

Berenice Olivares Scórez  
5ta. Sesión 5/Dic. 109

## ¿Cómo aprenden los maestros?

Conferencia magistral en el XXXV aniversario  
de la Escuela Normal Superior del Estado de México.  
Toluca, 18 de enero de 2003

*Pablo Latapí Sarre*

Cuadernos  
de  
Discusión

6

Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional  
de los maestros de educación básica



## ¿Cómo aprenden los maestros?

Quisiera aportar algunas reflexiones sobre la formación y la actualización del magisterio desde la perspectiva nacional, reflexiones que pueden contribuir a enriquecer las evaluaciones institucionales.

Es este un tema que preocupa, pues aunque la formación y la actualización del magisterio aparecen siempre en los programas sectoriales de la Secretaría de Educación Pública (SEP) desde hace cuando menos cuatro sexenios, no se han encontrado todavía soluciones satisfactorias. Toda empresa da prioridad a elevar las cualificaciones de su personal; en esto invierte, a esto está atenta, sabiendo que de ello dependen su competitividad, su productividad y, en el fondo, su existencia. No ha sucedido lo mismo con nuestro sistema educativo, y es urgente analizar este tema con profundidad y responsabilidad.

Quiero advertir desde el principio que al referirme a "los maestros" en mi exposición es mi intención referirme también a "las maestras", reconociendo además que la presencia femenina en la profesión magisterial es de arrolladora importancia cuantitativa y cualitativamente.

En una visión a largo plazo, la formación de los maestros no sólo es asunto central para mejorar la educación sino constituye el mecanismo fundamental para reoxigenar el sistema educativo: los nuevos maestros no son sólo sustitutos de los que mueren o se jubilan, son la vía por la que el sistema renueva sus prácticas, cuestiona sus tradiciones, acepta nuevas visiones teóricas, se abre al conocimiento y se revitaliza.

Me propongo proceder por tres preguntas que se enlazan y complementan: la primera es de carácter general: ¿qué significa ser maestro hoy? La segunda se enfoca hacia nuestras deficiencias en materia de formación y actualización del magisterio: ¿por qué estamos insatisfechos? Y la tercera apunta un principio de solución al invitar a reflexionar acerca del aprendizaje de los maestros: ¿cómo aprenden los maestros?

La reflexión inicial sobre el significado de la profesión magisterial servirá de marco general; la recuperación de las principales críticas a la formación y a la actualización del magisterio –que haremos brevemente y sin ánimo de negar muchas cosas buenas que se hacen– nos centrará en el escenario real de nuestras tareas, y la pregunta sobre cómo aprenden los maestros nos llevará a encontrar el hilo de soluciones de fondo, a partir de nuestra realidad. Confío en que las tres preguntas respondan al interés de este distinguido auditorio compuesto por funcionarios de la educación, directivos y profesores de escuelas normales, universitarios de diversas instituciones, investigadores y maestros de educación básica, para todos los cuales la formación y la actualización del magisterio nacional constituyen asuntos a los que dedican su atención y esfuerzo desde las perspectivas específicas de sus responsabilidades.

### 1. ¿Qué es ser maestro hoy?

No nos preguntamos aquí por el sentido del maestro en abstracto, sino en el aquí y ahora de nuestro contexto mexicano. Nadie como ustedes, maestras y maestros aquí presentes, tiene las respuestas a esta pregunta, y seguramente son respuestas complejas pues la profesión tiene, como la luna, dos caras: la luminosa y la oscura.

En este México empobrecido, donde la sobrevivencia ha llegado a ser la preocupación fundamental de la mayoría de los habitantes, país de intenso trabajo y escasos salarios, de mermadas oportunidades y sombríos augurios, la profesión de maestro tiene muchos rasgos oscuros:

- El sueldo escaso y lo que ese sueldo significa de bajo reconocimiento social.
- Las condiciones laborales poco estimulantes, tanto en el medio rural como en el urbano marginado: instalaciones y muebles deteriorados, carencia de apoyos didácticos, presión de muchas obligaciones burocráticas y, a veces, una gran soledad.

- La pobreza de los alumnos que les dificulta aprender, y con frecuencia la indisciplina, rebeldía o altanería de algunos muchachos en el aula.
- La ignorancia o indiferencia, a veces, de los padres de familia que no los corrigen ni estimulan.
- La competencia descorazonadora a que se enfrenta el docente para conquistar el interés de los alumnos, al rivalizar con la "tele", los videos y las bandas de rock, en batallas perdidas de antemano.

