formación docente y la calidad de dicha formación (OCDE, 2004).

Existe una acalorada reflexión sobre el carácter y significado de la formación de profesores del nivel secundaria con una fuerte discusión sobre la eficacia de la formación normalista antes del empleo para garantizar el adecuado conocimiento de las disciplinas básicas frente a lo que ofrece la educación universitaria, aunque tomando en cuenta los déficit pedagógicos que esta formación plantea respecto a las necesidades de enseñanza y aprendizaje de la educación secundaria. Se plantea, por un lado, la necesidad de que la formación normalista integre el aprendizaje del contenido en ciencias, matemática y estudios sociales con el aprendizaje de una “actitud” flexible respecto de la forma en que los adolescentes aprenden y resuelven problemas; pero por otro, se subraya que el docente normalista no está preparado para dominar adecuadamente los conocimientos de las asignaturas básicas, tiene menos confianza en sus propias capacidades intelectuales y directivas y no es colocado en un contexto docente en el cual las habilidades de enseñanza se empleen de manera coherente para lograr metas educativas bien definidas.

Al justificar en estos términos la formación universitaria como elemento clave de la formación inicial, se desprende que a los egresados universitarios se les puede formar en pedagogía en cursos de habilitación de un año (o menos), complementados con cursos de formación en el empleo, por lo que cuantos más sean los egresados universitarios que se incorporen a la docencia, tanto más sentido tendrán los cursos de formación en el empleo, puesto que estos cursos estarán orientados hacia la práctica y no hacia el conocimiento (Miranda , 2007).

Un problema estrechamente asociado a la formación y actualización de profesores tiene que ver con el significado que tiene la estructura de

sueldos y salarios para garantizar una carrera magisterial más adecuada a las nuevas exigencias educativas, sobre todo considerando el reflejo salarial y de condiciones laborales y desarrollo profesional que tendrá una nueva propuesta de formación y de exigencia académica y profesional del docente. Se debate la estructura tradicional de sueldos que consiste en un régimen de bajos salarios iniciales con jubilación anticipada y pensiones elevadas frente a propuestas que privilegian un régimen de sueldos iniciales más elevados con jubilación a edad más avanzada.

Asimismo, se cuestiona el régimen de formación que se sustenta en un proceso prolongado de habilitación de los maestros, mediante una formación normalista estructurada, más que en un aprendizaje breve en el empleo. Se trata de inducir a todos los maestros mediante incentivos de sueldos a tomar cursos breves de formación en el servicio que presuntamente se traducen de manera directa en aumento del rendimiento de los alumnos, en lugar de acrecentar esos conocimientos mediante mejoras en la formación inicial que sólo se aplicarán a los nuevos maestros.

Por último, se ha destacado también el efecto que las políticas de descentralización están teniendo en el funcionamiento de las instituciones de formación y actualización de profesores, observándose varios puntos de tensión entre las responsabilidades centrales y las que corresponden a los estados. Ahora las políticas centralizadas se expresan cada vez más en términos de metas y menos en términos de procedimientos, lo que hace que los organismos locales se vean obligados a rendir cuentas para responder a los logros de estas metas, sin que se dispongan de todas las condiciones para su realización. Este esquema descentralizador que privilegia los resultados ha hecho que en los ámbitos locales exista un menor compromiso con la formación inicial y se privilegie la formación en el servicio como lo más efectivo y razonable para responder a las metas que se fijan desde el centro. A ello se suma la creciente desarticulación del sistema institucional de formación y actualización.

La investigación educativa y las acciones más importantes de política educativa permiten reconocer elementos que se consideran estratégicos para contribuir a mejorar la calidad de la enseñanza, entre los que evidentemente destaca el papel del profesorado. En el ámbito internacional se han señalado diversos aspectos que intervienen en la formación y ejercicio de sus capacidades académicas, tales como contextos, situaciones, marcos de política, estructuras, funciones y relaciones institucionales, así como factores que contribuyen a ampliar su fuerza detonante, dinamizar espacios de interacción e incidir en el mejoramiento efectivo de la calidad educativa.

Entre algunos elementos relevantes se han destacado: a) La orientación y significación social y política de la educación, los esquemas normativos y regulatorios bajo los que se rige y la definición de sus prioridades institucionales; b) la discusión sobre los modelos de formación y los diseños institucionales y curriculares que los sustentan; c) la relación entre la formación inicial, la actualización y el desarrollo profesional de los docentes; d) la orientación pedagógica y el uso de recursos didácticos para la enseñanza; e) la importancia de los textos escolares y la utilización de nuevas tecnologías; f) los regímenes laborales y la estructura de sueldos y salarios; y g) el efecto de la descentralización, los esfuerzos por una mayor autonomía de las instituciones y sus agentes, los procesos de participación social y vinculación con la sociedad (Carnoy y de Moura, 1997).

