

Identidades de formadores de profesores y los desafíos de la formación de profesores mientras profesionales de ayuda

Fátima Pereira, Amélia Lopes

Introducción

La actual situación social y educativa es caracterizada por profundas e intensas transformaciones que, en las últimas décadas, desestabilizaron las referencias institucionales que fundamentaron la construcción de las identidades sociales y profesionales, en los países occidentales (Dubet, 2002). La complejidad del trabajo en educación dificulta una comprensión cabal y holística de la dimensión más invisible de la profesión y que se relaciona con aspectos axiológicos, relacionales y subjetivos implicados en la enseñanza mientras profesión de ayuda. La consideración de la enseñanza mientras profesión de ayuda se basa en perspectivas fenomenológicas sobre las profesiones, que enfatizan la dimensión experiencial y la ética de las profesionalidades (Sommers-Flanagan, & Sommers-Flanagan, 2007). Particularmente en el caso de los profesores del 1º Ciclo de la Enseñanza Básica (CEB) (primeros cuatro años de escolaridad), el objeto de su trabajo – la educación de los niños – coloca un énfasis particular en la dimensión afectiva, ética, relacional y de ayuda (Pereira, 2009). La formación inicial de profesores, mientras un proceso de socialización secundaria es responsable por la creación de condiciones de acceso y aprendizaje del saber relativo al campo específico de enseñanza, constituyendo una identidad profesional de base (Lopes, & Pereira, 2012). Los formadores de profesores son los principales responsables pro este proceso, interesando por eso conocer sus identidades situadas, es decir la organización de las diversas identidades (personales, sociales y profesionales) en contexto de formación de profesores. Este texto presenta resultados parciales del proyecto “Formación inicial de profesionales de ayuda e identidad de los formadores: el caso de la enseñanza y de la enfermería” (FIPAIF, Proyecto desarrollado en la Facultad de Psicología y de Ciencias de la Educación de la Universidad del Puerto, coordinado por la Prof.^a Doctora Amélia Lopes y financiado por el ERDF – European Regional Development Fund, a través del programa COMPITE (operational programme que sea competitiveness) y por fondos nacionales a través de la FCT – Fundação para la Ciencia y la Tecnología (Portuguese Foundation que sea Science and Technology), con la ref. PTDC/CPE-CED/113015/2009) que pretendió identificar factores de la formación inicial de estos profesionales capaces de contribuir para su efectiva profesionalización. En este texto, focam-si las conceções de los formadores de profesores del 1º CEB sobre su trabajo, buscando identificar dimensiones de la especificidad de la enseñanza en 1º CEB que esclarezcan la relación del profesional a formar con la identidad de sus formadores.

Profesiones de ayuda y nuevos desafíos al trabajo de los profesores

La consideración de la enseñanza como profesión de ayuda débese a la comprensión de que enseñar es una actividad generada en procesos complejos y multidimensionales de interac-

ción, nos cuáles el conocimiento profesional se configura y es usado en el sentido de la promoción del desarrollo de los individuos y de las sociedades. Fish (1998) considera que la designación de “profesiones de cuidado” engloba todas las profesiones en que el bien del «cliente», en términos de salud, educación o aspectos sociales, es la mayor preocupación del profesional. Este abordaje privilegia una concepción holística de la práctica profesional que tiene en consideración, no sólo sus aspectos visibles, pero también los invisibles tales como las capacidades del profesional, sus teorías, creencias y valores, y la dimensión moral de la práctica. Refiriéndose a la formación de estos profesionales, Fish (*ibid.*, p. 3) destaca la dimensión de análisis crítico de la práctica como una de las cualificaciones esenciales a tener en cuenta, “producir una apreciación crítica de la práctica implica los prácticos en la investigación de su propio trabajo”. Encontramos, en este abordaje, alguna convergencia con las concepciones de profesional reflexivo y de profesional investigador que se desarrollaron a propósito de la profesionalidad docente, sobre todo, en las décadas de 1980 y de 1990 (Schön, 1992; Stenhouse, 1993; Zeichner, 1993) y que marcaron el campo concetual de la formación de profesores. En sintonía con esos autores, Fish (*ibid.*) destaca que la práctica de los profesionales de ayuda, donde se incluyen los profesores puede, en cierta medida, ser considerada como un arte y su trabajo como artístico, teniendo en cuenta que gran parte de ese trabajo es, no sólo in cuantificable, pero también inefable, misterioso y difícil de expresar. Con efecto, la enseñanza mientras profesión de ayuda se relaciona con una fenomenología emocional y subjetiva que no puede sólo ser explicada por saberes de naturaleza científica y pedagógica. Tal no significa que se abandone la perspectiva del profesor como profesional, pero alerta para la consideración de dimensiones raramente consideradas en su profesionalización.

