

PROCESOS DE FORMACIÓN PERMANENTE E IDENTIDAD DEL PROFESORADO

CARMEN CARBONERO CELIS
UNIVERSIDAD DE SEVILLA

INTRODUCCIÓN

“Nemo in sese tentat descendere”¹

Mucho antes que apareciese en los *Ensayos* de M. de Montaigne esta críptica sentencia acerca de la introspección humana, el tema de la persona y de la identidad personal ocupaba un lugar de privilegio en el pensamiento clásico. El precepto délfico de “conócete a ti mismo”, interpretado como conocimiento del alma y cuidado del cuerpo en el *Alcibíades* de Platón, parece no haber perdido vigencia cuando se trata de interpretar y rastrear el concepto de persona como ser pensante e inteligente, dotado de razón y reflexión. Con el exclusivo criterio de acercarnos al docente como persona y como profesional inmerso en procesos de desarrollo hemos considerado realizar este trabajo.

Los pujantes proyectos de formación fraguados a la luz de reformas educativas permiten hacer, no obstante, valoraciones y presentar como referentes de los mismos no sólo las necesidades del sistema, sino la potenciación del desarrollo profesional, las aspiraciones latentes y manifiestas del profesorado para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje y la formación como producción del conocimiento y formación de actitudes. Por otro lado, la significación de su estudio nos lleva a reflexionar sobre el concepto de formación que poseen los responsables y participantes así como el grado de discrepancia que existe entre lo que piensan y hacen, es decir, la distancia que media entre la realidad y el deseo. Escrutando los diseños de actividades formativas explican que el sentido de anuencia o renuencia que ejercen no es ajeno a la personalidad del docente, ya que éste tenderá a perfilar y reforzar el modelo de conocimiento teórico y práctico profesional con el que está identificado y a renunciar aquellos proyectos de formación que puedan debilitarlo o perturbarlo, no olvidemos que una parte importante de la identidad personal *es lo que hago*, como veremos a lo largo de esta exposición.

La modificación de los conocimientos consolidados es difícil en tanto que están asociados indisolublemente a un modelo de identidad muy definido, según demuestran las investigaciones acerca del pensamiento del profesor, sin embargo si el modelo de identidad está en proceso de transformación, debido a que el sujeto posee el criterio de valorar críticamente su actividad o los elementos de la misma, se facilitará el compromiso e integración de la formación que recibe y se entenderá ésta como un medio de sostenimiento y justificación de la misma.

1.- LA FORMACIÓN COMO PROCESO CONTINUO DE DESARROLLO

¹ “Nadie intenta descender a sí mismo”, Persio, IV, 20

Las expectativas acerca de la formación permanente del profesorado y el interés en los procesos de desarrollo profesional, han venido ocupando un lugar importante en el campo de la investigación educativa. Los resultados de estos estudios no dejan de reflejar ciertas disonancias, como mínimo, entre los conceptos de formación permanente del profesorado y desarrollo profesional docente, ya que no siempre la formación lleva implícito el desarrollo. El planteamiento de la formación como un proceso de desarrollo orientado a la mejora y la investigación como práctica necesaria para el perfeccionamiento, son pilares sobre los que edificar la identidad profesional docente.

La formación permanente está considerada por muchos autores como un proceso de desarrollo continuo, concretado en etapas interrelacionadas, Esteve (1995), Fernández Cruz (1996), Ferreres y Pavía (1998), Fernández Morante (1999), Escudero (1999), que impregna parte de la vida de los profesores, tanto personal como profesional. Para estos autores la imagen procesual de la formación puede incluir cualquier tipo de actividad que intente mejorar actitudes, destrezas, comprensión o actuaciones en roles presentes o futuros. La formación como crecimiento personal y desarrollo continuo profesional, no se limita a la adquisición de conocimientos o destrezas, sino que atiende también al campo de las actitudes y las posiciones, con lo cual la dimensión personal nunca está ausente. Las actividades de formación integran y articulan, desde esta perspectiva, esquemas significativos y organizan el conocimiento psicopedagógico desde la búsqueda de explicaciones, la responsabilidad y la reflexión. Es, en resumen, un aprendizaje durante toda la vida.

