

E) Integración de DC. y DI. en DESARROLLO PROFESIONAL (DP).

‘Desarrollo Profesional’ docente como mejora de la acción docente.

Consideramos la acción docente como una acción profesional que está históricamente regida por lo cultural, por la instrumentalización social, y que, por lo tanto, requiere de mecanismos comprensivos, interpretativos y de diálogo como *reflexión, unión teoría-práctica, personalización, dinamicidad, apoyo*, etc. (González, A. P., 1996); con esta consideración destacamos el carácter dialéctico e histórico que tienen los saberes no empíricos o del sentido de lo social.

Abundando más en exigencias propias de la acción docente encontramos ‘conocimientos’ y/o posicionamientos referidos a la cultura común, a la estructura específica de conocimiento, a la redefinición de la imagen social y la revisión de las condiciones de trabajo, a la explicitación de condiciones de autonomía, etc.; todos ellos conforman rasgos específicos de gran importancia que, además, están en constante reactualización dado que atienden a las demandas de la sociedad y de la políticas educativas.

*Si la profesionalidad docente se entiende, pues, como el poder para diseñar y tratar proyectos educativos, el **desarrollo profesional** supone el proceso de aprendizaje hacia ese poder; y este proceso complejo, múltiple, difuso, incierto y permanente, debería considerarse clara y explícitamente como un factor más del Sistema Educativo.*

De alguna manera, la cuestión acerca de su complejidad podría dibujarse de forma parecida a como aparece en el siguiente cuadro:

| |
|--|
| Política Educativa / Política Curricular / Normativa Institucional / Materiales Curriculares / Recursos / Cultura de centros - Cultura de colectivos / Concepciones Sociales / Funciones Docentes / Formación (.../...) |
|--|

¿Existe concordancia?

¿Cómo se armoniza?

| | | |
|------------------------------------|---------------------------|------------------------|
| Confusión cultural y “teleológica” | Prioridades de la acción | Contenidos |
| Condiciones | Situaciones Profesionales | Canales de información |
| Exigencias técnicas (.../...) | | |

Esta complejidad nos remite también a unas bases de mejora, todas con implicaciones colectivas, que podrían situarse en:

- Fortalecimiento de aspectos personales (actitudes, clima, relaciones, participación, comunicación, colaboración, creación de culturas profesionales...),
- Mejora de la acción, gestión e investigación,
- Cambio de la práctica, conocimientos, creencias, actitudes,
- Integración de y en organizaciones,
- Autonomía,
- Reconocimiento institucional...

Como plantean autores como Fullan y Hargreaves (1997:25) “*cuando los docentes se enfrentan con el aumento en amplitud y la cantidad de las expectativas depositadas en su trabajo y con la creciente sobrecarga de innovaciones y reformas, es importante que planifiquen y trabajen más con sus compañeros, poniendo en común y desarrollando juntos sus respectivos puntos fuertes, en vez de tratar de hacer frente solos a las exigencias que se les plantean.*”

Es en el sentido aglutinador de la mejora como superación de la sobrecarga y de la complejidad de las exigencias docentes, donde aparece con fuerza la necesidad de concebir la **formación permanente del profesorado** como aquella capaz de ser un motor de **desarrollo profesional** para el cambio educativo, que articule los elementos necesarios para que, partiendo de la realidad de los centros, se creen unas bases de trabajo en equipo que hagan posible la realización de proyectos de mejora contextualizados que den respuesta a las necesidades de cada comunidad educativa.

Así, podemos en un sentido amplio considerar **Desarrollo Profesional** como “*...cualquier intento sistemático de alterar la práctica, creencias o conocimientos profesionales del personal de la escuela hacia un propósito articulado*” (Griffin (1983) en Marcelo, 1995:315), o como el “*...intento de mejorar destrezas, actitudes, comprensión o actuación en roles actuales o futuros...*” (Fullan (1990) en íbid.: 316).

Esta idea amplia puede verse después matizada según las dimensiones que determinados propósitos acentúen. Aunque sobre algunas de esas dimensiones hoy cabría hacer matizaciones o ampliaciones, es útil recoger la caracterización que, en esa misma fuente, hace Howey (1985) para ubicar nuestra posición:

-Desarrollo Pedagógico:

- mejora de la enseñanza mediante actividades/áreas
- destrezas instruccionales
- gestión de clase

-Conocimiento y comprensión de sí mismo:

- imagen equilibrada
- imagen autoactualizada

-Desarrollo cognitivo:

- adquisición de conocimientos
- mejora de estrategias de procesos de información

-Desarrollo Teórico:

- reflexión del profesor sobre su práctica docente (respecto a la que en la actualidad no podríamos dejar de incluir aquello relativo al desarrollo institucional)

-Desarrollo Profesional:

- investigación

-Desarrollo de la carrera:

- nuevos roles docentes

A partir de esta caracterización, el enfoque de Desarrollo Profesional que consideramos más propio de nuestro trabajo con los profesores vendría definido por las 4 primeras dimensiones y sobre todo por las de ‘desarrollo pedagógico’, ‘desarrollo cognitivo’ y ‘desarrollo teórico’; las 2 últimas, ‘desarrollo profesional’ como investigación y ‘desarrollo de la carrera’ como nuevos roles docentes, en todo caso, serían nuevas parcelas que habría inaugurado en el trabajo con los profesores al tiempo que las iniciaba en mí misma: me refiero a las actividades y a la actitud de indagación en las aulas, a la función de liderazgo y coordinación ensayada ente profesores más “expertos” curricular y/o grupalmente para trabajar “formativamente” desde dentro, etc.

