
PROFESIONALIZACIÓN COMO ELEMENTO DE LA FORMACIÓN CONTINUA

*Nathalie Melina Portilla Hoffmann**

*[El profesor] no es el profesional que pueda disponer
de un bagaje de técnicas instrumentales terminadas, rutinizadas
y apoyadas en pretendidos conocimientos científicos,
a imagen y semejanza de un tecnólogo científico.*

J. GIMENO SACRISTÁN

INTRODUCCIÓN

La educación es un tema que está en boca de todos; de alguna u otra forma estamos en contacto con escuelas, profesores, alumnos o estudiantes. Por otro lado, existen la pedagogía y las Escuelas Normales, dos espacios en los que debería pensarse y reflexionar-

* Pedagoga por la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM y licenciada en enseñanza del francés por la UPN.

se de manera más atenta la práctica educativa, para construir con argumentos una educación más sólida y con capacidad de transformación tanto en el sujeto que enseña como en el que aprende. Sin embargo, a pesar de poner énfasis en que debemos pensar la educación desde la teoría y desde la práctica, se han dividido estos dos espacios de formación y de pensamiento.

En esta reflexión, con base en el relato que me antecede, trabajaremos con estos dos aspectos en mano. El profesor Arroyo propone *la formación continua de los profesores* como un problema actual en la estructura escolar. Haremos un análisis a partir de sus planteamientos, además de acudir a las perspectivas de Perrenoud (2007) y Gimeno (1989).

En un primer momento revisaremos el concepto de ‘competencias’, ya que desde ahí se posiciona nuestro relato base; en un segundo momento, abordaremos la profesionalización del docente. Para terminar, nos adentraremos en el tema de la actualización, que se encuentra en el corazón del problema planteado por el relato: “La formación continua: ¿lo que falta por hacer?” Pensamos la estructura del presente texto a partir de éste. Si bien no siempre aparece explícitamente, fue el que detonó la reflexión.

ENFOQUE CENTRADO EN COMPETENCIAS

Como lo plantea Gimeno (1989), es importante desvelar el tipo de racionalidad inherente a las prácticas, y en este caso, también al discurso del profesor. De ahí parten sus concepciones; en esta racionalidad hay que interpretar y entender sus críticas, inquietudes y propuestas. En el relato, el enfoque centrado en competencias es desde donde se plantea el cuestionamiento de la formación continua, como un elemento de la formación docente que es frágil y aún en construcción. En efecto, el autor del relato fue parte del equipo para trabajar y transmitir la Reforma Integral de Educación Básica que adopta este enfoque, de ahí su adherencia. La formación do-

cente se encuentra de la misma manera modificada, e integra aquél –el enfoque–, lo que este profesor deja ver cuando él mismo plantea: “En palabras nuevas, no contaba con las competencias para el nuevo desafío educativo”. Esta sensación de falta de preparación es muchas veces compartida entre profesionales de diferentes campos, pero si buscamos un poco, quizá se debe a la falta de definición y comprensión del término ‘competencia’. Según la SEP:

se entiende como competencia al desempeño que resulta de la movilización de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, así como de sus capacidades y experiencias que realiza un individuo en un contexto específico, para resolver un problema o situación que se le presente en los distintos ámbitos de su vivir (SEP, s/f, en línea).

Así, el profesor externa que su formación no es la adecuada para hacer algo que por lo menos en la vaga definición que existe, es lo que ya hace. Tenga o no una preparación específica, siempre habrá una reacción frente a una situación y por ende, un desempeño, en los cuales se movilizarán los conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Entonces, ¿de qué se tratan las competencias?

