

JUAN CARLOS TEDESCO

## PROFESORES DE ENSEÑANZA SECUNDARIA: PAPEL DE

# FUTURO

### 1. Introducción

Diversas circunstancias tanto internas como externas al sistema educativo han convertido a la enseñanza secundaria en el lugar más crítico del proceso pedagógico. Desde el punto de vista interno, la universalización de la enseñanza básica ha provocado la masificación de enseñanza media y, con ello, la crisis del modelo clásico tradicional, que concebía este nivel como un mecanismo de pasaje a la universidad a través del acceso a la cultura general. Desde el punto de vista externo, la crisis de la enseñanza media está asociada a la situación de la juventud en la sociedad moderna. En este sentido, asistimos a cambios muy significativos provocados por, al menos, tres tendencias muy importantes de la so-

iedad moderna: (i) la tendencia a ampliar cada vez más los ámbitos del estilo de vida de las personas sobre los cuales es posible tomar decisiones, (ii) la tendencia a adelantar el momento en que se toman dichas decisiones y, (iii) la tendencia a postergar cada vez más el acceso a la vida activa y a la independencia económica, concebidos como los factores más importantes de la autonomía personal. En este juego de tendencias contradictorias, la juventud aparece asociada a imágenes que, por un lado, presentan un futuro incierto, carente de posibilidades, de utopías y de proyectos en los cuales valdría la pena invertir energías y, por el otro, la juventud constituye el símbolo de la creatividad y de las posibilidades de utilización plena de los márgenes de libertad existentes.

La enseñanza secundaria enfrenta, de esta manera, la necesidad de redefinirse en un sentido global. Ya no se trata solamente de modificar los métodos pedagógicos o de renovar los contenidos curriculares, sino de encontrar una fórmula pedagógico-institucional, que permita articular demandas distintas y hasta contradictorias: brindar formación básica para responder al fenómeno de la universalización de la matrícula, preparar para la universidad a aquellos que aspiran a continuar sus estudios, preparar para el mundo del trabajo a los que no siguen estudiando y desean incorporarse a la vida activa y formar la personalidad integral de los jóvenes, particularmente los aspectos referidos al desempeño ciudadano.

Las demandas a la enseñanza secundaria constituyen, en definitiva, demandas a sus docentes y a las instituciones en las que ellos se desempeñan. En este sentido, es preciso reconocer que buena parte de las discusiones que tuvieron lugar en las últimas décadas acerca de los procesos de transformación educativa desconocieron, subestimaron o simplemente concibieron en forma retórica el papel de los docentes en

<sup>1</sup> Véase Juan Carlos Tedesco: "Fortalecimiento del rol de los docentes", en *Atreverte a educar*. Madrid, Narcea Ed., 1997.

general y de los profesores de enseñanza secundaria en particular<sup>1</sup>. Las variables fundamentales sobre las cuales se apoyaron las tentativas de reforma fueron los cambios curriculares, los cambios de la estructura organizativa del sistema, el aumento del tiempo de aprendizaje, el equipamiento didáctico, los textos, etc.. Los docentes, en general, fueron subestimados o simplemente considerados como un insumo más del proceso pedagógico.

Si bien la validez de estos enfoques puede, eventualmente, ser discutida en el contexto de las estrategias educativas del pasado, todo indica que resulta imposible mantenerlas con respecto al futuro. Tanto desde el punto de vista estrictamente pedagógico, como desde el punto de vista de la organización institucional de las actividades educativas, el docente estará llamado a jugar un papel central en las transformaciones educativas del futuro.

Desde el punto de vista pedagógico, el reciente informe de la Comisión Internacional de la Educación para el siglo XXI, presidida por el Sr. Jacques Delors<sup>2</sup>, definió como uno de los objetivos centrales para la educación del futuro, el *aprender a aprender*. Ya no se trata simplemente de aprender determinado cuerpo de conocimientos e informaciones sino de aprender los mecanismos, las operaciones, los procedimientos que permitan actualizar nuestros conocimientos a lo largo de toda la vida. El desarrollo de la capacidad de aprender implica, como veremos más adelante, disponer de amplias posibilidades de contactos con docentes que actúen como guías, como modelos, como puntos de referencia del proceso de aprendizaje. Nadie desconoce, por supuesto, que el actor central del proceso de aprendizaje es el alumno; pero la actividad del alumno requiere de una guía experta y de un medio ambiente estimulante que solo el docente y la escuela pueden ofrecer.

