

El desarrollo profesional de los maestros.

Nuevas estrategias y políticas de apoyo

*Linda Darling-Hammond
Milbrey W. McLaughlin*

Cuadernos
D de
discusión **9**

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



SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN
BÁSICA Y NORMAL

El desarrollo profesional de los maestros.

Nuevas estrategias y políticas de apoyo

*Linda Darling-Hammond
Milbrey W. McLaughlin*

Cuadernos
de
Discusión

9

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



SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN
PÚBLICA

SEP

SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN
BÁSICA Y NORMAL

Esta edición estuvo a cargo de la Dirección General de Normatividad, perteneciente a la Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Serie Cuadernos de Discusión, con el título *El desarrollo profesional de los maestros. Nuevas estrategias y políticas de apoyo*

Título original: "Policies that support profesional development in an era of reform", publicado en *Phi Delta Kappan*, vol. 76, núm. 8, abril, Bloomington, Indiana, 1995. Traducción de Carolina Alvarado Graef.

Linda Darling-Hammond es profesora William F. Russell de Educación en el Teachers College, Universidad de Columbia, Nueva York, N.Y., y co-directora del National Center for Restructuring Education, Schools, and Teaching.

Milbrey W. McLaughlin es profesora de educación y políticas públicas en la Universidad de Stanford, Stanford, California, y directora del Center for Research on the Context of Teaching.

Coordinación editorial
Esteban Manteca Aguirre

Cuidado de la edición
Rubén Fischer

Diseño de portada, interiores y formación electrónica
DGN/Inés P. Barrera

Revisión técnica
María del Refugio Guevara Vivero
Lourdes Núñez Castillo

Primera edición, 2003

D.R. © SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 2003
Argentina 28
Col. Centro, C.P. 06020
México, D.F.

ISBN 968-5710-79-1

Impreso en México

MATERIAL GRATUITO PARA MAESTROS • PROHIBIDA SU VENTA

Presentación

La Secretaría de Educación Pública distribuye en forma gratuita los Cuadernos de Discusión a los directivos, profesores, alumnos, especialistas, investigadores y otros sectores interesados en el debate sobre la formación docente. Los Cuadernos tienen como propósito promover el diálogo razonado de todos los actores en el proceso de participación y consulta nacional con miras a definir y establecer una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica.

En los Cuadernos se presentarán un conjunto de textos, producidos en México y en otros países, que aportan elementos relacionados con la formación de los maestros como profesionales de la educación. Los textos y materiales se referirán a los aspectos que se incluyen en cada uno de los temas de discusión que orientan el proceso de consulta, o ampliarán la información sobre los aspectos relevantes a considerar para la definición de la política integral.

Con seguridad, la reflexión y la discusión colectiva que se generen a partir del análisis de los Cuadernos enriquecerán las líneas de política y las estrategias necesarias para elevar la calidad de los servicios de formación y desarrollo profesional de los maestros y, por ende, de la atención a los niños y jóvenes que asisten a la educación básica.

Los Cuadernos, por otra parte, se suman al conjunto de acciones y materiales que apoyan la actualización de los maestros de educación básica y de los profesores de instituciones que se hacen cargo de la formación docente.

Los Cuadernos de Discusión se podrán consultar, además, en internet, en la página <http://www.formaciondocente.sep.gob.mx>. Los comentarios y sugerencias se recibirán en el correo electrónico: formaciondocente@sep.gob.mx.

La Secretaría de Educación Pública confía en que este esfuerzo cumpla con los propósitos planteados y espera que los lectores participen de manera responsable y comprometida en el proceso de consulta nacional.

Secretaría de Educación Pública

Índice

El desarrollo profesional de los maestros. Nuevas estrategias y políticas de apoyo	7
Nuevas estructuras y acuerdos institucionales	10
El contexto de las políticas de apoyo al desarrollo profesional	22
Los lineamientos de las políticas para el desarrollo profesional	29

El desarrollo profesional de los maestros. Nuevas estrategias y políticas de apoyo

La visión de la práctica educativa sobre la que se basa la reforma nacional implica que la mayoría de los maestros reflexionen sobre su propia práctica, construyan nuevos roles dentro del salón de clases y nuevas expectativas sobre los resultados de los estudiantes. Implica, además, enseñar con métodos que nunca habían utilizado y que probablemente nunca experimentaron como estudiantes.¹ El éxito de esta reforma depende de que los maestros logren la compleja tarea de aprender las habilidades y actitudes planteadas por los nuevos enfoques y al mismo tiempo desaprendan las prácticas de enseñanza y modifiquen las expectativas sobre los estudiantes que hasta ahora han dominado sus vidas profesionales. Sin embargo, todavía se ofrecen pocas oportunidades y el apoyo que se brinda es insuficiente para que este desarrollo profesional exista en el escenario de la docencia.

Si bien la enseñanza para la comprensión se basa en la habilidad que posea el maestro para tratar un tema complejo desde la perspectiva de diversos estudiantes, el saber necesario para hacer efectiva esta visión de la práctica docente no puede transmitirse a los profesores como recetas o mediante estrategias tradicionales de capacitación. El problema de las políticas para el desarrollo profesional en esta época de reformas no se refiere sólo a apoyar a los maestros en la adquisición de nuevas habilidades o conocimientos; actualmente, el desarrollo profesional también significa proporcionar la oportunidad para que los maestros

.....

¹ Scott Nelson, Barbara y James M. Hammerman, "Reconceptualizing Teaching: The Teaching and Research Program of the Center for the Development of Teaching, Education Development Center", en Milbrey W. McLaughlin e Ida Oberman, *Professional Development in the Reform Era*, Nueva York, Teachers College Press (por publicarse).

reflexionen de manera crítica sobre su práctica y construyan nuevos conocimientos y conceptos sobre los contenidos, la pedagogía y los estudiantes.²

Desde la formación previa al servicio y durante toda la carrera, el desarrollo del maestro debe centrarse en profundizar su comprensión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje y sobre los alumnos a quienes enseña. Un desarrollo profesional efectivo implica que los maestros experimenten tanto el rol de estudiantes como de profesores, de manera que esto les permita enfrentar las dificultades que cada uno de estos conlleva. Algunas características de este tipo de desarrollo profesional son:

- Debe involucrar a los maestros en tareas concretas de enseñanza, evaluación, observación y reflexión que enriquezcan los procesos de aprendizaje y desarrollo.
- Debe basarse en la indagación, reflexión y experimentación.
- Debe ser colaborativo, lo que implica que el conocimiento se comparta entre los educadores, y se enfoque en las comunidades de práctica docente más que en los maestros individuales.
- Debe relacionarse y derivarse del trabajo de los maestros con sus estudiantes.
- Debe ser sostenido, continuo e intensivo; apoyarse en la experiencia y en la capacitación, así como en la resolución colectiva de problemas específicos de la práctica.
- Debe relacionarse con otros aspectos de cambio escolar.