Uno de los padres del enfoque por competencias es Philippe Perrenoud (1998), sociólogo que trabaja en la Facultad de Psicología y de Ciencias de la Educación en Génova. Señala el autor:

una competencia profesional como una capacidad de movilizar de forma acertada, en el momento preciso, múltiples herramientas, entre las cuales están los saberes teóricos, profesionales y experienciales, en situaciones laborales (p. 17).¹

Quedamos con la misma duda, con la indefinición de los términos ‘competencia’ y ‘competencias profesionales’. Éstas guían la forma-

¹ *Une compétence professionnelle est entendue ici comme une capacité de mobiliser à bon escient, en temps utile, de multiples ressources – dont des savoirs théoriques, professionnels et expérimentiels – dans des situations de travail.* (La traducción es mía.)

ción, tanto inicial como continua, de las y los profesores; es importante entonces preguntarse cómo es que se plantea un currículum según este enfoque. Perrenoud y Gimeno nos dan respuesta a esta pregunta, y aunque difieren en ciertos puntos, se encuentran en otros. Ambos optan por una profesionalización del docente. A continuación abordaremos algunos rasgos de ambas propuestas.

PROFESIONALIZACIÓN

En el relato del profesor Arroyo, podemos encontrar un sentido de búsqueda, de un *cómo* para la formación continua de las y los profesores, que si bien inicia a título individual, va creciendo conforme su posición en el recinto escolar le permite observar y trabajar con un grupo docente.

¿Por qué tomamos a los autores señalados? Porque tienen visiones diferentes, aunque no opuestas, y es nuestro propósito hacer una sintética y rápida comparación entre ambas. Una, como ya lo vimos, desde el enfoque por competencias, es decir, la que ha sido “adoptada”, y la otra que se plantea desde la pedagogía crítica. Aparecen dos ideales: el del profesor con una práctica reflexiva, y otro con una práctica crítica. En un primer momento es importante destacar que para ambos autores se trata de profesionalizar al docente, de pensar la práctica de éste desde una perspectiva en la que tenga mayor dignidad y responsabilidad ante su trabajo.

Práctica reflexiva

a) Profesionalización

Perrenoud propone su modelo de profesor reflexivo, centrado en un trabajo sobre las competencias profesionales, en el desarrollo de un *habitus*, es decir, de una forma de ser, de actuar, de pensar y reflexionar interiorizada y normalizada para el conjunto de profe-

sores, y así profesionalizar a todo el cuerpo docente. La profesionalización, según Perrenoud, se refiere a que

los enseñantes asumieran riesgos y dejaran de protegerse detrás del “sistema”, de los programas y de los textos. Además, también sería conveniente que su lista de atribuciones se redefiniera en este sentido. Entonces, a cambio de una responsabilidad personal mayor, dispondrían de una autonomía más amplia – o menos clandestina– para escoger sus estrategias didácticas, sus procedimientos y modalidades de evaluación, sus formas de agrupar a los alumnos y de organizar el trabajo, de instaurar acuerdos y el orden del aula, de concebir a los dispositivos de enseñanza-aprendizaje o de dirigir su propia formación (Perrenoud, 2007, p. 10).

En los siguientes apartados veremos a lo que se refiere.

b) Estructural

Estructuralmente, Perrenoud se plantea desde una realidad europea; sin embargo, no dista mucho de lo que nuestro profesor de secundaria enfrentó al querer cambiar las cosas. En efecto, ambos se encuentran en una realidad un tanto inflexible, que cada vez es más sólida, porque se va autolegitimando, es decir, las nuevas generaciones de profesores al integrarse al sistema lo adoptan, lo interiorizan, y así lo vuelven a producir. Entonces existe una sola manera de ver y hacer las cosas; cuando salen del esquema se producen rupturas que en un principio sólo crean desorden, como lo muestra el relato: “Cuál sería mi sorpresa, que a la mitad de la primera sesión, la maestra rompió en llanto, y dijo que se sentía acosada laboralmente.” Es decir, se están quebrando “reglas” que no son explícitas, que en realidad son más lo que Bourdieu, retomado por Perrenoud, denomina *habitus*. La ruptura epistemológica que conllevaría un replanteamiento y una reflexión, si bien puede partir de un plano estructural, debe encontrarse en otros planos también. Entonces, para modificar esto estructuralmente, Perrenoud propone lo siguiente:

No basta con presentar la figura del practicante reflexivo como una figura ideal, hay que transformarla en una “figura impuesta”, lo que no se produce precisamente sin contradicciones (2007, p. 86).

c) Social

En cuanto a la arista social, este espacio es desde donde hablan y trabajan los profesores, y sobre todo, desde donde no se les ha escuchado de manera suficiente. Sabemos que no se pueden hacer generalizaciones ni afirmaciones tajantes; sin embargo, es común que les asignemos etiquetas. Esto es importante porque si bien éstas emergen en el relato, en la propuesta de Perrenoud encontramos una visión que confía poco en el cuerpo docente, donde todos los errores son hechos a ese nivel.

d) Curricular

En este apartado la reflexión puede ser complicada, debido a la falta de contenido. Si bien Perrenoud le otorga al conocimiento un lugar en la creación de un *habitus*, considera que éste debe estar de alguna manera libre de contenidos, es decir, que el profesor pueda reaccionar ante diferentes escenarios laborales sin precisamente atender a éstos, tanto a nivel de la formación profesional, como a nivel de la formación de estudiantes. Aquí surge una contradicción: cómo será capaz un profesor de reflexionar sobre su práctica, si considera que ésta se encuentra desligada del contenido. Las reacciones son diferentes ante contenidos diversos. No es lo mismo que un grupo de estudiantes se cuestione el para qué de las ecuaciones de segundo grado, a que se cuestione sobre cómo se desató la Segunda Guerra Mundial o incluso, que se pueda estudiar algún conflicto local. Saber actuar e interactuar con las y los estudiantes quiere decir saber actuar e interactuar con los contenidos. Más allá de un saber hacer es un saber ser en el mundo, cómo entendemos el mundo y lo nombramos, y eso parte en gran medida de los contenidos con los que lidiamos en nuestra educación.

Profesor crítico y consciente

a) Profesionalización

Gimeno tiene una posición que puede considerarse como crítica porque busca una profesionalización del docente desde su saber posicionarse en el mundo, en la sociedad y en el aula. No es un *modo de ser* pre-hecho que se pueda usar en toda ocasión,² no se puede establecer un esquema de profesor acabado; se trata de una construcción continua de una persona como profesor, que siempre está reflexionando sobre el cómo y el qué; siempre actuará conforme a un *habitus*, según la definición de Bourdieu. Sin embargo, si pensamos bajo un esquema o como un flujograma a seguir, descontextualizamos lo que realmente acontece en el aula, donde la profesionalización no puede medirse conforme a una lista de puntos a cubrir. Gimeno entiende por ‘profesionalización’ cuando los docentes:

se comportan como diseñadores reflexivos cuya acción no es una mera realización de una acción tecnológicamente estructurada, sino que implica problemas de selección, ponderación, valoración y acomodación artística del conocimiento a las situaciones donde se pretende utilizarlo... al tratarse de casos únicos no puede aplicar teorías o técnicas estandarizadas, sino un proceso de reflexión y de elecciones en las condiciones concretas de la situación práctica (Gimeno, 1989, p. 201).

b) Estructural

La parte estructural de esta propuesta es muy importante; lo que en el relato y en lo que propone Perrenoud se entiende como un mal en la formación del docente, para Gimeno es un problema estructural, es la educación en la sociedad, no únicamente el docente.

² Entendemos que Perrenoud no opta por una especie de *habitus* en el que no exista reflexión, pero sí parece componerse de competencias establecidas y hasta enlistadas.

En realidad, se trata de una superposición de múltiples contextos, que es la que da el significado real a las prácticas escolares. [Se distinguen tres]: el contexto de los hechos pedagógicos, el contexto profesional de los profesores y el contexto social. El problema de la investigación educativa reside en articular procedimientos que analicen los hechos pedagógicos considerando el significado que tienen dentro de esos contextos interrelacionados (Gimeno, 1989, p. 243).