Desde el punto de vista institucional, a su vez,

las reformas actuales tienden a otorgar altos niveles de autonomía a las escuelas, para que ellas definan los procedimientos y las estrategias pedagógicas más pertinentes para el logro de los objetivos educativos comunes. Las experiencias recientes están demostrando, sin embargo, que las reformas institucionales no podrán avanzar en forma significativa sin una política integral dirigida al personal docente. En términos generales, estas experiencias tienden a demostrar que la autonomía institucional exige, como condición necesaria para su realización, un nivel de profesionalismo significativamente más alto y distinto que el actual, por parte del personal docente en todas sus categorías.

Las reflexiones que se presentan en este texto intentan, en consecuencia, analizar el tema de los profesores de enseñanza secundaria a partir de estos dos ejes de discusión: pedagógico e institucional. Su objetivo es abrir algunas perspectivas de discusión y de experimentación que permitan avanzar no sólo desde el punto de vista teórico, sino político-educativo.

### 2. Aprender a aprender y desempeño docente

Los pronósticos acerca de la importancia creciente que asumirá la función de aprender a aprender en la educación del futuro, se basan en dos de las características más importantes de la sociedad moderna: (i) la significativa velocidad que ha adquirido la producción de conocimientos y (ii) la posibilidad de acceder a un enorme volumen de información. A diferencia del pasado, los conocimientos e informaciones adquiridos en el período de formación inicial en las escuelas o universidades no permitirán a las personas desempeñarse por un largo período de su vida

<sup>2</sup> Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century, chaired by Jacques Delors. *Learning: the treasure within*. Paris, UNESCO, 1996.



activa. La obsolescencia será cada vez más rápida, obligando a procesos de reconversión profesional permanente a lo largo de toda la vida. Pero además de la significativa velocidad en la producción de conocimientos, también existe ahora la posibilidad de acceder a una cantidad enorme de informaciones y de datos que nos obligan a seleccionar, a organizar, a procesar la información, para que podamos utilizarla.

En estas condiciones y para decirlo rápidamente, la educación ya no podrá estar dirigida a la transmisión de conocimientos y de informaciones sino a desarrollar la capacidad de producirlos y de utilizarlos. Este cambio de objetivos está en la base de las actuales tendencias pedagógicas, que ponen el acento en los fenómenos *meta-curriculares*. David Perkins, por ejemplo, nos llama la atención acerca de la necesidad de distinguir dos tipos de conocimientos: los de orden inferior y los de orden superior. Los primeros son los conocimientos sobre determinadas áreas de la realidad. Los de orden superior son conocimientos sobre el conocimiento. El concepto de *meta-curriculum* se refiere precisamente al conocimiento de orden superior: conocimientos acerca de como obtener conocimientos, acerca de como pensar correctamente, acerca de nociones tales como hipótesis y prueba, etc.<sup>3</sup>.

Si el objetivo de la educación consiste en transmitir estos conocimientos de orden superior, el papel de los docentes no puede seguir siendo el mismo que en el pasado. Su función se resume, desde este punto de vista, en la tarea de enseñar el *oficio de aprender*, lo cual se contraponen al actual modelo de funcionamiento de la relación entre profesor y alumno, donde el alumno no aprende las operaciones cognitivas destinadas a producir más conocimiento sino las operaciones que permiten triunfar en el proceso escolar. En el modelo actual, el *oficio de alumno* está basado en una dosis muy alta de instrumentalismo, dirigido a obtener los mejores resultados posibles de acuerdo a los criterios de evaluación, muchas veces implícitos, de los profesores.

