

13. CONVERGENCIAS Y DIVERGENCIAS EN FORMACIÓN PERMANENTE Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

Carmen Carbonero Celis

INTRODUCCIÓN.

El momento postmoderno actual nos permite comprobar cómo hoy el motor del cambio, no es ya como apuntaba el pensamiento liberal, el individuo a ser posible varón y blanco, ni la clase social como indicaba el pensamiento marxista, sino que el absoluto dominante de la postmodernidad es la economía en su versión mercado. En la dinámica mercantilista de la oferta y la demanda hunde sus raíces una parte de la formación continua y ahí corre el riesgo de instalarse de forma permanente. El profesorado de secundaria asiste con estupor, una parte y otra con aprobación, por la inercia o propia comodidad que le inspira la instalación en lo que ha sido tradicional, a las condiciones y planificación de la oferta de formación permanente diseñada para ellos. Como bien apunta Javier Barquín:

“ Una parte de la formación permanente se ha convertido en un mercado donde también la administración ha rebajado sus costos. Desde hace varios años los famosos sexenios han alterado la vida del docente y han llovido las críticas hacia esta modalidad de reconocimiento burocrático. En algunas comunidades se ha decidido poner más cercano el listón y sólo son necesarias 60 horas, con el refuerzo de que actividades tales como acompañar a los estudiantes en el viaje de estudios supone ya cinco horas por día”¹

¹ BOJA nº 50, de 5-5-1998.

Detectar los elementos formativos que tienden a promover la formación como un mercado adquiriendo ésta un valor de cambio en el mismo, (económico-credencialista) con cursos de cometidos dirigidos además a adquirir destrezas en aquellos temas que ya les vienen impuestos a los profesores por los decretos de enseñanza (diseños curriculares, elaboración de adaptaciones curriculares, asesoramiento en temas de motivación y disciplina para acometer la función de custodia hasta que los alumnos cumplen 16 años) y que no sostienen otra lógica que el mantenimiento del *statu quo*. Por otro lado valorar los elementos formativos como un proceso continuo, sentido y gestionado por los propios profesores que conforman su esquema de actuación *ad hoc*, sin sometimiento a instancias supremas, incluso en contra cuando se haga necesario, sin dependencia de poderes hegemónicos, y con la permanente idea de romper con la inercia reproductora del sistema, es adoptar otra visión del desarrollo profesional docente basado en contemplar la formación continua como un elemento del mismo pero basada en el espíritu crítico, la confrontación y el compromiso, en una lógica de desmantelamiento de lo establecido.

Son los profesores como miembros activos del sistema los que deben comprender el sentido cambiante, continuo y en muchos casos acelerado de la educación como reflejo del contexto en que ésta se encuentra inmersa, se trata por tanto, de que los docentes recreen y construyan de forma continua el conocimiento en la independencia y libertad que no impunidad, del aula. Los currícula impuestos, la asimilación forzada de los mismos, la selección de contenidos o los criterios de evaluación desarrollan una dinámica que contrarresta las singularidades y autonomía de los profesores más heterodoxos y en la que subyace un imperioso afán de control.

ENFOQUES DE LA FORMACIÓN PERMANENTE.

Es ésta la visión reflexiva del pensamiento pedagógico del docente que, pese a todo, convierte su solitaria actividad, potenciada por los mecanismos que desata el sistema para ello, en trabajo colaborativo generando una dinámica interna que moviliza toda la estructura establecida. Las condiciones internas necesarias para ello pasan porque los centros posean una organización flexible y quedan explicitadas en los trabajos de Gimeno,(1988), Carr y Kemmis (1988), Darling-Hammond (1988) y Sykes (1990), que en síntesis reclaman mayor participación en los procesos de toma de decisiones y menor dirigismo burocrático.

Desde un enfoque de resistencia se hace necesaria una progresiva descentralización y búsqueda de la propia identidad; a los efectos perversos de la centralización curricular debe responder la escuela con proyectos comunes globales e interdisciplinarios que no pongan en peligro su idiosincrasia o genuinidad e insertos en un contexto único e irrepetible de escuelas autogestionadas, en una propuesta generalizada de reafirmación identitaria.