Este entramado nos permite entender al docente de una manera situada, para no caer en una simplificación del ser profesor.

c) Social

He ahí el punto nodal de la dignificación del cuerpo docente, al ser no sólo un papel que cumplir, sino una persona situada que hace y se transforma, y no sólo por los cursos de formación continua, sino por un actuar diario y frente a la sociedad. Por otra parte, si bien Perrenoud encontraba las fallas sólo al nivel de la aplicación de un currículum, es decir, en el aula, por errores cometidos por los docentes, Gimeno apunta que los errores pueden venir de cualquier nivel, incluso de la mala comunicación entre todos ellos. Así, el profesor deja de ser visto como el último eslabón, más bien como parte de un proceso, y por ende, no tiene que ser simbólicamente reducido.

d) Curricular

En cuanto al aspecto curricular, para Gimeno (1989) “es precisa una **unidad** con carácter **molar** que, al tiempo que reduce la complejidad, tenga significación por sí misma y resuma las propiedades del todo” (p. 247), y encuentra en el currículum una unidad que le permite acercarse y conocer el papel docente de esta forma coherente. No iremos más a fondo en esto por no ser nuestro tema principal; sin embargo, al hacer esta comparación de modelos es importante destacar que el profesor, según la propuesta de Gimeno, debe trabajar en y con el currículum, que es su terreno de acción, lleno de contenidos, de significados y con un peso político innegable.

ACTUALIZACIÓN

Estas propuestas tienen algunos puntos en común. Ambas presentan la concepción de un aprendizaje basado en problemas o formación clínica (Perrenoud); ambas apuestan por la autonomía del docente; las dos recalcan la construcción de esquemas de acción y una reflexión en tres tiempos. La gran diferencia se encuentra en un posicionamiento situado y con conciencia de los contenidos y significados que se transmiten por medio del currículum y el docente a la sociedad, y al enfatizar esto, la **formación continua** de los docentes es diferente, se centra y se estructura buscando interrelacionar todos los contextos antes mencionados.

En el relato, el profesor nos dice:

En efecto, los maestros asistían a cursos de formación continua, enviados por la dirección o muy rara vez por voluntad propia, pero no sabemos si tenían los referentes mínimos necesarios para entender de lo que se estaba hablando. Si a ello le sumamos que al llegar a la escuela después de haber tomado un curso no retomamos lo visto en él, difícilmente tendrá operatividad.

No es que los profesores no tengan la capacidad de reflexión o no quieran, es que no existe una conexión con sus clases y con su vida diaria. El profesor Arroyo cita a Perrenoud, al plantear que tienen que organizar la propia formación continua. En este sentido, y aunque el sociólogo no lo señale, se trata de trabajar y construir desde donde ellos y ellas están situados.

CONCLUSIÓN

La formación de las y los profesores, tanto inicial como continua, resulta de gran importancia en la profesionalización del docente; sin embargo, respondiendo a la pregunta planteada por el profesor,

¿qué falta por hacer?, podríamos decir que habría que definir aquella, desde el currículum, no dejar que retazos de conocimientos se sobrepongan sin que se entiendan, pero sobre todo, que se haga de forma contextualizada y con una conciencia política. No se puede proyectar un modelo de profesor que se pueda pedir según una lista de cosas que tiene o que no tiene que hacer.

Como bien lo plantean tanto Perrenoud como Gimeno, hay que partir de una dignificación del papel de profesor, de valorizarlo. No hay aquí una respuesta única y certera sobre lo que hay que hacer para que la formación continua sea la adecuada de un día para otro, pero sí existe la posibilidad de un trabajo pensado y hecho en forma organizada, planeado y basado en el contexto social de profesores y estudiantes.

REFERENCIAS

- Gimeno S., J. (1989). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. 2a. ed. Madrid: Morata.
- Perrenoud, Ph. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica*. Madrid: Grao.
- Perrenoud, Ph. (1998) La qualité d'une formation se joue d'abord dans sa conception. *Pédagogie collégiale*, 4 (11), 16-22.
- SEP (s/f) *Enfoque centrado en competencias*. Disponible en <http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/plan_de_estudios/enfoque_centrado_competencias> (Consultado el 12 de septiembre de 2013).