### ***III.1 Formación y la actualización del profesorado***

En el debate contemporáneo sobre la calidad educativa existen dos posiciones encontradas: una que asume la función del profesorado como un insumo más del proceso educativo, cuyo papel y significado es similar o incluso dependiente de la calidad de los otros elementos que intervienen en la educación, tales como los libros de texto, los ma-

teriales didácticos, la infraestructura y el uso de tecnología; y otra, que destaca el papel primordial del profesor como el elemento dinamizador, creativo y facilitador del que depende la convergencia sistemática, integral y estratégica los propósitos, orientaciones y significado de los distintos elementos y procesos que caracterizan a la educación (Hargreaves, 1994). A la primera perspectiva subyace un concepto técnico e instrumental del profesorado y su papel en la enseñanza, en tanto que en la segunda se sobrepone una concepción más sustantiva en la que el docente aparece como un profesional de la educación, sujeto reflexivo y crítico, constructor de estrategias de enseñanza y aprendizaje y pivote y marco de referencia permanente de las interacciones, funciones y relaciones que se establecen con los alumnos y el resto de los componentes de los ambientes de formación (Fullan y Hargreaves, 1992)

Entre el concepto del docente como un elemento que contribuye a mejorar la “función de producción” educativa y la perspectiva que defiende su papel como “sujeto reflexivo” y agente profesional que orienta el desarrollo educativo (Contreras, 1999), se ha venido discutiendo la formación y actualización del profesorado en la educación secundaria. En esta discusión resulta evidente que en el marco de las implicaciones profesionales, humanas, psicológicas, sociales y políticas que subtienden el debate contemporáneo sobre las tareas docentes, además de la fuerza creciente del magisterio como actor político y social, la segunda concepción ha ido ganando el consenso mayoritario, razón por la que se acepta que a la calidad de los maestros es la base indiscutible del mejoramiento de la calidad educativa (OCDE, 1999).

De este modo el tema de la formación del profesorado se ha instalado como uno de los centros principales de discusión sobre los grandes problemas de la calidad educativa, tanto por lo que se refiere a sus relaciones con los cambios trascendentales que ha experimentado el

conocimiento en los nuevos contextos sociales, como en lo que atañe a las nuevas condiciones que requieren las instituciones educativas para crearlo, asimilarlo, transmitirlo y distribuirlo al conjunto de la población de conformidad con las nuevas exigencias que plantea la participación activa, eficaz, responsable, productiva e interactiva de los sujetos en las diferentes etapas y dimensiones del desarrollo social (UNESCO, 2007).

Así pues, el tema de la formación inicial y actualización en el trabajo se ha constituido en un tema de primera importancia para establecer los elementos más relevantes que pueden contribuir a reposicionar al profesorado y sus diferentes tareas dentro de una nueva propuesta de desarrollo y mejoramiento de la calidad educativa de largo plazo.

El debate principal en torno a esta cuestión parece plantearse en una secuencia de estructuras y relaciones entre determinados campos de acción, complementación y negociación. Entre ellos pueden mencionarse los siguientes:

**Relevancia y pertinencia de la educación:** En este aspecto se alude a la contextualización de la educación frente a la sociedad del conocimiento, las necesidades de formación de niños, adolescentes y jóvenes y su impacto potencial en el desarrollo de sus carreras académicas futuras y el desempeño que se espera de ellos en las diferentes áreas del desarrollo social. Involucra una discusión importante respecto a las estructuras curriculares, las estrategias de formación, perfiles de egreso y la dinámica de aprendizaje que se considera deseable en este nivel educativo.

**La problemática pedagógica:** Se discute aquí la orientación hacia la resolución de problemas con una buena dosis de formación cívica como una alternativa razonable frente al tradicionalismo educativo basado en “pedagogías frontales”, en el enciclopedismo y la presencia de un número ambicioso de asignaturas y materiales didácticos dentro

de cada tema. Se trata de construir un paradigma alternativo que haga efectiva la idea de un diseño curricular flexible, pertinente y adecuado a las necesidades de los alumnos y a los contextos sociales y educativos que enfrentarán en su futuro inmediato, al igual que un discurso pedagógico más participativo y basado en el laboratorio.

### *III.2 Prioridades y articulación entre formación inicial y en el servicio*

Existe una acalorada reflexión sobre el carácter y significado de la formación de profesores con una fuerte discusión sobre la eficacia de la formación normalista antes del empleo para garantizar el adecuado conocimiento de las disciplinas básicas frente a lo que ofrece la educación universitaria, aunque tomando en cuenta los déficit pedagógicos que esta formación plantea respecto a las necesidades de enseñanza y aprendizaje de la educación secundaria.

Se plantea, por un lado, la necesidad de que la formación normalista integre el aprendizaje del contenido en ciencias, matemática y estudios sociales con el aprendizaje de una “actitud” flexible respecto de la forma en que los adolescentes aprenden y resuelven problemas; pero por otro, se subraya que el docente normalista no está preparado para dominar adecuadamente los conocimientos de las asignaturas básicas, tiene menos confianza en sus propias capacidades intelectuales y directivas y no es colocado en un contexto docente en el cual las habilidades de enseñanza se empleen de manera coherente para lograr metas educativas bien definidas.