Al lado oscuro de la profesión habría que añadir la corrupción en el medio magisterial, pues hay reglas de juego poco edificantes, simulaciones a las que hay que resignarse, abusos que callar aunque molesten y poderes nada éticos con los que hay que transigir.

Ser maestro hoy tiene afortunadamente otros rasgos que se inscriben en su lado luminoso y se descubren cuando logramos trascender las pequeñas miserias de la cotidianidad y recuperar lo esencial, lo que alguna vez nos atrajo como "vocación": el amor a los niños y a los jóvenes, el deseo de ayudarles, de abrir sus inteligencias, de acompañarlos en su proceso para llegar a ser hombres y mujeres de bien.

Yo fui maestro por varios años (un tiempo demasiado corto para tanto como hablo sobre la educación) y conservo tres recuerdos de esos años, que estoy seguro otros maestros coincidirán en calificar como rasgos luminosos de su profesión.

El primer recuerdo es la experiencia de "ver aprender". Aunque daba clases en una secundaria, por una circunstancia excepcional me tocó en unas vacaciones enseñar a leer a varios niños; en otra época posterior enseñé a leer también a un grupo de campesinos adultos (uno de ellos, don José, de 76 años, por cierto). El momento en que las letras se convierten en palabras y éstas en pensamientos es como un chispazo que estremece al niño y al adulto por igual; en ese momento el niño sonrío y su sonrisa es expresión de triunfo y gozo de descubrimiento; en el adulto es emoción que le desconcierta, comprobación de que "no era tan difícil" y extraña sensación de descubrir que el pensamiento está

escondido en los garabatos del papel. A mí sencillamente se me nublaron los ojos cuando don José me dijo esa tarde: "Ya sé leer; ya soy gente de razón", soltando un orgullo reprimido por 70 años.

Ver aprender, presenciario, más como testigo que como actor, es la satisfacción fundamental de quien enseña. Lo malo está en que a veces nos concentramos tanto en enseñar, que acabamos contemplando cómo enseñamos en vez de disfrutar el milagro continuo de los que aprenden. Ver aprender es ver crecer y madurar a los niños y jóvenes, comprobar que adquieren capacidades que no tenían, que hablan mejor, que juzgan por sí mismos y que van saliendo adelante.

Mi segundo recuerdo se liga a la formación del carácter de mis alumnos adolescentes. Siempre consideré esto tan importante o más que el que aprendieran conocimientos. Una vez el grupo de tercero de secundaria debía organizar una serie de festejos y el director me encargó coordinar las actividades. Propuse a la clase que tomáramos esa experiencia como ocasión para que cada uno conociera mejor sus cualidades y sus defectos y la manera como los demás los percibían. Establecimos por consenso "los criterios de evaluación" –compañerismo, creatividad, eficiencia... eran como diez– y después de los festejos el grupo evaluó a cada alumno a la luz de esos criterios. Hoy, muchos años después, cuando me encuentro a algunos de esos muchachos, me dicen: "Maestro, esa experiencia fue para mí definitiva; ahí empecé a conocerme de veras; fue estupendo".

Ser maestra o maestro es ser invitado, en ciertos momentos privilegiados, a entrar al alma de un chico o una chica y ayudarle a encontrarse, a afirmar paulatinamente su carácter, a discernir sus emociones, quizás a superar sus temores y angustias. Y para muchos alumnos el maestro o la maestra son los únicos apoyos con que cuentan.

El tercer recuerdo de esos años, que hoy evoco con nostalgia, es que el contacto cotidiano con los alumnos me mantenía joven. Los alumnos nos obligan a estar enterados de cuanto pasa; nos bombardean con sus preguntas y de todo tenemos que saber; acaban enseñándonos más que nosotros a ellos. Esto es bonito, ser maestro es seguir creciendo.

Estos son algunos rasgos luminosos de la profesión, rasgos que ustedes completarán con sus propias experiencias, y pondrán nombres y apellidos a sus recuerdos, a chicos y chicas para quienes ustedes significaron algo en sus vidas.

