

Preparación de profesores y lenguas minorizadas

(Teacher training and minority languages)

Walqui, Aída
University of California
Education Dept.
1156 High Street
Santa Cruz, CA 95064. USA

BIBLID [1137-4446 (2000), 11; 147-159]

Se presenta un modelo estructural de los conocimientos necesarios para profesores que trabajan en contextos interculturales y bilingües. Dimensiones importantes de esta base son: visión, motivación, conocimiento (de sí mismo, pedagógico general, del área de especialización, y de la lengua), reflexión y práctica. Estas dimensiones se interrelacionan en múltiples maneras para facilitar el desarrollo profesional de los profesores y la enseñanza efectiva en diversos contextos. El modelo se ilustra con ejemplos de trabajos realizados con maestros bilingües en California.

Palabras Clave: Preparación y actualización de profesores bilingües. Conocimiento de los maestros. Desarrollo profesional.

Bai kultura artekoak eta bai elebidunak diren testuinguruetan lan egiten duten irakasleek premiazkoak dituzten ezagupenen egitura-eredua aurkezten da lan honetan. Hona alor honetako alderdi garrantzitsu batzuk: sena, motibazioa, ezagupena (norberarena, pedagogiko orokorra, espezializazio-alorrari dagokiona eta hizkuntzarena), gogoeta-ahalmena eta praktika. Alderdi horiek elkarrekin loturik daude era anitzetan, bai irakasleen lanbide-garapena eta bai irakaskuntza eraginkorra errazteko hainbat testuingurutan. Eredu hau Kaliforniako irakasle elebidunek egingdako lanen adibideekin lagundurik agertzen da.

Giltz-Hitzak: Irakasle elebidunak prestatzea eta eguneratzea. Irakasleen ezagupena. Lanbide-garapena.

On présente un modèle structurel des connaissances nécessaires aux professeurs travaillant dans des contextes inter culturels et bilingues. Des facteurs importants de ce modèle sont: lucidité, motivation, connaissance (de soi-même, pédagogique général, de la zone de spécialisation, et de la langue), réflexion et pratique. Ces facteurs sont liés de multiples façons afin de faciliter le développement professionnel des professeurs et l'enseignement effectif dans certains contextes. On illustre ce modèle par des exemples de travaux réalisés avec des enseignants bilingues en Californie.

Mots Clés: Préparation et actualisation des professeurs bilingues. Connaissance des enseignants. Développement professionnel.

INTRODUCCIÓN

Las concepciones educativas han cambiado profundamente en los últimos treinta años, pero el profesorado no ha cambiado tan vertiginosamente como el entorno dentro del cual opera. Esto es verdad en lo que respecta a la educación en general, pero la situación se vuelve aun más crítica dentro de programas educativos que sirven a las poblaciones minorizadas ya que éstos no son igualmente entendidos o aceptados por la sociedad mayoritaria y por lo tanto requieren de profesores preparados con especial esmero para enfrentar la dura realidad de su práctica. En este trabajo presentaré un modelo de la base de conocimiento necesaria para los maestros en educación plurilingüe que ayude a desarrollar sus experiencias de desarrollo profesional y ofreceré algunas viñetas ilustrativas de cómo opera el modelo dentro de diversos contextos. Este es un trabajo en progreso que debe ser refinado en base a aplicaciones en diversos entornos, y las viñetas han sido tomadas de trabajos de investigaciones que he realizado en contextos plurilingües en los Estados Unidos y que espero sirvan para iniciar un diálogo con los colegas maestros aquí presentes.

ACERCA DE LA FORMACIÓN Y EL DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS MAESTROS

La formación y el desarrollo profesional de los maestros necesitan ser conceptualizados como un proyecto de vida que se inicia en la universidad –e incluso antes, por ejemplo a través de clubes de estudiantes que tienen como objetivo atraer a los jóvenes a la profesión educativa–, en institutos pedagógicos, y se cierra con la jubilación del maestro. Nunca ha sido más verdad el lugar común que asevera que en la vida “lo único constante es el cambio”, y como lo dice el subtítulo del sugestivo libro de Andy Hargreaves (1996), cuando ‘cambia el tiempo, cambia el profesorado’. La naturaleza de las sociedades “avanzadas” se ha transformado de sociedades principalmente industriales a sociedades en las cuales gran parte del trabajo incluye la generación, uso y transferencia de conocimientos, principalmente a través de la comunicación. En estas sociedades la habilidad para generar y comunicar conocimiento será indispensable para conseguir, mantener, y avanzar en un empleo (Heath, 1996). De igual manera han cambiado las concepciones de la enseñanza/aprendizaje. El estudiante en lugar de ser concebido como un receptor pasivo de información transmitida por un maestro todo-conocedor, está considerado como un aprendiz activo que desarrolla sus conocimientos en base a interacciones con sus compañeros y con el maestro (Vygotsky, Tharp & Gallimore, 1988 y otros). Dichas interacciones funcionan como andamios que hacen posible su logro de entendimientos cada vez más avanzados (Bruner, 1986) y su participación cada vez es más central en comunidades letradas. Este proceso de aprendizaje es apropiado por el niño quien de esta manera desarrolla su autonomía. Dentro de este concepto de educación la meta es lograr que el niño se apropie de los procesos de aprendizaje y pueda continuar utilizándolos a través de la vida.