El desarrollo de la dimensión de ‘conocimiento y comprensión de sí mismo’, aunque no puede decirse que sea foco específico del trabajo curricular que hemos desarrollado, tiene elementos que ineludiblemente tratamos, eso sí, desde el punto de vista de la comprensión, valoración, aportación y, en definitiva, la posición personal y profesional respecto a lo que se propone cambiar o comprender.

Así, nuestro foco de trabajo sería el *desarrollo de la profesionalidad de los profesores en su vertiente cognitiva, teórica, pedagógica y personal, contextualizado éste en el ámbito institucional, y teniendo como centro de atención una propuesta de innovación curricular.*

Ésta que, como puede deducirse de nuestra trayectoria de búsqueda en el asesoramiento, ha sido nuestra posición respecto al Desarrollo Profesional, parece ser la que según Fernández Cruz (1999) legitimaría la mejora de la profesionalidad docente porque se ocuparía a la vez de la mejora de la enseñanza y de la escuela: “...así es como hemos concebido el desarrollo profesional docente: desde los escenarios del desarrollo curricular y del desarrollo institucional” (í:386).

Como venimos diciendo desde diferentes puntos de vista, entendemos que desarrollo profesional y desarrollo del curriculum son caras de la misma moneda. Admitiendo la riqueza de dimensiones que se entretajan en el desarrollo profesional, el **“territorio del conocimiento profesional del profesor”** (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001:133) haría del *curriculum* aquel espacio intermedio entre el “conocimiento práctico personal” y el “conocimiento profesional” *construido con dimensiones morales, emotivas y estéticas e influenciado por una extensa variedad de gente, lugares y cosas.* El elemento que nos parece resaltable porque es una ‘pista’ para la definición epistemológica y para la defensa política y profesional actuales, (y como tal deberá protegerse) es que se trata conjuntamente de un terreno intelectual y moral.

En numerosas ocasiones descubrimos cómo esta vertiente moral (por no hablar de la intelectual que a veces se ha reducido a la ejecución mecánica) se considera un ‘añadido’ prescindible o relegado al disfrute de los “filósofos” o “ideólogos”: nosotros también pensamos que la realidad actual exige que el conocimiento profesional del docente recupere o inaugure ese doble terreno.

Al margen de nuestra posición sabemos que las definiciones de Desarrollo Profesional son diversas: desde ‘reciclaje’ hasta ‘formación en el servicio’, pasando por ‘perfeccionamiento’.

‘Perfeccionamiento’ era hace más de una década para Villar (1990a) un proceso diseñado para fomentar un desarrollo personal y profesional de los individuos dentro de una clima organizativo respetuoso de apoyo y positivo que tuviera como fin mejorar el aprendizaje de los alumnos y una continua y responsable renovación para educadores y escuelas. En síntesis, mejora escolar y de los profesores para la mejora del aprendizaje de los estudiantes. Como podemos ver a través de esta definición ya se asumía que el desarrollo de los docentes para la mejora de los procesos educativos en contextos institucionales era el foco de trabajo.

Quizás la actualización debería pasar por poner contenido al mismo proceso y entender cómo puede ser ‘promovido’ un proceso de mejora profesional. Bien seguro que la actualización sería también prudente respecto a las posibilidades de su desarrollo en contexto reales.

En ese mismo sentido añadiríamos, además, ámbitos de trabajo como el de la colaboración entre todas las entidades implicadas para la *mejora de los entornos familiares y culturales del centro, y para favorecer la máxima comprensión y/o resistencia ante “reduccionismos” provenientes de la burocratización, homogeneización y empobrecimiento humanos*: aun sin pretender querer definir las funciones docentes como heroicas, revolucionarias o milagrosas, pensamos que, en la actualidad, nos vemos obligados a explicitar esos términos, so pena de orientar el esfuerzo desde y para centros “burbuja” desconectados de los entornos socioculturales y políticos. Fullan y Hargreaves (1997) incluyen, de igual modo, orientaciones sobre posibles “luchas” en esa dirección.

Joyce (1980:20) en Fernández Cruz (1999:72) también esgrimía una caracterización amplia: ***“El desarrollo profesional debe cumplir tres necesidades: la necesidad social de un sistema educativo eficaz y humano capaz de adaptarse a la evolución de las necesidades sociales; la necesidad de encontrar formas de ayudar al staff educativo a mejorar el potencial personal, social y académico de los jóvenes; y la necesidad de desarrollar y mejorar el deseo del profesor de vivir una vida personal satisfactoria y estimulante...”***

Para Fernández Cruz (1999) hay desarrollo profesional cuando se da evolución progresiva en el desempeño de la función docente hacia modos y situaciones de mayor profesionalidad (profundidad de juicio crítico y aplicación al análisis global de los procesos implicados en las situaciones de enseñanza par actuar inteligentemente).