Todos fuimos alumnos por muchos años, y conservamos a algunos de nuestros maestros aun cuando crecimos y nos despedimos de ellos; siguieron y siguen vivos en nosotros por su ejemplo, y en la permanencia de su recuerdo consiste la mejor realización del maestro.

## 2. ¿Por qué estamos hoy insatisfechos con la formación y la actualización del magisterio?

De la consideración del significado de la profesión, pasemos a una segunda pregunta; movamos el "zoom" a otro plano, más concreto y realista.

Es difícil hablar de "el maestro" y de "su formación", pues en realidad hay muchos maestros y son innumerables sus perfiles y sus experiencias de formación. Pero es inevitable generalizar, a sabiendas de que carecemos de suficientes evidencias para demostrar que la "imagen promedio" que presentamos es justa y acertada.

Visto estructuralmente, el sistema de formación y actualización del país es complejo y heterogéneo: intervienen en él instituciones muy diferentes: escuelas normales de diversos tipos, universidades pedagógicas con variados programas, instituciones universitarias, centros de maestros, centros de actualización del magisterio, sistemas a distancia, dependencias federales y estatales, instituciones privadas.

El carácter de enseñanza superior que se dio a la formación magisterial desde 1984 está muy lejos de haber tenido un efecto real en sus concepciones curriculares y sobre todo en los procedimientos académicos internos que debieran asemejar esta formación a las demás carreras universitarias. En respuesta a las demandas del magisterio, el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Edu-

cación Básica y Normal (ANMEB) incorporó en 1992 como uno de sus componentes fundamentales la renovación de la formación docente, y desde hace cinco años se puso en marcha el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, así como el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (Pronap), ambos con objetivos y alcances bastante limitados.

Reconociendo el gran esfuerzo financiero y tecnológico que ha significado la creación de los Centros de Maestros, muchos docentes cuestionan sus supuestos y estrategias. La utilización de sus espacios y equipamientos es mínima, sobre todo por la falta de tiempo de los docentes; las capacidades de sus coordinadores y asesores se quedan con frecuencia cortas respecto a lo que de ellos se espera. Y el Pronap, con sus laudables innovaciones de "cursos nacionales" con evaluación independiente, adolece, bajo la presión de dinámicas sociales, burocráticas y gremiales, de inducir a un credencialismo que limita grandemente su eficacia y lo aparta de la práctica docente.

Se cuestiona también la concepción de los programas, cursos y talleres, su enfoque al maestro individual, su desvinculación con la vida escolar que hace difícil que el docente aplique después lo que aprende (aunque hay también signos prometedores en los esfuerzos que realizan varios estados).

El sistema de actualización no logra contrarrestar los efectos de lo que una autora (Rosas, 1999: 9) llama la "dinámica de desprofesionalización" que genera la cotidianidad escolar. La escuela privilegia lo no sustantivo —los festejos y desfiles, concursos, campañas, innumerables comisiones, obligaciones sindicales, llenado de informes y formularios, reuniones, etcétera— que consume el tiempo del docente y le impone como principal meta "cubrir el programa" a toda costa, sin poderse permitir el lujo de pretender elevar la calidad del aprendizaje de sus alumnos o de atenderlos individualmente cuando lo requieren. En este cuadro, se desarrolla necesariamente en muchos docentes, en pocos años, un sentido de frustración profesional que los lleva a refugiarse en rutinas conocidas y seguras y a comportarse como los describen algunos estudios antropológicos: un profesio-

nal devaluado, no reconocido socialmente, no actualizado, aprisionado en una normatividad burocrática y sin horizontes profesionales estimulantes.

Hay insatisfacción también respecto a la formación inicial por varias razones:

- Los sistemas de formación inicial no han atendido, por décadas, a los requisitos de ingreso de los estudiantes, principalmente al elemento relacionado con la “vocación” del candidato. Uso el término en sentido riguroso como el conjunto de cualidades, creencias, valores y disposiciones anímicas que conforman la aptitud para el magisterio. Hay dos profesiones, se dice, que requieren “vocación”; sin ella se puede ser contador, matemático o comunicólogo, pero no médico ni maestro. Un estudio ya clásico de Beatriz Calvo (1989: 144) sobre educación normal y control político concluyó que en la Escuela Nacional de Maestros las dos terceras partes de los estudiantes confesaban haber elegido la carrera por sus ventajas materiales y prácticas (carrera corta que les daba el diploma de bachillerato y el de maestro de primaria, les aseguraba una plaza federal con sueldo y prestaciones de por vida, o por haber sido ésta la decisión de sus padres), y sólo 37.5% estudiaba “por vocación al magisterio”. Al preguntarles también si pensaban perseverar en el magisterio a largo plazo, 36.4% opinó que pensaban abandonarlo y 27.3% que planeaban combinarlo con el estudio y ejercicio de otra carrera (véase también: Martínez Pérez y Camacho, 1996: 23).
- Se señala también la incapacidad del *currículum* para proporcionar una formación humana integral y de verdadera calidad, que desarrolle las destrezas intelectuales básicas –de análisis, síntesis, relación, inferencia, comunicación, etcétera–, los valores, la autoestima, la madurez emocional y las relaciones interpersonales (Zarzar, 2002: 43ss.).
- Y finalmente se critica la endogamia de la formación docente, que produce una estrechez mental y cerrazón defensiva a los conocimientos de otros campos disciplinarios; una especie de blindaje a aprender cosas diferen-

tes, y una peculiar forma mental que privilegia el cumplimiento de lo prescrito y busca la seguridad en la ejecución de recetas, sin recurso a la reinterpretación significativa de lo que se ordena.<sup>1</sup>

Desafortunadamente el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales vigente no llegó a las raíces de estas deficiencias; ha ampliado los recursos materiales de las instituciones, mejorado notablemente sus bibliotecas y equipamientos electrónicos y propuesto un *currículum* que, aunque discutible, es al menos más coherente con los planes y programas en vigor; pero no se propuso renovar a fondo (inclusive contemplando la jubilación anticipada en algunos casos) plantas docentes anquilosadas ni introducir mecanismos auténticamente universitarios de evaluación externa de profesores y estudiantes, o de evaluación y acreditación de las instituciones.

En suma, nuestros modelos de formación y actualización magisterial muestran síntomas de agotamiento, dispersión y, en cierto sentido, de derrota. El proceso de reforma de las normales es en la práctica muy débil; la UPN no acaba de encontrar su lugar y desempeña funciones de docencia e investigación escasamente pertinentes a sus propósitos originales; y los maestros (con notables excepciones de grupos que trabajan clandestinamente por superarse) están desarmados pues, como ha dicho un investigador (Alberto Arnaut, 1996: 243), el SNTE “les ha expropiado sus derechos profesionales” monopolizando las iniciativas de renovación y con frecuencia subordinándolas a intereses ajenos a su objetivo. No hay aún consensos sobre los caminos que debamos emprender en el futuro en esta materia ni un claro liderazgo de parte de las autoridades.

.....  
<sup>1</sup> En Torres, 1996: 23ss. se analiza lo que no ha funcionado en el actual modelo de formación docente.

### 3. ¿Cómo aprenden los maestros?

Esta tercera pregunta pretende invitarnos a reflexionar sobre las formas específicas de aprendizaje de los maestros, pues cualquier solución a los problemas anotados tiene que partir del análisis de esta cuestión.

Lo que distingue al maestro no es que enseña, sino que aprende continuamente. Es la suya una profesión esencialmente intelectual, avocada a indagar la naturaleza del conocimiento y a su difusión y apropiación. El maestro es un profesional del conocimiento, obligado a estar atento a su continua evolución tanto en las disciplinas que enseña como en las ciencias del aprendizaje. Esto debiera marcar su formación inicial y esta debiera ser la orientación predominante de los programas de actualización. La pasión por conocer y por conocer cómo conocemos para ponerlo al servicio de los niños y jóvenes es rasgo distintivo del maestro.

El tema del aprendizaje específico del maestro es relativamente nuevo en la investigación educativa mundial y en los organismos internacionales. Si la revolución del cognotivismo nos ha obligado desde hace diez años a revisar nuestros supuestos, principios y métodos para el aprendizaje de los niños y jóvenes, apenas ahora nos estamos enfrentando a las características específicas del aprendizaje de los maestros.

Las investigaciones más recientes están guiadas por el deseo de descubrir cómo aprenden los docentes, dónde y cuándo pueden aprender y con qué condiciones. Así se distinguen, por una parte, la formación inicial y por otra la actualización en servicio, y dentro de esta última tres ambientes significativos que constituyen oportunidades de aprendizaje. Seguiremos este orden.