La enseñanza es, desde hay mucho, siempre referido, cuando se elencan las profesiones de ayuda, pero ese abordaje no se ha traducido en la concetualización de aspectos conectados a la formación inicial de profesores ni en dispositivos de formación de estos profesionales. Este enfoque en la dimensión de ayuda está relacionado con nuevas concepciones de persona ciudadana y de sociedad, acarreado nuevas definiciones de conocimiento y de comportamiento adecuados, donde la expresividad, las emociones, la comunicación y las capacidades humanas ocupan lugares de relieve (cf. Lopes, 2001, & Pereira, 2009). La situación actual de la educación escolar se revela compleja y profundamente desagregadora de la uniformidad que produjo la identidad profesional de grupo en los profesores del 1º CEB. Los nuevos mandatos sociales sobre la educación escolar y los discursos que los acompañan, designadamente en los dominios pedagógico y científico, y las políticas educativas con incidencia en la formación inicial y continua de profesores que, en las últimas décadas, pretendieron adecuar las prácticas institucionales escolares a las transformaciones de la modernidad, perturbaron irreversiblemente la identidad profesional de los profesores.

La relación educativa, que es el cerne de la profesionalidad docente de esos profesores (Pereira, & Lopes, 2009), tiene una fuerte componente de ayuda y de “trabajo sobre el otro” que se ha mantenido relativamente invisible en la explicitación de los procesos de profesionalización de los profesores, permaneciendo en la periferia de los programas de formación, lo que puede estar en el origen de perspectivas diversas y hasta contradictorias sobre lo que se espera de la relación teoría-práctica, en la formación inicial de profesores y en su profesionalidad. En este contexto, que se ha designado por «crisis de la Escuela», crisis de las instituciones modernas o, de forma más global, por modernidad tardía (cf. Giddens, 1992), la profesión docente enfrenta desafíos que obligan a volver a pensar las condiciones de la formación de profesores, con énfasis para la formación inicial y las relaciones teoría-práctica que ahí se en-

gendran.

Profesionalización de los profesores del 1º CEB e identidad de sus formadores

El proceso de construcción de identidades profesionales se caracteriza por una doble transacción biográfica y relacional (Dubar, 1996) y la formación inicial tiene un papel fundador en su construcción, donde la transacción relacional se establece entre los formandos y los contextos de formación. Mientras proceso de socialización secundaria, la formación inicial es responsable por la creación de las condiciones de acceso y de aprendizaje de los saberes relativos al campo especializado de la enseñanza. El efecto de las vivencias formativas en el proceso de construcción identitaria depende de las interacciones situadas, o sea, del modo como las identidades sociales y personales se traducen en identidades concretas – identidades situadas – posibles en los contextos de formación, dada su estructuración, pero también dadas las representaciones de los participantes. Las perceções y conceções de los formadores de profesores a propósito de la profesionalización de los profesores, de las especificidades del trabajo docente y de la misión que le es conferida por la sociedad son parte esencial de un conocimiento que pueda informar transformaciones pertinentes en las dinámicas formativas en formación inicial.

Murray and Male (2005) distinguen entre el trabajo de los profesores, considerándolo como una enseñanza de primera orden, y el trabajo de los formadores de futuros profesores como siendo de segunda orden – estos profesionales (prácticos de segunda orden) introducen los estudiantes en prácticas y discursos que son simultáneamente relativos a la enseñanza escolar y a la formación de profesores. La situación referida por la autora comprende sobre todo los formadores de profesores que comenzaron por ser profesores y posteriormente optaron por la formación inicial de profesores. En el mismo sentido, Boyd (2010) habla en segunda carrera e identidad dual. Para el autor, los profesores de la enseñanza básica, que pasan la *teacher educators*, experimentan una transición muy desafiante y perturbadora debido a las tensiones y normas existentes en la enseñanza superior, que incluyen las especificidades del campo disciplinar, las relaciones entre pares y las relaciones con las escuelas que acogen alumnos en prácticas. Esta transición tiene reflejos en la reconfiguración de sus identidades que, en el estudio en que se fundamenta, parece quedarse más prójima de la identidad original como profesores que constituirse en una nueva identidad.

