

La formación de los maestros noveles en la guía de las escuelas: una preocupación de ayer y de hoy¹

José Luis Meza Rueda²

La enseñanza es una profesión ambivalente. En ella te puedes aburrir soberanamente, y vivir cada clase con una profunda ansiedad; pero también puedes estar a gusto, rozar cada día el cielo con las manos, y vivir con pasión el descubrimiento que, en cada clase, hacen tus alumnos. [...] nadie nos enseña a ser profesores y tenemos que aprenderlo nosotros mismos por ensayo y error. Aún me acuerdo de mi primer día de clase: toda mi seguridad superficial se fue abajo al oír una voz femenina a mi espalda: “¡Qué cara de crío. A este nos lo comemos!”. Aún me acuerdo de mi miedo a que se me acabara la materia que había preparado para cada clase, a que un alumno me hiciera preguntas comprometidas, a perder un folio de mis apuntes y no poder seguir la clase... Aún me acuerdo de la tensión diaria para aparentar un serio academicismo, para aparentar que todo estaba bajo control, para aparentar una sabiduría que estaba lejos de poseer... Luego, con el paso del tiempo, corrigiendo errores y apuntalando lo positivo, pude abandonar las apariencias y me gané la libertad de ser profesor.

Esteve, J. (2003), “La aventura de ser maestro”

Resumen

La formación de los maestros principiantes fue una preocupación de Juan Bautista de La Salle, como lo fue de otros pedagogos que lo antecedieron y lo sucedieron. La Salle estaba convencido de la importancia del maestro para que la escuela fuera bien. Hoy, sin duda, también lo es, aunque haya una mayor riqueza de medios y recursos. No obstante, los tiempos actuales nos desafían a repensar la intuición

del Patrono de los Educadores y a diseñar procesos de formación y acompañamiento de aquellos que recién se inician en la docencia para que, no sean el principio de ensayo y error ni la improvisación, los caminos para encontrar la mejor manera de hacer su trabajo educativo.

Palabras clave: formación docente, maestros principiantes, pedagogía lasallista, problemas educativos, enseñanza.

1 Este artículo de reflexión nació en el seno del Seminario de Profesores de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle (Bogotá, Colombia) en el cual, durante el primer semestre de 2015, se estudió y discutió críticamente la *Guía de las Escuelas Cristianas* de San Juan Bautista de La Salle.

2 Doctor en Teología, Universidad Javeriana. Magíster en Docencia, Universidad De La Salle. Magíster en Teología, Universidad Javeriana. Especialista en Educación Sexual, Fundación Universitaria Monserrate. Especialista en Desarrollo Humano y Social, Instituto Pío X, Madrid. Licenciado en Educación, Universidad de La Salle. Profesor e investigador de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle y la Pontificia Universidad Javeriana. Autor de los libros *La afectividad y el proyecto de vida* (1996), *El discernimiento y el proyecto de vida* (2002), *Educadores, ministros de la Iglesia* (2005), *Historias de maestros para maestros* (2008), *Formación ético-política* (2012), *Educación para la libertad* (2013), entre otros. Miembro del equipo de investigación *Formación ciudadana, ética y política*. E-mail: jlmeza@unisalle.edu.co. ORCID:0000-0002-6520-2653

Beginner teacher training in school guidance: a concern from the past and the present

Abstract

Beginner teacher training was a concern for John Baptiste de La Salle, as it was for other pedagogues who preceded and succeeded him. La Salle was convinced of the importance of the teacher for the school to perform well. Despite the greater availability of means and resources today, this importance remains undoubtedly the same. Current times, however, challenge us to rethink the intuition of the Patron Saint of Teachers and to design training and accompanying processes for those who are just starting in the teaching profession so that the trial-and-error principle and improvisation are not the road to find the best way to carry out their educational work.

Key words: teacher training, beginner teachers, Lasallian pedagogy, educational problems, teaching.

A formação dos maestros novatos na guia das escolas: uma preocupação de ontem e de hoje

Resumo

A formação dos maestros principiantes foi uma preocupação de Juan Batista de La Salle, como foi também de outros pedagogos que o antecederam e o sucederam. La Salle estava convencido da importância do maestro para que a escola fosse bem. Hoje, sem dúvida, também é, embora tenha uma maior riqueza de meios e recursos. Não obstante, os tempos atuais nos desafiam a repensar a intuição do Patrão dos Educadores e a desenhar processos de formação e acompanhamento de aqueles que recém se iniciam na docência para que, não sejam o princípio de ensaio e erro nem a improvisação, os caminhos para encontrar a melhor maneira de fazer seu trabalho educativo.

Palavras chave: formação docente, maestros principiantes, pedagogia lasallista, problemas educativos, ensino.