#### El aprendizaje en la formación inicial

Aunque son diversos los sistemas de formación inicial en el mundo, hay consenso internacional en que deben reunir cuatro componentes:

- Una formación humana integral, que atienda a la vez a las destrezas intelectuales formales y al desarrollo de valores humanos, sentimientos positivos, manejo adecuado de las emociones y de las relaciones interpersonales. Esta formación descansará en dos pilares: en lo intelectual, los cursos que llaman en otros países de "fundamentos de la educación" (filosofía, sociología, historia y psicología sobre todo cognitiva), y en el campo del desarrollo humano, ejercicios que fomenten la madurez, la autoestima, el equilibrio de la personalidad y el sentido ético personal.
- Segundo, una sólida preparación en las disciplinas que se van a enseñar, que proporcione también la apertura a la investigación en esos campos, como actitud permanente.
- Tercero, los conocimientos y habilidades relacionados con el desarrollo del aprendizaje, pues este será el oficio del docente: didáctica general y didácticas especiales, métodos y herramientas, incluyendo técnicas de evaluación.
- Y cuarto, una introducción a la práctica de la enseñanza, generalmente a través de un "practicum", bajo la guía de un maestro experimentado (García Garrido, 1998: 23).

A los tres primeros componentes subyace un supuesto: que la formación tenga rango, ambiente y estilo universitarios, o sea que la carrera de maestro se rija por los mismos requisitos y prácticas académicas que las demás carreras universitarias; que el estudiante se forme en un ambiente abierto a la interdisciplina, se acostumbre a la crítica y autocrítica, que sus profesores provengan de diversas disciplinas y que haya evaluaciones externas tanto de profesores y alumnos como de los programas y las instituciones a través de una acreditación independiente.

En los países de Europa Occidental, incluyendo España y Francia (esta última, cuna de la tradición normalista), ya se extinguió el "sistema binario" que separaba la preparación de los profesores de secundaria encomendada a las

universidades, de la de los de primaria confiada a las normales; el normalismo cumplió su ciclo y se asimiló a la enseñanza universitaria, y un proceso semejante se advierte desde hace bastantes años en varios países de América Latina (García Garrido, 1998: 21ss.).

Un estudio reciente de la UNESCO y la OIT (2002) afirma que en todos los países de la OCDE (a la que México pertenece) es indispensable que la formación de los docentes, también los de primaria, sea de nivel superior; así se supone, además, en el Programa de Indicadores Educativos Internacionales, en el que estamos participando. Como parámetros de la duración de la formación inicial se dan tres años y medio para los docentes de primaria y seis y medio para los de secundaria, todos de nivel superior. Esto significa, añade este estudio, un importante escalamiento respecto a la situación que prevalece entre los profesores en servicio, escalamiento indispensable ante los retos del futuro inmediato.

Será útil tener presentes, por tanto, los cuatro componentes de la formación inicial del docente. Si pensamos en un futuro de largo plazo en el que nuestro sistema educativo funcione con altos estándares de calidad y evaluaciones independientes, con escuelas más autónomas y alumnos más exigentes y que la educación sea verdaderamente interesante, tenemos que formar maestros, ya desde ahora, a la altura de estos retos. El maestro del futuro será muy distinto del actual: será gestor de aprendizajes significativos, traductor de deseos y aspiraciones de los jóvenes, animador y estimulador, y testigo activo de los valores humanos necesarios y de las utopías de un mundo en transformación. La sociedad del conocimiento, las tecnologías de la información, los multimedia y las telecomunicaciones otorgarán a su profesión nuevos significados y roles. ¿Sabremos escuchar desde ahora los llamados de esta *paideia* del futuro?

#### Los ambientes de aprendizaje de los maestros en servicio

¿Cómo, dónde y en qué condiciones puede aprender el maestro en servicio? La investigación internacional contemporánea coincide plenamente con los estados

del arte latinoamericanos sobre este asunto (Torres, 1996); la gran conclusión es que los maestros aprenden principalmente en su práctica diaria, sea porque tienen la capacidad de ir ajustando su enseñanza a las exigencias de la clase, sea porque comparan su práctica con un modelo que han interiorizado y hacia el cual tienden conscientemente. Pero estos procesos nunca se dan en el aislamiento, sino se generan en la interacción con otros maestros. El supervisor debiera jugar aquí un papel destacado –así sucede en otros países– pero en su defecto algún maestro asume una función informal de liderazgo o asesoría, o bien el grupo de docentes aporta sus observaciones, comentarios y juicios, a partir de los cuales se aprende.