La metodología

El proyecto se desarrolló como un estudio multicazos, envolviendo dos cursos, uno de formación de profesores del 1º CEB y otro de formación de enfermeros, y se organizó en dos equipas de investigación, una sobre los climas de formación y otra sobre las identidades de los formadores. Cada una de estas equipas se organizó en dos subequipas una sobre el caso de la enseñanza y otra sobre el caso de la enfermería. Este texto emerge de la investigación realizada en la subequipa de Identidades en enseñanza. Fueron realizadas 19 entrevistas semidirigidas a formadores de profesores de un curso de formación inicial de profesores del 1º CEB (14 *teacher educators* and 5 profesores cooperantes). Privilegiamos la investigación cualitativa en educación (Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 1994), pues nos interesaba «escuchar» los formadores sobre significados indiciadores de sus identidades y de sus conceções sobre la

enseñanza en 1º CEB y sobre el profesional que le corresponde. Concebimos un guión previo orientador de la recolección de la información de acuerdo con dimensiones consideradas fundamentales a los objetivos del proyecto, aunque movilizándolo con la flexibilidad fundamental a procesos de investigación cualitativa. Las informaciones recogidas fueron tratadas a través de análisis de contenido, de acuerdo con una lógica inductiva, apoyada en términos técnicos por el programa NVivo9.

El análisis dio origen a un sistema categorial que considera Aspectos contextuales como: apreciación de la formación en la escuela; relaciones entre pares y calidad de la oferta formativa; y características de los estudiantes; y Aspectos personales como: características personales; biografía anterior a la entrada en la formación de profesores; entrada en la formación de profesores; ser formador de profesores; visiones de la relación con la práctica; sentimiento sobre el trabajo hoy; visión de la componente de gestión; y visión de la componente de investigación. Después de este primer análisis, identificamos que los discursos se diferenciaban en función de las características de carrera y de docencia, específicas de los formadores. Así, definimos 4 categorías de formadores de profesores: aquellos que sólo tenían experiencia de docencia mientras formadores de profesores, que designamos por tipo académico, aquellos que tenían ya sido profesores de la enseñanza básica y secundario que designamos por tipo dual, los que eran sólo supervisores y los profesores cooperantes. Los discursos fueron entonces reorganizados por relación con esas categorías de formador y en torno a 4 núcleos de significado: El tipo de conocimiento que se explicita/valora; Las creencias y los valores; Lo que se problematiza; Lo que se foca sobre la profesionalidad (de formador y de profesor);

Conceções de los formadores de profesores

Sobre el *Tipo de conocimiento que se explicita o valora*, los FP de tipo dual refieren sobre todo el conocimiento que resulta de la adquisición de postgrados y su relevancia para las disciplinas que lecionan; el conocimiento de las ciencias de la educación y la perspectiva de autoformación y de aprendizaje al largo de la vida. Refieren aún la dimensión proyectual y praxiológica del conocimiento, relacionadas con el contexto y las realidades escolares. Los FP de tipo académico destacan la investigación como valorización profesional, actualización, postgrado y también como obligación. Las referencias a la reflexión sobre la práctica resultan, fundamentalmente, de su relación con los futuros profesores y se expresan en términos de relación teoría-práctica. Los supervisores refieren la dimensión proyectual y praxeológica de la investigación, destacando su impacto en la acción, sobre todo a través de proyectos de investigación-acción. Los profesores cooperantes realzan una perspectiva de conocimiento en red en la cual los alumnos en prácticas, los pares y la práctica tienen lugar destacado.

Sobre *Creencias y valores*, se identificaron regularidades y divergencias en los discursos de los 4 tipos de formadores. Como regularidades entre los FP de tipo dual y académico se destacan los aspectos personales, sociales y cívicos de la formación. Los FP de tipo dual, supervisores y profesores cooperantes convergen en la enunciação de creencias y valores relativos a la dimensión de la docencia mientras profesión de ayuda. Las especificidades dicen respeto al hecho de los FP de tipo académico que expliciten el valor del diálogo y del trabajo colaborativo; los de tipo dual son el subgrupo que refiere más creencias y valores sobre la profesionalización, la educación escolar, y la profesión de profesor de la enseñanza básica; los supervisores focan el pragmatismo y el profesionalismo como valores; y los cooperantes

destacan la importancia social de los profesores del 1º CEB.