Este tipo de desarrollo profesional termina con las viejas normas y los modelos de capacitación tradicionales: “previa al servicio” o “durante el servicio”. Construye

.....

² *Ibid.*, y Prawat, Richard (1992), “Teachers’ Beliefs About Teaching and Learning: A Constructivist Perspective”, en *American Journal of Education*, vol. 100, pp. 354-395.

ye nuevas ideas sobre qué, cuándo y cómo aprenden los maestros. Estos nuevos conceptos a su vez requieren pasar de las políticas que buscan controlar o dirigir el trabajo de los maestros hacia estrategias diseñadas para desarrollar, tanto en las escuelas como en los maestros, la capacidad de responsabilizarse del aprendizaje de los estudiantes. Las políticas de fortalecimiento de las habilidades docentes consideran que más que ser algo impuesto, el conocimiento se construye por y con los practicantes para que lo utilicen en su propio contexto.

A pesar de que se está perfilando un nuevo paradigma para la política de desarrollo profesional,³ la difícil tarea de desarrollar ejemplos concretos de políticas y prácticas que promuevan el “apoyo desde los niveles superiores para reformar los niveles inferiores” apenas comienza. La reforma del *currículum* y de la pedagogía del desarrollo profesional requerirán de *nuevas* políticas que promuevan estructuras innovadoras y acuerdos institucionales para el aprendizaje de los maestros. Por otra parte, será necesario realizar una evaluación estratégica de las políticas existentes para determinar hasta qué grado son compatibles con la visión del aprendizaje como construcción de los maestros y los estudiantes, así como con la visión del desarrollo profesional como una actividad de educación superior, basada en la experiencia y para toda la vida.⁴

Ambas políticas generales son esenciales. Se necesitan nuevos enfoques para la educación profesional de los maestros que, a su vez, requieren de nuevas estructuras y apoyos. Las nuevas iniciativas no pueden promover, por sí solas, un cambio significativo o de largo plazo en las prácticas docentes si se encuentran inmersas en una estructura de política opuesta a la visión reformista del aprendi-

.....

³ Cohen, David K., Milbrey W. McLaughlin y Joan E. Talbert (1993), *Teaching for Understanding: Challenges for Policy and Practice*, San Francisco, Jossey-Bass, y Darling-Hammond, Linda (1993), “Reframing the School Reform Agenda: Developing Capacity for School Transformation”, en *Phi Delta Kappan*, junio, pp. 752-761.

⁴ Lieberman, Ann (1995), “Practices that Support Teacher Development: Transforming Conceptions of Professional Learning”, en *Phi Delta Kappan*, abril, pp. 591-596.

zaje de estudiantes y maestros. En otras palabras, el vino joven y el vino viejo necesitan botellas nuevas, de lo contrario, los incentivos y apoyos para el desarrollo de los maestros resultarán contraproducentes o inexistentes.

En este artículo analizamos, en primer lugar, los mecanismos institucionales para apoyar el desarrollo profesional de los maestros de acuerdo con los conceptos de enseñanza y aprendizaje para la comprensión. Más adelante presentamos alternativas para replantear o rediseñar los planes existentes y estar en posibilidades de apoyar las visiones reformistas de la práctica y del desarrollo profesional de los maestros. Finalmente, en un contexto más amplio, consideramos los aspectos de la política educativa que promueven o limitan las iniciativas de los maestros y la capacidad de adquirir nuevos conocimientos, habilidades y conceptos acerca de la práctica docente.

Nuevas estructuras y acuerdos institucionales

Para rediseñar la educación se requiere de un replanteamiento sobre la preparación y el desarrollo profesional de los maestros. Los nuevos cursos obligatorios, los lineamientos curriculares, los exámenes o los textos no pueden contribuir a que los estudiantes aprendan y comprendan mejor si no se invierte en ofrecer oportunidades que permitan a los maestros acceder al conocimiento sobre la naturaleza del aprendizaje, así como al desarrollo y al desempeño de diferentes competencias. Asimismo, los maestros requieren de oportunidades para integrar en el aula la teoría con la práctica.

Los maestros aprenden haciendo, leyendo y reflexionando (de la misma manera que los estudiantes), a través de la colaboración con otros maestros, observando muy de cerca el trabajo de los estudiantes, y compartiendo lo que observan. Este tipo de aprendizaje permite a los maestros pasar de la teoría a la práctica. Además de una amplia base de conocimientos teóricos, este aprendizaje requiere de escenarios que apoyen la experimentación y colaboración docente, así como de estrategias fundamentadas en los intereses y las preocupaciones

de los maestros. Para comprender con mayor profundidad, los maestros deben aprender, observar y experimentar prácticas de enseñanza exitosas centradas en el aprendizaje y en los estudiantes.

Un cambio sostenido en las oportunidades de aprendizaje y de práctica docente requerirá de una fuerte inversión en la infraestructura de la reforma. Esto significa invertir en el fortalecimiento de las instituciones y en el desarrollo de los mecanismos para promover la apertura a nuevos conceptos y al aprendizaje compartido acerca de cómo planear y lograr un cambio.

Nuevas formas de preparación del maestro. Un creciente número de programas de educación para maestros están implementando nuevas formas de capacitación previa al servicio, que reúnan todas las vertientes de aprendizaje descritas dentro de un nuevo tipo de instituciones denominadas Escuelas de Desarrollo Profesional (PDS por sus siglas en inglés).⁵ Desde finales de la década de 1980, se han creado más de 200 PDS a través de acciones colaborativas, que al mismo tiempo han reestructurado a las instituciones formadoras de maestros. Las más vanguardistas de estas PDS están preparando a los futuros maestros y a los recién egresados en escenarios relacionados con redes importantes de la reforma educativa como la *Coalition of Essential Schools* y el *Comer School Development Program*. Estas redes incorporan a escuelas y maestros en un proceso de experimentación para apoyar su trabajo y su aprendizaje.

Las PDS buscan espacios para que los principiantes ingresen a la práctica profesional trabajando con maestros expertos, al mismo tiempo que a los maestros se les da la oportunidad de renovar su propio desarrollo profesional al asumir el rol de tutor, profesor universitario adjunto o coordinador académico. En estas

.....