Si la situación postmoderna es de explosión de unidad y totalidad, si la razón totalizadora de unidad y armonía, ya no sirve para explicar el mundo y la única alternativa válida pasa por ser la deconstrucción que se erige como una crítica del objetivismo abstracto no sólo de la ciencia sino de toda comprensión conceptual, cómo no vamos a someter a la indagación cualquier supuesto que se nos de por válido. La realidad hay que decodificarla, para poder interpretarla de diferentes maneras, esta es la tesis de los deconstruccionistas y en la que se apoya Lyotard (1989) para afirmar el carácter local de cada discurso. La construcción del conocimiento, por lo tanto, no se puede hacer desde las disciplinas científicas compartimentadas y superadas por los cambios continuos que opera la ciencia en general. El carácter de ciencia elevada a la categoría de mito, tan frecuente en el pensamiento de los profesores de secundaria (Yanes González, 1998) hace tiempo que ha entrado en crisis (de T.S. Khun a E. Morin se demuestra el carácter eventual de las teorías), sin embargo casi todas las parcelas de la formación permanente se convierten en espacios de expansión de la racionalidad técnica, sin querer abordar un cuestionamiento del conocimiento y manteniendo e intentando reproducir la formación universitaria recibida por lo que no es de extrañar que las demandas de formación se encaminen a la búsqueda de esta racionalidad tecnológica con la que organizar y guiar los procesos de enseñanza -aprendizaje, recetas o normas que se elaboran con datos científicos que aportan las diferentes disciplinas en conocimientos desmenuzados y que como viene denunciando E. Morin no se utiliza para promover el debate, la reflexión, la discusión intelectual y el contraste. (Martínez Bonafé, 1999). Aunque sea más costoso, el profesorado ha de oponerse al *desarrollismo curricular* y al *prescriptivismo organizativo* y dejar de ser cómplice de una concepción del trabajo docente que deja en manos expertas la dirección del proceso educativo y desplaza el rol del profesor a la aplicación técnica, funcional y burocrática de lo que se ha gestado fuera de la institución.

No es el producto, la eficiencia y eficacia, tan pronunciadas hoy por el pensamiento neoliberal, sino el proceso de reconstrucción del conocimiento de forma crítica lo que es valioso en sí mismo. El punto de inflexión no es el qué aprender, sino el cómo aprender y es esta la reflexión que hacen muchos docentes. El motor de cambio no es ya el pensamiento único, versión mercado que comentábamos antes, sino los colectivos y los movimientos emergentes de profesores a la búsqueda del perfeccionamiento que realce el conocimiento y la exigencia de cada contexto concreto. La controversia para el debate o la hipótesis de trabajo que derivaría de esta concepción estaría centrada en la dualidad eficacia escolar y/o perfeccionamiento educativo.

La forma de colaboración entre profesores está presentando una valiosa oportunidad de crecimiento y desarrollo profesional o de instalación en el ostracismo secular. Las metáforas que Hargreaves toma prestada de Toffler explican claramente lo que pretendemos decir más arriba, a la metáfora de "collage caótico" como imagen de

profesores que trabajan sin referentes comunes, esclerotizando y paralizando la vida de los centros, en los marcos aislados de sus aulas (Sergiovanni, 1987), sin percibir, ni de lejos, la dimensión comunitaria del profesor como sujeto colectivo, en la creencia de que buscar ayuda o asesoramiento es una forma de admitir de forma explícita su incompetencia. Refleja la imagen de profesores que siguen incondicionalmente anclados en el aislamiento, lo que permite amparar o disimular actuaciones y conductas inadmisibles, o situaciones denunciables que permanecen ocultas tras el velo deífico que por lo general inviste al profesor de secundaria. Docentes que tienden a perpetuar lo que acertadamente Hargreaves llama *Incompetencia silenciada* y *competencia no reconocida*, igualar con el silencio lo bueno, mediocre y malo en la certeza de que silenciando la incompetencia se ofende la competencia. Los profesores descomprometidos actúan como obstáculo y conforman lo que Fdez Enguita (2000) llama la quinta columna de la enseñanza pública.

Por otra parte la metáfora de “mosaico móvil” como imagen dinámica de profesores organizados en comunidades aprendizaje, que precisan de la experiencia compartida, del intercambio, apoyo y colaboración entre ellos y hace referencia a la construcción de la conciencia colectiva de los docentes en un recorrido que difícilmente puede abordarse desde la cultura del aislamiento y celularismo profesional.

Esta última forma de entender la formación es la que potencia el desarrollo profesional de los profesores y que opta por una escuela liberada del lastre centralizador de la administración a la que no quiere ni debe rendirle cuentas, una vía para el desarrollo institucional, para ello la confianza en la capacidad de autoformación de los docentes es una premisa que no debe cuestionarse.