Al justificar en estos términos la formación universitaria como elemento clave de la formación inicial, se desprende que a los egresados universitarios se les puede formar en pedagogía en cursos de habilitación de un año (o menos) , complementados con cursos de formación en el empleo, por lo que cuantos más sean los egresados universitarios que se incorporen a la docencia, tanto más sentido tendrán los cursos

de formación en el empleo, puesto que estos cursos estarán orientados hacia la práctica y no hacia el conocimiento.

### *III.3 Tecnología educativa, texto escolar y materiales didácticos*

Entre el papel del docente como agente activo, creativo y profesional y el rol pasivo y dependiente que puede jugar frente a los diferentes insumos que intervienen en el proceso educativo, se discute ahora con mayor preocupación el papel de la tecnología educativa, el texto escolar y los diversos materiales didácticos que se utilizan en la educación secundaria.

Sobre todo ha destacado la intencionalidad implícita del énfasis puesto en estos recursos para: dejar de invertir en formación y actualización docente debido a que los textos, manuales y guías están pensados para orientar paso a paso tanto los contenidos como la metodología de la enseñanza; y obviar la reforma curricular integral dado que los textos escolares serían, en sí mismos, expresión del currículo (Kennedy, 2000).

Contra ello se ha reivindicado la necesidad de sostener la autonomía profesional del docente frente a los esquemas verticales de decisión y la dependencia frente a los libros de texto y los recursos de computación e información. En términos similares se cuestiona la preponderancia del uso de tecnología educativa a través de las modalidades de educación a distancia por considerar que otorga más importancia a la relación costo-beneficio que a las verdaderas necesidades que tiene la formación docente y la calidad de dicha formación (Hargreaves y Fink, 2008)

Se destaca en tales términos el énfasis puesto en la formación en el servicio, despreciando la formación inicial, con el argumento de que programas cortos, visitas e intercambios, educación a distancia y uso de radio interactiva y de materiales programados para la enseñanza en el aula, son más eficaces en la educación del alumno y el entrenamiento docente.

### ***III.4 Sueldos y estructura laboral***

En las agendas de política sobre el profesorado también ha sido motivo de debate el tema de la estructura de sueldos y salarios para garantizar una carrera magisterial más adecuada a las nuevas exigencias educativas, sobre todo considerando el reflejo salarial y de condiciones laborales y desarrollo profesional que tendrá una nueva propuesta de formación y de exigencia académica y profesional del docente.

De acuerdo con el PREAL:

*“La docencia no paga lo suficiente como para atraer a los mejores candidatos. Demasiados programas de formación docente atraen a personas que, en la etapa escolar, estuvieron entre los alumnos de peor rendimiento. Los bajos sueldos de los maestros tienen por lo menos parte de la culpa. .. A pesar de que los maestros principiantes ganan casi lo mismo que los principiantes de otras carreras, el potencial de ingresos de los maestros en el largo plazo es menor y, por consiguiente, también lo es su nivel de vida... Las escalas de remuneraciones rígidas basadas completamente en formación inicial, certificados de perfeccionamiento y la antigüedad dejan poco espacio para premiar el buen desempeño en la docencia. (PREAL,2001,21)*

Se discute hoy la estructura tradicional de sueldos que consiste en un régimen de bajos salarios iniciales con jubilación anticipada y pensiones elevadas frente a propuestas que privilegian un régimen de sueldos iniciales más elevados con jubilación a edad más avanzada. Asimismo, se cuestiona el régimen de formación que se sustenta en un proceso prolongado de habilitación de los maestros, mediante una formación normalista estructurada, más que en un aprendizaje breve en el empleo. Se trata de inducir a todos los maestros mediante incentivos de sueldos a tomar cursos breves de formación en el servicio

que presuntamente se traducen de manera directa en aumento del rendimiento de los alumnos, en lugar de acrecentar esos conocimientos mediante mejoras en la formación inicial que sólo se aplicarán a los nuevos maestros.

*“Las estructuras de incentivos, incluyendo la remuneración de los maestros, siguen sin cambios significativos y no necesariamente estimulan el buen desempeño profesional. Reformas cruciales, como la evaluación del desempeño, la remuneración por rendimiento y la práctica de dar a los directores la facultad de despedir a los maestros mediocres, son prácticamente inexistentes” (PREAL, 2001, p. 20)*

### **III.5 Efectos de la descentralización**

Se ha destacado también el efecto que las políticas de descentralización está teniendo en el funcionamiento de las instituciones de formación y actualización de profesores, observándose varios puntos de tensión entre las responsabilidades centrales y las que corresponden a los Estados. Ahora las políticas centralizadas se expresan cada vez más en términos de metas y menos en términos de procedimientos, lo que hace que los organismos locales se vean obligados a rendir cuentas para responder al logros de estas metas, sin que se dispongan de todas las condiciones para su realización.

Este esquema descentralizador que privilegia los resultados ha hecho que en los ámbitos locales exista un menor compromiso con la formación inicial y se privilegie la formación en el servicio como lo más efectivo y razonable para responder a las metas que se fijan desde el centro. A ello se suma la creciente desarticulación del sistema institucional de formación y actualización.