En qué consiste el oficio de aprender?. Al respecto, es interesante constatar que los autores que están trabajando sobre este concepto evocan la metáfora del aprendizaje tradicional de los oficios, basado en la relación entre el experto y el novicio. Pero a diferencia de los oficios tradicionales, lo que distingue al experto del novicio en el proceso de aprender a

aprender es la manera como encuentran, retienen, comprenden y operan sobre el saber, en el proceso de resolución de un determinado problema.

A partir de esta pareja "experto-novicio", el papel del docente se define como el de un "acompañante cognitivo". En el proceso clásico de aprendizaje de determinados oficios, el procedimiento utilizado por el maestro es visible y observable. El maestro muestra como se hacen las cosas. En el aprendizaje escolar, en cambio, estos procedimientos están ocultos y el maestro debe ser capaz de exteriorizar un proceso mental generalmente implícito. El "acompañante cognitivo" debe, por ello, desarrollar una batería de actividades destinadas a hacer explícitos los comportamientos implícitos de los expertos, de manera tal que el alumno pueda observarlos, compararlos con sus propios modos de pensar, para luego - poco a poco - ponerlos en práctica con la ayuda del maestro y de los otros alumnos<sup>4</sup>. En síntesis, pasar del estado de novicio al estado de experto consiste en incorporar las operaciones que permiten tener posibilidades y alternativas más amplias de comprensión y solución de problemas.

El concepto de "acompañante cognitivo" permite apreciar los cambios en el rol del maestro o del profesor como *modelo*. En el esquema clásico de análisis de la profesión docente, el perfil "ideal" del docente era definido a partir de rasgos de personalidad ajenos a la práctica cotidiana de la enseñanza. En este nuevo enfoque, en cambio, el docente puede desempeñar el papel de modelo desde el punto de vista del propio proceso de aprendizaje.

La *modelización* del docente consistiría, de acuerdo a este enfoque, en poner de manifiesto la forma como un experto desarrolla su actividad, de manera tal que los alumnos puedan observar y construir un modelo conceptual de los procesos necesarios para cumplir con una determinada tarea. Se trata, en consecuencia, de exteriorizar aquello que habitualmente es tácito e implícito<sup>5</sup>.

Sobre estas bases, el desempeño docente permitiría, al menos teóricamente, superar algunos de los dilemas típicos de los profesores de enseñanza secun-

<sup>3</sup> Ver, por ejemplo, David Perkins. *La escuela inteligente: Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona, Gedisa, 1995. Stuart MacLure y Peter Davies. *Aprender a pensar: pensar en aprender*. Barcelona, Gedisa, 1995.  
<sup>4</sup> Goerry Delacôte. *Savoir apprendre, les nouvelles méthodes*. Paris, Ed. Odile Jacob, 1996. <sup>5</sup> Ídem, pag. 159.  
<sup>5</sup> Ídem, pag. 159.

daria, particularmente el dilema producido alrededor de la identidad del profesor como educador o como especialista en su disciplina. Como se sabe, el profesor de secundaria - a diferencia del maestro de escuela básica -, enseña una determinada disciplina. Esta vinculación con el conocimiento produce una doble lógica de intereses, lealtades y pautas de prestigio: las que provienen de la disciplina y las que provienen de la profesión de educador. Los diagnósticos al respecto son elocuentes. José M. Esteve, en un reciente ensayo sobre la formación inicial de los profesores de secundaria, señalaba con claridad que las instituciones de formación de los profesores, generalmente las universidades, ofrecen un modelo de identificación profesional basado en el concepto de investigador - especialista, más que en el concepto de profesor - educador. Tomando el ejemplo de la historia, Esteve señala que "... los estudiantes se definen a sí mismos como futuros historiadores y no como futuros profesores de historia" y que "... la enseñanza en la secundaria sólo es percibida como una alternativa de segundo orden: un fastidio lamentable para escapar al paro<sup>6</sup>". Este fenómeno se presenta con características más o menos similares para otras áreas como las ciencias y las artes, donde los estudiantes son formados como científicos o como artistas y no como profesores de esas áreas del proceso pedagógico.