Introducción

La preocupación por la formación de los maestros principiantes se remonta a los inicios de la historia de la educación. Aunque no ha sido de la misma manera, ni con igual propósito, podemos evidenciar una preocupación por parte de los maestros más experimentados hacia aquellos que apenas incursionan en el camino de la enseñanza bajo tres insistencias que parecen comunes: ser – saber – hacer. *Ser*, porque es importante que el maestro esté convencido de su profesión y de su vocación. *Saber*, porque, si se quiere enseñar algo (una idea o una teoría, un valor o una virtud, una habilidad o una competencia), es necesario haberla aprehendido con la mayor consistencia posible. Y *hacer*, porque la enseñanza es esencialmente una acción intencionada, es una práctica pensada, es un modo de comunicar algo de forma tal que pueda ser aprendido por otro. Por supuesto, esta tríada también se evidencia en el pensamiento pedagógico de San Juan Bautista de La Salle y, de manera específica, en la *Guía de las escuelas cristianas*. De hecho, esta obra contiene un apartado dedicado a la formación de los maestros noveles y, sin embargo, toda ella quiere dar luces a todos aquellos que quieren ser maestros de escuela.

Dentro de este cometido se inscribe el presente

artículo con sus tres partes. En la primera daremos unas puntadas sobre la formación de los maestros novatos como una preocupación que ha estado en la mente y el corazón de algunos maestros a lo largo de la historia. En la segunda parte nos detendremos en la manera como aparece dicha preocupación en el planteamiento pedagógico de Juan Bautista De La Salle. Finalmente, intentaremos una actualización de la intuición lasallista para aquellas instituciones que procuran la formación y el acompañamiento de profesores noveles.

1. La preocupación por la formación de los maestros noveles

En términos generales ha existido una creencia sólida a lo largo de la historia que reconoce la importancia de aquel que hace las veces de maestro. Hemos aprendido porque alguien nos ha enseñado. Esta es una de las razones que también nos permite reconocer una preocupación por la formación del maestro en las tres vertientes que señalábamos arriba: ser, saber y hacer. Podemos reconocerlas con mayor o menor intensidad cuando Sócrates le enseña a Platón los caminos mayéutico y dialéctico para buscar la verdad y discurrir sobre ella. En Jesús, cuando enseña a través de su propia vida, de parábolas y de sus diálogos el mensaje principal del evangelio (la buena nueva del reinado de Dios, Mt. 10,7) y los

orienta sobre la forma como debían comunicarlo a las gentes (Mt 7,29). En Pablo, cuando instruí a los nuevos *didáskalos* para que asumieran con entereza su función como lo hizo, por ejemplo, con el joven Timoteo: "... Si esto enseñas a los hermanos, serás buen ministro de Jesucristo, nutrido con las palabras de la fe y de la buena doctrina que has seguido [...] Que ninguno desprecie tu juventud, sino sé ejemplo de los creyentes en palabra, conducta, amor, espíritu, fe y pureza. No descuides este don que hay en ti..." (1 Tim 4,6ss). Y, en la *Didajé*, tal vez el texto más antiguo del cristianismo dedicado a la enseñanza, en el cual se pide: "Así, pues, escojan ustedes ministros dignos del Señor, hombres justos y desinteresados, honestos y probados, para que ellos ejerzan entre ustedes el ministerio de profetas y maestros" (Didajé XV, 1).

Si damos un salto largo en el tiempo, también vemos la preocupación en Erasmo de Rotterdam y en Comenio. De una parte, el humanista Erasmo de Rotterdam (1466-1536) señaló en su obra *La enseñanza firme pero amable de los niños* la importancia de una formación completa y un salario consecuente para el maestro. Para él, todo docente necesitaba de una preparación específica. Además, tenía que aprender más de lo que iba a enseñar. Desde ese entonces Erasmo consideró la competencia profesional del profesor.

De otra parte, también vemos la preocupación en Comenio (1592-1670) cuando en su *Didáctica magna*, preguntándose por el modo a través del cual se debe enseñar, respondía con una metáfora inspirada en la naturaleza: sembrar y plantar. En palabras del pedagogo checo:

Solo toca, por tanto, a los que instruyen a la juventud, el sembrar con destreza en las almas las semillas de las doctrinas, regar abundantemente las plantitas de Dios; el éxito e incremento vendrán de arriba. ¿Quién no sabe que hace falta cierto arte y pericia para sembrar y plantar? Ciertamente, con un arboricultor imperito que llene de plantas un huerto la mayor parte de ellas perecerá, y si alguna germina y sale, más será debido a la casualidad que a su arte. El prudente obra con seguridad, conociendo qué, dónde, cuándo y cómo ha de operar o dejar de hacer, y así nada le puede salir mal (Comenio, 1998, p. 43).

El llamado a la prudencia que hace Comenio a los maestros (principiantes), se complementa con este otro de Rousseau (1712-1778) que podemos leer en el *Emilio*:

Ruégoo, jóvenes maestros, que reflexionéis en este ejemplo y os acordéis de que, en todo, vuestras lecciones más deben consistir en acción que en discursos, porque con facilidad se olvidan los niños de lo que han dicho y lo que han oído, pero no de lo que han hecho y les ha sucedido [...] Maestros, dejaos de puerilidades, sed virtuosos y buenos y grábense vuestros ejemplos en la memoria de los alumnos, en tanto que pueden penetrar en su corazón (2000, pp. 104, 110).