De igual manera, esta nueva concepción de aprendizaje requiere que el profesorado no sólo se eduque una vez, sino que renueve su conocimiento constantemente. Parte de esta renovación es pedagógica, parte es disciplinaria, pero también, y de manera muy central, ésta requiere que los maestros reexaminen su rol dentro de sociedades que se encuentran en continuo proceso de cambio.

En los Estados Unidos, por ejemplo, la educación bilingüe no fue nunca muy popular, pero alcanzó sus mejores épocas en la década de los 80, durante la cual las apropiaciones de fondos educativos destinados a este rubro fueron las más altas, aunque todavía bastante modestas comparadas a otros programas educativos. La reacción negativa del público norteamericano frente a la educación bilingüe se ha incrementado en los últimos años. ¿A qué

se debe esta reacción del público? Gran parte del rechazo viene de su nacimiento histórico como parte de las reformas de la "Gran Sociedad" norteamericana puestas en efecto por el presidente Lyndon Johnson. Estos programas estaban destinados a compensar una serie de deficiencias en las poblaciones pobres. Desde su inceptión, entonces, la educación bilingüe en los Estados Unidos fue percibida como un programa compensatorio, destinado a estudiantes menos favorecidos. Este estigma de nacimiento no ha podido ser sacudido, y ha permeado las reacciones del público en general.

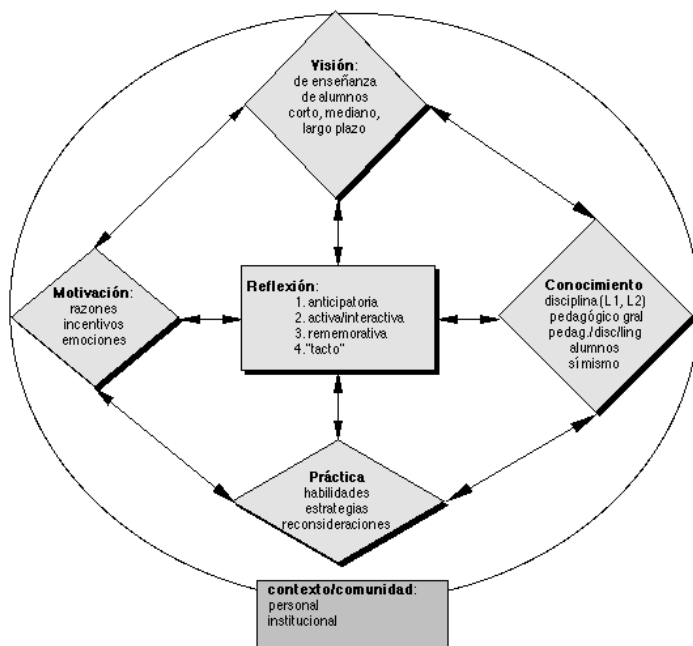
Es importante hacer esta breve mención histórica de la educación bilingüe en los Estados Unidos para situarla ya que la comprensión de los factores históricos, socioeconómicos y políticos en torno a la educación nos pueden permitir un acercamiento más adecuado a la crisis y a las posibilidades de solución. Los profesores de alumnos minorizados operan dentro de este clima de intolerancia y desconocimiento. Actualmente en California, la situación se ha agravado con la implementación de la Propuesta 227 que declara la educación bilingüe ilegal, y que legisla la inclusión de alumnos inmigrantes que poseen poco o ningún conocimiento del inglés en clases enseñadas exclusivamente en inglés destinadas a hablantes nativos de esta lengua, a todos los niveles de escolaridad. Si un maestro violara este dictamen sin tener un permiso especial (logrado después de laboriosos trámites legales), el maestro podrá ser enjuiciado y tendrá que enfrentar individualmente el peso de la ley. A nivel nacional, entre otras medidas que señalan el retroceso en conquistas de grupos minorizados, se encuentra la abolición de la acción afirmativa que establecía un sistema que garantizaba la consideración de representantes de grupos minorizados –una vez que éstos hubieran cumplido con los requisitos estipulados– en la educación universitaria y en el logro de trabajos en proyectos financiados por el gobierno.

UN MODELO DEL CONOCIMIENTO DE LOS PROFESORES

¿Qué características posee una excelente maestra que trabaja con alumnos que hablan lenguas minorizadas? El modelo, elaborado en base al trabajo realizado por Lee Shulman con poblaciones mayoritarias (1995), considera seis categorías que están destinadas a servir heurísticamente o como un organizador conceptual. Sin embargo, éstas no están conceptualizadas como categorías discretas que puedan ser claramente separadas o relacionadas de una manera lineal, ya que existen yuxtaposiciones considerables entre ellas tanto a nivel conceptual como práctico. Contar con un modelo que permita describir de manera situada los comportamientos, disposiciones y expresiones de los maestros que se estudian es importante ya que su objetivo final es la preparación de futuros docentes y la capacitación de maestros en ejercicio para lograr que éstos estén lo mejor preparados posible y enfrenten con eficiencia su labor tanto en el salón de clase como dentro de las sociedades a las que pertenecen. Dicho modelo de la base del conocimiento de un docente ideal nos permite, por ejemplo, caracterizar el punto de desarrollo en el que se encuentran los maestros, y estudiar y planificar su desarrollo. A continuación discutimos los componentes del modelo.