⁵ Lieberman, Ann y Lynne Miller (1990), "Teacher Development in Professional Practice Schools", en *Teachers College Record*, vol. 92, pp. 105-122; Darling-Hammond, Linda (1994), *Professional Development Schools: Schools for Developing a Profession*, Nueva York, Teachers College Press, y Sykes, Gary (1985), "Teacher Education in the United States", en Burton R. Clark (ed.), *The School and the University*, Berkeley, University of California Press, pp. 264-289.

instituciones también se impulsa el desarrollo del conocimiento sobre la enseñanza mediante la capacitación y experimentación basadas en la práctica, que se realiza de manera conjunta entre maestros, formadores de maestros e investigadores.⁶ Las PDS habilitan a los maestros para convertirse en fuentes de conocimiento de otros actores educativos y les brindan la oportunidad de aprender a ser colegas y estudiantes.

Algunos modelos de reforma, como los propuestos por el *Holmes Group*, el *Carnegie Forum on Education and the Economy* y el *National Board for Professional Teaching Standards* requieren que todos los futuros maestros realicen estudios para la enseñanza y prácticas de manera intensiva en una PDS.⁷ Lo ideal sería que hubiera muchas de estas escuelas en ciudades centrales donde la demanda de maestros es alta y es mayor la necesidad de escuelas renovadas. En estas zonas, dichas instituciones tendrían dos propósitos: ofrecer una educación excelente para los estudiantes de la ciudad y proporcionar oportunidades para que los futuros maestros aprendan a enseñar de manera efectiva a una diversidad de estudiantes.

A pesar del fuerte impulso que han tenido las PDS, se necesitarán cambios significativos y políticas de apoyo para que tengan éxito. Los estados deben reconocerlas como parte de la infraestructura de un sistema educativo sólido y sus recursos deben considerarse como parte del presupuesto básico, de la misma manera que los hospitales de enseñanza para los futuros médicos reciben subsidios en reconocimiento a la tarea especial que desempeñan.

.....

⁶ Cochran-Smith, Marilyn y Susan Lytle, "Communities for Teacher Research: Fringe or Forefront?", en McLaughlin y Oberman, *op. cit.*

⁷ (s/a) (1986), *Tomorrow's Teachers*, East Lansing, Mich., Holmes Group; Task Force on Teaching as a Profession (1986), *A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century*, Nueva York, Carnegie Forum on Education and the Economy, y (1991) *Toward High and Rigorous Standards for the Teaching Profession*, 3ª ed., Washington, D.C., National Board for Professional Teaching Standards.

La PDS tendrá también que convertirse en parte de los requisitos para ingresar a la docencia y tomarse en cuenta para la acreditación de las instituciones formadoras de maestros. Al mismo tiempo que en los estados se amplía la visión sobre la práctica docente como parte de la formación de los futuros maestros y el *National Council on Accreditation of Teacher Education* (NCATE) desarrolla estándares para su preparación, se están discutiendo estos cambios en las políticas educativas. Algunos estados, como Minnesota y Michigan, ya están analizando cómo incorporar las prácticas basadas en PDS en la formación inicial y la certificación de maestros; incluso ya han realizado programas piloto. Sin embargo, los estados que se someten a esta doble evaluación sobre los mecanismos de certificación y formación docente son todavía la minoría, y las PDS aún permanecen fuera de las principales políticas de formación para maestros.

Los maestros formados en PDS tendrán una preparación centrada en el estudiante, sobre la cual construirán su práctica docente. Comprenderán también que el aprendizaje de la enseñanza es un proceso de toda la vida. Pero sostener estas actitudes, roles y prácticas en el salón de clases requerirá de otras estructuras y apoyos, al interior o fuera de la escuela.

Nuevas disposiciones institucionales para el desarrollo profesional. La creación de nuevas estructuras para el aprendizaje individual y organizativo requiere que se reemplacen los conceptos tradicionales de capacitación en el servicio, por la posibilidad del conocimiento compartido basado en los problemas de la práctica. Para atender las necesidades de los maestros, el desarrollo profesional deberá incluir un amplio rango de oportunidades que les permita compartir lo que saben y lo que desean saber, así como aplicar lo aprendido en los contextos de la enseñanza. Las actividades de desarrollo profesional deberán permitir a los maestros, de manera permanente, participar activamente en experiencias cooperativas que apoyen y reflejen el proceso y los contenidos de su aprendizaje.

Para este tipo de desarrollo profesional son esenciales las estructuras que terminan con el aislamiento, que facultan a los maestros para realizar un trabajo profesional y que brindan espacios para la reflexión a través de ciertos modelos

de práctica. Las oportunidades para el aprendizaje de los maestros existen tanto al interior como al exterior de las escuelas. Estas oportunidades incluyen desde las organizaciones profesionales y comités permanentes que participan de manera formal en la estructura de las políticas, hasta las relaciones de “amigos críticos”, o muchas otras formas de relación profesional más colaborativas, dentro y fuera de las escuelas.

Nuevas estructuras y oportunidades fuera de la escuela. Una forma significativa de aprendizaje de los maestros consiste en la participación en comunidades profesionales, que van más allá del salón de clases y del plantel.⁸ Estas comunidades pueden organizarse por temas o materias, en función de ciertos asuntos pedagógicos de interés, o bien, de acuerdo con cambios escolares específicos. Favorecen el diálogo y ayudan a enfrentar los retos que se presentan ante cualquier proceso de cambio significativo. Algunos ejemplos de estas comunidades son:

- *Colaboraciones escuela-universidad* encargadas de desarrollar programas de estudio, innovaciones o investigaciones. Cuando se da una relación de verdadera colaboración, se pueden crear formas de conocimiento más eficaces sobre la enseñanza y la educación. El acercamiento entre la teoría y la práctica produce una teoría más práctica y contextualizada y una práctica ampliamente documentada y con fundamentos teóricos más sólidos.⁹
- *Redes maestro-a-maestro y escuela-a-escuela.* Estas redes consisten en tener contacto con “amigos críticos” para analizar y reflexionar juntos sobre la enseñanza y para compartir las experiencias relacionadas con los es-

.....

⁸ Talbert, Joan E. y Milbrey W. McLaughlin (1994), “Teacher Professionalism in Local School Contexts”, en *American Journal of Education*, vol. 102, pp. 123-153, y Lieberman, Ann (ed.), *The Work of Restructuring Schools*, Nueva York, Teachers College Press.