O, el que hace un pedagogo mucho más nuestro, mucho más cercano, y tal vez mucho más querido, en su obra *Cartas a quien pretende enseñar*:

[...] Es preciso atreverse, en el sentido pleno de esta palabra, para hablar de amor sin temor de ser llamado blandengue, o meloso, [...] es preciso atreverse para jamás dicotomizar lo cognoscitivo y lo emocional. Es preciso atreverse para quedarse o permanecer enseñando por largo tiempo en las condiciones que conocemos, mal pagados, sin ser respetados y resistiendo el riesgo de caer vencidos por el cinismo [...] Por eso es que una de las razones de la necesidad de la *osadía* de quien quiere hacerse maestra, educadora, es la disposición a la pelea justa, lúcida, por la defensa de sus derechos, así como en el sentido de la creación de las condiciones para la alegría en la escuela (Freire, 2010, p. 26).

Las palabras del pensador brasileño nos hacen caer en la cuenta de que la escuela, la educación y la pedagogía modernas han actualizado la preocupación por la formación de los maestros de una forma mucho más sistematizada y orgánica. Reflejo de ello son los innumerables estudios, investigaciones y propuestas¹ de todas las latitudes que giran en torno a la profesión educadora, la formación para el profesorado, el malestar docente, el carácter profesional y vocacional de la docencia o las competencias didácticas sobre saberes específicos. En este abanico de posibilidades se encuentran propuestas que hacen énfasis en lo pedagógico-didáctico, otras en lo deontológico, otras en el dominio disciplinar y, sin embargo, algo queda por considerar: lo antropológico. ¿Podríamos encontrar alguna luz en las intuiciones del patrono de los educadores?

¹ A manera de ejemplo véase el artículo de Gabriela Messina *Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa* que referencia más de 70 trabajos sobre el tema (Disponible en <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie19a04.htm>) y el libro de Denisse Vaillant, *Formación de formadores: Estado de la práctica*, quien en el capítulo 2: "La formación de formadores: estado del arte", referencia casi un centenar de trabajos del mundo hispano.

2. La preocupación de Juan Bautista de La Salle por los maestros principiantes

Debemos regresar en la línea del tiempo para incursionar en el pensamiento pedagógico lasallista que encuentra una de sus mejores expresiones en la *Guía de las escuelas cristianas*. Sin duda, resulta interesante que el apartado “Formación de los maestros noveles” no solo responda a dicha preocupación, sino que tenga un planteamiento armónico e integral sobre el *ser*, el *saber* y el *hacer* del maestro. Desde ya salvamos aquel principio que reza “distinguimos, pero no separamos”, precisamente, porque se trata de una tríada relacional que da cuenta de lo que es [debe ser] el maestro.

En su primer artículo, el hijo de Reims centra la formación de los maestros noveles en *lo que no deben tener*, pero tienen, y en *lo que deben tener*, pero no tienen (GE 25, 1,1)². Resulta interesante esta lógica, aunque no podemos dejar de preguntarnos por qué no solo señala aquello que *no debe tener* sino que, además, le dedica más de 66 artículos contra los 41 artículos que versan sobre lo que debe tener un maestro novel. Frente a esto sería posible plantear una hipótesis de trabajo: J. B. de La Salle quiere provocar una toma de conciencia sobre aquello que ocurre frecuentemente en y con los maestros de su tiempo –que no es deseable en y para sus escuelas– y, por tanto, busca que no haya ni un asomo de ello en sus propios maestros (GE 25,1,2): hablar demasiado, actividad excesiva, ligereza, precipitación, excesivo rigor y dureza, impaciencia, hastío hacia algunos, lentitud, torpeza de movimientos, flojedad, fácil desaliento, preferencias y amistades particulares, espíritu de inconstancia e improvisación y exterior disipado. Pero, igualmente, propone unas cualidades que se encuentran frontalmente con las *virtudes del buen maestro*³, como son: decisión, autoridad y firmeza, circunspección (exterior grave, digno y

modesto), vigilancia, atención sobre sí, compostura, prudencia, aire simpático y atrayente, celo y facilidad para hablar y expresar con claridad y orden lo que se enseña (GE 25, 3,0).