Los cursos de actualización y los programas formales de superación académica aportan también si en ellos se presentan y discuten experiencias significativas por maestros que las han realizado; de lo contrario esos cursos sólo dejan un conocimiento libresco, alejado de las necesidades de la práctica e inclusive inducen al maestro a apartarse de su profesión y a contemplar la posibilidad de desarrollarse más como académico o de buscar una profesión diferente.

Los maestros y maestras aprenden también fuera de su rol de maestros: como padres o madres de familia, como entrenadores de deportes o colaboradores en obras sociales de la comunidad.

La condición esencial para que el maestro aprenda es que tenga disposición a aprender. Aprender implica hacernos vulnerables, suprimir seguridades, asumir riesgos. Como en esta profesión lo nuevo tiene que ser confrontado con la prueba del ácido del aula, ese riesgo es muy real: inducir a los alumnos a pensar por sí mismos implica aceptar que van a descubrir cosas que el maestro ignora y que le harán preguntas para las cuales no tendrá respuesta.

Un libro reciente: *¿Cómo aprende la gente?* (Bransford, 1999) del Consejo Nacional de Investigación de Estados Unidos (el National Research Council), escrito por un comité que analizó durante dos años los últimos descubrimientos de las ciencias del aprendizaje, dedica dos capítulos al aprendizaje de los maestros. Su subtítulo –“Cerebro, mente, experiencia y escuela”– indica que sus auto-

res recogieron los hallazgos no sólo de la neurofisiología y la psicología cognitiva, sino también de la práctica escolar cotidiana, las ciencias sociales y la pedagogía.

Esta obra distingue tres ambientes, según que estén centrados en el conocimiento, en la evaluación o en la comunidad. Los explico.

*a) Ambientes centrados en el conocimiento*

Estos son los que se generan por los cursos formales que los maestros en servicio pueden tomar de la oferta de actualización. Sus oportunidades son bastante limitadas, pues generalmente estos cursos se dirigen al docente "en general", prescindiendo de su edad, experiencia docente, actitud más conservadora o innovadora y otras características. Si estos cursos no son mediados por la discusión en grupo con los colegas (o al menos por un grupo de discusión por internet), su eficacia será bastante relativa para el mejoramiento de las capacidades del docente. Inclusive los conocimientos pedagógicos obtenidos en estos cursos resultarán demasiado abstractos y costará trabajo a cada maestro "aterrizarlos" a su situación.

Otro problema surge de la elección de estos cursos por el maestro, no sólo porque puede estar guiada por razones equivocadas (que el curso sea fácil o dé más "puntos", o se acomode al horario más cómodo, etcétera) sino también porque el maestro puede preferir cursos que implican sólo renovarse en lo superficial y no en lo más sustantivo. Por ejemplo: preferir un curso de tecnologías informáticas aplicadas a la enseñanza de la Física, en vez de otro que implique revisar los conceptos fundamentales de esa materia y desarrollar nuevos enfoques epistemológicos.

*b) Ambientes centrados en la evaluación*

Cuando interviene un elemento de evaluación (que suponemos formativa, no fiscalizadora), se genera un ambiente de aprendizaje diferente. La evaluación puede provenir de un tutor respecto al maestro joven o de un grupo de colegas o de un programa de micro-enseñanza al que el maestro se inscribe (la videogra-

bación de la clase, que es comentada después por un asesor o por otros maestros amistosos). El ambiente de aprendizaje que así surge tiene entonces características muy diferentes.<sup>2</sup>

En estos ambientes, el maestro aprende conforme a pautas distintas: de entrada acepta o solicita la evaluación y esto implica que está en la actitud de recibir y de calibrar críticamente la retroalimentación que se le va a ofrecer. La evaluación se constituye además en un recurso de consulta sobre las dificultades para aplicar la innovación, y se transforma en un proceso de innovación asesorada.