⁹ Miller, Lynne y Cynthia O’Shea, “Partnership: Getting Broader, Getting Deeper”, en McLaughlin y Oberman, *op. cit.*, y Dalton, Stephanie y Ellen Moir, “Symbiotic Support and Program Evaluation: Text and Context for Professional Development of New Bilingual Teachers”, en McLaughlin y Oberman, *op. cit.*

fuerzos por desarrollar nuevas prácticas o estructuras.¹⁰ Estos sistemas demuestran que la cooperación funciona. Son herramientas eficaces de aprendizaje porque comprometen a las personas en el tratamiento de problemas auténticos dentro de su propio contexto, lo que les permite ir más allá de las dinámicas de sus propias escuelas y salones de clase y enfrentarse con otras personas y otras posibilidades.¹¹

- *Asociaciones con organizaciones juveniles en la zona.* Éstas incluyen clubes, grupos de teatro, proyectos de alfabetización, museos y organizaciones deportivas. Proporcionan a los maestros información esencial sobre los hogares y las zonas donde viven sus estudiantes, así como sobre sus intereses y logros fuera de la escuela. Al mismo tiempo, estas asociaciones son una oportunidad para coordinar actividades conjuntas entre la escuela y las organizaciones juveniles.¹²
- *Participación de los maestros en actividades distritales, regionales o nacionales.* Estas actividades incluyen grupos específicos y comisiones de seguimiento y evaluación encargadas de revisar los lineamientos del *curriculum*, evaluar las prácticas escolares y definir los estándares educativos. Entre los proyectos más destacados se encuentran el *School Quality Review*, que actualmente se está experimentando en Nueva York y California, y el programa y los estándares de enseñanza que está desarrollando el *National*

.
¹⁰ Jamentz, Kate, "Assessment as a Heuristic for Professional Practice", in McLaughlin and Oberman, *op. cit.*, y Szabo, Margaret, "Rethinking Restructuring: Building Habits of Effective Inquiry", en McLaughlin y Oberman, *op. cit.*

¹¹ Lieberman, Ann y Milbrey McLaughlin, "Networks for Educational Change: Powerful and Problematic", en McLaughlin y Oberman, *op. cit.*

¹² Brice Heath, Shirley y Milbrey Wallin McLaughlin (1994), "The Best of Both Worlds: Connecting Schools and Community Youth Organizations for All-Day, All-Year Learning", en *Educational Administration Quarterly*, vol. 30, pp. 278-300, y Tellez, Kip y Myrna D. Cohen, "Preparing Teachers for Multicultural Inner-City Classrooms: Grinding New Lenses", en McLaughlin y Oberman, *op. cit.*

Council of Teachers of Mathematics. Estos proyectos ofrecen nuevas oportunidades para observar la práctica de manera simultánea a la construcción de las bases de la profesión. A este respecto, los maestros que han participado en formas eficaces de evaluación docente, como la integración de un portafolio para la *National Board for Professional Teaching Standards* a partir de la reflexión y la documentación a lo largo de un año, sostienen que han aprendido más a través de este proceso que en cualquier otra actividad que hayan desarrollado durante toda su carrera.¹³

Estas estrategias crean nuevas comunidades de práctica al interior y a través de los diferentes niveles de política educativa. Involucran a nuevos actores y a nuevas organizaciones en el aprendizaje y en el desarrollo de los maestros. Rompen también con las nociones tradicionales de “institucionalización” y de relaciones institucionales que asumen que la docencia se forma y se construye principalmente a través de los sistemas escolares. Estas estructuras y apoyos extraescolares fortalecen profundamente a la profesión docente y proponen cierto tipo de asociaciones educativas para el beneficio de los niños.

Políticas que apoyan a las comunidades de aprendizaje extraescolar. De las estructuras que hemos discutido, algunas adoptan formas institucionales –como el *Center for the Development of Teaching* o las colaboraciones entre escuelas y universidades¹⁴–, y otras son más relajadas e informales. Sin embargo, todas deben ser flexibles y dinámicas y responder a las necesidades específicas y cambiantes de los maestros y de la profesión. Deben empezar en el nivel en el que se encuentren los maestros y desarrollarse con base en sus conocimientos y habilidades. Una estrategia o mecanismo efectivo en una comunidad o en una escuela probablemente funcionará de manera distinta en otra. O bien, una forma de colaboración que fue exitosa el año pasado para apoyar el aprendizaje de los maestros, puede ser insuficiente este año.

.....

¹³ *Toward High and Rigorous Standards*.

¹⁴ Nelson y Hammerman, *op. cit.*, y Miller y O’Shea, *op. cit.*

Como ejemplo, tenemos el caso de un proyecto de colaboración en la rama de las matemáticas que fue altamente exitoso en un distrito urbano, pero que se desintegró después de cinco años de operación. Los organizadores se preocuparon de que esto significara un fracaso, pero el análisis detallado sobre las respuestas de los participantes demostró que este fin era inevitable porque se habían cumplido los objetivos del proyecto y ya no tenía razón de existir. Otros sistemas han evolucionado, cambiado de enfoques y reconsiderado sus relaciones en función de las necesidades de sus participantes. Estos sistemas se desarrollan mejor a través del “*ad hoc* sistemático”, un proceso basado en objetivos compartidos con una gran flexibilidad en las estrategias de acción.¹⁵

Las políticas que apoyan las comunidades de aprendizaje de maestros permiten que estas estructuras y mecanismos extra escolares vayan y vengan, cambien y evolucionen como sea necesario, en lugar de insistir en planes o compromisos permanentes. Lo que debe ser permanente en el ámbito de las políticas es una infraestructura o “red” de oportunidades de desarrollo profesional, que brinde múltiples y continuas ocasiones para la reflexión y que involucre a los maestros con contenidos desafiantes.

Los componentes de esta infraestructura incluyen asociaciones profesionales que trabajan en el diseño curricular y que se relacionan con el desarrollo de los docentes; las comisiones que establecen estándares y formas de evaluación para la titulación y certificación avanzada de maestros, donde éstos participan de manera integral; los sistemas dedicados a la innovación educativa y al mejoramiento de la práctica; las estructuras de evaluación entre colegas, y otras actividades profesionales coordinadas por los maestros, como la evaluación del desempeño y el registro sobre los resultados de los estudiantes, además de otras evaluaciones.

Las principales implicaciones políticas de mantener oportunidades extraescolares para la colaboración y el desarrollo profesional son tres:

.....
¹⁵ Miller y O'Shea, *op. cit.*

Primero, la política debe promover que los maestros tengan participaciones profesionales significativas en diversas áreas de la práctica; por ejemplo, en el diseño y la evaluación del *currículum*, en el establecimiento de estándares y en la evaluación de la práctica que otros han desarrollado. Estas constituyen auténticas oportunidades para que los maestros aprendan de otros, analicen su práctica y adquieran nuevos conocimientos.