No hay nada en la Guía que hubiera sido resultado de una lúcida elucubración o acto especulativo; antes bien, todo lo expresado allí es fruto de lo que la práctica misma había validado a través de aquellos años. En consecuencia, también podríamos decir que lo expuesto anteriormente no es una muestra de un “virtuosismo exacerbado” sino que, por el contrario, es la respuesta a una realidad dramática palpable sobre los maestros. Prueba de ello puede ser la reseña que hacen Chartier, Compère y Julia (1976) sobre aquel siglo:

Para todo el que quería promover una escolarización caritativa, el problema de los maestros era uno de los más agudos. A mediados del siglo XVII hay una queja unánime contra la incapacidad y las malas costumbres de los maestros de las pequeñas escuelas urbanas. Escuchemos, por ejemplo, a Demia: “La mayoría de los maestros ignoran no solo el método para leer y escribir bien, sino incluso los principios de la religión: entre estos los hay que son herejes, impíos y que han ejercido profesiones infames; bajo su guía, la juventud corre riesgo evidente de perderse. Los procesos verbales de las escuelas de Lyon o Saint-Étienne están llenos de amargos atestados contra la ignorancia, la borrachera o la grosería de esos hombres que solo por necesidad o por azar se han hecho pedagogos (pp. 67-68).

Esta descripción se complementa con esta otra de 1688 del mismo Charles Demia, contemporáneo de J. B. de La Salle, e inquieto por el problema de la educación:

Por más que uno se esfuerce por establecer escuelas, nunca se consigue de veras a menos que haya buenos maestros para llenarlas; y nunca habrá buenos maestros si no han sido formados y adiestrados para esta función... Sin embargo, y para colmo de desgracias, hoy vemos que este empleo tan santo e importante es ofrecido a los primeros que llegan; porque saben leer y escribir y porque son inválidos y desvalidos (aunque también viciosos) se les confía el cuidado de la juventud, sin tener en cuenta que por hacer bien a un particular se perjudica a todo el público. Y puesto que no hay lugares establecidos donde presentar esta idea eminente y donde encontrar buenos Maestros en caso de necesidad, resulta que este empleo está expuesto al desprecio, y a menudo se cubre con miserables, desconocidos y gente

2 Los estudiosos de la obra de La Salle han asignado una sigla para cada escrito. En este caso, GE se refiere a la *Guía de las Escuelas Cristianas*. El número 25 corresponde al “Apéndice a la tercera parte de la Guía de las escuelas”. El siguiente número, al respectivo apartado; y el último número, al artículo propiamente dicho. Independientemente de la edición, todas ellas conservan esta forma de citación.

3 El primer texto impreso de la *Guía de las Escuelas*, de 1720, termina nombrando, sin comentarios, las doce virtudes del buen maestro: *gravedad, silencio, humildad, prudencia, sabiduría, paciencia, mesura, mansedumbre, celo, vigilancia, piedad y generosidad*. Este conjunto se puede reagrupar en torno a tres ejes fundamentales, que, a nuestro modo de ver, siguen manteniendo vigencia: la interioridad, el dominio de sí y el compromiso educativo. Un desarrollo de las mismas se encuentra en *Las doce virtudes del buen maestro de San J. B. de La Salle explicadas por el Hermano Agatón*. Barcelona: Cameros, 1898. También tenemos su actualización por A. Morales en el apartado “El estilo pedagógico lasallista: las doce virtudes de un buen maestro” en *Espíritu y vida*. Bogotá: Monserrate, 1990, pp. 335-356 y otra por F. Vásquez en el capítulo “Pensar de nuevo las doce virtudes del maestro lasallista” en *Educación con Maestría*. Bogotá: Universidad de La Salle, 2007, pp. 259-265.

insignificante, incapaces de inspirar la piedad, la idoneidad y la honestidad, cosas que, por lo común, ellos no tendrán jamás, a menos que lo aprendan y que se formen en un centro creado para esto (*Cahier Lasallien* 56, 1994, pp.154-155).

Lo que resulta loable es que J. B. de La Salle, antes que desanimarse frente a esta realidad, haya tenido la tenacidad y una actitud proactiva para echar a andar lo que sería conocido en su momento como los Seminarios de Maestros, tanto urbanos como rurales, bajo una idea precisa de lo que debería adquirir aquel que se interesara por ser maestro. No obstante, tamaña empresa no era un asunto individual; se trataba de un propósito comunitario o corporativo. Prueba de ello es que el apartado en cuestión de la *Guía* está dirigido a los *formadores* de maestros noveles y no a estos últimos. Si nos damos cuenta, La Salle le habla a un tercero sobre el cual pesa la responsabilidad de dicha formación, por eso se entiende que diga: "... hacerle notar de inmediato... decirle lo que hubiera debido hacer para no hablar..." (GE 25, 2,1,2), "... al comienzo no hay que exigirles que guarden silencio durante un largo espacio de tiempo..." (GE 25, 2, 1, 4), "... hay que incitarle, en primer lugar, a que se mantenga tranquilo, sentado en su sitial..." (GE 25, 2, 2, 4), "... no permitirles los castigos demasiado frecuentes..." (GE 25, 2, 4, 1), "...exigirles que nunca impongan ningún castigo sino después de algún momento de reflexión..." (GE 25, 2, 4, 11), "... a todos los maestros noveles hay que infundirles caridad perfecta y desinteresada hacia el prójimo..." (GE 25, 2, 5, 1), entre otros.