Así, desarrollo adulto (personal), acumulación de experiencia (integración y mejora de estructuras básicas de conocimiento práctico) y ayudas al crecimiento profesional y al perfeccionamiento (actividades formativas) son la base a partir de la que puede crecer el desarrollo profesional del docente.

Dadas las coordenadas actuales, sólo las perspectivas integradoras permiten iluminar la comprensión de los territorios de acción y de las necesidades de los profesores que, consideramos, estarían asociadas a:

- instituciones con poca autonomía e incipiente organización institucional,
- modelos de centro con prácticas docentes atomizadas,
- autoimagen de profesionales débilmente formados en estrategias didácticas diversificadas y adecuadas para las dilemáticas situaciones educativas con las que deben enfrentarse en la actualidad y, en general, poco concienciados de su rol político y moral, y no sólo instructivo y técnico de profesionales de la educación,
- perspectivas de innovación de “centro-periferia”, descontextualizadas y técnico-instrumentalistas
- sucesión de requerimientos de ‘actualización’ de forma constante presionando aún más el trabajo docente y frustrando posibilidades reales de desarrollarlas y de valorarlas. Una profesora de un Curso de Especialización en Educación Infantil, realizado vía telemática¹, lo expresaba así (traducimos) “Respecto a la Formación Permanente...demasiados temas para reciclarnos (nuevas tecnologías, metodologías, informática, música, danza...) y muy poco tiempo.”
- en el mismo sentido, soportes administrativos demasiado anclados en criterios burocráticos y con una apuesta tácita -o al menos no informada- por la intensificación del trabajo de los docentes.

En general, la maquinaria de la ‘renovación’ es considerada por todo el mundo como excesiva: el panorama de “pendientes” que tenemos y que, además, continuamente construimos, es impresionante. Evidentemente el término “reciclaje” es ya antiguo pero se usa, como se usa ‘cursillo’, curso, asociándolo a algo que ‘toca hacer’.

Estas condiciones, que existen en mayor o menor grado en los centros, estarían ligadas a lo que Hargreaves (1996:99) llama *la no la potenciación profesional*: engañarles para que piensen que unas ideas planeadas externamente son idea suya, ofrecerles recompensas que emanan del poder positivo, insistir en que la participación viene impuesta desde arriba, incrementar la responsabilidad y el ámbito de actuación en áreas triviales...;y en cambio **la potenciación profesional sí consistiría** en “...dejar participar a profesores y alumnos en decisiones importantes de organización, en darles oportunidades de configurar los objetivos de la organización, facilitarles foros para el acceso a la profesión docente, actuar sobre la contratación del profesorado y darles oportunidades reales de liderazgo en situaciones específicas de la escuela de verdadera importancia. (citando a Renihan y Renihan, 1992)

Los contextos que niegan la potenciación son más proclives a ser en sí mismos “*fuentes de resistencia al cambio*”. Este término que incorpora una cierta visión “defensiva” de aquél que ha de cambiar y dibuja un punto de vista poco colaborativo y cultural, está relacionado con lo que Bolívar (1996a:16) recuerda: “*el aislamiento del profesor, el individualismo, celularismo y la privacidad ha sido uno de los lugares comunes analizados por la reciente investigación educativa como una de las causas del persistente fracaso de implementaciones de cambios educativos.*”

¹ Departament d’Ensenyament-Universitat Oberta de Catalunya-1998-1999. *Curs d’Especialització en Educació Infantil*. Formació continuada. Fòrum Educació Musical, Setembre 1998.

Otros elementos que dificultan el cambio y que pueden ser considerados como fuentes de resistencia de carácter más concreto y enmarcados, algunos, en la cultura del centro serían: “objetivos confusos, faltas de recompensa para la innovación, uniformidad de enfoques respecto a métodos y modos de actuar, el monopolio de la escuela, baja inversión en investigación y desarrollo, escasa inversión tecnológica y financiera, dificultad en el diagnóstico de los puntos débiles, problemas en la evaluación de los productos, atención excesivamente centrada en compromisos inmediatos, baja inversión en la actualización del personal, falta de modelos empresariales y pasividad frente a las cosas.” (Morrish (1987) en Barrios, 1997:77).

Entender la resistencia al cambio como una ‘variable’ individual y estática (sea de un profesor o de un centro) nos parece tendiente o proclive a ocultar la complejidad de las condiciones de desarrollo profesional docente y de la construcción cultural, y por ello preferimos entender que el campo de acción que es la enseñanza se da en una red compleja pero dinámica y ética de interacciones entre todos los implicados y entre las experiencias y valores que se van construyendo.

Cuando Fullan y Hargreaves (1997) hablan de las *escuelas totales*, plantean la necesidad de saber cómo pueden cambiar las personas en esos contextos sociales que son las escuelas, puesto que la mejora de la escuela pasará -digamos que de forma paralela- por la mejora del profesor/a como persona.

Lo importante, pues, dado que se asume que esa mejora personal y profesional se teje en contextos sociales, es saber qué tipos de comunidades de trabajo o culturas escolares proporcionan más apoyo al desarrollo del profesor y al perfeccionamiento de la escuela. Defienden que la lógica de la lucha se centre en que las organizaciones educativas sean “positivas por diseño y no negativas por principio”.