Visión

Esta dimensión está constituida por un conglomerado de atributos dispositivos que incluyen las metas, esperanzas, sueños e ideologías que tiene el maestro para sus alumnos y los procesos de enseñanza/aprendizaje que quiere promover. Igualmente comprende las razones por las que el maestro decidió entrar a la carrera docente, la naturaleza de su compromiso con los alumnos, así como lo que quiere lograr con ellos y consigo mismo. Más específicamente, dentro de esta categoría se encuentra una visión de los alumnos a corto,



Adaptado de L. Shulman (1995)

mediano y largo plazo. La primera se refiere a que el maestro está convencido de que los alumnos en su clase son capaces de aprender de manera significativa y profunda dados un ambiente (en la escuela, y más precisamente en el salón de clase) cálido y el andamiaje pedagógico adecuado. La visión a mediano plazo implica que la maestra tiene un claro sentido de que es absolutamente posible y logable que al final del proceso educativo escolar sus alumnos se graduarán con los requisitos indispensables para poder continuar con estudios universitarios o seguir carreras técnicas que le permitirán forjarse un buen futuro. A largo plazo la visión incluye el convencimiento de que el futuro de la comunidad incluye a sus alumnos en la participación activa de una vida democrática para el beneficio de los grupos culturales que enseña y de la sociedad en general.

De igual manera el tener visión incluye una conceptualización de cómo se ve una enseñanza ideal dentro del contexto en el que el maestro opera. Esto comprende tener las mismas metas ambiciosas que guían la educación de las mayorías lingüísticas, pero tener además imágenes de cómo se ve el logro de dichas metas.

En términos de su aplicación al contexto educativo norteamericano y a la educación de grupos minorizados, lo que esto significa es que la maestra considera a sus alumnos inmigrantes capaces de aprender, y de graduarse de la escuela secundaria contando con los créditos necesarios para poder tener opciones en su vida futura, además de imaginar a estos jóvenes como elementos importantes de la futura sociedad norteamericana cuyos aportes serán beneficiosos para el país. Por lo mismo, el maestro profesa un total descontento por el status quo, al que considera insatisfactorio y el cual se convierte en la fuerza que guiará su labor en formas democráticas. Todas estas ideas parecieran constituir actos de fe dentro de los procesos educativos, bien sea con grupos mayoritarios o minoritarios, sin

embargo, como veremos luego, no podemos asumir que son compartidas por todos los miembros de la sociedad, ni siquiera por todos los maestros.

Motivación

Este rubro representa las razones, incentivos y emociones que le dan energía y significado a las visiones, entendimientos y prácticas. Un maestro podrá tener una clara visión de quiénes son y pueden ser sus alumnos, y de un óptimo proceso de enseñanza/aprendizaje para ellos, pero sin la motivación que lo impulse a actuar, la posibilidad de plasmar la visión en realidad no será posible. El actuar de acuerdo a la visión que tiene un maestro no es fácil en la educación de las minorías lingüísticas ya que un número desproporcionado de ellas son niños pobres y estudian en escuelas con muy bajos recursos educativos. Por ejemplo, 77% de los alumnos del sistema educativo estadounidense que se encuentran en proceso de aprender el inglés como segundo idioma, reúnen los requisitos para recibir alimentos gratis o a costo reducido, comparado con 38% de la población total (August and Hakuta, 1997). Al mismo tiempo el tratamiento diferencial de los niños minoritarios por sus compañeros, maestros y el sistema han sido documentado en muchas investigaciones educativas (Moll y Díaz, 1987; Harklau, 1994; Suárez Orozco y Suárez-Orozco, 1995 entre otras); y recientemente los sentimientos anti-inmigrantes en los Estados Unidos han encontrado eco en las escuelas, permitiendo actos condenables contra alumnos inmigrantes en las escuelas. Las emociones acerca del tema de la educación de las poblaciones inmigrantes están fuera de control, y el clima que engendran impactan las vidas de los maestros. Estos incidentes, aunque por lo general se originan fuera del campo escolar, tienen efecto en la manera en que se enseña y se estructura el aprendizaje en las escuelas, y por lo mismo afectan la motivación de los maestros. La motivación, entonces, se refuerza o debilita con el contexto, las relaciones que tiene un maestro con sus colegas y las instituciones dentro de las cuales trabaja.