Segundo, los recursos deben dirigirse hacia aquellos componentes de la infraestructura profesional que apoyan la participación y el aprendizaje de los maestros. Un ambiente lleno de oportunidades permanentes y relevantes para el aprendizaje de los maestros se asemeja a una red, en la cual las asociaciones, seminarios, encuentros y grupos con intereses comunes interactúan para proporcionar a los maestros un abanico de oportunidades. Las ocasiones y oportunidades para la renovación intelectual de los maestros deben ser múltiples y diversas, pero no genéricas ni aisladas, si es que se espera que respondan positivamente a cuestiones específicas sobre los contenidos y el alumno.

Tercero, las políticas de apoyo deben enfocarse a mejorar las condiciones para sostener las comunidades de aprendizaje docente de alta calidad, en lugar de enfocarse a las formas institucionales particulares o a compromisos permanentes. Las actividades de desarrollo profesional efectivo son fluidas y tienen varios “ciclos vitales”. Los creadores de políticas deben enfocarse a la riqueza y relevancia del amplio “menú” de oportunidades para el aprendizaje de los maestros. En algunos casos, exigir una “institucionalización” rígida puede conducir a actividades insignificantes y a estructuras obsoletas.

Oportunidades de desarrollo profesional dentro de las escuelas. Los hábitos y la cultura escolar deben promover la reflexión crítica acerca de las prácticas de la enseñanza y los resultados de los estudiantes. Deben conducir a la formación de comunidades de práctica docente que permitan a los maestros reunirse para resolver problemas, considerar nuevas ideas, evaluar alternativas y definir los objetivos de la escuela.¹⁶

.....
¹⁶ Szabo, *op. cit.*

En diversos aspectos del trabajo cotidiano en las escuelas ya existen oportunidades para este tipo de aprendizaje y reflexión. Se puede decir que todo lo que sucede en una escuela presenta una oportunidad de desarrollo profesional. Las juntas departamentales, por ejemplo, pueden ser un aburrido trabajo administrativo o pueden operar como “mini seminarios” que involucren a los participantes en la revisión de los materiales, en el trabajo de los estudiantes y en los planes y programas de estudio.¹⁷ Los maestros estudiantes pueden ser considerados como una responsabilidad profesional o como una oportunidad para aprender y reflexionar.¹⁸ Ser parte de un comité encargado de diseñar planes de instrucción o de revisar evaluaciones puede representar una “actividad tediosa” o una oportunidad para reflexionar sobre la práctica.¹⁹ Aun las tareas más rutinarias o aburridas, como la inscripción de los estudiantes o la organización del horario escolar, proporcionan oportunidades para reflexionar sobre las normas, los supuestos sobre la práctica y los propósitos de la institución.

Las actividades que resultan innovadoras al desempeño tradicional del maestro también pueden estimular el crecimiento y el aprendizaje. Por ejemplo, el concepto del maestro como investigador hace que el maestro se cuestione y analice su lugar de trabajo. La investigación y la experimentación basadas en la escuela no sólo se dan en instituciones de desarrollo profesional sino también en muchos esfuerzos de reestructuración. Algunos estados (por ejemplo, Iowa y Maine) apoyan esta investigación como parte de las acciones de reestructuración.

Otro ejemplo de los nuevos roles de los maestros son las evaluaciones de la práctica entre colegas, que proporcionan ocasiones para discutir sobre la enseñanza y el aprendizaje y que pueden ocurrir de distintas formas. Durante estas

.....

¹⁷ Grossman, Pamela L., “Of Regularities and Reform: Navigating the Subject-Specific Territory of High Schools”, en McLaughlin y Oberman, *op. cit.*

¹⁸ Tatel, Edith S., “Improving Classroom Practice: Ways Experienced Teachers Change After Supervising Student Teachers”, en McLaughlin y Oberman, *op. cit.*

¹⁹ Jamentz, *op. cit.*

actividades, los maestros examinan de forma colectiva diversos aspectos del *curriculum*; revisan prácticas, problemas o dificultades particulares dentro del plan; participan en la evaluación y capacitación entre colegas, y colaboran en la evaluación de los estudiantes. De hecho, las evaluaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje promovidas por los maestros han demostrado ser herramientas eficaces para el aprendizaje. Observar el trabajo de uno mismo y el de otros genera grandes aportaciones al desarrollo profesional.²⁰ Los cuestionamientos sobre la efectividad de la escuela y el aprendizaje de los estudiantes constituyen la base del aprendizaje transformativo, del aprendizaje que habilita a los maestros para cambiar sus conceptos sobre lo que las escuelas y la enseñanza pueden ser y lograr.

Políticas de apoyo para el desarrollo profesional dentro de las escuelas.

Las estructuras organizativas deben rediseñarse de manera que promuevan activamente el aprendizaje y la colaboración en los serios problemas de la práctica docente. Esto implica revisar los horarios, las formas de contratación del personal y la organización de las actividades, para propiciar espacios donde los maestros puedan trabajar y aprender juntos. Además, las escuelas deben organizarse en unidades pequeñas y coordinadas, que promuevan la colaboración continua entre grupos de adultos y estudiantes (por ejemplo, equipos o grupos de enseñanza, departamentos y grupos de asesoría), de manera que el acercamiento de los maestros hacia los estudiantes y las responsabilidades en el diseño de su trabajo sean actividades compartidas. Muchas escuelas reestructuradas han creado diferentes espacios de trabajo en menor escala, que van desde establecer un horario determinado para los estudiantes hasta la reubicación de los maestros.²¹

.....

²⁰ *Ibid.*, y Darling-Hammond, Linda y Jacqueline Ancess (1994), *Authentic Assessment and School Development*, Nueva York, National Center for Restructuring Education, Schools, and Teaching, Teachers College, Columbia University.

²¹ Darling-Hammond, Linda, Jacqueline Ancess y Beverly Falk, *Authentic Assessment in Action: Studies of Schools and Students at Work*, Nueva York, Teachers College Press (por publicarse).

Los maestros no pueden, de manera individual, repensar sobre su práctica y la cultura de su lugar de trabajo; sin embargo, casi todo en la escuela se orienta a que se desarrollen profesionalmente solos. Aunque es posible que los maestros aprendan algunas cosas por su cuenta, replantear los conceptos tradicionales requiere del apoyo de una comunidad de práctica. Una organización tradicional separa al personal de la escuela de su entorno; al interior de las escuelas, los maestros tienden a pensar en términos de “mi salón”, “mi materia” o “mis alumnos”. Pocas escuelas están estructuradas para permitir que los maestros piensen en términos de problemas compartidos o de objetivos organizativos más amplios. Para cambiar estos hábitos es necesario crear una cultura colaborativa de aprendizaje y de resolución de problemas; la colaboración e intercambio entre colegas debe valorarse como un recurso profesional.²²

Es posible que las nuevas estructuras para la enseñanza no consideren la supervisión como suele definirse en las organizaciones burocráticas: una relación de uno a uno, entre el trabajador y una persona de rango superior supuestamente con más experiencia. Por el contrario, las estrategias organizativas para planear, compartir, evaluar y aprender en equipo pueden emplear métodos de revisión de la práctica docente entre colegas que, al igual que los que se utilizan en las organizaciones y corporaciones profesionales reestructuradas, puedan responder mejor a las necesidades de retroalimentación, supervisión y evaluación.