En síntesis, el Desarrollo Profesional tal como se entiende actualmente (y se defiende en numerosos ámbitos), se definiría por lo siguiente: *la fe en los principios generalizados y científicamente conocidos de la eficacia escolar se ha transferido a la confianza en el compromiso con los procesos de perfeccionamiento* “...más sobre la marcha, provisionales y sensibles al contexto (...) ***La certeza científica, la certeza basada en principios probados de aplicabilidad generalizada, está siendo sustituida por la certeza situada***, la certeza de que, en cuanto colectividad, los profesores y otras personas pueden extraer información importante de la puesta en común de su conocimiento práctico del contexto inmediato y de los problemas que plantea.” (Hargreaves, 1996:87; las marcas del texto son nuestras.)

Avanzábamos también aspectos relativos a ese conocimiento profesional del docente -el “conocimiento personal práctico”- que necesariamente debe entenderse como subjetivo, personal, experiencial, identitario; por otra parte, también nos alineábamos con autores que defendían el papel de lo teórico, no como contraposición a lo práctico, sino como garante de enriquecimiento mutuo y continuado. Trataremos el aspecto del aprendizaje y del conocimiento docente en posteriores capítulos y ahora iniciamos el análisis de una relación necesaria: el desarrollo profesional y las potencialidades de la formación permanente del profesorado.

Desarrollo Profesional docente (DP) y Formación Permanente: una relación de inclusión.

Adentrándonos en esa relación, en Marcelo (1995) encontramos que utiliza el término de *modalidad de formación permanente* o *sistema de intervención de la Formación Permanente del Profesorado* (términos acuñados por Imbernón (1994)) como sinónimo de *Modelo de Desarrollo Profesional de los profesores*.

Lo sugerente es que, de esta forma, ***se está igualando el concepto de formación permanente del profesorado al de Desarrollo Profesional***: por una parte lo diferencia de la formación inicial del profesorado y por otra, realza la idea de que la formación permanente es inherente al Desarrollo Profesional o, dicho de otro modo, que no puede haber realización profesional a lo largo de la práctica docente sin formación.

Recientemente, Imbernón (1999:191) separaba explícitamente los dos elementos de la relación para incluir uno dentro del otro: entiende por desarrollo profesional “todo aquello que tiene que ver con el cambio en la vida profesional del profesorado y no únicamente los nuevos aprendizajes que requiere el profesorado, ya sean individuales como aquellos aprendizajes asociados a los centros educativos como desarrollo *profesional colectivo*. La formación es una parte del proceso (...) se legitima cuando contribuye a ese desarrollo (...) como *proceso dinámico* de profesionalización del profesorado, en el que los *dilemas, las dudas, la falta de estabilidad y la divergencia llegan a constituirse en aspectos de la profesión docente* y, por tanto, ayudan al desarrollo profesional.”

Así pues, entendiendo que la formación como proceso de aprendizaje se da de muy diversas maneras, y entendiendo también que son muchos los elementos que, además de forma dinámica, componen lo que damos en llamar desarrollo profesional, nos parece comprensivo y coincidente con el anterior el análisis de Fernández Cruz (1999:68) cuando, después de plantear las posibles relaciones entre la formación docente y el desarrollo profesional (equivalencia, complementación e inclusión), asume que “...*en el desarrollo profesional concurren muchos procesos, de índole formativa, de índole evolutiva, de carácter histórico, político o socio-profesional que afectan a la profesionalidad docente, (...) el desarrollo profesional, como disciplina curricular, debe ocuparse, por tanto, de todos esos procesos como un todo integrado.*”

En este contexto, la formación, sea del tipo que sea, se considerará como el proceso didáctico que posibilite la capacitación, preparación o perfeccionamiento docente para la mejora profesional y, naturalmente, será necesario definir en qué parámetros epistemológicos y prácticos se ubica ese proceso en el marco del desarrollo profesional docente.

Cuando se invierte la relación, es decir, cuando se considera el desarrollo dentro de la formación, o simplemente se lo iguala, puede darse una sobredimensionalidad de los efectos buscados en la formación que hagan olvidar los otros factores que están, también, interactuando sobre la realidad profesional; esta tendencia, que no es desconocida para los formadores ni para la administración, puede reflejar una intencionalidad de instrumentalizar la formación permanente para fines burocratizadores, o para, tácitamente, hacer dependientes a los profesores de las directrices expertas y al tiempo que caracteriza a los “expertos” como una especie de

“domadores” de los “resistentes al cambio”. En todo caso, produce “olvidos” importantes. Efectos todos ellos que nos preocupan y que hemos intentado, en la medida de lo posible, evitar.

Por otra parte y desde nuestra perspectiva, esta sobredimensionalidad no suele ser percibida de igual forma por los docentes que ven los procesos de formación, si bien como un elemento importante de su profesión, uno más de los muchos procesos con los que tienen que desenvolverse. El hecho de que no sea percibido no negaría la importancia de su delimitación.

En otro orden de cosas, Fernández Cruz (1999) expone como una dificultad de la tesis de la inclusión de la formación permanente en la profesionalidad docente el hecho de que obligue a ocuparse de temas que no son de naturaleza didáctica para lograr una visión global e integrada del segundo, pero quizás es esta una característica actual de la disciplina didáctica: viéndola de forma sistémica, tanto las entradas como el contexto superan los esquemas básicos de enseñanza y aprendizaje, exigiendo que se tengan en cuenta una multiplicidad de factores intervinientes.