Sabemos que factores como los anteriores están presentes en el problema de la calidad de la enseñanza y que actúan con diversas intensi-

dades en la acción pedagógica y social del profesorado. Pero es poco lo que se sabe respecto a las dinámicas propias, específicas y campos de articulación en la que estos componentes o grupos de ellos entran en relación y los efectos, repercusiones y lógicas que generan en el ámbito global de la calidad de la educación.

Tampoco han sido suficientemente claras las relaciones y discrepancias entre los enfoques normativos y el comportamiento de las realidades respecto de las cuales se formulan, por lo que es difícil determinar y, sobre todo, explicar el distanciamiento o convergencia entre el deber ser y la realidad. Existe una opinión generalizada de que el ideal de calidad que se persigue y las acciones instrumentadas para cumplirlas no coinciden con los contextos culturales, sociales e institucionales que son propios de la realidad mexicana.

A ello se suma la discusión ideológica y las interpretaciones políticas sobre los supuestos, intereses y pretensiones que subyace a toda acción tendente a mejorar la calidad del profesorado y que, lejos de contribuir a la definición de acuerdos básicos, suele crear sentimientos de imposición, interpretaciones conspirativas o reacciones radicales.

Entender la brecha que se genera por el nivel de convergencia o distanciamiento entre los ideales normativos y nuestras realidades fácticas parece exigir estrategias de resolución. Necesitamos conocer cómo es que realmente se llevan a cabo las acciones que pretenden cumplir con las normas deseadas y sentidas; reconocer la importancia de las acciones crítico-reflexivas sobre lo real y lo deseable; identificar la simulación y los alcances de los “acomodos virtuales”; detectar los alcances y las fuerzas detonantes de las innovaciones reales en función de los recursos, fuerzas y capacidades disponibles y evaluar, con horizonte y perspectiva, las apropiaciones efectivas, masas críticas y espacios institucionales que destacan por su contribución al mejoramiento de la calidad de la enseñanza.

El marco de condiciones y problemas que caracterizan a la educación exige perspectivas y ejes de indagación orientados a definir mecanismos, lógicas y ámbitos de realidad que de manera articulada arrojen luz para resolver problemáticas sustantivas. La posición estratégica que tendrá en los inicios del presente siglo justifica enriquecer su estudio desde nuevas perspectivas de análisis sobre la calidad de la enseñanza que permitan situar mejor sus problemas, construir nuevas categorías explicativas y, a partir de ello, definir estrategias de consolidación, fortalecimiento e innovación institucional.

### ***III.6 Participación y exigencias del profesorado en la nueva dinámica educativa.***

Pensar en el dinamismo académico y profesional en la escuela conlleva a reflexionar en el papel que los profesores jugarán para articular y enlazar las oportunidades con los desafíos de la formación, la innovación y el desarrollo educativo (Lipsey, 1999). En esta reflexión debe reconocerse, por principio, que ninguna innovación por sí misma garantizan el mejoramiento de la calidad de la enseñanza y de la educación sino que dependen de la capacidad que los diversos agentes puedan tener para vincularlas orgánicamente con la dinámica social, institucional y personal de las escuelas, donde evidentemente el profesorado constituye un factor estratégico para detonar ambientes, escenarios y dinámicas pertinentes y eficaces.

Debe destacarse que estos elementos se vislumbran en una perspectiva integral y totalizadora aceptando su cambio en el tiempo, así como de los énfasis y prioridades según los contextos locales y nacionales.

Se ha señalado la importancia que juegan distintos niveles de acción: el individual, la escuela y las políticas, entre los cuales se espera una relación recíproca y mutuamente retroalimentadora esperando converger en acuerdos, iniciativas y acciones que finalmente puedan redundar en la calidad de la enseñanza.

Para la formación inicial se ha subrayado la necesidad de mejorar el reclutamiento de candidatos a la carrera magisterial, disminuir los años de escolarización inicial; cambiar la ubicación de los programas de educación de profesores articulando un “ambiente universitario” con una orientación profesionalizante (dirigido hacia la práctica educativa); especificar los contenidos de los programas de formación de profesores (cuerpo específico de conocimiento para la enseñanza), establecer estándares para la regulación y evaluación de la formación del profesorado (relativos a práctica de la enseñanza, requerimientos pedagógicos de los estudiantes, relaciones, evaluación y planeación, y necesidades profesionales); y mejorar la articulación con las escuelas para apoyar la experiencia práctica de los futuros profesores.

Respecto a la actualización o formación en el trabajo se ha destacado la necesidad de articular los cursos con programas de desarrollo y mejora continua de la calidad en las escuelas; revisar y evaluar el desarrollo del desempeño profesional de los profesores, incrementar la participación de los profesores en el currículo escolar, los objetivos de la enseñanza y el papel de la escuela; favorecer el desarrollo de tareas profesionales de apoyo técnico en los establecimientos educativos y definir mecanismos de revisión, supervisión y apoyo en el desarrollo de la carrera profesional.