Conocimiento

Es una categoría cognitiva que ayuda a que el maestro discierna y analice su enseñanza. Esta es una de las categorías que menos se entiende en la enseñanza de alumnos que estudian a través de dos lenguas e incluye:

- el conocimiento que tiene un profesor *de su disciplina*, de la epistemología de dicha ciencia, de sus temas centrales, y de las maneras en que se articula el discurso disciplinario en las lenguas comprometidas (muchas veces estos son bastante diferentes). No se trata en ciencias, por ejemplo, sólo de conocer los temas científicos centrales, sino también de hacer y hablar ciencia, de maneras similares a como la hablan y hacen los científicos.
- *conocimiento del idioma en el cual se va a realizar la enseñanza* ¿entiende el profesor los complejos sistemas de conocimiento que los hablantes de una lengua deben poseer para poder expresar sus intenciones e interpretar las de otros? Van Lier (1995) distingue tres niveles de significado y capas contextuales, cada una rodeando a la otra de manera inclusiva: el contexto lingüístico –que comprende el sonido, la palabra y la expresión–, el interaccional –que comprende la entonación, la cinética y el conocimiento previo–, y el contexto social, o la forma en que las consideraciones institucionales, socio-económicas, culturales y políticas influyen y a la vez son influenciadas por las acciones verbales de los hablantes. En la mayoría de los casos los profesores que enseñan idiomas en contextos plurilingües todavía se restringen al nivel más tradicional para el estudio del idioma: sonidos, palabras y oraciones, enfatizando la pro-

nunciación correcta, la memorización de listas de vocablos y el manejo correcto de la gramática. Muy poco valor se le presta al uso comunicativo de la lengua a través de formas discursivas más extendidas. Otro problema nacido de la falta de conocimiento lingüístico apropiado de los maestros se da en el caso de alumnos que se encuentran estudiando el idioma minorizado como medio académico. Por ejemplo, en la enseñanza de español a hispanohablantes en los Estados Unidos, no se reconoce la validez de las variedades dialectales propias de los alumnos. Se pretende que el único español valedero es el dialecto estándar tal cual lo entiende el maestro.

- conocimiento de pedagogía general, es decir, de los principios generales acerca de cómo enseñar, cómo organizar el trabajo dentro del aula de manera tal que se promueva la interacción entre alumnos, de la utilidad del período de espera antes de cortar la oportunidad de un niño para expresarse, de técnicas generales para enseñar el desarrollo de la lectura crítica, etc.
- conocimiento de pedagogía específica a la disciplina, la cual se basa en el conocimiento de cómo enseñarle la disciplina a los alumnos específicos a través de los diversos grados de instrucción. Es decir, las mismas maneras de enseñar no funcionan igualmente bien con diversos tipos de alumnos. Por ejemplo, una comparación histórica que es efectiva con alumnos que comparten la misma cultura y el mismo bagaje histórico que el maestro, no será apropiada para alumnos que provienen de otros entornos culturales. De igual manera, si el maestro enseña Historia Universal en inglés a alumnos que tienen un manejo intermedio de este idioma, el maestro deberá conocer y utilizar con efectividad andamiajes conceptuales, lingüísticos y académicos para lograr que sus alumnos al mismo tiempo entiendan el tema tratado, puedan hablar acerca de él, y lean o escriban textos históricos que discutan los temas tratados. Además de los andamios apropiados para apoyar el aprendizaje de sus estudiantes, el conocimiento pedagógico específico también incluye el bagaje de anécdotas, ejemplos, metáforas, comparaciones que sirven para explicar una idea.
- conocimiento de los alumnos. Muchas veces el conocimiento que tienen los maestros de las características y los comportamientos de sus alumnos –sobre todo cuando ellos provienen de un grupo cultural y lingüístico diferente– se basan en estereotipos y generalizaciones. En lugar de estudiar “las características culturales que definen a un determinado grupo étnico” (como se hace en la preparación y desarrollo profesional de maestros bilingües en muchos programas norteamericanos, por ejemplo) sería necesario dotar a los maestros de algunos métodos etnográficos para que ellos mismos puedan generar y refinar a través del tiempo el conocimiento de sus alumnos. De igual manera es importante tener una concepción fluida de la identidad cultural de los alumnos. Por ejemplo, el adolescente mexicano que ha vivido en Watsonville, California por diez años con su familia, no comparte exactamente la misma cultura que los habitantes de Pátzcuaro, Michoacán, el pueblo en donde nació. Sin embargo, a veces se escucha decir a los maestros que los jóvenes en las escuelas “no tienen cultura, o por lo menos no tienen cultura mexicana, porque yo he estado en México, y la gente allí no se porta como mis alumnos.” Este entendimiento monolítico e inalterable de la identidad cultural debe ser cambiado por un conocimiento generativo, que le permita al maestro entender la creación de la identidad cultural como un acto constante de todos los seres humanos.
- conocimiento de sí mismo. El conocerse a uno mismo implica tener un entendimiento de las características que uno posee como ser humano, y al mismo tiempo, tener la capacidad de ver todas las complejidades comprometidas en nuestro ser, nuestras

acciones, creencias, estados de conocimiento, fuerzas, debilidades, preferencias, etc. Es importante que un maestro constantemente revise su conocimiento de sí mismo, ya que de otra manera actuará en el salón de clase como un prisionero de sus malentendidos.