*c) Ambientes centrados en comunidades*

Muchas experiencias internacionales y particularmente latinoamericanas muestran que los maestros aprenden más cuando el ambiente está determinado por una comunidad a la que el docente se adscribe libremente, es decir por un grupo de colegas que se reúnen en torno a un interés común: por ejemplo, el aprendizaje de la escritura, las consecuencias de la repetición, el uso del tiempo escolar, el sistema multigrado, la discusión de los enfoques cognitivos y sus aplicaciones, o el aprendizaje colaborativo, etcétera. Otros grupos se reúnen con el propósito de compartir los "portafolios de evaluación" de sus alumnos para revisarlos en común. Pueden bastar dos maestros, por ejemplo de Álgebra, que se reúnen diariamente para discutir cómo enseñaron un determinado contenido y cómo programar su clase del día siguiente; esto los lleva a seleccionar los problemas más adecuados que propondrán a sus estudiantes en función del dominio de los conceptos matemáticos fundamentales o de los estadios del desarrollo cognitivo de sus alumnos o de las evidencias que muestran su avance. En todo caso, son grupos de reflexión y discusión en torno a un interés común.<sup>3</sup>

<sup>2</sup>En los Estados Unidos, algunos estados que introducen una innovación curricular abren programas de "certificación" para comprobar si los maestros han asimilado la reforma propuesta: la certificación incluye la demostración práctica de cómo se enseña (Bransford, 1999: 185).

<sup>3</sup>"La reflexión y la sistematización sobre la propia práctica pedagógica es la mejor herramienta que poseen los maestros para avanzar y superarse profesionalmente" (Torres, Rosa María, 1996: 44).



A este modelo de "ambiente" se asemejan las estancias o visitas quasisabáticas (de cuatro a seis semanas) a alguna escuela donde funciona muy bien algún proyecto; se forma entonces un grupo de discusión entre visitantes y residentes en torno a determinados aspectos de ese proyecto con un programa bien definido. El aprendizaje en este caso es extraordinariamente eficaz.

En Colombia empezaron desde los 80 los Microcentros Rurales, que después fueron incorporados a la Escuela Nueva, y de ahí se inspiraron Chile y otros países. También en Colombia se introdujeron las "Escuelas Demostrativas" en el medio rural (UNICEF, 1992). Por citar sólo a Chile, en los últimos diez años se ha recurrido a este modelo de formación de maestros en repetidas ocasiones: los Talleres de Perfeccionamiento en Lecto-Escritura y Matemáticas del Programa de las 900 Escuelas; los Microcentros del Programa de Educación Básica Rural, los Grupos Profesionales de Trabajo de la enseñanza secundaria privada, el Programa de Enlace de Comunicación Informática Interescolar, y los Programas de Mejoramiento Educativo, estos últimos semejantes al nuestro de Escuelas de Calidad (Núñez, 1998: 39).

De todo lo dicho podemos recoger algunas respuestas a nuestra pregunta: ¿cómo aprenden los maestros? Sugiero cuatro primeras respuestas, a reserva de otras varias que ustedes sin duda aportarán.

Primero: para aprender hay que querer aprender. Y para aprender algo que sirva para mejorar la propia práctica, hay que querer relacionar lo que se aprende con la práctica. Esto implica muchas disposiciones anímicas que no son frecuentes: aceptarse como vulnerable, estar dispuesto a la crítica y a la autocrítica, proponerse enseñar mejor, creer que se puede aprender de los demás, tener interés y cariño por los alumnos, y tener entusiasmo –actitudes bastante alejadas del mero propósito de "cubrir el programa".

Segundo: para aprender hay que dedicar algo de tiempo. Si las ocupaciones ponen al maestro en una situación externa de presión, no podrá aplicarse a aprender con seriedad.

Tercero: para aprender hay que empezar por analizar las propias necesidades de aprendizaje, para lo cual es conveniente que el docente consulte con otros colegas; a partir de ellas podrá decidir cómo aprovechar las oportunidades que están a su alcance. Si se trata de cursos, talleres o seminarios, los escogerá no en función de "puntajes" o de razones de comodidad, sino de su posible aportación a su crecimiento profesional. Y deberá ser consciente de que esos cursos requerirán de una mediación colegiada para ser realmente efectivos.

Cuarto: cada maestro tiene que crear sus propios ambientes de aprendizaje, preferiblemente a través de grupos de libre adscripción que comparten un interés común, y con asesorías o tutorías apropiadas. No debe esperar que alguien cree esos ambientes por él; es una tarea eminentemente personal.