En lo que concierne a las escuelas se considera de gran importancia que éstas asuman un rol activo y estimulante creando ambientes y relaciones que favorezcan la autonomía, la participación y la creatividad de los profesores. Esto supone que los establecimientos escolares tengan facultades para definir su visión y valores; mejoren su capacidad propositiva para organizar la enseñanza y el aprendizaje; convoquen y consoliden acuerdos de dirección y gestión que articulen las iniciativas, roles e intereses de los diferentes agentes educativos; contribuyan

a los procesos de formación de política educativa desde abajo; impulsen el surgimiento de liderazgos; desarrollen infraestructuras de apoyo técnico, diversifiquen las relaciones con la comunidad y construyan escenarios favorables para que los profesores asuman riesgos en la innovación educativa.

En el ámbito de las políticas se reconoce la necesidad de varias transformaciones para coadyuvar a los esfuerzos individuales de los profesores y la acción escolar. Se espera de las políticas y de las autoridades centrales: a) favorecer los procesos de descentralización y de autonomía institucional de las escuelas; b) ampliar los mecanismos de consulta y acceso de información para la definición de políticas; c) desarrollar un sistema de monitoreo y supervisión de los progresos individuales y de las escuelas; d) crear sistemas centrales de evaluación del profesorado; y e) producir y difundir información e ideas que amplíen el debate público en educación (UNESCO, 2007).

En propuestas como las anteriores, si bien se reconoce la contribución de diferentes niveles de acción en el mejoramiento de la calidad de la enseñanza, esto se hace desde una perspectiva que confía en las propias dinámicas de los niveles, sin que se presenten análisis sobre los procesos de articulación, enlace y desarrollo. En el vacío que dejan propuestas como esta quizá tenga sentido incluir el nivel de la participación como el mecanismo más adecuado para crear nuevas dinámicas socioinstitucionales capaces de integrar, engarzar, comunicar y desarrollar acciones y proyectos y, sobre todo, capaces de crear nuevos espacios simbólicos y nuevas prácticas institucionalizadas de los profesores y su trabajo docente.

Se trata de reconocer que la participación es un mecanismo transversal que se hace presente en diferentes niveles de la acción individual, institucional y política. Esto no quiere decir, por supuesto, que deba reducirse todo al ámbito de experiencia y al campo de constitu-

ción de subjetividades colectivas en los docentes, pues esto equivaldría a perder de vista la dimensión extra e interinstitucional y los procesos de estructuración social y política de la educación que recoja también otras miradas, otros problemas y otras maneras de hacer y evaluar la educación, la calidad de la formación de profesores y de la enseñanza<sup>1</sup>.

Si el conocimiento-tecnología es un resorte fundamental para potenciar capacidades, habilidades y actitudes, es posible afirmar que la participación se convierte en el gran mecanismo de articulación y enlace, capaz de generar fuerzas colectivas y gregarias que enriquezcan las posibilidades de trabajo individual e institucional<sup>2</sup>. Frente al individuo aislado y egoísta que usa la tecnología para ampliar su rango de libertad y beneficio personal, la participación genera espacios alternativos de comunicación, interacción y reflexión; frente a las instituciones que utilizan la tecnología para regular las actividades a través de normas, jerarquías y recursos, la participación crea elementos permanentemente actualizados de validez y legitimidad, haciendo más dinámicas las relaciones y logrando que sean socialmente más productivas, contribuyendo a la innovación con fundamento en necesidades y prácticas, propiciando la autonomía, el profesionalismo y el surgimiento de liderazgos auténticos.

El papel del profesorado en la innovación escolar, considerado desde la perspectiva de la participación, permite vislumbrar algunas dimensiones de acción e intervención:

---

1 Esta es quizá una de las principales críticas a los proyectos que han intentado, desde los paradigmas de la pedagogía crítica y de la investigación acción, construir colectivos críticos y autogestionarios de docentes en las escuelas como el proyecto IRES en España y el Proyecto TEBES de la UPN en México. Es probable que se requiera una visión más amplia, plural y participativa para articular este tipo de proyectos con visiones de política educativa y de concertación social.

2 Es necesario recordar, como lo han señalado diversos autores, que junto al trabajo y la tecnología, en la historia de la humanidad, parte fundamental de las fuerzas productivas del hombre ha sido su capacidad para trabajar en equipo construyendo sobre la base de la comunicación, la identidad y la construcción de espacios de significado para la acción conjunta. La participación ha sido, en tales términos, una fuerza motriz que ha jugado un papel de primer orden para ampliar los potenciales creativos del hombre y de los instrumentos tecnológicos que ha generado.

## **Trabajo entre pares**

La visión del profesorado respecto a su tarea de enseñanza pasa por reconocer que sus preocupaciones, problemas, descubrimientos y expectativas no se generan de manera aislada, sino que constituyen referentes comunes de varias personas similares a él. La dimensión de pares, por tanto, se constituye en una noción concreta de vida cotidiana e interactiva en la que la presencia en un mismo lugar, las relaciones cara a cara, la amistad y otros mecanismos de empatía social y psicológica, pueden conformar un espacio de reflexión y acción que tiene como base al otro inmediato con el que se puede compartir el fluir de la experiencia, de la conciencia y de diversos espacios de construcción de la práctica y el ejercicio profesional.