Reflexión

Según Dewey, la reflexión en la enseñanza es el momento cuando los maestros tratan de darle sentido a sus acciones en el salón de clase y entre otras actividades evalúan, planifican, recuerdan y contemplan, todo lo cual les permite lograr un mejor entendimiento de su trabajo en las escuelas. Van Manen (1991) propone cuatro tipos de reflexión que puede ser llevada a cabo por los docentes:

1. Reflexión anticipatoria: se refiere a la deliberación entre alternativas para decidir un plan de acción. Típicamente utilizada al planear una clase o una unidad de trabajo.
2. Reflexión activa o interactiva, la cual es la reflexión en acción, el momento en que el maestro durante una lección contempla cómo proseguir, considera alternativas, una especie de planificación en acción.
3. Reflexión recolectiva, que se refiere al acto de darle sentido a las acciones pasadas para ganar mejores entendimientos.
4. Tacto: se refiere a la habilidad para aprovechar el momento pedagógicamente, un don que desarrollan los maestros muy sensibles y experimentados que les permite hacer lo correcto en el momento determinado de manera natural, casi sin pensarlo.

Se podría arguir que la preparación de los maestros debería enfatizar los tres primeros tipos de reflexión, mientras que el poseer tacto pedagógico es la culminación de muchos experiencia y sensibilidad.

Práctica

Esta categoría representa la habilidad y estrategias que poseen los maestros para implementar sus objetivos y entendimientos en la práctica. Muchas veces conocemos maestros que pueden articular verbalmente los conocimientos que quiere que desarrollen sus alumnos y las maneras en las que los pueden lograr, y que sin embargo, a la hora de la práctica no pueden cumplir con lo expresado. Visión, conocimiento, motivación y reflexión por sí solos no son suficientes sin la capacidad de plasmarlos en práctica de manera efectiva.

Contexto

El contexto es el entorno que estimula, desalienta o somete a tensiones el aprendizaje de los maestros. Incluye el contexto creado por los colegas profesores, así como las formas en que la institución apoya, controla o impide el trabajo del maestro. Igualmente es importante ir más allá del entorno institucional para incluir el contexto social en donde se juegan las diversas tensiones que van a influir en las vidas personales y profesionales de los maestros. En la última década se ha hablado mucho de la importancia de establecer comunidades de maestros, de promover el compañerismo docente, sin embargo, este compañerismo no puede ser ordenado jerárquicamente.

Muchas veces en contextos de educación para grupos minorizados el compañerismo propuesto es selectivo. Los movimientos de reforma educativa en los Estados Unidos, por

ejemplo, han enfatizado mucho la creación de vínculos comunitarios entre profesores. Curiosamente, cuando un movimiento de reforma ha sido implementado en una escuela, éste por lo general ha dado lugar a la creación de “una escuela dentro de otra”, es decir, la parte de la escuela que sirve a los grupos mayoritarios es la que goza de los planes y beneficios de la reforma, mientras que se ghettoiza a la población minorizada al negárseles participación en la reforma, ya que dentro de estos movimientos se entiende poco o nada acerca de la educación de grupos lingüísticos diversos, y se utiliza esta ignorancia como excusa. (Olsen, 1994)

El modelo presentado propone áreas que deben tomarse en cuenta durante la preparación y el desarrollo de maestros. A continuación presentaré algunas ideas acerca de cómo los diversos componentes pueden ser incorporados en las diversas opciones.

PREPARACIÓN DE MAESTROS DE ALUMNOS MINORIZADOS: ALGUNAS PRÁCTICAS PROMETEDORAS

Escuelas Profesionales

Uno de los problemas mayores que enfrentan los nuevos maestros al graduarse de sus estudios en educación es el choque que le ocasiona la discrepancia entre los modelos educativos presentados durante sus estudios, y los que pasan a vivir en las escuelas que los contratan. Si bien es verdad que parte de los estudios contienen un periodo de observación y enseñanza supervisada en escuelas, por lo general estos internados se realizan de manera óptima con profesores cuidadosamente seleccionados. En el caso de la enseñanza de grupos minorizados, la situación es un poco más problemática ya que se carece de un número suficiente de maestros modelo como para acomodar el número de practicantes en contextos que les sirva para aprender de su práctica.

Una solución que se ha propuesto a esta situación es la formación de escuelas profesionales, es decir escuelas con las cuales una universidad establece un estrecho vínculo y colaboración. La escuela sirve de base para las prácticas de los alumnos que estudian en la facultad de educación, y la universidad se compromete a invertir esfuerzos sostenidos en el desarrollo profesional de los maestros en el centro educativo con el cual colabora. Esta es una proposición que está teniendo excelentes resultados, aunque es naturalmente, mucho más costosa que modelos anteriores.

De acuerdo a este modelo se invita a los mejores maestros a pasar un año sabático en la universidad enseñando un curso y realizando investigaciones educativas, lo cual funciona como un estímulo para el personal docente, además de servir para presentarles buenos modelos pedagógicos a los alumnos universitarios. Por otro lado, el tener que enseñar cursos universitarios les ofrece a los maestros en sabático la oportunidad de reflexionar acerca de su práctica y ponerse al día en los temas que atraen su interés.