Reclamar que la formación del profesorado debe ser un proyecto colaborativo, una trayectoria socializada y una propuesta surgida desde dentro de la institución como necesidad sentida y contextualizada, todavía sigue siendo una reivindicación necesaria en estos tiempos de feroz individualismo. (Martínez Bonafé, 1998).

Si entendemos los centros como unidades básicas de cambio y los profesores agentes de ese cambio, la colaboración entre docentes y la colegialidad como componente de su competencia profesional adquiere rápidamente significado una nueva ortodoxia en los procesos de cambio e innovación en la escuela (Pérez Gómez, 1999). El problema no estriba en que los profesores colaboren sino en qué y para qué, entrando en las controvertidas formas de colegialidad forzada, burocrática o artificial y de cultura colaborativa.

La primera forma de colaboración se inserta en el marco de la simulación, en la virtualidad administrativa: los programas y currícula no se negocian, incluso se llegan a presentar proyectos curriculares ya confeccionados por las editoriales, el inte-

rés dominante es la forma que adquieren, coincidente hasta el plagio con los documentos oficiales con utilidad nula ya que acaban archivados en un rito más de burocracia escolar.

En el mundo real de la escuela el trabajo cooperativo se ubicaría en la esfera de la realidad, mientras que la colegialidad forzada por requisitos legales lo haría en la esfera artificial de la simulación en un mundo cuasi virtual.

El trabajo cooperativo tanto en el aula como entre profesores supone además sentirse integrado en un grupo, trabajar como grupo. La cultura colaborativa se muestra en la presencia de actitudes y conductas concretas que se desarrollan a lo largo de las relaciones del profesorado momento a momento, día a día (Marcelo, 1995).² La cultura como vemos es un concepto, una visión por la que merece la pena trabajar pero como meta utópica debe explicitarse en propuestas que progresivamente vayan facilitando su concreción.

Articular estas formas de culturas profesionales al desarrollo profesional docente implica a su vez detectar procesos de formación impuestos o demandados por los propios profesores. Las estrategias formativas que parten del consenso de los profesores que "inducen" a buscar sus propias vías de formación en el centro y enfocado en el centro (Guerrero Serón y Feito Alonso) y que se oponen a las **estrategias formativas deductivas** centradas en el contenido y en el formador (Marcelo y Estebaranz, 1991).

La figura del formador, una especie de "magister dixit" que explica propuestas innovadoras externas y que, desde nuestro punto de vista, parte de una consideración conservadora del desarrollo profesional docente ya que trata de imponer un tipo de formación basada en necesidades de los profesores que surgen sesgadas por la propia génesis de las mismas: el tipo de resultados a conseguir que no es otro que el mantenimiento de lo establecido por instancias externas y que de alguna manera se refleja en las funciones del mismo, ya que, se delimitan clara y pormenorizadamente los contenidos de su actuación. La presencia del formador tiene su justificación desde la óptica del déficit, bien sea centrado en la materia o en la didáctica, en este caso habría que cuestionarse la madurez profesional de un docente que pide un asesor para que complete su propia formación.

La síntesis conceptual de este punto es simétrica a la sospecha, a saber, a quién sirve el formador y qué tipo de doctrina, en algunos casos, puede difundir aprovechando precisamente la desgraciada deficiente formación del docente y su visión reproductora y acrítica del conocimiento, por lo que la figura del mismo lleva implí-

² Marcelo G., C.: *Revista de Educación* n° 306, pg. 229 (1995).

cita la presunción de incompetencia profesional del docente por un lado y por otro la pretensión de asegurar la fidelidad a las normas político-administrativas basadas en una desconfianza subyacente.

Esta visión, que cree necesaria la presencia del formador en el centro, parece indicar una clara apología del mismo y no encuadra del todo en una definición de profesionalidad en plano de igualdad con otras, como referente análogo elegimos la figura del profesional médico y la posibilidad de reclamar un asesor en el contexto hospitalario que supiese formarle en el proceso de concreción del "diseño médico base", por poner un ejemplo no exento de ironía.

No podemos permitir, al menos desde una perspectiva crítica, que se expropie al profesor la iniciativa de colaboración ni de compromiso ya que son sentimientos propios y percibidos nunca sugeridos ni mucho menos impuestos. Entre las funciones que la ley otorga al asesor figura las de *proporcionar apoyos, incentivos y recursos para comprometerles* (a los profesores se entiende) *con la puesta en marcha de los proyectos* pensamos con Fdez. Enguita (1998) que para motivar hay que tener motivos no imponerlos.