Nos parece del todo irrenunciable moverse en este territorio de complejidad puesto que con el análisis estrictamente didáctico (que ya casi ni podemos imaginar) no se comprende gran parte de lo que sucede en contextos de mejora profesional. Además, también puede entenderse esa complejidad como un indicador de que se ha avanzado en la conceptualización de la formación permanente docente.

En ese sentido, cuando se aborda el tema de los modelos de Desarrollo Profesional debe partirse de la premisa aceptada de que las fronteras entre el contenido de lo que son plataformas de análisis nunca pueden ser extremadamente definidas.

Si bien hemos consultado la *clasificación* que ese mismo autor realiza *en función de la tarea central, la naturaleza del agrupamiento, el origen y contexto de la demanda, y la existencia o no de asesoramiento externo*, lo cierto es que al margen de las numerosas clasificaciones, y dado que no acaban de responder a lo que nos parece que se da en la práctica, para centrarnos en la tarea de “desarrollar” una mejora o innovación curricular nos resulta más clarificador entender que lo que se darán serán modalidades de formación: cursos, proyectos de centro con o sin asesoramiento, intercambio de experiencias intercentros, etc., y plantear que las necesidades recorrerán los estadios de información-formación-autoformación (Imbernón, 2000).

También admitimos que los modelos de Desarrollo Profesional que, después de analizar múltiples propuestas clasificadoras, finalmente se desarrollan en Fernández Cruz (1999:391):

- el Modelo de DP autónomo,
- el Modelo de DP basado en itinerarios formativos,
- el Modelo de DP basado en el aprendizaje profesional cooperativo,
- el Modelo de DP basado en la reflexión,
- el Modelo de DP basado en la mejora escolar,
- el Modelo de DP basado en la indagación,

además de no ser excluyentes, representarían, más que modelos prácticos, conjuntos de elementos que podrían estar definiendo marcadamente el estilo de acciones de formación o de programas o planes de formación llevados a cabo por grupos de profesionales y por formadores, individualmente entendidos. *Con ello queremos enfatizar la no asimilación de lo que pasa en las acciones de formación a la “etiqueta” del modelo del que se supone que es una realización práctica.*

En todo caso, estamos de acuerdo con el autor (i: 392) *en valorar como punto de partida en el estudio de los diferentes modelos o estilos de desarrollo profesional lo que se pretendería obligado en cualquier intervención formativa* (que recoge de Elliot (1991), es decir, que:

- a) ***todo aprendizaje valioso es experiencial***, y por experiencial nosotros entenderemos proveniente de una experiencia constructiva en la que se ha tratado cualquier contenido (emocional, actitudinal, cognitivo, de procedimiento didáctico, organizativo, profesional, etc.)
- b) ***el aprendizaje profesional debe consistir en el estudio*** (descriptivo, reflexivo, crítico, de propuestas para la acción) ***de situaciones prácticas reales que se consideren las problemáticas a resolver.***
- c) la formación que pretenda apoyar el desarrollo profesional ha de proporcionar ***oportunidades para que profesores noveles (en la profesión) y no noveles (pero quizás poco acostumbrados a la reflexión), desarrollen capacidades fundamentales para una práctica reflexiva competente.*** Recordemos que sea por las condiciones de desarrollo del trabajo, sea por hábitos profesionales, o porque el contexto de cambio cultural en el que estamos inmersos actúa como un parámetro desorientador de potencia considerable, los profesores no siempre han construido hábitos y dominios “comprensivos” y holísticos sobre su trabajo (Iranzo, 2001). Sin llegar a situarnos en el extremo ‘jocoso’ de Fullan y Hargreaves (1997) sobre la posibilidad de una experiencia de veinte años edificada sobre veinte repeticiones a partir de la experiencia del primero, conocemos la materia inflexible de muchísimas rutinas escolares.
- d) ***la adquisición de conocimiento ha de proceder de forma interactiva reflexionando sobre situaciones prácticas reales.***

Desarrollo Profesional docente desde una caracterización de desarrollo personal

El estudio y la comprensión del Desarrollo Profesional docente alberga también una perspectiva que enfatiza los procesos de construcción personal y profesional que tanto en las experiencias “ajenas” a la docencia como en las experiencias sociales en los centros de trabajo, conformarían plataformas del “estar” y del “ser” docente.

Como decíamos anteriormente, parece ilógico que, por ejemplo, desde la conceptualización de la formación permanente centrada en el desarrollo curricular, no se hayan tenido en cuenta las teorías sobre los procesos de identificación personal y profesional de una forma generalizada; sucede que lo que se conoce al respecto son proyectos concretos centrados en temáticas personales de los que, aun valorando su enfoque y considerando adecuado el núcleo del trabajo, se hacen consideraciones, digamos, de adición, es decir, se ven como otras más de las variables que actúan como recursos facilitadores o como condicionantes del cambio. Pensamos que esto es, en parte, porque la concepción del cambio todavía es pobre y, en parte, porque ante las

exigencias del trabajo con los profesores que, “de facto”, confluyen en un centro, cuestiones de este tipo se suelen pasar por alto: el desarrollo personal del docente se entiende todavía como una condición particular de cada uno de ellos, perteneciente - sólo- al ámbito de lo privado, no al de lo profesional.