Más todavía, en algunos casos se nombra explícitamente al formador para que no quepa duda de su responsabilidad: "*el formador* hará que se den cuenta de que estos tipos de amistades particulares son causa de muchos y grandes inconvenientes..." (GE 25, 2, 9, 11); "*el formador* hasta podrá disimular el motivo que tengan para ello, y animar a los maestros noveles a que se vengan en tales ocasiones..." (GE 25, 2, 5, 6); "*el formador* tendrá, pues, cuidado para lograr que los maestros noveles a quienes ha de formar eviten estos dos extremos, a saber: el exterior demasiado disipado, ligero, superficial y poco circunspecto, y el recogimiento excesivo, la aplicación constante al recogimiento, que impide lo que se debe poner para velar por los alumnos" (GE 25, 2, 10, 2).

Con todo, podríamos preguntarnos por aquel que fungía como formador. Podemos deducir que era otro maestro con más años de experiencia que, desde el principio, estaba al lado del maestro novel: "En la medida de lo posible, a un maestro novel lo pondrá cerca de otro que desempeñe bien su deber" (GE 25, 3, 1, 30). Pero, también podría ser el director o

inspector de las escuelas (GE 21, 2). En todo caso, el novel maestro no estaba desamparado a su propio arbitrio. Era el acompañamiento constante lo que podía asegurar una realimentación regular sobre aquello que resultaba tanto acertado como desacertado con respecto a la idea lasallista de ser maestro.

Como dijimos arriba, tal idea no puede desvincularse de otros escritos de La Salle. Por eso, resultaría clarificador elaborar un estudio comparativo entre las *Reglas de cortesía y urbanidad*, la *Guía de las escuelas* y la *Regla del formador de maestros noveles*. Por ejemplo, para el futuro maestro, conseguir un comportamiento honesto y digno consistía ante todo en eliminar el nerviosismo, la negligencia y la superficialidad, lo ridículo y lo extravagante que pudiera verse en su manera de vestir, hablar, andar o en su manera de estar y presentarse delante de sus alumnos. Si sumamos esto a lo propuesto en *Las doce virtudes del buen maestro*, *Las meditaciones para el tiempo de retiro*, *Las meditaciones para los domingos y fiestas*, y las innumerables cartas de J. B. de La Salle, podemos ver su firme propósito por dignificar al maestro, por darle la importancia a su función y por hacer de él el alma de la escuela⁴. Esto se constituye en una veta inmensa de trabajo que excede el propósito de este artículo; sin embargo, a manera de ejemplo, podemos traer a colación la Meditación 33. En ella, el Fundador aprovecha la parábola del Buen Pastor (Jn 10, 11-16) para ofrecer una síntesis sobre las cualidades del maestro que debían aparecer en la relación pedagógica con sus estudiantes:

Punto I. Jesucristo, en el evangelio de este día, compara a quienes tienen cargo de almas con el Buen Pastor, que cuida con esmero de sus ovejas; y una de las cualidades que ha de tener, según el Salvador, es conocerlas a todas, indistintamente. Este ha de ser también uno de los principales cuidados de quienes están empleados en la instrucción de otros: saber conocerlos y discernir el modo de proceder con ellos. Pues con unos se precisa más suavidad, y con otros, *más firmeza; algunos requieren que se tenga mucha paciencia, y otros que*

4 En varias teorías pedagógicas se afirma que el estudiante es el centro de la educación (y de la escuela). En diversas ocasiones también se ha dicho lo mismo de la educación lasallista. Sin embargo, valdría la pena ahondar sobre este asunto para validar tal afirmación, al menos en el caso que nos ocupa. No hay duda de que La Salle creía en la importancia del alumno pero también en la del maestro, razón por la cual hemos dicho en múltiples ocasiones que la pedagogía lasallista tiene una bi-centralidad, no una uni-centralidad como la que tiene un círculo, sino como la de una elipse. Esto también nos permitiría comprender por qué para La Salle no es posible la educación si no hay un vínculo entre maestro y discípulo. Al respecto véase Meza, J. L. (2006). "El vínculo profesor-estudiante. Elemento constitutivo para la acción formativa en la pedagogía lasallista". *Revista de la Universidad de La Salle* 42 (julio-diciembre): 74-80.

se les aliente y anime; a algunos es necesario reprenderlos y castigarlos para corregirlos de sus defectos; y hay otros que hay que vigilar continuamente, para evitar que se pierdan o extravíen.

Este proceder depende del conocimiento y del discernimiento de los espíritus. Es lo que debéis pedir a Dios a menudo e insistentemente, como una de las cualidades que más necesitáis para guiar a aquellos de quienes estáis encargados. (De La Salle, 2001, p. 337).