Las mismas necesidades de analizar y aprender de manera colaborativa existen para otros educadores, incluyendo a los directivos escolares y al personal de apoyo, que pueden ser desde los psicólogos y consejeros escolares hasta los ayudantes de maestros. Ellos también deben participar en estos esfuerzos y actividades para examinar las prácticas docentes y los resultados de los estudiantes.

De hecho, actividades de desarrollo profesional en las que participan personas con distintos cargos favorecen más la comprensión compartida de los objeti-

.
²² Szabo, *op. cit.*

vos escolares y de los nuevos enfoques que las actividades donde se trata por separado a maestros, directivos, consejeros y otros grupos, para quienes hay una diversidad de temas y discusiones que consideran relevantes.²³ Por ejemplo, en ciudades como Hammond, en Indiana, y Louisville, en Kentucky, diversas instituciones para la capacitación de maestros, administradores y padres de familia han exigido la implementación de reformas escolares.²⁴ La participación compartida de los maestros y directivos, los consejeros y psicólogos escolares, así como de los padres de familia, es central para el desarrollo de iniciativas exitosas como el *James Comer's School Development Program*, las *Henry Levin's Accelerated Schools* y las *Theodore Sizer's Coalition of Essential Schools*. Estos esfuerzos colaborativos contribuyen a propósitos y prácticas comunes entre todos los integrantes de la comunidad escolar.

Las políticas distritales influyen directamente en la creación de comunidades de aprendizaje y en el desarrollo de oportunidades de aprendizaje para los maestros.²⁵ Las perspectivas y las prioridades son fundamentales. Las políticas que apoyan las nociones de aprendizaje docente mencionadas asumen que el desarrollo profesional de los maestros es esencial para la escuela. El mayor reto para las autoridades distritales consiste en promover y mantener comunidades que reflexionen sobre la práctica dentro de la misma escuela y junto con otras instituciones, así como tener los recursos disponibles para que los maestros puedan utilizarlos según sus necesidades y preferencias.

El contexto de las políticas de apoyo al desarrollo profesional

El entorno político en que trabajan los maestros determina, con frecuencia de manera contradictoria, lo que se espera que hagan las escuelas y los comporta-

.....

²³ Fullan, Michael (1991), *The New Meaning of Educational Change*, Nueva York, Teachers College Press.

²⁴ Lieberman (ed.), *op. cit.*

²⁵ Talbert y McLaughlin, *op. cit.*

mientos y habilidades que se valoran y se recompensan. Los conceptos sobre las prácticas de enseñanza y de aprendizaje que en cierta forma se prefieren, provienen de la política educativa dominante. Estas indicaciones influyen en el diseño curricular, las evaluaciones, la certificación y la evaluación de los maestros y directivos, así como en la rendición de cuentas. Las políticas y prácticas existentes deben evaluarse en términos de su compatibilidad con dos conceptos claves del programa de reforma: la enseñanza basada en el estudiante, y el aprendizaje del maestro a lo largo de toda su carrera.

¿El nuevo *curriculum* considera importante la “implementación de textos” y por lo tanto está de acuerdo con los roles pasivos del maestro y del estudiante? ¿O se supone que los maestros participan en el diseño de prácticas a partir de las necesidades y experiencias de los estudiantes, y que estas prácticas tienen el propósito de mejorar los resultados de los alumnos? ¿Un sistema de evaluación califica la comprensión del estudiante o su capacidad de recordar datos? ¿Los sistemas de evaluación de las prácticas docentes buscan que los maestros mantengan callados a los alumnos o que los involucren activamente en su aprendizaje? ¿Las normas de administración escolar requieren que los directores sepan cuánto aprenden los estudiantes y cómo enseñan los maestros para lograr la comprensión de los alumnos o enfatizan sobre los asuntos no académicos? ¿Las normas de responsabilidad de la escuela refuerzan las actuales estructuras burocráticas altamente fragmentadas y determinan el uso del tiempo o permiten mecanismos de ubicación del personal y de asignación de recursos centrados en los estudiantes?

Las escuelas y los maestros que se proponen adoptar nuevas prácticas deben enfrentarse a los “fósiles” de las políticas anteriores que emiten disposiciones contradictorias y obstaculizan la transformación total de la práctica.²⁶ Algunas de

.....

²⁶ Darling-Hammond, Linda (1990), “Instructional Policy into Practice: The Power of the Bottom over the Top”, en *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 12, pp. 233-241.

estas disposiciones estatales son muy conocidas, como las pruebas estandarizadas que le dan poca importancia a la escritura, al discurso y a otras formas más elevadas de aprendizaje.²⁷ Estas pruebas, junto con los libros de texto obligatorios, las lecturas básicas, las guías de estudio prescritas y las formas de evaluación utilizadas por los maestros de la “vieja guardia” obligan a continuar con las formas tradicionales de enseñanza que se enfocan a la comprensión superficial y el aprendizaje por repetición mecánica, en lugar de centrar el interés en el desarrollo de las habilidades y en una comprensión de orden más elevado.

Para que el *curriculum* sea compatible con la enseñanza para la comprensión y promueva la reflexión sobre las prácticas docentes, necesita cambiar en forma y contenido. En las pocas áreas en que se considere necesaria la regulación estatal, por ejemplo, en la estructura del *curriculum* y en las evaluaciones periódicas de los estudiantes con fines de monitoreo, las políticas deben promover un aprendizaje profundo fundamentado en conceptos e ideas centrales. Para destituir las disposiciones opuestas entre sí o las que estén basadas en conceptos equivocados sobre cómo aprenden los estudiantes y cómo se define la enseñanza de calidad, los estados y distritos deben evaluar a profundidad las políticas vigentes sobre el *curriculum* y la evaluación.