Esta dimensión del problema de los profesores de secundaria es una de las cuestiones claves de la actual crisis de este nivel. En la medida que la cobertura se ha universalizado y que una parte importante de la educación secundaria clásica pasa a formar parte del profesor por disciplina que va de un establecimiento a otro, sin tener en cuenta las características individuales de sus alumnos ni el perfil institucional del establecimiento, asume características significativamente disfuncionales con los objetivos perseguidos.

Sin embargo, desde el momento que la tarea de enseñar no se reduce a transmitir conocimientos e informaciones de una disciplina -la historia, por ejemplo- sino las operaciones que definen el trabajo del historiador, la dicotomía entre la enseñanza y el trabajo científico tiende a reducirse. Este enfoque implica, obviamente, un esfuerzo mucho mayor en el proceso de aprendizaje, tanto por parte del profesor como de los alumnos y abre una serie muy importante de problemas para la formación inicial de los profesores,

sus modalidades de trabajo pedagógico, sus criterios de evaluación y los materiales didácticos.

### 3. Autonomía institucional y desempeño docente

Entre las numerosas consecuencias que produce la incorporación de mayores niveles de autonomía institucional en los establecimientos escolares sobre el desempeño profesional de los docentes, la principal de ellas es la exigencia de trabajar en equipo. Esta exigencia implica una ruptura importante en la cultura tradicional de los docentes, basada en la idea de autonomía individual, asociada a un alto nivel de regulación y control burocrático de sus actividades. Como lo han señalado varios estudios, la actividad de los profesores se caracteriza por el anonimato y el reglamentarismo, lo cual permite concebir la docencia como un "oficio de individualistas". La impersonalidad burocrática constituye la mejor garantía de la autonomía en la relación pedagógica. Por ello es que si bien los profesores perciben negativamente la inspección, pocos la desapruaban, ya que los protege de toda intervención externa<sup>7</sup>. En este esquema de acción educativa, basada en el individualismo docente, la unidad de trabajo es el salón de clase y no la institución escolar, la escuela.

Varias tendencias, cuya vigencia ya está presente en el desarrollo de la educación, indican que este rasgo de la cultura profesional de los docentes no podrá mantenerse en el futuro. En primer lugar, la heterogeneidad de los alumnos obliga a trabajar en equipo para atender las diferentes exigencias tanto de tipo cognitivo como cultural que presentan los estudiantes; en segundo lugar, la diversificación de las demandas a la educación, no pueden ser satisfechas individualmente por cada docente sino por la institución en su conjunto; en tercer lugar, el reconocimiento cada vez más evidente de la continuidad del proceso de formación de la inteligencia y de la personalidad, requiere un trabajo articulado entre los docentes que trabajan en las diferentes etapas del proceso educa-

<sup>6</sup> José M. Esteve. *La formación inicial de los profesores de secundaria. Una reflexión sobre el curso de cualificación pedagógica*. Barcelona, Editorial Anel, 1997.  
<sup>7</sup> Ver, para el caso francés, J.M. Chesquière. *Les professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classes nouvelles*. Paris, Ed. de la MSH, 1987. E. Dubet et D. Marnacelli. *A l'école, Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris, Seuil, 1996.





vo; por último, el desarrollo de la capacidad de trabajar en equipo constituye una exigencia para los alumnos, cada vez más intensamente requerida tanto por el desempeño en el mercado de trabajo como por el desempeño ciudadano.

Pasar de una cultura de ejercicio individual del oficio a una cultura de profesionalismo colectivo no es un proceso fácil. En primer lugar, es importante reconocer que si bien la reforma institucional basada en la mayor autonomía y la existencia de proyectos por establecimiento es un paso muy importante, ello no agota el proceso. La autonomía institucional es una condición necesaria, pero no suficiente para el trabajo en equipo.