La respuesta a preguntas respecto a cómo aprenden los profesores, la función de la enseñanza, cómo adquieren los profesores individualmente la “cultura” de la misma, se sitúa fundamentalmente alrededor de dos enfoques teóricos: las teorías de la socialización y las teorías del desarrollo. Obviaremos aquí la referencia al enfoque de la socialización, de un enorme interés, pero con trabajos fundamentalmente centrados en la etapa de la formación inicial y en la etapa de iniciación al ejercicio profesional o inducción a la profesión y trataremos acerca de las teorías del desarrollo, que al igual que las de la socialización, buscan describir y explicar los patrones de cambio en el aprendizaje de la enseñanza pero, se diferencian en que el término desarrollo denota cambios internamente guiados antes que provocados por influencias externas, según las autoras Montero Mesa y González Sanmamed (1989).

Es en el marco de las teorías del desarrollo donde se sitúa el enfoque de la formación en servicio, que subraya las necesidades de formación como las que son sentidas por los profesores en el devenir de su experiencia profesional. Los profesores identificarían y definirían sus propias necesidades formativas y la formación permanente proveería de los apoyos y recursos necesarios para su satisfacción.

¡Error!

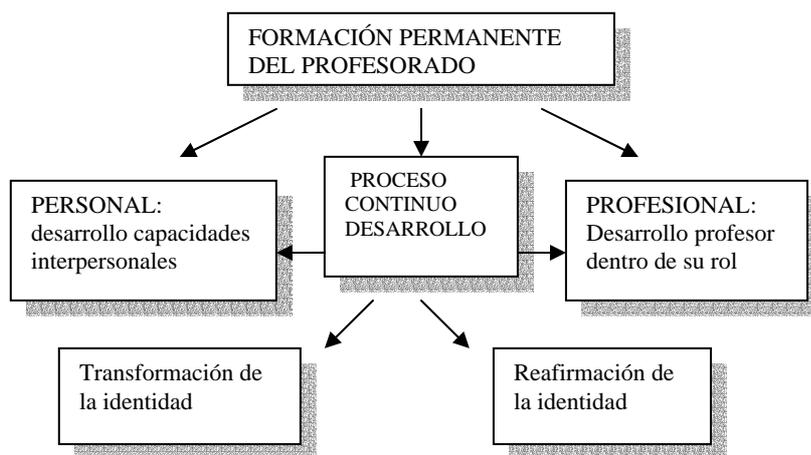


Fig. 1. Sinopsis conceptual

Las teorías del desarrollo tratan de explicar el aprendizaje por patrones de cambio internamente guiados y están apoyados en el carácter adulto de los aprendices. Adentrarnos en sus características es hablar del autoconcepto que en la persona adulta evoluciona desde una situación de dependencia hacia otra de autonomía. La concepción del aprendizaje varía desde una situación de dependencia en la pedagogía tradicional a una autodirección en el aprendizaje adulto, en un proceso de maduración hacia la independencia y asunción de responsabilidades sobre el propio aprendizaje. El adulto acumula una amplia variedad de experiencias sobre las que construye el aprendizaje, por ello hay que ofrecerle oportunidades de aprendizaje activo, basados sobre todo en la experiencia, para ello en lugar de pasivos métodos de transmisión de conocimientos, deben emplearse técnicas de estudios de casos, simulaciones, discusiones en grupo y colaboración y aprendizaje entre compañeros.

Las experiencias de aprendizaje adulto deben derivarse del principio de utilidad como motivador del aprendizaje. Esta motivación de funcionalidad se comprueba tras su finalización por lo que se deben emplear técnicas de autovaloración para cualificar los resultados.

Para terminar, el adulto está más interesado en el aprendizaje centrado en los problemas y orientado a la tarea, que en el aprendizaje de contenidos y busca mejorar la realización de su trabajo, la autoestima personal y la satisfacción en la tarea bien hecha, todas ellas motivaciones internas, rasgo fundamental, como hemos apuntado anteriormente, que define este tipo de aprendizaje.