En este fragmento de la meditación podemos apreciar un movimiento en “L” que vincula lo inmanente con lo trascendente, lo humano con lo divino, y la acción con la reflexión. Por un lado, hay un llamado al conocimiento personalizado del estudiante con los medios que se cuentan porque “conocer a todos sus alumnos distintamente” es una constante del pensamiento pedagógico de La Salle: no hay verdadera acción educativa que no se base en el conocimiento lo más pormenorizado posible del estudiante. Pero, de otro lado, La Salle alienta al maestro en el discernimiento de espíritus. Esta expresión es profunda. El conocimiento personalizado exige un esfuerzo de observación y de diálogo, pero también de comprensión, de empatía, de iluminación interior que se puede conseguir en la oración (Lauraire, 2003, p. 20). Si se quiere, para La Salle la acción del buen maestro no se reduce a la exterioridad, a hacer las cosas bien; también ocurre en su interioridad.

Sin duda, la propuesta lasallista se caracteriza por el lugar central del maestro. Esta es una de las preocupaciones axiales de La Salle, uno de sus polos de atracción, la idea directriz de su pensamiento pedagógico y de su acción educativa (Hengemüle, 2003, p. 148). Por eso, como consecuencia cierta, La Salle se plantea el problema de su formación. Él cree, como también lo creyeron otros según vimos, que los maestros de escuela debían recibir una preparación especial, ser formados cuidadosamente para su función. El oficio de enseñar debía ser aprendido. La Salle ve en su realidad una escasez palmaria de maestros aptos, preparados y dedicados; más bien, resultaban evidentes la mediocridad y la falta de empeño pedagógico. Resulta interesante señalar que diversos historiadores de la educación coinciden en afirmar que La Salle concebía un maestro que no fuera sacerdote, que fuera laico; que estuviese imbuido de un concepto elevado de su misión y que se considerara llamado para ella por una vocación particular; que fuera un profesional solidario, dedicado íntegramente y de manera estable a su tarea; que practicara ciertas virtudes características y que viviera su vocación con un realismo místico (Hengemüle, 2003, p. 151). Si nos detenemos un poco en esto caeremos en la cuenta de que estamos

frente a algo revolucionario: De La Salle transformó la enseñanza en las escuelas elementales de una ocupación improvisada a una vocación digna de ser llamada *profesión* (Abbagnano & Visalberghi, 1992; Butts, 1955; Edelvives, 1935). En otras palabras, De La Salle propugnó por el derecho del maestro de dedicar todo su tiempo al trabajo escolar. Por tanto, podríamos suponer un orgullo natural por parte de quien era maestro, un sujeto dedicado a la escuela. Esta no debía ser una entretención o actividad secundaria.

3. La preocupación actual por la formación de los maestros novatos y los no tan novatos

Nos gustaría comenzar este apartado de una forma alentadora, con palabras parecidas a estas: “En nuestro país existe una cantidad innumerable de programas, estrategias y actividades para acompañar a los(as) maestros(as) que recién inician su labor tales como...”, pero no es así. Sin duda hay una excepción por parte de algunas Escuelas Normales Superiores y Facultades de Educación, pero son eso, una excepción. Muchas veces nos hemos preguntado por las razones por las cuales los estudiantes de cualquier programa de Licenciatura tienen su práctica profesional solo al final de la carrera en alguna institución educativa que ha convenido que tales estudiantes “ensayen su profesión” en alguna clase que resulte lo menos problemática posible –o, tal vez, la más problemática para que el profesor pueda tener un momento de respiro–. Cuando el principiante llega, es la oportunidad que tiene el profesor en propiedad para “hacer aquellas vueltas que no puede hacer a otra hora” o para tomarse una taza de café en la sala de profesores. Y, si el novato cuenta con suerte, el responsable de la práctica pedagógica lo visitará un par de veces durante el semestre para observarlo con una actitud evaluativa y decirle algo “que le sirva para más adelante”. Al final, el novel profesor queda solo y se repite la historia de Esteve con la cual hemos iniciado este artículo: un aprendizaje por ensayo y error.

En realidad son pocos los países que cuentan con programas de acompañamiento de los profesores novatos y, sin embargo, existen algunos modos a través de los cuales se inician. Al respecto Cornejo (1999), basado en Vonk (1994), expone una clasificación con cuatro modelos que enriqueceremos con nuestro aporte:

1º.) Modelo “nada o húndete” (*swim-or-sink*): parece ser el más frecuente en las instituciones educativas. En él no hay mayor apoyo ni interacción con los pares, ya que cree que el desarrollo profesional es un asunto de responsabilidad individual. La aceptación por parte del grupo dependerá de que el nuevo

docente dé una prueba fehaciente de su capacidad. Se supone que el nuevo docente ha recibido una formación base que lo habilita para su desempeño y, por tanto, debe poner a prueba lo que ha aprendido, aunque esto conlleve muchos errores.