Las instituciones de formación docente, como proveedoras de maestros y a la vez como instancias que determinan qué es lo que “cuenta” como conocimiento, experiencia y desempeño exitoso, son una figura prominente dentro de las políticas de desarrollo profesional. Se necesita, cada vez más, que las políticas educativas guíen claramente a estas instituciones de acuerdo con las demandas de la enseñanza para la comprensión y, junto con esto, las apoyen y fortalezcan para que tengan la capacidad de responder a los nuevos estándares. La mayoría de las políticas educativas vigentes, en especial las que se refieren a los requisitos para la certificación y evaluación de los maestros, fracasan por completo en la

.....
²⁷ Madaus, George (1993), *The Influence of Testing on Teaching Math and Science in Grades 4-12: Executive Summary*, Boston, Center for the Study of Testing, Evaluation, and Educational Policy, Boston College.

determinación sobre el tipo de conocimiento y el nivel de comprensión de los maestros.

La certificación, los exámenes y la evaluación para los maestros deben basarse en una nueva noción sobre el aprendizaje de los estudiantes y en la enseñanza efectiva; asimismo, deben relacionarse con otros estándares profesionales para la enseñanza. Por ejemplo, con los estándares curriculares establecidos por el *National Council of Teachers of Mathematics* y por otras asociaciones profesionales, que se centran en la enseñanza para la comprensión; modelo que ha sido adoptado también por el nuevo *National Board for Professional Teaching Standards* (NBPTS) para la formulación de estándares y evaluaciones de la práctica exitosa. O bien, con los estándares modelo para la incorporación de maestros a la docencia que ha desarrollado el *Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium*, al igual que los requisitos para acreditación del *National Council for Accreditation of Teacher Education* (NCATE), que reflejan también esta orientación.

Las políticas que apoyan a los maestros para certificarse con el NBPTS; a los estados para que apliquen estándares de certificación y evaluación compatibles con los programas de formación docente, y a las instituciones formadoras para se acrediten con el NCATE, podrían colaborar en el desarrollo de un sistema coherente que prepare a los maestros en la enseñanza para la comprensión. De esta manera, se podrían eliminar algunas disyuntivas entre las políticas vigentes sobre el desarrollo profesional de los maestros y las actuales reformas curriculares.

Del mismo modo, las políticas que determinan la evaluación continua de los maestros, deben apoyar la enseñanza para la comprensión y el aprendizaje de los maestros. En la mayoría de las escuelas, las actividades de evaluación de los maestros no ayudan a la resolución de problemas, al aprendizaje o a la revisión honesta de la práctica. “Necesita mejorar” es, realmente, en la mayoría de las evaluaciones, la calificación más baja que se le puede dar a un maestro. Aunque hay que reconocer que la formación continua y la reflexión crítica son fundamentales para el aprendizaje y el cambio. Por otra parte, muchas formas y procesos de evaluación todavía se basan en un concepto sobre la enseñanza como la

implementación de rutinas que pueden observarse y registrarse a través de una revisión rápida. Los modelos de evaluación, más que promover una enseñanza para la comprensión, prescriben un tipo de enseñanza basada en la transmisión y asumen que el comportamiento deseable de los maestros es lograr que los estudiantes sean participantes pasivos y estandarizados dentro de las actividades del salón de clases.²⁸

Para apoyar la enseñanza para la comprensión y el desarrollo profesional que ésta implica, será necesario que las nuevas formas de evaluación de maestros se adecuen a los propósitos y contextos de la enseñanza y a las necesidades de los estudiantes. Ya no es suficiente enfocarse a que los maestros se ajusten a las rutinas prescritas. La evaluación debe concebirse no como un evento anual que consiste en breves visitas por parte de los supervisores y en el chequeo de un listado, sino en un recurso constante para los practicantes sobre la organización y el ambiente dentro del aula.

Centrarse en las decisiones del maestro implicaría cambiar el liderazgo de los directivos de las escuelas estructuradas para apoyar el aprendizaje de los maestros y la comprensión de los alumnos. Por lo general, los lineamientos distritales para evaluar a los directivos de los planteles no han tomado en cuenta la eficiencia de los directivos para promover y apoyar en sus escuelas una cultura del aprendizaje y de la reflexión.²⁹ Un reto para el liderazgo de los directivos consiste en crear y mantener escenarios donde los maestros se sientan seguros para admitir sus errores, para experimentar (y posiblemente fallar), y para compartir los resultados de su enseñanza.

Para que los directivos respondan a estos nuevos roles y nuevas expectativas de liderazgo, deben comprender cómo aplicar los conceptos de enseñanza y apren-

.....
²⁸ Darling-Hammond, Linda con Eileen Sclan (1992), "Policy and Supervision", en Carl D. Glickman (ed.), *Supervision in Transition*, Alexandria, Va., Association for Supervision and Curriculum Development.

²⁹ McLaughlin, Milbrey W. (1992), "How District Communities Do and Do Not Foster Teacher Pride", en *Educational Leadership*, septiembre, pp. 33-35.

dizaje en los que se fundamenta la reforma nacional dentro de los salones de clase y cómo esta visión de la práctica se relaciona con las oportunidades de aprendizaje para los maestros. Los directivos, en un grado no menor que los maestros, requieren urgentemente de una oportunidad para reevaluar su práctica y para aprender nuevas perspectivas y habilidades, que sean consistentes con las visiones de reforma sobre la enseñanza y el aprendizaje para la comprensión.³⁰

Para cumplir con todos estos propósitos es necesario que los maestros tengan tiempo disponible para considerar el desarrollo profesional como parte de sus responsabilidades. Este tiempo para los maestros sólo puede conseguirse a través de un replanteamiento de las formas de contratación, de gestión y de administración escolar.

Comparado con otros países, los Estados Unidos ha invertido en una planta de maestros más pequeña, con salarios menores, que son coordinados, supervisados y apoyados por una proporción mayor de personal administrativo y especialistas no docentes, que representan diversas áreas de la estructura burocrática. En 1986, los sistemas escolares de Estados Unidos empleaban aproximadamente por cada 2 1/2 maestros a una persona para realizar funciones administrativas, sólo 38% del presupuesto se destinaba al salario de los maestros y menos de 1% a su desarrollo profesional.³¹ En el transcurso de varias décadas la proporción de personal administrativo aumentó dos veces respecto al tamaño de la planta docente. Para 1991, sólo la mitad de quienes trabajaban para la educación eran maestros frente a grupo.³² Este modelo de contratación contrasta mucho con los de

.
³⁰ Bridges, Edwin M. y Philip Hallinger, "Problem-Based Learning: A Promising Approach to Professional Development", en McLaughlin y Oberman, *op. cit.*

³¹ U. S. Department of Labor, Current Population Survey, datos no publicados, 1986-1987, y Feistritzer, C. Emily (1983), *The Condition of Teaching: A State-by-State Analysis*, Nueva York, Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

³² National Center for Education Statistics (1993), *The Condition of Education 1993*, Washington, D. C., U. S. Department of Education.

varios países europeos y asiáticos donde los maestros constituyen 80% o más de la fuerza laboral educativa.³³ Una inversión adicional en los maestros parece ser un elemento inevitable en un programa de reforma de la enseñanza y del aprendizaje.