Otra ventaja que le presenta este arreglo al maestro es la posibilidad de participar en programas de investigación junto con colegas profesores de la escuela, de la universidad, y alumnos del programa de educación. Al investigar, trabajar y observarse en práctica mutuamente, se crea un contexto comunitario dentro del cual es posible tener conversaciones acerca de la visión que guía la enseñanza, el conocimiento pedagógico que ilumina la práctica, y cómo avanzar en los caminos educativos y sociales.

El establecimiento de esta colaboración permite también un nuevo tipo de trabajo con la comunidad. Existe en los Estados Unidos el estereotipo de que a los padres mexicanos no les interesa mucho la educación de sus hijos porque no asisten a reuniones en la escuela y

no les hablan en inglés en casa. Un ejemplo de los beneficios múltiples de la colaboración universidad/escuelas profesionales lo constituye el trabajo realizado en la comunidad agrícola de Watsonville por la Escuela de Educación de la Universidad de California en Santa Cruz. Las compañías agrícolas en la zona emplean a muchos trabajadores mexicanos y sus niños asisten a las escuelas del lugar. Gracias al trabajo realizado en conjunto por los maestros y estudiantes universitarios en varias de las escuelas de Watsonville que se han convertido en escuelas profesionales se logró crear un programa que utilizando formas culturalmente apropiadas estimuló la participación activa de los padres en la vida de la escuela. Este trabajo resultó crucial durante las pasadas elecciones. Mientras que en gran parte del estado se votó a favor de la Proposición 227, en Watsonville, gracias al trabajo desplegado, la comunidad votó en contra de la proposición.

Igualmente se está empezando clubes llamados "Futuros Maestros de América" en las escuelas profesionales de Watsonville. Estos clubes están destinados a atraer a alumnos minorizados a la carrera docente. Este trabajo de estimular a los jóvenes a que consideren la carrera docente es esencial en California, ya que el estado es hogar para una novena parte de todos los niños norteamericanos. A nivel nacional el profesorado norteamericano es 93% blanco, mientras que las minorías étnicas y lingüísticas siguen creciendo vertiginosamente, constituyendo en California mas del 60% de la población escolar. Los clubes y otras actividades similares comprometen a los alumnos universitarios, sus maestros cooperantes, y los profesores universitarios en discusiones centrales a los elementos del modelo del conocimiento de un maestro, y les provee de espacios privilegiados para reflexionar y replantearse su labor tanto dentro como fuera de la clase.

Apoyo a los Maestros Nuevos

El primer año de trabajo de un maestro es un año muy difícil ya que congestionan su vida la lucha por entender la cultura de la escuela (que típicamente reserva las clases más difíciles y sin materiales didácticos para los novatos), por entender y establecer vínculos significativos con los alumnos y por tratar de establecerse como maestro. Por lo general los maestros nuevos son dejados solos para ver si pueden sobrevivir o no por sí mismos. No todos sobreviven, y no todos aquellos que continúan enseñando lo hacen habiendo recibido buenas lecciones para el futuro, muchas veces las malas experiencias del primer año los marcan negativamente por vida. Frente a este panorama desolador una propuesta la constituyen los grupos de estudio que incorporan a los profesores nuevos en colaboración con profesores experimentados.

Un grupo de estudio funciona en base a la discusión de casos, descripciones detalladas de eventos problemáticos surgidos en el desarrollo de la enseñanza. Por lo general el caso es ilustrativo de instancias que se presentan con regularidad en el salón de clase o en la escuela. Un caso puede ser escrito inicialmente por el maestro que quiere promover la reflexión colaborativa en el grupo, pero eventualmente se espera que ellos emanen de las situaciones de los participantes.

En los Estados Unidos ultimamente se han desarrollado una serie de casos basados en la educación de grupos minorizados que pueden servir para analizar los diversos componentes de la base del conocimiento de un profesor. Algunas situaciones comunes que estos casos ilustran comprenden:

- la adolescente mexicana que es enviada a la dirección de la escuela porque habló en clase en español, tratando de ayudar a otra muchacha recién llegada de México. La maestra cree que las jóvenes están hablando mal de ella. (Walqui, en prensa)

- el muchacho Sikh en Yuba City, California, a quien la maestra sienta en la última fila –ya que tiene el orden de los asientos en el salón totalmente jerarquizado–, y cuando no lo entiende, permite que le digan “idiota, idiota, idiota” (Divakaruni, 1997)
- la maestra que les dice a sus alumnos que están aprendiendo inglés que en la escuela tienen que tolerar las burlas e incluso los golpes de sus compañeros norteamericanos (Gibson, 1996)
- una jefe de departamento en una escuela secundaria se rehusa a ofrecer cursos avanzados para los alumnos que no hablan inglés aun cuando existe personal preparado y deseoso de asumir las responsabilidades. (Walqui, en prensa)

A través de la discusión de casos como los arriba mencionados los maestros nuevos pueden llegar a entender la naturaleza actual de la escuela y ayudar a plantear soluciones para poder superar las actuales estructuras.

Es buena idea que los maestros reciban ayuda experta para desarrollar casos de manera tal que estos puedan servir como base para la reflexión y el cambio.