No podemos extendernos en este tema pero sí que nos vemos obligados al menos a compendiar² las líneas teóricas que deberían tenerse en cuenta en el ámbito del desarrollo personal y social adulto, por considerarlo indisociable del desarrollo profesional.

Así, aspectos que estarían aquí suscitados serían:

A) Teorías del Desarrollo docente

1. *El origen psicosocial de las teorías sobre el desarrollo.*

El desarrollo del ego. Entienden el ‘ego’ como proceso por alcanzar coherencia y significado; según diversas investigaciones, *se daría relación entre el estadio de desarrollo y el comportamiento profesional en las aulas*; Levine (1989) explica cómo el incremento de aceptación del punto de vista de los demás indica la dirección del desarrollo.

De esa misma fuente (í: 168) recogemos los “Estadios del desarrollo del ego”, según Loevinger:

² Fuente: Fernández Cruz, 1999

Estadios del desarrollo del ego según J. Loevinger

| ESTADIO | CONTROL DE IMPULSOS Y DESARROLLO DEL CARÁCTER | ESTILO INTERPERSONAL | PREOCUPACIÓN CONSCIENTE |
|----------------------|--|--|---|
| Presocial Simbiótico | | Autista Simbiótico | Yo vs. no-yo |
| Impulsivo | Impulsivo, miedo a las represalias. | Receptivo, dependiente, explotador | Sensaciones corporales (sexual y agresiva) |
| Autoprotectivo | Expeditivo, oportunista, miedo a ser cogido | Explotador, manipulador, juego de resultado cero | Autoprotección, control de ventajas |
| Conformista | Conformidad con normas externas, culpa y vergüenza | Recíproco, superficial | apariencia, reputación, aceptación social |
| Conciencia | Normas interiorizadas, culpa por consecuencias, ideales y objetivos. | Sentido intenso de responsabilidad, comunicación | Sensaciones interiores diferenciadas, logros, rasgos |
| Autónomo | Resuelve los conflictos internos, tolera las diferencias | Preocupación intensa por la autonomía | Lo mismo, conceptualización del rol, desarrollo, autorrealización |
| Integrado | Reconciliación con los conflictos internos, renuncia a lo inalcanzable | Lo mismo, aprecia la individualidad | Lo mismo, identidad |

Loevinger, 1976

2. **Desarrollo moral y cognitivo: etapas de desarrollo moral de Kolberg (1973)** sobre el cambio que se opera en el adulto respecto a la autoridad, los demás, sí mismo, y sus decisiones; Bolívar y otros (1999) resalta las siguientes implicaciones de esa teoría:

- la teoría de los estadios como jerarquía o evolución que significa reestructuración progresiva de los estadios anteriores
- el *desarrollo del juicio moral* del profesorado se promueve en contextos en los que se den conflictos cognitivos que posibiliten asumir roles, decisiones y, en definitiva, donde mediante el debate y el diálogo, se contrasten razones que, situadas en diferentes estadios morales, ayuden a “mover” el estado moral, aportando desarrollo del juicio moral.
- las escuelas como contexto posible para el desarrollo moral adulto: siempre que se dé una *atmósfera moral* (justicia y equidad en el funcionamiento y estructura de la organización) y se propicie el “role-taking” (ponerse en el lugar del otro)
- la *cultura moral del centro* como unidad democrática en las que se dan unidades tales como las *normas colectivas* y los *valores institucionales*, que la constituirían, naturalmente, en los diferentes grados en los que esto se da.

Por nuestra parte pensamos que, en este contexto, el papel que le correspondería a la persona formadora, sería el de pretender desarrollar el rol de intelectual práctica y moral como ayuda para el desarrollo profesional.

En todo caso nos sentimos cómodos e identificados con ese rol. Aportamos una nota histórico-biográfica recogida durante el proceso de investigación que, en su momento relacionamos con estas bases teóricas:

Ayer, 13-2-2002 en CEIP EÀ. de T., nos encontramos con una situación que recoge de alguna forma aspectos tratados sobre los modelos de formación, y que ilustrarían lo que plantea Bolívar sobre el desarrollo moral: la TB. a la que le he ‘adjudicado’ el rol de “asesora” y coordinadora interna del ciclo de Educación Infantil, entre otras cosas porque las sesiones del seminario son pocas y yo también asesoro el ciclo inicial para “asegurar” la coordinación entre las prácticas didácticas de ambos, cuando acabábamos, comenta que (traducimos) “si lo más importante del seminario, más que actividades o materiales es ir hablando, ir dejando que salgan las cosas...yo ahora soy menos radical, me pongo más en el lugar del otro, soy más paciente”.

Cabe también informar sobre que esta profesora forma parte del grupo de profesoras que, tras experimentar la innovación durante unos años “apoyadas” con asesoramiento está, a su vez, asesorando centros dentro del *Pla de Formació Permanent de Zona* del ‘Departament d’Ensenyament’ (en concreto dentro de las actividades que organiza el ICE de la URV).

3. Estructura y ciclo de vida

4. Fases en el desarrollo docente

– *Modelo de desarrollo de Huberman (1989)*: según el mismo serían los años de ‘estancia’ en la carrera la referencia del desarrollo (í:187).