Finalmente, a través de donaciones, transferencias y otras formas de financiamiento, los creadores de políticas pueden redistribuir los recursos existentes para promover la reestructuración escolar que propicie el tiempo para el trabajo colegiado y el aprendizaje de los maestros; que les permita participar en el desarrollo y la reforma del *curriculum* y en la evaluación, y que reconozca la necesidad que tienen los maestros de adquirir un aprendizaje colegiado a través de comunidades de práctica. Las políticas que asuman dichas necesidades deberán superar las formas tradicionales de desarrollo profesional basadas en el “personal acreditado por su tiempo de permanencia en la escuela” y promover que los maestros participen en redes y sistemas de evaluación entre colegas.

Las políticas compatibles con esta visión del desarrollo profesional deben promover que los programas estatales o nacionales asignen recursos para gastos específicos a nivel local. Actualmente no se distribuyen recursos suficientes para alentar que los maestros alcancen los objetivos escolares y logren responder de manera integral a las necesidades de los alumnos. Por el contrario, los mecanismos de asignación de recursos para llevar a cabo proyectos especiales optan por estrategias de reubicación del personal, lo que fragmenta a la planta docente de una escuela y dificulta la atención a las necesidades particulares de los estudiantes. Esto resulta ser inconsistente con el aprendizaje de los maestros acerca de cómo trabajar exitosamente con los estudiantes que en la actualidad ocupan las aulas estadounidenses.

.....

³³ OECD (1990), *Teacher Demand and Supply: The Labor Market for Teachers*, París, Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo.

Los lineamientos de las políticas para el desarrollo profesional

Diferentes tipos de reformadores han presionado para que exista un programa de cambios fundamentales en cuanto a las formas de enseñar de los maestros y de aprender de los estudiantes. Proponen escuelas donde los estudiantes aprendan a pensar de forma creativa y profunda, y donde el aprendizaje continuo de los maestros sea la base de las actividades profesionales; donde estudiantes y maestros, por igual, valoren el hecho de saber por qué y cómo aprender.³⁴

Estos conceptos y expectativas sobre la práctica requieren de cambios fundamentales en las políticas educativas, que permitan a los maestros enfrentar desafíos y en ocasiones realizar cambios drásticos, pero necesarios. No obstante, apenas comienzan estos cambios indispensables en las políticas educativas.

Antes de diseñar un nuevo modelo de desarrollo profesional es necesario reconocer si es compatible con la política educativa dominante. Las interdependencias significativas entre las expectativas de cambio en los maestros y en la enseñanza, y las políticas educativas vigentes tienen obvias implicaciones en la capacidad y disposición de los maestros hacia el cambio. El apoyo para el desarrollo profesional de los docentes no puede separarse de este amplio contexto.

El éxito de los cambios en las políticas necesariamente dependerá de la forma como localmente se responda a los requerimientos puntuales de maestros y estudiantes. Se puede predecir que las soluciones particulares importadas de contextos distintos o impuestas desde niveles superiores fracasarán. La práctica efectiva evoluciona y responde a los entornos de enseñanza específicos.

La naturaleza específica de la enseñanza y del aprendizaje propuestos por los reformadores educativos es el reto principal para el desarrollo profesional de

.....

³⁴ Nelson y Hammerman, *op. cit.*; Falk, Beverly, "Teaching the Way Children Learn", en McLaughlin and Oberman, *op. cit.*, y Brooks, Martin G. y Jacqueline Grennon Brooks, "Constructivism and School Reform", en McLaughlin y Oberman, *op. cit.*

los maestros y el mayor obstáculo para los creadores de políticas interesados en generar una reforma sistémica. Sin embargo, el carácter situacional de la práctica efectiva no significa que los cambios a nivel local no puedan tener información sobre experiencias en otros contextos. Las experiencias de desarrollo profesional exitosas recomiendan para el diseño de programas oficiales nacionales y estatales “apoyar desde los niveles superiores para lograr cambios en los niveles inferiores” y guiar a los responsables locales en el replanteamiento de sus políticas.

Toda política propuesta y existente puede sujetarse a una serie de preguntas para determinar qué tanto se corresponde con los factores claves sobre el aprendizaje y el cambio de los maestros. Por ejemplo:

- ¿La política reduce el aislamiento de los maestros o perpetúa la experiencia de trabajar solo?
- ¿La política promueve que los maestros asuman el rol de estudiantes o retoma el concepto del “maestro como el experto” en las relaciones maestro-estudiante?
- ¿La política proporciona diversas oportunidades para que los maestros aprendan o se centra principalmente en actividades ocasionales de “capacitación” limitada?
- ¿La política vincula las oportunidades de desarrollo profesional con un contenido significativo y acciones de cambio o promueve oportunidades genéricas dentro del servicio?
- ¿La política propicia un ambiente de confianza profesional y promueve la resolución de problemas o los oculta y agrava?
- ¿La política propicia oportunidades para que todos los involucrados con las escuelas entiendan los nuevos enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje o sólo se centra en los maestros?
- ¿La política promueve la reestructuración del tiempo, el espacio y la organización dentro de las escuelas o espera que las nuevas formas de enseñanza y aprendizaje emerjan dentro de las estructuras convencionales?

- ¿La política se centra en los resultados del estudiante que dan prioridad a aprender cómo y por qué, o enfatiza la memorización de datos y la adquisición de habilidades de repetición mecánica?

Sin duda, surgirán otras preguntas conforme los educadores adquieran experiencia con las políticas y las prácticas orientadas a desarrollar la capacidad de las escuelas y de los maestros para crear entornos de aprendizaje efectivos. El reto para los creadores de políticas y los educadores consiste en replantear las disposiciones y apoyos existentes que configuran las organizaciones escolares; las prácticas de los maestros; las expectativas de los distintos roles, y los conceptos dominantes, de manera que promuevan el aprendizaje tanto de estudiantes como de maestros.

*El desarrollo profesional de los maestros.
Nuevas estrategias y políticas de apoyo*

se imprimió por encargo de la
Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos,
en los talleres de

con domicilio en

el mes de septiembre de 2003.
El tiro fue de 15 000 ejemplares
más sobrantes de reposición.

El cuidado de la edición estuvo a cargo de la Dirección General
de Normatividad de la Secretaría de Educación Pública.