En general el trabajo con estudiantes y maestros novatos es más fácil que el trabajo con los maestros en ejercicio, ya que éstos o se han convertido en buenos maestros o han aprendido a sobrevivir. No es fácil convencerlos que un poco mas de desarrollo profesional les pueda beneficiar.

Desarrollo Profesional

Tradicionalmente el desarrollo profesional de los maestros en los Estados Unidos ha sido concebido como eventos cortos destinados a solucionar situaciones educativas concebidas como exclusivamente técnicas. En un estudio que realicé hace tres años de un evento de ocho días destinado a desarrollar las habilidades de maestros en ejercicio encargados de enseñar cursos académicos en inglés a alumnos que habían desarrollado un nivel intermedio de competencia en dicho idioma, pude comprobar que:

- el desarrollo del conocimiento de los maestros como resultado de talleres de actualización es gradual, lento, y no siempre visible
- los beneficios derivados de la participación en los talleres de actualización están directamente relacionados al nivel de preparación con el que ingresaron los maestros
- contar con una visión clara de los alumnos y de la enseñanza es indispensable para poder desarrollar un entendimiento pedagógico específico
- además de la visión, la energía para realizar esta visión en enseñanza, es decir la motivación, es indispensable

Para poder planear talleres para maestros que sean efectivos es necesario tomar en consideración todos los componentes del conocimiento de un profesor, incluyendo un elemento de auto-evaluación anterior a la iniciación del evento que continúe a través y más allá de la duración del taller. Los maestros aprenden de manera muy similar a la que aprenden sus alumnos. Las concepciones constructivistas de la enseñanza/aprendizaje para los estudiantes proponen que la metacognición es importante en el desarrollo del conocimiento y la autonomía del alumno, incluyendo la enseñanza explícita de destrezas y el auto-monitoreo y evaluación de su progreso hacia el logro de las metas señaladas. El desarrollo profesional de los maestros puede seguir lineamientos similares. Si se les presenta a los maestros, por

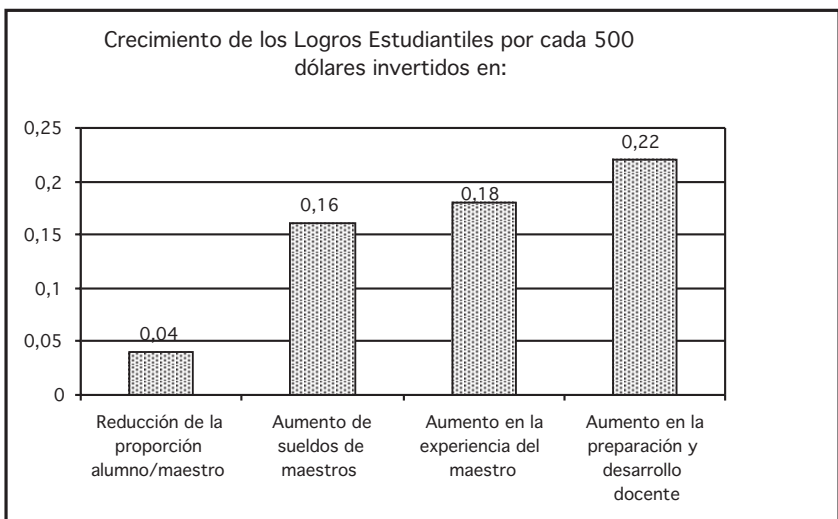
ejemplo, un modelo del conocimiento docente, ellos podrán utilizar dicho modelo para reflexionar inicialmente acerca de su nivel de desarrollo. Luego ellos podrán refinar dichos modelos o proponer otros modelos alternativos.

Otra posibilidad de comprometer a los maestros en su autoevaluación inicial es haciendo que se filmen en video un par de veces y escriban una auto-evaluación de sí mismos como profesores. Luego, y a medida que progrese el taller, y encuentren otros modelos del conocimiento docente, podrán hacer análisis más enfocado de su enseñanza. De esta manera ellos contarán con notas que documenten su desarrollo como maestro de minorías lingüísticas y podrán escoger las áreas en las que les gustaría concentrarse para mejorar.

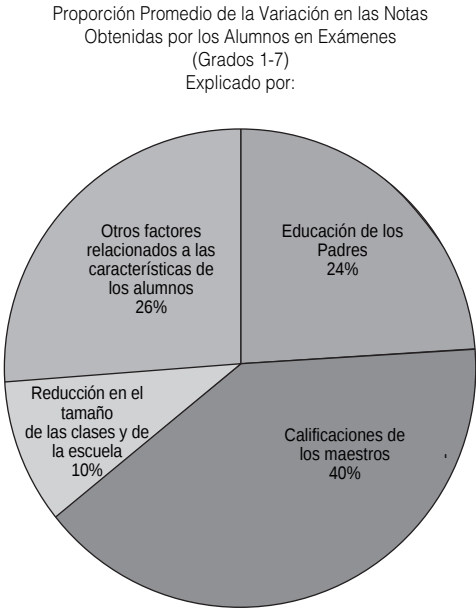
Un taller de desarrollo profesional óptimo incluirá elementos de los seis componentes del conocimiento de un maestro: visión, conocimiento, motivación, práctica, reflexión y contexto. Además combinará oportunidades para inspeccionar la propia enseñanza individual y colaborativamente, planear, implementar. Contar con el tiempo para entablar conversaciones enfocadas es esencial, tal como se hace en grupos de investigación en acción.