## **Equipos de trabajo**

Los equipos de trabajo constituyen un espacio más complejo y con mayor capacidad interactiva, en los que la división del trabajo, la definición de proyectos y la realización de acciones plantean exigencias mayores de cooperación y organización. Se trata de construir verdaderos cuerpos académicos con afinidades, expectativas e intereses más o menos comunes, aglutinados con perspectivas de más largo plazo respecto al trabajo educativo. En los equipos de trabajo es posible conformar una relación pertinente y más o menos duradera entre identidad y diferencia, en la que la cooperación, la negociación y las estrategias de coordinación se imponen sobre el conflicto y la fragmentación para diseñar y realizar proyectos. En su calidad de colectivos, con la fuerza que adquieren para la reflexión y la acción, plantean también diferentes opciones de articulación con realidades y espacios institucionales internos y externos, que tiende a enriquecer la docencia, la investigación y la generación, apropiación y aplicación de conocimientos

## **Redes académicas**

Las redes académicas constituyen un nivel de mayor articulación y fuerza organizativa que hacen posible ampliar la comunicación y una mayor movilización de capacidades, intereses y saberes. Pueden integrar mejor los problemas de espacio, tiempo y movimientos de individuos y grupos de acuerdo a sus proyectos, salvando las distancias físicas, geográficas y culturales. Son , además, capaces de multiplicar y diversificar sus preocupaciones, intereses de trabajo e investigación, conseguir apoyos y difundir problemas, avances y resultados. En los mismos términos, las redes poseen mayor fuerza para incidir en las decisiones y propiciar cambios estructurales en el poder, la cultura y las instituciones, por lo que adquieren un rango de importancia mayor para decodificar información, ganar oportunidad en su análisis y discusión y, sobre todo, hacerla disponible y pertinente a las decisiones de carácter estratégico.

## **Comunidades de innovación pedagógica**

Las comunidades de innovación pedagógica aluden a las relaciones entre profesores y alumnos en el trabajo incesante de la enseñanza y el aprendizaje. La participación aquí involucra flexibilidad, compromiso mutuo y colaboración colectiva. Trasciende la visión tradicional del trabajo en el aula como una relación entre autoridad y súbditos, siendo reemplazada por un concepto más interactivo, horizontal, que involucra responsabilidad, obligaciones y confianzas activas entre los propios alumnos y el profesorado. Estas comunidades son fuente de innovación al estar abiertas a las diversas contribuciones individuales y colectivas que se desencadenan por la creciente interacción y juego entre alumnos, profesor y tecnologías. Propician, por tanto, cambio para potencializar habilidades, crean solidaridades extremas para compensar desventajas y diferencias en los ritmos de aprendizaje,

contribuyen a la homogeneidad respetando la libertad, autonomía y el desempeño individual, y generan exigencias permanentes de actualización, indagación y discusión permanente de temas, problemas e inquietudes individuales y colectivas. Son capaces de articular información, conocimiento y tecnología con problemas sociales, culturales y políticos encontrando nuevos marcos de significación para entender la subjetividad en el contexto de las necesidades y usos de las capacidades instrumentales (Perrenoud, 2001).

### **Enlaces sociales**

La vinculación del trabajo educativo con las necesidades sociales y los diversos agentes que intervienen en la estructuración y desarrollo de las opciones para atenderlas, pasa necesariamente por la definición de enlaces sociales. A través de ellos el trabajo académico se hace socialmente sensible, y la sociedad asume responsable y comprometidamente el trabajo educativo para propiciar desarrollo, bienestar y sustentabilidad. Los enlaces sociales constituyen un campo de compromisos y de horizontes de posibilidades, donde los criterios de justicia y equidad se piensan desde las potencialidades de la educación para crear capacidades, estimular vínculos humanos y desarrollar actitudes de colaboración y trabajo. Suponen, asimismo, retroalimentación y compromiso del profesorado con lo social, al compartir experiencias, lecturas del mundo y alternativas para resolver necesidades y enfrentar desafíos. Los enlaces sociales plantean, por ello, formas de reconocimiento y legitimidad, al mismo tiempo que formas para identificar, redistribuir y asignar apoyos y recurso (Birgin y Duschatzky, 2005).

## A MANERA DE CONCLUSIÓN: ENSEÑANZAS Y APORTACIONES PARA MÉXICO

En el contexto del debate internacional el papel del profesorado ha crecido en importancia y su papel es cada vez más importante en los procesos de reforma educativa. Especialmente, en el terreno de la formación inicial y el desarrollo profesional han sido muy relevantes los avances de política educativa y se han caracterizado por una buena dosis de continuidad, fortalecimiento e innovación gradual y continua que los coloca en un umbral importantísimo para su consolidación como parte de las políticas de Estado.