2º.) Modelo “de compañerismo” (*collegial*): supone cierta relación del nuevo profesor con alguno de los pares de modo informal; en este modelo suele ocurrir que un colega docente, por iniciativa propia o del interesado, le proporciona ayuda en algunos asuntos específicos más si se comparten responsabilidades similares como, por ejemplo, profesores del mismo grado, asignatura o proyecto. Suele pasar que el maestro que tiene más experiencia, de forma más o menos generosa, le proporciona al maestro novel información sobre modos de proceder, técnicas, recursos o materiales para que “le vaya bien en la clase”.

3º.) Modelo “de adquisición de competencias necesarias” (*mandatory competency*): se basa en el supuesto de que existe una serie de destrezas que aseguran una “docencia eficiente”. Dentro de este modelo, tal vez por principio institucional o por indicación de un directivo, se establece una relación formal y jerárquica entre un profesor “novato” y uno “experto”. Este último orienta intencionadamente al primero hacia la adquisición de dichas competencias docentes básicas (referidas por lo general al manejo del aula, técnicas de enseñanza y contenido o materias por enseñar). Este modelo rompe, en parte, una idea individual del ejercicio docente y se acerca a lo que podría ser un equipo o comunidad de enseñanza en el cual, si todos hacen bien su trabajo, toda la escuela va bien.

4º.) Modelo formalizado de “mentor-protegido” (*formalized mentor-protégée*): supone la existencia de un mentor entrenado, capaz de ayudar a profesores debutantes a estructurar y guiar sus procesos de aprendizaje profesional y a convertirse progresivamente en profesionales autónomos y auto-dirigidos. El núcleo de la acción de apoyo está en el “desarrollo profesional” del debutante, integrado por tres dimensiones básicas: “personal”, “saberes y destrezas”, y “ecológico-contextuales”. Implica una relación dinámica y recíproca, en un ambiente de trabajo que se establece entre un profesor avanzado en la carrera docente –el mentor– y uno que se inicia en ella –el “protegido” –, con objeto de promover el desarrollo de ambos en la carrera docente. En este modelo existe una comunidad de enseñanza, pero también de aprendizaje porque, aun el más experto, puede aprender nuevas formas para hacer mejor su trabajo.

Sin hacer un análisis exhaustivo, pronto nos damos cuenta de que en los cuatro modelos ocurre una

relación básica: maestro novato-maestro experto, que se hace más intensa si seguimos el mismo orden de los modelos. El patrono de los educadores no leyó a Vonk ni a Cornejo, pero sí sabía de la importancia de esta relación. Sin duda, con los medios que tuvo a su disposición, y salvaguardando su idea de educación, promovió los modelos tres y cuatro. La presencia *ad latere* de un maestro experto y de toda una comunidad, aseguraba el aprendizaje de unos saberes básicos y necesarios en el joven maestro: saber conocer (o saber por enseñar), saber enseñar o comunicar, saber aprender, saber trabajar con y construir con, y saber escuchar e innovar.

Pero bueno, eso fue “en aquel tiempo”, ¿qué podemos hacer ahora? Si aquella intuición sigue siendo válida, ¿cómo podríamos actualizarla? De forma específica, si la educación es un acto de creación ¿qué podríamos crear en nuestros programas de pregrado o posgrado que tienen por cometido la formación de maestros?

Dentro de este propósito quisiéramos compartir dos experiencias que se llevan a cabo en el Laboratorio Lasallista, seminario de IV semestre de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle. En la primera se les propone a los maestrantes que identifiquen a un(a) “buen(a) maestro(a)” o a un(a) “mal(a) maestro(a)” de sus instituciones. Esta identificación resulta relativamente fácil si se ha trabajado por varios años en la institución; de lo contrario, se les invita a revisar las evaluaciones docentes, hacer una encuesta con los estudiantes de último año o dialogar con el responsable de los procesos académicos. El siguiente paso consiste en hacerle una entrevista semi-estructurada que tenga como pregunta nuclear “¿Por qué te hiciste maestro?”. Esta pregunta está acompañada por preguntas concomitantes previstas en un guion y por otras que resultan en el desarrollo de la entrevista. Sus respuestas son transformadas en un relato de vida que es llevado al seminario. Intercambiamos los relatos y les hacemos un análisis narrativo básico para tratar de “comprobar” la siguiente hipótesis: “Una persona que ha elegido ser maestro(a) demuestra en sí mismo(a) un sentimiento de plenitud y realización que se corrobora en lo que hace y la manera como lo hace”. Sobra decir que la hipótesis ha sido verificada una y otra vez, pero lo más importante son las preguntas que siguen: “¿qué pasa cuando sucede esto?, ¿qué implicaciones tiene para el maestro, para sus estudiantes y para la escuela?”. “Y nosotros, ¿por qué llegamos a ser maestros?” La revisión de las motivaciones y su sentido hacen de la sesión un espacio para la problematización y la reflexión. No falta quién queda golpeado por el ejercicio.