Si bien los adultos aprenden en situaciones formales de aprendizaje, es a través del aprendizaje autónomo como el aprendizaje adulto se vuelve significativo. Los adultos aprenden siempre y cuando tengan los conocimientos y la capacidad de aplicar el proceso básico de planificación, ejecución y evaluación de actividades de aprendizaje y desarrollen la capacidad de identificar objetivos de aprendizaje en uno mismo, ofrece asimismo la capacidad de seleccionar una estrategia de planificación y la capacidad de

detectar y afrontar los obstáculos personales y situacionales del aprendizaje. Como consecuencia de lo expuesto, la relación del aprendizaje adulto autónomo con los estilos de aprendizaje de los profesores está claramente definida ya que se producirá sólo en aquellos individuos con un estilo de aprendizaje independiente.

2.- LA FORMACIÓN COMO PROCESO DE DESARROLLO PERSONAL.

Hace más de 70 años, Dewey afirmaba que la capacidad personal de pensar correctamente sólo se conseguía cultivando ciertas actitudes, como primera actitud hablaba de mentalidad abierta, entendida como carencia de cualquier costumbre que coarte la razón e impida estimar nuevos problemas o entender nuevas ideas. Esto es, la iniciativa a seguir creciendo como un proceso interior de desarrollo y decisión personal. Como segunda actitud, Dewey, nos habla de entusiasmo y como tercera y última señala la responsabilidad basada precisamente en las dos anteriores. Aplicando estos conceptos a la formación permanente, los profesores para implicarse en procesos formativos de forma voluntaria y responsable deben plantearse con antelación su necesidad, ser consciente de lo que realmente quieren y necesitan, en un proceso de indagación y reflexión. Sin embargo, en las revisiones sobre modalidades de formación no siempre aparecen estos criterios y ésta, en muchas ocasiones, se ha venido centrando más en las necesidades del sistema que en las de los propios docentes.

Recientemente se observa un interés en plantear un tipo de formación del profesorado acorde con las exigencias que la sociedad demanda, es un tipo de formación articulado en torno al desarrollo de “competencias” y que se debe a la necesidad creciente de preparar un profesional competente para hacer frente a una diversidad de contextos y situaciones. Estas competencias, sin embargo, no deben concebirse como algo estático² sino que deben ser consideradas como elemento de desarrollo y crecimiento continuado a lo largo de toda la vida profesional del profesor y hacen referencia a cualidades personales, que se emplean en la realización del trabajo docente y habilidades relativas a la resolución de problemas y toma de decisiones complejas en situaciones no estructuradas, y que escapan del reducido ámbito disciplinar, sobreestimando el carácter intercontextual del concepto.

Actualmente se ha consolidado un área de investigación centrada en los aspectos biográficos del docente y su relación con el desarrollo profesional. Se trata de ver cómo afectan los diferentes aspectos de la vida personal de los profesores a su trabajo y a sus actitudes profesionales. Las aportaciones de numerosas investigaciones, Esteve (1995), Fernández y Barquín (1998) y Casares (1999) ayudan a entender cómo aspectos personales tales como la adscripción política, los conflictos personales o la pertenencia a una generación anterior a un incidente económico o político (reconversión industrial, por ejemplo), influyen de manera decisiva en la implicación al trabajo.

² Los indicadores de ejecución, por ejemplo, tan criticados por Elliot (1993) cuando sólo se refieren a respuestas conductuales, elaboradas a priori, como resultados esperados en la toma de decisiones y resolución de problemas en situaciones complejas.

Una de las aportaciones más notables a la fundamentación de la perspectiva biográfica del desarrollo profesional, es la que con sus trabajos empíricos, ha formulado Kelchtermans (1993). A partir de sus estudios se deduce que la vida de cualquier persona, como profesional activo en un contexto social, se impregna continuamente de interacciones en la que tiende a contrastar información, opiniones, creencias y teorías que desatan los más variados resortes según la personalidad, el grado de formación o la intención de profundizar sobre los mismos. Anticipa un profesor reflexivo fiel trasunto de una identidad personal y profesional consolidada en una teoría sólida y no en una maraña de ideas más o menos difusa.

3.- LA FORMACIÓN COMO PROCESO DE DESARROLLO PROFESIONAL.