Actualmente en los Estados Unidos muchos maestros no están convencidos de que quieren trabajar con alumnos que están en proceso de aprender el inglés, y les molesta el esfuerzo y conocimiento extra que requiere enseñarles. En lugar de preparar solo a algunos maestros para que enseñen a los grupos minorizados sería recomendable que las clases destinadas a los hablantes de otras lenguas sean distribuidas entre todos los maestros, y que todos esén preparados para enseñar a cualquier alumno (por lo menos en inglés).

Finalmente es importante expandir la agenda del desarrollo profesional de maestros para incluir de manera central discusiones políticas. Parte del tiempo de un taller debe ser dedicado a leer y reflexionar sobre materiales que son relevantes a la enseñanza y la profesión. El enfoque de los talleres profesionales en los Estados Unidos ha sido demasiado estrecho por mucho tiempo. De igual manera sería bueno que algunos de los talleres o de los materiales les ofrezca a los maestros la oportunidad de actualizarse en los conocimientos de su disciplina ya que muchos de ellos no han tenido la oportunidad de continuar el desarrollo de su área, y se sentirán felices de poder profundizar su conocimiento relacionado a temas que deben enseñar.



¿Es esta una labor que se puede realizar? De hecho implementar el desarrollo profesional de maestros de acuerdo a las pautas señaladas implica grandes sumas de dinero, pero la inversión se justifica con creces. En estos momentos en que es muy popular invertir dinero en reducir la carga de alumnos que tienen los profesores, es importante ver cuál es el impacto de estas medidas. Darling-Hammond y Ball (1997) publicaron el año pasado un informe subrayando la importancia de la educación de los maestros. El siguiente gráfico viene de ese estudio.



El cuadro muestra el impacto que tiene en las calificaciones obtenidas por niños en relación a cada \$500 dólares invertidos en diversos rubros. Claramente el incrementar el conocimiento del maestro obtiene más unidades que la reducción del promedio alumnos/maestro. De igual manera, el estudio analiza la variación de las calificaciones de los estudiantes del primer al séptimo grado en proporción a varios rubros. La capacitación de los maestros es reponsable por el efecto más grande:

Cada vez que pensemos en el costo de desarrollar el conocimiento de los maestros que educarán a los futuros ciudadanos de este mundo cada vez más globalizado, será mejor preguntarse por el costo de no educarlos. Dados los cambios en el tiempo, la profesionalización de los educadores solo puede ser concebida como un proyecto de vida.

REFERENCIAS

BRUNER, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, Massachussets: Harvard University Press.

CRAWFORD, J. (1995). *Bilingual education: History, politics and theory in practice*. :ps Angeles, California: Bilingual Education Services, Inc.

- DARLING-HAMMOND, L. & BALL, D. (1997) Teaching for high standards: What policy makers need to know and be able to do. Prepared for the National Educational Goals Panel. <http://www.negp.gov/Reports/highstds.htm>
- DIVAKARUNI, C. (1997). *Leaving Yuba City*. New York: Anchor Books.
- GIBSON, M. (1996). The school performance of immigrant minorities: A comparative view. In E. Jacob & C. Jordan (Eds.). *Minority education: Anthropological perspective*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- HARKLAU, L. (1994). Tracking and linguistic minority students: Consequences of ability grouping for second language learners. *Linguistics and Education*, 6, pp. 217-244.
- HEATH, S. (1996). Facing the facts of life, literacy and work. Discurso plenario pronunciado con ocasión de la celebración del aniversario del Centro de Lingüística Aplicada, Washington, D.C.
- MOLL, L. & DÍAZ, E. (1987). Change as the goal in educational research. *Anthropology and Education Quarterly*, 18, 300-334.
- OLSEN, L. (1994). *The unfinished journey. Restructuring schools in a diverse society*. San Francisco, California: California Tomorrow.
- SHULMAN, L. S. & ASSOCIATES. (1995). Fostering a community of teachers and learners. Unpublished progress report to the Mellon Foundation.
- SUÁREZ OROZCO, M. (1996). "Becoming somebody": Central American immigrants in U.S. inner-city schools. In E. Jacob & C. Jordan (Eds.). *Minority education: Anthropological perspectives*. (pp. 129-143). Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- THARP, R. & GALLIMORE, R. (1988). *Rousing minds to life: Teaching, learning and schooling in social context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VAN LIER, LEO. (1995). *Introducing language awareness*. London: Penguin U.K.
- VYGOTSKY, L.S. 1978). *Mind in society*. Cambridge, Massachusetts.: Harvard University Press.
- WALQUI, A. (en prensa). *Access and engagement: Program design and instructional approaches for immigrant students in secondary schools*. Chicago: Delta Systems and the Center for Applied Linguistics.