Modelo de desarrollo centrado en los años de experiencia

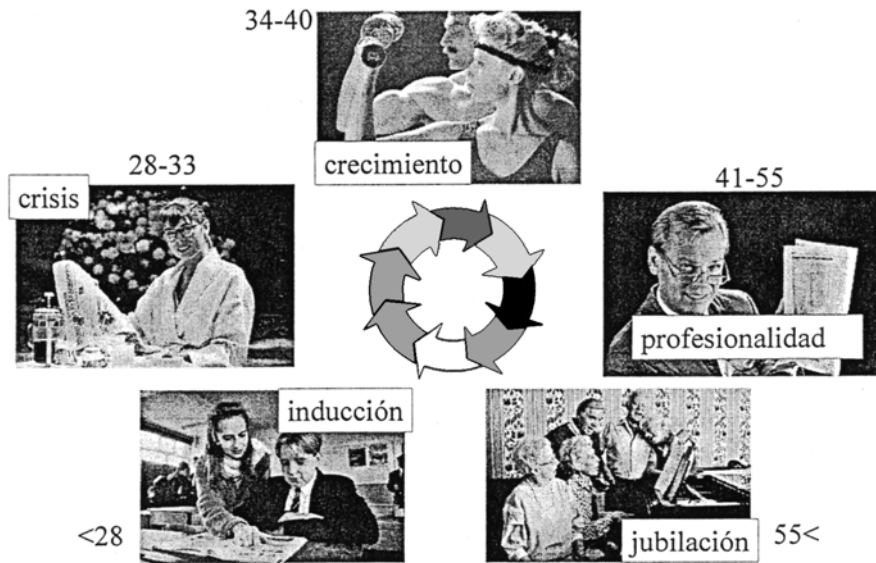
HUBERMAN, 1989



– *Modelo de desarrollo de Sikes (1985)*: en el que la referencia sería la propia evolución ‘personal’ y vital. (en í: 190). Recientemente, autores como De Vicente (dir.) (2002) también hacen referencia a este modelo.

Modelo de desarrollo docente centrado en la edad

SIKES, 1985



5. Teorías del aprendizaje adulto para el desarrollo docente (en í.: 200ss)

Además de dedicarse a la comprensión de los ‘*estilos de aprendizaje*’ en la línea en que en nuestro contexto lo han hecho Alonso, Gallego y Honey (1994), la línea de investigación sobre el aprendizaje adulto plantea diferentes formas de aprendizaje (í.:200):

Diferencias individuales en el aprendizaje adulto

| | ORIENTACIÓN PSICO-SOCIAL | ORIENTACIÓN COGNITIVA | ORIENTACIÓN BIOGRÁFICO-RELACIONAL |
|-------------------------|--|--|--|
| Conceptos básicos | Estructura de vida Crisis de vida Ciclos de vida | Desarrollo cognitivo Estilos de aprendizaje | Racionalidad profesional Interés por la formación Lógica salarial Identificación profesional |
| Supuesto básico | La estructura de vida integra ámbitos de la personalidad, las relaciones afectivo-familiares y el comportamiento profesional. Con el transcurrir de la edad se producen crisis en la estructura de vida que sufre reajustes y nuevas acomodaciones | El desarrollo de adulto le lleva a niveles superiores de competencia cognitiva y al dominio de un estilo de aprendizaje que le dificulta o facilita su formación | Una doble transacción biográfica y relacional facilita al adulto la interiorización de una forma identificatoria desde la que participa en las acciones de formación ocupacional |
| Concepto formativo | Necesidad de reajuste en cada nueva fase de desarrollo profesional | Capacidad para la adquisición de nuevas competencias profesionales | Trayectoria biográfica y relacional |
| Variable diferenciadora | Edad | Experiencia Estilo de aprendizaje Nivel formativo previo | Forma identificatoria Nivel profesional |
| Autores | McCrae y Costa, 1990 Herr y Carmer, 1991 McDaniels y Gysbers, 1992 Kimmel, 1992 | Buckley y Caple, 1991 Casse, 1991 Rubio, 1992 Amat, 1994 | Wrightsmann, 1988 Spokane, 1991 Dubar, 1992, 1996 |

Como se ve, las orientaciones son de tipo social, intelectual y personal. En la página siguiente, el mismo autor sintetiza los temas en los que se centran internamente los procesos de aprendizaje.

B) Procesos básicos del Desarrollo Profesional docente

En cuanto a los procesos internos que se observan desde un punto de vista del desarrollo personal, encontraríamos,

1. Conocimiento profesional de la enseñanza

Este ámbito será desarrollado ampliamente cuando nos dediquemos a los procesos de enseñanza y aprendizaje docentes.

2. Identidad profesional docente

Actualmente las identidades tanto sociales como profesionales son referencias obligadas en la comprensión de los fenómenos sociales. Marcos interpretativos como el postmodernismo, la subjetividad, el feminismo, la narratividad, etc., preconizan su importancia.

En este sentido, en el tema que nos ocupa, conocer la naturaleza de la identidad y el peso que tienen, como cultura latente en la enseñanza, las formas de reconstrucción de la identidad profesional docente mediante transacciones biográficas y relacionales, así

como saber sobre aquellos aspectos centrales de la profesión que actúan en todo ello de forma más potente, nos parecen vías que deberemos seguir.