El compromiso es una decisión voluntaria fruto de la reflexión personal nunca algo determinado desde fuera, además en este planteamiento se sobreestima la incentivación y los recursos dando lugar a situaciones paradójicas como la de centros que mantienen empaquetados aparatos de gimnasia por no tener gimnasio, o cajones llenos de libros por no contar con personal que los clasifique. Este ejemplo no es más que una plasmación ilustrativa de la controversia entre lo que existe y lo que se exige, y que daría lugar a otro tema de trabajo, dejando patente que todo exceso esconde un defecto.

Mantener la deficiente formación del docente creemos que puede interesar sobre todo a administradores y políticos, ya que, la desinformación presenta menos resistencias a las reformas que intentan acomodar en las instituciones escolares las ideologías del momento, si a ello añadimos la figura del formador/informador en centro, actuando siempre en esa dirección, el cambio a la medida está servido y su carácter iterable se hace extensivo a todo los centros. Es donde podemos ver con más claridad que el medio (formador) es el mensaje.

La otra visión de la formación es la que hace referencia a una **perspectiva inductiva**, que no acepta frontalmente ningún presupuesto apriorístico, presenta desde el interior de la comunidad un rechazo ante toda imposición asesora, la formación se entiende no cómo la presencia de un déficit o laguna de conocimiento, sino como un proyecto compartido y basada en un tipo de racionalidad argumental, que es capaz de conciliarse por medio de la comunicación y la participación con los demás profesio-

res. En algunos casos no se trata de partir de lo que ya existe para cambiar, ya que se estima del todo inservible, sino que se debe partir de la deconstrucción total y sólo a partir de ahí tomar referentes fragmentarios que nos ayuden a construir el proyecto, en un proceso de reflexión, participación y consenso. Pensamos que cualquier supuesto debe someterse a la indagación deconstructiva para comprender sus motivaciones y consecuencias tanto en el plano manifiesto como en el plano latente y provocar conscientemente su reconstrucción.

Construir sobre esquemas previos es insuficiente para comprender la génesis de los significados y las posibilidades de su transformación, construir sin desconstruir es una ingenua ilusión que sólo sirve para reproducir lo existente. Definir la realidad sin desconstruir es una forma de resolver problemas desde el pasado, las recetas de hoy no sirven para mañana incluso se ha dicho que las soluciones de hoy son los problemas del futuro, el carácter lineal del proyecto innovador se diluye en esta idea.

La formación docente recupera su valor de uso desde el momento en que no se utiliza como cambio por un credencial o medio para obtener un incremento salarial, incluso se elige voluntariamente como necesidad personal, es una iniciativa individual promovida desde el interior del centro y no contaminada por exigencias externas, aquí más que decir que el medio (formador) es el mensaje, habría que hablar metafóricamente de matar al mensajero. Si la innovación surge del propio centro posiblemente será más realista y auténtica y no presentará por su origen ningún tipo de resistencia de carácter impositivo.

Planteamos una perspectiva progresista de la formación del docente frente a la conservadora que exponíamos en la visión anterior. Se trata de entender el proceso de formación como algo provisional, parcial y emergente, un proceso de reflexión individual, no dirigido por nadie y en esto ha de incidir la formación permanente de los docentes. El objetivo de los programas de formación y desarrollo profesional debe situarse en la reconstrucción del pensamiento práctico cotidiano.³

La formación se considera como libertad y autonomía personal, entendidas no como anarquía curricular de hacer cada cual lo que quiera, sino que trata de establecer un distanciamiento crítico para comprender las posibilidades y limitaciones y promover en virtud de ellos actividades de promoción formativas. El asesor no es un ente omnisciente capaz de solucionar los problemas de los docentes en sus centros, o de plantearseles, sino que es el propio docente el inductor de la innovación, a partir de un cuestionamiento continuo de su actuación autónoma.

³ Zeichner, (1993), basa esta reconstrucción en la reconstrucción de la propia experiencia mediante tres fenómenos paralelos: reconstruir las situaciones donde se produce la acción, reconstruirse a sí mismo como docentes y reconstruir los supuestos acerca de la enseñanza aceptados como básicos.

La síntesis conceptual de este punto es simétrica a la historia vivida del docente, en el sentido de entenderla como un enfrentamiento dialéctico entre intereses, dilemas de valor, creencias implícitas y actuaciones prácticas, y que se proyecta en la dinámica del centro y lo configura, como hemos visto, en sus relaciones con los compañeros y que se manifiesta en la resolución de conflictos, en los procesos de negociación, en quién ostenta el poder, en los canales de comunicación, en la participación, en el liderazgo y todos los elementos que contempla la Organización Escolar.