En segundo lugar, también es importante reconocer que no existe un sólo tipo de equipo. Utilizando una metáfora deportiva, Peter Drucker definía tres grandes categorías de equipos: la primera se refiere al tipo de equipo que se establece en el juego de tenis en pareja; en ese caso, los equipos son de pocos miembros y cada uno trata de adaptarse a la personalidad, las fortalezas y las debilidades del compañero. La segunda categoría se encuentra en el juego de baseball, o en el desempeño de las orquestas, donde cada miembro tiene posiciones y funciones fijas a desempeñar. La tercera categoría se basa en el juego del fútbol, donde cada jugador tiene posiciones fijas pero el conjunto del equipo se mueve simultáneamente y adopta para ello una determinada estrategia<sup>8</sup>. La definición de cuál

será el tipo dominante de equipo en una determinada institución constituye un paso importante en la elaboración del proyecto institucional.

En tercer lugar, el análisis y las propuestas de trabajo en equipo en instituciones educativas se apoyan fundamentalmente en las experiencias efectuadas en el sector privado, donde la adhesión a determinados principios suele ser un requisito de entrada y donde los líderes de la institución tienen posibilidades de tomar decisiones para garantizar la coherencia del proyecto. Estos dos rasgos - adhesión a principios y poder de decisión - no aparecen de la misma manera en las instituciones públicas, que se orientan por principios formales de funcionamiento burocrático. Cómo introducir en las instituciones educativas públicas los rasgos que permitan un funcionamiento más comprometido con determinados objetivos y más cooperativo desde el punto de vista del trabajo profesional es, precisamente, uno de los problemas más importantes que se presenta a la política educativa actual, particularmente desde el punto de vista de la administración y de la gestión.

8 Peter F. Drucker. *Managing in a Time of Great Change*. New York, Truman Talley, 1995. 9 Ver, por ejemplo, A. Yoge. *School-based in Service Education of Teachers in Developing Countries versus Industrialised Countries: Comparative Policy Perspectives*. BIE-UNESCO, 1996.

9 Ver, por ejemplo, A. Yoge. *School-based in Service Education of Teachers in Developing Countries versus Industrialised Countries: Comparative Policy Perspectives*. BIE-UNESCO, 1996.

Al respecto, es importante recordar que la incorporación de la idea del equipo docente tiene implicaciones importantes sobre las condiciones de trabajo. Preguntas tales como, ¿Cómo permitir la movilidad de los docentes si se pone el acento sobre la autonomía institucional y si el desempeño está asociado al perfil de cada institución?. ¿Cómo definir una política salarial por equipos y no por individuos aislados?. ¿Cómo garantizar niveles adecuados de objetividad en la evaluación del desempeño docente cuando el rendimiento es por equipo y no por individuo?, aparecerán a medida que se avance en el desarrollo de estrategias educativas basadas en la idea de promover una educación adecuada a los nuevos desafíos. Estas preguntas no tienen respuestas únicas ni *a-priori* y será necesario aceptar que no existe una manera única de resolver los problemas. La elaboración de las respuestas exigirá, en consecuencia, un cierto grado de experimentación y de evaluación de resultados, donde las tradiciones de cada país jugarán un papel fundamental.

A pesar de esta carencia de respuestas fijas, existen sin embargo algunas líneas de acción sobre las cuales es posible definir políticas específicas. Una de ellas es la *formación en servicio* de los docentes, sobre la base del establecimiento escolar y no sobre las exigencias de cada disciplina. Al respecto, el debate es muy interesante y la dicotomía no implica optar por una opción en forma exclusiva. La capacitación en servicio ha estado tradicionalmente efectuada al margen del establecimiento donde se desempeña el docente y destinada a satisfacer carencias de su desempeño individual, ya sea en la asignatura especial o en el tipo de problemas que el docente enfrenta en su clase. Los límites de esta modalidad de capacitación en servicio han sido mostrados en diversos estudios.<sup>9</sup> Apoyar los programas de capacitación en servicio en las necesidades del establecimiento escolar, en cambio, tiende a fortalecer el trabajo en equipo y

la cultura común. Esta alternativa para la formación en servicio no anula la posibilidad ni la necesidad de recibir capacitación individual específica. La complementariedad de ambas formas de capacitación es evidente y el desafío a resolver consiste, precisamente, en su articulación ■

Juan Carlos Tedesco  
Director de la Oficina Internacional de  
Educación - UNESCO