La *Problematização*, en todos los casos, incide en las alteraciones que el Proceso de Bolonha implicó en el curriculum, sobre todo en el hecho de la componente de práctica sólo desarrollarse en el 2º ciclo de estudios (en Portugal, la formación inicial de profesores, post-Bolonha, se realiza a través de dos ciclos de estudios en la enseñanza superior. El 1º ciclo corresponde a una licenciatura en educación básica y el 2º ciclo a un máster en niveles específicos de enseñanza). Para además de eso, es de destacar la ausencia de cuestionamiento sobre aspectos relativos a la enseñanza en el 1ºCEB por parte de los FP de tipo académico, lo que contrasta con los restantes tipos de formadores cuya problematização tiene en esos aspectos su enfoque. Los FP de tipo dual realzan los aspectos sobre la justicia escolar y las dificultades en la relación teoría-práctica. Los supervisores refieren la difícil relación entre la academia y los contextos de la práctica, destacando las dificultades que los estudiantes tienen en transformar el conocimiento académico en conocimiento profesional. Los profesores cooperantes problematizan la práctica pedagógica de los estudiantes en contexto de práctica.

Sobre la *Profesionalidad de formador de profesores y la profesionalidad de profesor*, también se identifica una divergencia entre los FP de tipo académico y los restantes tipos sobre la enunciação de aspectos relativos a la profesionalidad de los profesores del 1º CEB, que es intensa en estos y casi ausente en el primer tipo, donde se realiza sobre todo la dimensión de ayuda de los FP. Para el tipo dual, ser FP es una profesión mediacional, interactiva y cooperativa, en la cual factores de naturaleza ética y praxiológica atraviesan todas las dimensiones del trabajo. También para los supervisores, la dimensión mediacional es muy relevante, destacándose conceções como la reflexión, el sentido crítico y la relación teoría-práctica. Curiosamente, los profesores cooperantes destacan el hecho de no sólo que constituyan una ayuda para los alumnos en prácticas, pero también de que aprendan con ellos.

Reflejando sobre los desafíos para la formación de profesores, como profesionales de ayuda

Las conceções de los FP revelan identidades profesionales con diferentes características según sus relaciones pasadas o actuales con los contextos de la práctica en educación básica. Los discursos de los FP de tipo dual y supervisores revelan identidades mediacionais entre la institución de enseñanza superior y la Escuela, e identidades situadas configuradas por aspectos contextuales y biográficos del campo de la formación de profesores y de la educación escolar, pudiendo por eso ser consideradas identidades híbridas (cf. Zeichner, 2010) que integran la experiencia vivida en los dos campos. En las perceções de los FP con experiencia de docencia en la enseñanza básica, está más presente la dimensión de ayuda como aspecto céntrica de su profesionalidad y de la de los profesionales en formación. Los aspectos que son destacados a propósito de la dimensión de ayuda de los futuros profesionales son esencialmente calidades morales, relacionales y comunicacionais. Estas calidades son aún enunciadas a propósito de los FP.

Curiosamente, los aspectos que actualmente se colocan como grandes desafíos al trabajo de los profesores y a la organización de la educación escolar y que son factor de sufrimiento profesional (Derouet, 1993; Correia, Matos, & Canario, 2002) y de crisis identitária, en este grupo profesional (Lopes, & Ribeiro, 2000), no son referidos en las entrevistas, a pesar de los aspectos que ahí se problematizan que benefician de su referenciação a la crisis de la educación escolar. Así, cuestiones como las de la justicia escolar y de la contextualización, en la

escuela, de los saberes adquiridos en la formación inicial, que se insertan en el cerne de la problemática de la relación teoría-práctica, y que son referidas por los formadores, pueden ser reflejadas por relación con las intensas transformaciones socioculturales de la modernidad tardía (Giddens, 1992) y de la especificidad del trabajo docente en el 1º CEB (Pereira, 2010; Pereira, & Lopes, 2009). La profesionalidad en ese nivel de enseñanza caracteriza-se, de una forma particularmente intensa, por ser un trabajo de relación afectiva y con componentes de gran invisibilidad faz a los modos tradicionales de producirse conocimiento, que hegemonizam el currículo de la formación inicial de estos profesionales.