En opinión de Villa Sánchez (1996), el exceso de expectativas respecto a la contribución de la formación al desarrollo profesional docente, debe presentar, hoy, un punto de inflexión ya que se trabaja con el mito de a más formación mejores profesionales, mito que debe cuestionarse porque seguir una formación no significa formarse. La formación del profesorado tiene siempre dos componentes: las mediaciones y los sujetos, siempre activos, de la formación pero se tiende a reducir la formación del profesorado a las mediaciones: las actividades, los formadores, los espacios, los tiempos, los medios. Es preciso destacar a los profesores como parte activa, ya que a nadie se forma sino que nos formamos.

Formarse es entender la formación como un proceso de desarrollo individual y colectivo, por medio de estrategias que permitan la reflexión colegiada sobre la práctica real, sobre los problemas y experiencias del momento. El problema radica en cómo se diseñan estas estructuras organizativas para que favorezcan el clima de colaboración e intercambio de conocimiento.

Esta visión implica la superación del enfoque individualista de la formación del profesorado en servicio y la dota de un marco de implicación y resolución de problemas en el contexto de la institución escolar. Siendo un concepto de formación permanente que sólo adquiere sentido ligada al centro y a los demás docentes, una formación continuada del profesorado que debe articular las necesidades de desarrollo individual y las del centro como organización.

Los enfoques sobre el desarrollo e innovación curricular defienden que los profesores no son seres controlados por fuerzas externas, ya sean planes de innovación o formación a los que deban adaptarse y responder para obtener credenciales o remuneraciones económicas, sino que es en el trabajo diario, a pie de aula, y en la búsqueda de soluciones a los problemas cotidianos, donde están desarrollando sus propias estrategias de actuación y están llevando a cabo sus propios planes de innovación.

En un detenido análisis Gimeno Sacristán (1999) reivindica la competencia cultural como atributo del profesor y como sustancia de su formación. La función docente tiene que ver con la potencialización del capital mental y cultural que necesitan como profesionales, para ello es necesario corregir deformaciones, apoderarse de nuevos instrumentos y potenciar aquellos aspectos que contribuyen a la comprensión y construcción de los procesos de desarrollo personal, sin desarrollo personal pensamos que no puede haber desarrollo profesional, a la luz de esta reflexión sería preciso recordar los hábitos culturales de los profesores que son fruto de su formación de partida y de su continuo crecimiento personal y que no puede quedar reducida al perfeccionamiento reglado, *¿qué leen y cuánto leen los profesores?*, se preguntaba Gimeno Sacristán en el finisecular año 99.

En términos parecidos, pero doce años antes, Ruduck (1987) nos dice que el desarrollo profesional autónomo tiene mucho que ver con la capacidad de un profesor para mantener la curiosidad acerca de la dinámica de su clase, identificar intereses significativos, ajustar sus patrones de acción a la luz de un nuevo entendimiento. La autonomía, tan reclamada en los tiempos que corren, no significa aislamiento sino todo lo contrario, colaboración y responsabilidad compartida.

La mejora profesional, como consecuencia inmediata de este desarrollo autónomo, está en relación directa con la forma en que los profesores solucionen las situaciones prácticas a las que se enfrentan.

Es un proceso dialéctico que mira hacia dentro, hacia nuestros pensamientos y hacia fuera, a la situación en que nos encontramos. Son estos procesos de reflexión los que permiten analizar la práctica de la enseñanza en cuanto que ésta es ya una práctica que conecta procesos de pensamientos con acciones. La reflexión es la manera, más o menos crítica y rigurosa que tenemos de tratar los problemas prácticos, la forma de interpretar nuestras acciones. Para ahondar en este pensamiento reflexivo, los profesores necesitan estrategias que permitan analizar tanto su práctica como sus esquemas de creencias y valores, para ello las líneas de investigación que se abren en este campo son: redacción y análisis de casos³.

Dentro del desarrollo profesional basado en la reflexión se incluyen aquellas estrategias, supuestos o enfoques, que englobado bajo lo que se denomina paradigma del pensamiento del profesor, se basan en el análisis de los constructos personales y teorías implícitas, campo muy abonado en la investigación de hace una década.

4.- CONCLUSIONES

³ La indagación narrativa como estudio de la forma en que la persona experimenta el mundo.

Los procesos formativos y las actividades de formación impactan de manera diferente según la identidad de los profesores y les conduce bien a un cambio personal y profesional en la forma de pensar y actuar, es decir, en el plano de sus concepciones y de su práctica, o a una reafirmación de sus estructuras de conocimiento y acción siendo, en este caso la formación, un modo de sostener y desarrollar su identidad.