Sin embargo, lo anterior conlleva desafíos profundos para los maestros y maestras del país, lo mismo que para las políticas educativas. Los docentes enfrentan el desafío de reflexionar e innovar la práctica docente, y el Estado debe proporcionarles todas las herramientas que necesitan para entender los nuevos retos en materia educativa y pedagógica, así como brindarles las herramientas de contenidos y de didáctica que permitan actualizar y fortalecer su práctica docente.

El reto mayor para la política educativa mexicana actual es la formación de nuevas capacidades docentes, lo cual supone tres componentes básicos: primero, *nuevas competencias* que se traducen en conocimiento, habilidades y actitudes que se requieren; segundo, *nuevos recursos*, que involucra no solo dinero o tecnología, sino también, ideas y experiencia; y tercero, *nuevas motivaciones* que alude a las energías que los docentes puedan desplegar y comprometer para enfrentar los retos de equidad y calidad educativa.

Lo anterior lleva la semilla de un cambio profundo de la profesión docente como profesional autónomo que implica varias líneas de trabajo e innovación, a saber: a) el dominio sobre un campo profesional

cada vez más complejo, que integra el conocimiento en sí y la manera de enseñarlo, lo que es necesario ante la profundidad de los cambios vividos en lo cultural, lo político, lo social, lo económico y lo tecnológico; b) La capacidad de reflexionar y evaluar el desempeño propio y de innovarlo y mejorarlo con base en la motivación intrínseca, más que en los estímulos externos; c) una ética profesional renovada que sustente el compromiso, el desempeño responsable y el rendimiento de cuentas; y d) La organización profesional –no únicamente sindical– necesaria para incidir en la escala colectiva de las decisiones educativas; se trata de una organización que se rija por la prioridad debida la calidad de la educación mexicana (*Consejo de Especialistas para la Educación, 2006*)

En línea con estas consideraciones, el debate internacional sobre los sistemas de formación y actualización de profesores de educación secundaria permiten plantear algunas líneas de reflexión e indagación que podrían ser útiles para establecer políticas y acciones de reforma al interior del sistema educativo mexicano, especialmente en lo que se refiere al subsistema de formación, actualización y superación profesional de los maestros.

La experiencia internacional permite recuperar algunas enseñanzas y aportaciones fundamentales:

1. Cualquier perspectiva de reestructuración del esquema de formación de profesores deberá estar fundada en la definición de políticas de formación que a mediano y largo plazo deseen operarse. Mientras el Estado no se posicione al respecto, continuará la yuxtaposición de programas, de instituciones y de metas.
2. Desarrollar sistemas regulatorios de calidad académica en la formación y actualización del profesorado que considere, de manera articulada, insumos, procesos y resultados. Además de estable-

cer políticas de fomento, fortalecimiento y desarrollo institucional se requiere establecer una reglamentación específica sobre las necesidades, requerimientos y parámetros de calidad profesional. Aprender de la experiencia de diversos países en el establecimiento de estándares profesionales cuidadosamente reglamentados e instrumentados que sean transparentes, públicos y con una alta legitimación académica, parece ser una necesidad impostergable para garantizar que los compromisos sociales y estatales con la calidad educativa se respeten y se cumplan verdaderamente.

3. Establecer sistemas, procedimientos y mecanismos de evaluación adecuados a las necesidades de cumplimiento de los marcos regulatorios y control de la calidad académica. Evaluar con base en estándares, diseñar metodologías de evaluación pertinentes y adecuadas, impulsar los concursos públicos para la adquisición de las licencias docentes y definir criterios sólidos de acreditación y certificación, como lo demuestran diversas experiencias internacionales, tendría que ser parte de la agenda de prioridades de la reforma de la formación y actualización de profesores.
4. Abrir los sistemas de formación y actualización de profesores a las universidades, debido a que la configuración y funcionamiento institucional de ellas permite garantizar una mayor actualización con el conocimiento de vanguardia y del uso de las tecnologías más avanzadas para producir, asimilar, transmitir y distribuir conocimiento. Esta apertura podría seguir dos rutas estratégicas: la primera, vinculando orgánicamente la formación y actualización de profesores a las universidades, abriendo departamentos o colegios de educación como sucede en diversas partes del mundo; y la segunda, abriendo las instituciones formadoras y actualizadoras, desde las normales, universidades pedagógicas

y centros de actualización al funcionamiento y dinámica de las universidades con líneas de generación y aplicación de conocimiento que fundamenten el trabajo docente y la tutoría, con lo cual se tendrían que replantear los perfiles de la planta académica, los sistemas de formación y los criterios para desarrollar una carrera académica orientada a la docencia.

5. Impulsar una política activa de participación de las asociaciones profesionales, colegios de profesores, asociaciones civiles y autoridades educativas para que colaboren en la definición e instrumentación de la regulación académica de calidad. La participación profesional, civil y gubernamental tendría que establecer parámetros de calidad (estándares) y sistemas de acreditación y certificación de docentes, programas de formación de docentes y métodos de evaluación, así como comités de concertación y asesoría para el desarrollo académico de las instituciones formadoras y actualizadoras.
6. Crear un Consejo Interestatal para coordinar las tareas de las instituciones de formación y actualización, apoyar en la definición de estándares y sistemas de evaluación, acreditación y certificación y, sobre todo, garantizar la congruencia entre las políticas locales, regionales y nacionales orientadas hacia el mejoramiento de la calidad de la formación y actualización de profesores.
7. Desarrollar un sistema de estímulos al trabajo docente y a la formación permanente tomando como base la reglamentación de la calidad profesional con base en estándares, métodos de evaluación adecuados y mecanismos legítimos de evaluación externa con base en comités académicos conformados por investigadores, académicos de alto prestigio y docentes en servicio con experiencia y reconocimiento académico.