La segunda experiencia consiste en organizar grupos de tres personas. Una de ellas invita a las otras dos

a una de las clases que va a tener en la siguiente semana. Los invitados, de la forma más discreta posible, hacen un registro de su observación con la ayuda de un diario de campo y una videograbación de la sesión. Luego, teniendo en cuenta unos criterios muy precisos (didácticos y relacionales), hacen un análisis crítico-propositivo de la clase de su colega. Dentro de él tratan de responder a preguntas como: ¿qué se quiso enseñar?, ¿con qué propósito?, ¿bajo qué metodología?, ¿qué secuencia o momentos siguió?, ¿con qué recursos?, ¿cómo evaluó?, ¿cómo se percibió el clima de la clase?, ¿cómo es la interacción del profesor con los estudiantes?, ¿cómo es la geografía del aula de clase?, entre otras. Al responder a estas preguntas se les pide que destaquen lo positivo de su colega, pero que también señalen lo que podría mejorar. Para la socialización de este ejercicio, el grupo edita la videograbación y la acompañan con los elementos identificados. Regularmente el gran grupo no se resiste a hacer sus propios aportes y, al final, bajo el principio de auto-referencialidad hacen una toma de conciencia de lo que ellos (cada uno) hacen en su propia clase: “Ver al otro me permite verme a mí mismo”. La crítica propositiva que recibe el otro, también le sirve a cada uno.

A manera de conclusión

Si esta reflexión y las experiencias narradas tuvieran algún sentido para la formación de los maestros noveles y los no tan noveles, qué más podríamos proponer, implementar o hacer para responder a la preocupación de La Salle que, aunque no es única, nos exige si tomamos seriamente la educación. Al intentarlo nos daremos cuenta de la riqueza de los recursos que tenemos y que facilitarían echar andar dichas propuestas. Basta pensar en las posibilidades que nos ofrecen las nuevas tecnologías de comunicación e información, la relación entre la universidad y las instituciones en donde están ejerciendo sus egresados o el número significativo de profesores(as) jubilados –que se destacaron por sus méritos académicos y docentes mientras estaban en ejercicio– que estarían dispuestos a acompañar a sus colegas que recién inician su carrera docente, por nombrar solo algunas. Este es un desafío que merece ser afrontado para dar respuesta a uno de los grandes problemas de la educación en el siglo XXI.

Referencias bibliográficas

Abbagnano, N. & Visalberghi, Y. (1992). *Historia de la pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica.

Butts, R. (1955). *A cultural history of western education*. New York: McGraw Hill.

Comenio, J. (1998). *Didáctica magna*. México: Porrúa.

Cornejo, J. (1999). “Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina”. *Revista Iberoamericana de Educación: Formación Docente*, 19. <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie19a02.htm>

Chartier, R. - Compère, M. - Julia, D. (1976). *L'éducation en France du XVIe au XVIIIe siècle*. Paris: Sedes.

De La Salle, J.B. (1898). *Las doce virtudes del buen maestro de San J. B. de La Salle explicadas por el Hermano Agatón*. Barcelona: Cameros.

De La Salle, J.B. (2001). *Meditaciones para los domingos y días de fiesta. Obras completas I*. Traducción del José María Valladolid, fsc. Madrid: San Pío X.

De La Salle, J.B. (2012). *Guía de las escuelas*. Edición de José María Valladolid y Paul Dávila. Madrid: Siglo XXI.

Edelvives, L. (1935). *Historia de la pedagogía*. Tomo I. Barcelona: Luis Vives.

Esteve, J. (2003). “La aventura de ser maestro”. Ponencia presentada en las XXXI Jornadas de Centros Educativos. Universidad de Navarra. Disponible en http://www.econoweb.es/blog/novedades/La_aventura_de_ser_maestro.pdf

Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.

Hengemüle, E., fsc. (2003). *La Salle. Lectura de unas lecturas*. Bogotá: Relal.

Poutet, Y., fsc. (1994). *Cahier Lasallien 56: “Charles Demia: Journal de 1685 à 1689. Présenté, transcrit et annoté”*. Rome: FSC.

Lauraire, L., fsc. (2003). *La Guía de las escuelas cristianas. Proyecto de educación humana cristiana*. Roma: HHEECC.

Messina, G. (1999). Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa. *Revista*

- Iberoamericana de Educación*, 19.
Disponible en <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie19a04.htm>.
- Meza, J. (2006). El vínculo profesor-estudiante. *Revista de la Universidad de La Salle* 42, 74-80.
- Rousseau, J. (2000). *Emilio*. Buenos Aires: Aleph.
Disponible en www.elaleph.com
- Vaillant, D. (2002). *Formación de formadores: Estado de la práctica*. Opreal. Disponible en <http://www.centralamerica.thedialogue.org/PublicationFiles/PREAL%2025-Spanish.pdf>
- Vásquez, F. (2007). "Pensar de nuevo las doce virtudes del maestro lasallista" en *Educación con Maestría*. Bogotá: Universidad de La Salle, 259-265.
- Vonk, J. (1995). Teacher induction: an essential element at the start of teachers' careers. *Revista Española de Pedagogía*, 200, 5-25.