Una experiencia de formación no genera sólo el desarrollo de capacidades y competencias, sino que modifica y redefine componentes de la identidad del docente. Si suscribimos la tesis de Fernández Sierra y Barquín Ruiz (1998) la planificación y políticas de formación para no estar descerebradas deben proponer la defensa explícita de cuatro principios. Primero combatir activamente las concepciones técnicas de la educación, las concepciones técnicas alejan al profesorado de una profesionalidad reflexiva, lo convierten en instrumento y lo alienan profesionalmente, la formación permanente no es un problema que se pueda resolver técnicamente sino un proceso que hay que abordar desde una plataforma teórica y política. El segundo principio hace referencia a la necesidad de que la formación del profesorado esté encaminada a que las escuelas construyan proyectos culturales de carácter global y emancipador. El profesorado debe tener la oportunidad de construir su identidad profesional en el seno de proyectos culturales que hagan frente a la artificiosa y fragmentaria organización del conocimiento y falta de relevancia del mismo. Es una aproximación que vincula formación permanente con desarrollo del curriculum, Escudero (1999), Escudero y López Yáñez (1992). Como tercer principio, la formación debe sustentarse en profundos valores democráticos y ella misma debe ser un ejercicio de democracia como participación, la lucha del profesorado por la democracia puede consistir en conseguir de forma organizada, su participación en la planificación, ejecución y evaluación de las políticas de formación. El último principio está presidido por la idea de que la formación permanente debe ir dirigida a que el profesorado se reconozca como sujeto colectivo, capaz de compartir el conocimiento y un espacio común de acción social.

5.- BIBLIOGRAFÍA

CASARES GARCÍA. (1999). El profesor en formación: sus valores personales y su modelo de persona educada. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, nº 12

DEWEY, J. (1989). *Cómo pensamos. Cognición y desarrollo humano*. Barcelona. Paidós.

ELLIOT, J. (1993). *Reconstructing teacher education*. London. The Falmer Press.

ESCUADERO MUÑOZ. (1999). Consideraciones y propuestas sobre la formación permanente del profesorado. *Revista de Educación* nº 319

ESCUADERO MUÑOZ Y LÓPEZ YÁÑEZ. (1992). *Los desafíos de las reformas escolares*. Universidad de Sevilla. Arquetipo.

ESTEVE ZARAZAGA, J. M Y OTROS. (1995). *Los profesores ante el cambio educativo*. Barcelona. Anthropos.

FERNÁNDEZ CRUZ, M. (1996) Ciclos en la vida de los profesores. *Revista de Educación*, nº 306.

FERNÁNDEZ MORANTE, M. C. (1999) El trabajo en equipo de profesores/as: una estrategia fundamental para el desarrollo de la colaboración en centros. *Revista de Educación de la Universidad de Granada* nº 12

FERNÁNDEZ SIERRA Y BARQUÍN RUIZ. (1998). Opinión del profesorado andaluz sobre la formación permanente: estudio de dos generaciones de docentes. *Revista de Educación*, nº 317.

FERRERES, PAVÍA Y OTROS. (1998) Reflexiones en torno a la formación del profesorado de educación secundaria. *Revista de Educación*, nº 317.

GIMENO SACRISTÁN. (1999). El profesorado y la sustancia de la educación: la reivindicación de la competencia cultural. *Revista Kikiriki*, nº 52.

MARCELO GARCÍA, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona. EUB.

MARCELO GARCÍA, C. (2001). *La función docente*. Madrid. Síntesis.

MONTAIGNE, M. (1987-1996). *Ensayos*. Madrid. Cátedra.

MONTERO MESA, L Y OTROS. (1990). Análisis de necesidades en formación de profesorado. *Revista de Investigación educativa*. Vol. 8 - nº 16.

MONTERO MESA, L Y GONZÁLEZ SANMAMED, M. (1989). Organización y planificación de la formación en servicio: preferencias mostradas por los propios profesores. *Bordón* nº 41

PLATÓN. (1974). Alcibíades I. *Obras completas*. Madrid. Aguilar

VILLA SÁNCHEZ, A. (1996). *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado*. Bilbao. ICE de la Universidad de Deusto.