Aprendizaje: estilos, dificultades y elementos de motivación

| CONCEPTOS | AUTORES | CONSIDERACIONES |
|--|---|---|
| Estilos de aprendizaje: *Activista *Reflexivo *Teórico *Pragmático | Buckley y Caple (1991) | Retoman el trabajo de Honey y Mumford (1986) para caracterizar a los adultos |
| Estilos de aprendizaje: *Convergente *Divergente *Asimilador *Acomodador | Amat (1994) | Retoma el trabajo de Kolb y otros (1984) para caracterizar a los adultos |
| Dependencia/independencia de campo | Tennant (1991) | Estilos de aprendizaje como dimensiones bipolares |
| Grado de competencia individual: *Salud biológica *Salud funcional *Cognición *Evaluación del uso del tiempo *Conducta social | Rubio (1992) | La competencia individual del adulto está asociada a los factores mencionados |
| Disposición emocional | Buckley y Caple (1991) Birkenbihl (1996) Del pozo (1997) | Tendencia de aproximación al éxito o tendencia de evitación del fracaso que puede provocar situaciones de bloqueo |
| Experiencia | Del Pozo (1997) | El alto grado de experiencia acumulada es útil para la formación |
| Funcionalidad | Del Pozo (1997) | El adulto desea una aprendizaje útil, de aplicación inmediata a su contexto profesional |
| Metacognición | Casse (1991) | Aprender a aprender como objetivo esencial de la formación |
| Reflexividad | Villar y De Vicente (1994) Villar y otros (1994, 1995) Villar (1995) De Vicente y otros (1998) | El aprendizaje reflexivo mejora las posibilidades de transformación social del conocimiento |
| Motivación | IFES (1992) | La motivación al aprendizaje se relaciona con el desempeño social y las necesidades de cambio y/o promoción |

Somos conscientes de que, como decíamos, en la formación –en general- estas parcelas personales se acometen de forma muy tangencial o se silencian, ocupados como estamos en la comprensión de la ‘materia’. Además, aunque en los contextos escolares se desarrolla el ámbito personal en muchas de las situaciones informales que pueden darse a lo largo de la jornada, difícilmente esas ‘informalidades’, que sin duda podrían abundar en el terreno de lo identitario, se conectan después con el desarrollo de las funciones de la enseñanza: se consideran de otra naturaleza y/o se considera que son terrenos en los que no cabe trabajar juntos: son relativos a la privacidad.

Además, en este territorio vemos cómo la figura de la persona formadora debe jugar un importante papel de intuición porque debe compenar toda la cultura relacional e identitaria -‘las formas de ser- que internamente sí se comparte y desde la asesoría externa se desconoce. Por otra parte, a esta figura le corresponde, a partir de esa intuición de la que hablamos, ‘formalizar’ lo informal, ‘hacer salir’ la identidad de los

diferentes participantes en el trabajo escolar para poderla compartir de forma constructiva y asociada a los procesos de mejora curricular que nos interesa.

En la definición reciente que Kemmis (1999:105) hace de la reflexión en contextos de investigación-acción, dedica un apartado a remarcar la importancia de la triple relación entre *reflexión, identidad y ética*: “La reflexión es una práctica que expresa nuestro poder para reconstituir la vida social por el modo en el que participamos en la comunicación, la toma de decisiones y la acción social.” Como se ve, se contrapone la vertiente práctica y decisional al aspecto “mecanicista” de la reflexión (aspecto que se preconizaría desde modelos de “procesamiento de la información”) y se asume que es la persona y los grupos quienes transformándose en actores, transformando las prácticas de comunicación y de toma de decisiones, cambian su ideología y la sociedad. Estamos por tanto, ante un acto ético, de elección.

En relación a la forma como la identidad media en ese proceso, considera que “La ideología nos ‘da’ nuestras identidades (‘denomina’ al individuo, según las palabras de Althusser) y da significado a las acciones mediante las que recreamos las instituciones sociales en las que vivimos; transformamos la ideología cambiando nuestras identidades como agentes sociales y nuestras prácticas como habitantes de las instituciones. La reflexión es un momento en este proceso de transformación.”(i.)

3. *Culturas profesionales de la enseñanza*

Este aspecto ya fue tratado en el apartado de Desarrollo institucional. Como vimos, desde la adopción del concepto de cultura organizativa, y desde la opción de entender los centros como organismos culturales críticos, -cultura como metáfora crítica (Díez, 1999) se entiende que los centros son lugares en los que se dan procesos de construcción permanente de identidades colectivas a partir de las identidades personales. También vimos cómo no se habla de culturas ‘compactas’ sino de subculturas en constante interacción y/o competencia: no hace falta decir que la figura de la persona formadora debe conocer los mecanismos que actúan en las vidas de los centros a este nivel, so pena de perder la oportunidad de comprender las posiciones docentes: lo curricular, lo profesional, lo social, establecen relaciones en las que la lógica de ‘lo que debería ser profesional’ no siempre se cumple y queda relegado a lo que ‘es personal’. Esta difícil relación debe ser también objeto de análisis y de comprensión si se quiere avanzar curricular y profesionalmente.