La dimensión de socialización y de “trabajo sobre el otro”, no siendo explícitamente objeto de formación, debido a la su aparente exterioridade relativamente a la dimensión cognitiva - de grande centralidade en la educación escolar-, se introduce en la profesionalidad para a perturbar. La crisis sociocultural que afecta la Escuela se revela particularmente desestabilizadora de los procesos de socialización escolar y de la relación educativa que los instituye. La relación teoría-práctica en la formación inicial, al no contemplar formas de mediación que contribuyan simultáneamente para la transformación de la teoría y de la práctica y para la transformación del saber teórico en sistemas de acción profesional, no posibilita comprender esa desestabilización y construir respuestas profesionales adecuadas. Esa imposibilidad hace ineludible el «choque de la realidad» y la vivencia cotidiana de interacciones de riesgo.

Parece que la dificultad en transformar el saber académico en saber profesional que se adecue al actual contexto socioeducativo de la Escuela se mantiene como uno de los mayores desafíos y problemas de la formación inicial de profesores. Las identidades mediacionais, que identificamos, tienen un papel preponderante en la creación de posibilidades de esa transformación. Importa dilucidar la pertinencia y los aspectos de esa mediación en la construcción de dispositivos de formación que consideren la problematização concetual del vivido institucional en la Escuela, produciendo saber nuevo y contextualizado en las formas de vida en formación y en educación escolar.

Referencias bibliográficas

- Boyd, P., & Harris, K. (2010). Becoming a university lecturer in teacher Education: expert school teachers reconstructing their pedagogy and identity. *Professional Development in Education*. 36:1-2, 9-24.
- Correia, J. A., Matos, M., & Canário, R. (2002). La souffrance professionnelle des enseignants et les dispositifs de compensation identitaire. *L'Année de la Recherche en Sciences de l'Éducation - des représentations*. Afirse matrice, 281-302.
- Derouet, J.-L. (1993). École et Justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux? *Revue Française de Pédagogie*, vol. 104, 109-113.
- Dubar, C. (1996). *La socialisation - construction des identités sociales & professionnelles*. Paris: Armand Colin.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris: SEUIL.
- Fish, D. (1998). *Appreciating Practice in the Caring Professions. Refocusing professional development & practitioner research*. Oxford: Reed Educational and Professional Publishing.
- Giddens, A. (1992). *As consequências da modernidade*. Oeiras: Celta.

- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa - Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lopes, A., & Ribeiro, A. (2000). Identidades profissionais no 1º CEB: as fontes do nosso (des)contentamento. *Educação, Sociedade e Culturas*, 13. Porto: Afrontamento, 43-58.
- Lopes, A. (2001). *Libertar o desejo, resgatar a inovação – a construção de identidades profissionais docentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Lopes, A., & Pereira, F. (2012). Everyday life and everyday learning: the ways in which pre-service teacher education curriculum can encourage personal dimensions of teacher identity. *European Journal of Teacher Education*. 35(1), 17-38.
- Murray, J., & Male, T. (2005). Becoming a teacher educator. Evidence from the field. *Teacher and Teacher Education* 21: 125-42.
- Pereira, F. (2009). Conceptions and knowledge about childhood in initial teacher training: changes in recent decades and their impact on teacher professionalism and on schooling in childhood. *Teaching and Teacher Education*, 25(8), 1009-1017.
- Pereira, F., & Lopes, A. (2009). Ser Criança e Ser Aluno. Concepções das professoras do 1º Ciclo do Ensino Básico. *Educação em Revista*, V. 25, nº 01, 37-62, Abril.
- Pereira, F. (2010). *Infância, Educação Escolar e Profissionalidade docente. Um mapeamento social dos discursos em formação inicial de professores*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Schön, D. (1992). *La Formación de Profesionales Reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Sommers-Flanagan, R., & Sommers-Flanagan, J. (2007). *Becoming an ethical helping professional*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Stenhouse, L. (1993). *La investigación como base de la enseñanza*. trad. Guillermo Solana, 2ª ed.. Madrid: Ediciones Morata.
- Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.
- Zeichner, K. (2010). Re-thinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university- based teacher education. *Journal of Teacher Education* 61, 89-99.