8. Establecer criterios de calidad académica para obtener la licencia de entrada al servicio educativo mediante sistemas de concurso público o mecanismos de evaluación rigurosos, transparentes y confiables que permitan valorar la creatividad en el trabajo docente y reconocer las capacidades académicas y profesionales.
9. Reorientar los currículums de formación articulando la formación científica y humanística con la formación pedagógica y la experiencia práctica en las escuelas, tomando en cuenta los campos disciplinarios y los sectores de especialización de la educación secundaria. Sería conveniente impulsar los modelos clínicos de residencia e internados docentes.
10. Abrir las trayectorias de formación y actualización de profesores al sistema de educación superior, buscando que los candidatos a la docencia cumplan con los requisitos académicos en el dominio de una disciplina y con un programa riguroso de entrenamiento para la docencia tomando en cuenta las características de las escuelas, estudiantes y campos de enseñanza donde se desarrollará el futuro docente. La flexibilización y diversificación de los programas de formación y actualización tendrán como mecanismos de control y regulación los estándares establecidos y los mecanismos de evaluación, acreditación y certificación.
11. Modificar sustancialmente los regímenes laborales considerando un incremento sustantivo de los salarios de entrada, modificar los criterios de basificación en atención al cumplimiento de los estándares de calidad y los procedimientos de evaluación, acreditación y certificación y crear un sistema de reconocimiento y reemplazo decorosos al personal en edad jubilatoria.
12. La experiencia internacional marca que las acciones de forma-

ción y actualización permanente de los docentes para que sean exitosas, deben ser acompañados de diversas acciones de política educativa encaminadas no solo a atraer a la gente correcta hacia la docencia, es decir, los más aptos y que les guste enseñar, sino a generar sistemas de alto desempeño docente a través de mecanismos efectivos de desarrollo profesional de mejora efectiva articulando la formación de capacidades cognitivas y pedagógicas con mucho liderazgo en los profesores, directivos y asesores académicos, con lo cual se apoya y acompaña al profesorado para intervenir oportunamente cuando las cosas no resultan para los alumnos y las escuelas (Barber y Mourshed, 2008).

## BIBLIOGRAFÍA

Barber, Michael y More Mourshed (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. PREAL. Julio

Birgin, Alejandra y Silvia Duschatzky (2005) "Problemas y perspectivas de la formación docente", en Filmus, Daniel (Comp.), *Los condicionantes de la calidad educativa*, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.

Carnoy, Martín y Claudio de Moura Castro (1997). "¿Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina?. Documento de antecedentes para el banco Interamericano de desarrollo", en *Propuesta educativa*, Revista de FLACSO, Núm. 17, año 8, diciembre, 1997. Novedades educativas. Buenos Aires, Argentina.

Consejo de Especialistas en Educación (2006). *Los retos de México en el futuro de la educación*. SEP. México.

Freeman, Richard (2009). "The youth job market problem at Y2K", en *Preparing youth for the 21 st century: OCDE*, Paris, France,

Fullan, Michel y Andy Hargreaves (1992). *Teacher development and educational change*. RoutledgeFalmer. **Ontario Institute for Studies in Education, Canada**

Fullan, Michael (2007) "Mejoras en Colegios: requisitos para la formación de profesores", en *Revista Pensamiento Educativo*. Pontificia Universidad Católica de Chile. Vol. 4, no. 2, Diciembre.

Hargreaves, Andy y Dean Fink (2008). *El liderazgo sostenible*. Morata. España.

Kennedy, Kerry (2000). "Constructing the school curriculum for the global society", en *Innovations schools*. Centre for Educational Research and Innovation. OCDE. Paris, France.

Miranda, Francisco (2007). *Educación internacional y análisis comparado. Aprendizajes y experiencias para la educación en México*. UAEH/PRAXIS. México.

OCDE (2004) . *Quality in teaching*. Paris, France.

Oijen, Paul van (2006). "Policy use of the knowledge bases in secondary education: The case of the Netherlands", en *Knowledge bases for education*

*policies. OCDE Documents, Paris, France.*

*Porlán, Rafael y Ana Rivero (2008) . El conocimiento de los profesores. Díada. Sevilla, España.*

*Perrenoud, Philippe (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. Facultad de psicología y Ciencias. Universidad de Ginebra.*

*PREAL (2001). Programa de promoción de la reforma educativa en América latina y el Caribe. Quedándonos atrás. Un informe del progreso educativo en América latina.*

*Unesco (2007), Estándares de competencia en TIC para docentes. Londres. Enero.*