Pese a todo Jon Nixon considera obsoleto el enfoque de formación centrado en la escuela (*school-centred in service education*) ya que puede presentar riesgos de localismos y sesgos formativos y basándose en Rumble o Hargreaves defiende la educación permanente enfocada hacia la escuela (*school-focused in-service education*), que constituye una serie de actuaciones localizadas en el centro y fuera del mismo, configurando así un programa que cubriría las necesidades formativas de los profesores más allá de un curriculum determinado e implicando a todos los profesores del centro y contando con agencias y recursos externos. Coincide con el análisis que Imbernón hace de formación, el contenido del desarrollo de la formación del centro se basa en la colaboración entre iguales, no es un traslado físico ni un nuevo agrupamiento de profesores, sino que tiene una carga de valores, ideológica, de actitudes y creencias, es un nuevo enfoque para redefinir los contenidos, las estrategias, los protagonistas y los propósitos de la formación.

La transformación de la realidad es una tarea cooperativa, no sólo por el esfuerzo colaborativo que supone sino porque el mismo diseño de intervención y transformación debe ser resultado de reflexión, debate, negociación y decisión de la mayoría. Las prácticas tienden a encasillarse en procesos rutinarios y el carácter institucional de la práctica educativa restringe las posibilidades de contraste crítico⁴.

CONCLUSIONES.

Para terminar, la pregunta que nos podríamos plantear sería: ¿ hasta dónde dejan los poderes hegemónicos que llegue el desarrollo profesional? Si el trabajo colaborativo de un equipo docente comprometido cree necesario, por ejemplo, un cambio de metodología que implique la agrupación multinivel de alumnos o la expropiación radical del libro de texto, si ante el alumno, PIL (Promociona por Imperativo Legal) se antepone el alumno NPIE (No Promociona por Imperativo Ético) o si el DCB no se concreta según se estipula en la normativa de la C.E.J.A. En definitiva, si se rompiese desde dentro de la institución con el atavismo cultural de transmisión y control del conocimiento, ¿se permitirían tales cambios por la Administración o por el contrario las exigencias curriculares y organizativas les absorberían?

⁴ Pérez Gómez, A.I. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. (p. 196).

Para hablar de efectividad de la formación hay que ir más lejos y vincularla al concepto de investigación educativa, esto quiere decir algo parecido a *que más que la propiedad de la verdad*, (proyecto innovador bondadoso diseñado por expertos) *lo que nos interesa es el usufructo de la duda* (participar en el proceso, investigando nuestras propias hipótesis) lo que supone participación, implicación y un novedoso papel del profesor como investigador encaminado a la única forma de desarrollo profesional que entendemos.

BIBLIOGRAFÍA.

- DARLING HAMMOND, L. "School Reform at the Crossroads: Confronting de Central Issues of teaching" *Educational policy*, n° 11, (1997) pp. 151-166.
- DAY, CH. "In service teacher Education in Europe: conditions and temas form development in de 21st century" en *British Journal of In-Service Education*, vol 23, n° 1 (1997) 9 pp.
- ESCUADERO, J.M. "Consideraciones y propuestas sobre la formación permanente del profesorado". *Revista de Educación*, n° 309. (1999), pp.13-29.
- ESCUADERO, J.M. "Estrategias de Formación del Profesorado, en ESCUDERO, J.M. Y LOPEZ, J. (coord.): *Los desafíos de las Reformas Escolares*, Sevilla. Arquetipo, 1992.
- ESTEVE, J.M. y otros: *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona, Antrophos, (1995).
- FERRERES PAVÍA Y OTROS. "Reflexiones y propuestas en torno a la formación del profesorado de Educación Secundaria" en *Revista de Educación* n° 317 (1998) pp 121-142.
- FERRERES PAVÍA Y MOLINA RUIZ. "La preparación del profesor para el cambio en la institución educativa". Barcelona, PPU (1995).
- GUERRERO SERÓN, A. Y FEITO ALONSO, R. "La Reforma Educativa y la Formación Permanente del Profesorado. *Revista de educación*, n° 309 . (1996), pp.263-285.
- IMBERNÓN, F. " LA Formación en los Centros Educativos: ¿Tendencia o Moda?. *Aula de Innovación Educativa* n° 46, (1994) pp.43-46.
- YANEZ GONZÁLEZ, J. "La formación del Profesorado de Secundaria: un espacio desolado". *Revista de Educación*, n° 317 (1998) pp. 65-80.