

# LA FORMACION DE LOS PROFESORES PARA EL CAMBIO

P. VAZQUEZ LABOURDETTE

## POSIBILIDADES Y EXIGENCIAS DEL CAMBIO

Inevitablemente cualquier situación humana es susceptible de ser cambiada y a su vez está inmersa en otra que continuamente está en evolución. Esto puede producir una sensación de inestabilidad y abandono, si no se controla y analiza convenientemente.

En la actualidad, el interés que se presta a las teorías preocupadas por el cambio es cada vez mayor.

La idea de que podemos mejorar nuestras condiciones –tanto personales como institucionales– constituye, en sí misma, un poderoso impulso hacia la innovación. Al mismo tiempo que el dolor y la desorganización van a surgir cuando comprendemos que nuestros modos de comportamiento habituales ya no funcionan en un ambiente nuevo. ALVIN TOFFLER en su obra *El «shock» del futuro*, hace un análisis sobre el cambio acelerado y su trascendencia en el organismo social y personal. A este respecto nos dice: «El cambio es el fenómeno por medio del cual el futuro invade nuestras vidas, y conviene observarlo atentamente, no sólo con las amplias perspectivas de la Historia, sino desde el ventajoso punto de vista de los individuos que viven, respiran y lo experimentan»<sup>1</sup>.

Es necesario prever y obtener una imagen del futuro ya que esto puede ayudarnos a tener valiosas perspectivas sobre el día de hoy.

Todos los sistemas dinámicos tienen, naturalmente, una tendencia a conseguir ciertos patrones de estructura relativamente estables, lo cual les lleva a permanecer en dichas estructuras y como consecuencia esto supone una resistencia a cambiar. Wi lian OGBURN, con su célebre teoría de la retardación cultural, sostuvo que las tensiones sociales proceden de los grados desiguales de cambio en diferentes sectores de la sociedad.

El primer sistema que nos encontramos es la persona. Este individuo al relacionarse con los distintos sistemas, actuará de muy diferentes modos. Pero a medida que cambian las condiciones internas o externas, el sistema de personalidad se enfrenta con la incitación y necesidad de modificar sus pautas habituales para poder manejar con mayor eficacia las nuevas condiciones.

Es evidente que el deseo de mejorar la propia actuación puede proveer de un estímulo para buscar ayuda, cubrir necesidades o lograr metas. En esta interrelación, determinados

<sup>1</sup> TOFLER, Alvin. *El shock del futuro*. Plaza-Janés editores. Barcelona, 1970. Pág. 5.

sistemas de personalidad, crean una relación de dependencia, otros buscan la dominación y el poder, existen también los que desean una independencia o contactos mínimos.

Necesitamos conocer y conocernos, para poder seleccionar nuestros comportamientos, a fin de mejorar las relaciones con nosotros mismos y, como consecuencia, con los demás.

Es pues hora de pensar, cómo una planificación del cambio personal –que trascenderá al cambio institucional– podrá llegar a conseguir el equilibrio estable, factor imprescindible en la árdua labor educativa.

Para realizar este tipo de planificación, habrá que poner el acento en el desarrollo profundo, es decir, tomar como punto de partida la dimensión clínica que tiene la educación. El método clínico se caracteriza por:

su espíritu cualitativo.

es monográfico.

se practica sobre el terreno.

es un esfuerzo por explotar las conductas y las representaciones de un sujeto o de un grupo de sujetos frente a una situación concreta.

El sistema de formación y perfeccionamiento del profesorado, deberá basarse en estos presupuestos, si queremos que la educación, que a su vez impartiran, sea realmente positiva, ya que el profesor es el elemento esencial –consciente o inconsciente– en el gran sistema social constituido y constituyente.

La acción de introducir un cambio, puede proceder del sistema mismo o bien de un agente de cambio externo que observa la necesidad de cambiar. En muchas ocasiones una persona cree que es innovadora y democrática y, sin embargo, su conducta la lleva a estabilizar estructuras, tanto de pensamiento cuanto de acción. Esto es debido a que uno mismo es incapaz de alterar estas pautas estructurales y funcionales estabilizadas. Se necesita de la ayuda externa de un agente, que por medio del análisis le lleve a ese cambio real de estructuras.

Este agente de cambio puede ser el profesor, si canaliza su propio hacer por los derroteros de su autoformación dirigida y compartida por el grupo de trabajo ayudado por el analista.

Como afirma J. ARDOINO «el sistema educativo desarrolla el saber y el saber hacer, pero olvida por completo el saber ser, base de toda educación»<sup>2</sup>.

Si el saber del maestro es problemático en tanto que no saber; si su papel en la estructura libidinal del grupo es equívoca desde el impacto de lo imaginario en la definición de este papel; y si su *status* en el sistema institucional es ambiguo –a la vez servidor de lo instituido y cargado de una función instituyente– «la autogestión de la tarea» y el análisis permanente de esta autogestión. Su postura no podrá quedarse solamente en la transmisión de unos contenidos, sino que deberá profundizar en la acción del estar siendo.

## EL PAPEL DE LA FORMACION Y LOS ELEMENTOS PARA EL CAMBIO

Podemos decir con P.H. GISCARD que «formación y perfeccionamiento constituyen los procesos de desenvolvimiento o mejora de las capacidades, conocimientos y actitudes de los hombres que tienen, en una situación laboral, la responsabilidad jerarquizada de otros hombres... mientras que la formación es el desarrollo de capacidades nuevas, el perfeccionamiento es la mejora de las capacidades ya en ejercicio»<sup>3</sup>.

<sup>2</sup> ARDOINO, J. *El grupo de diagnóstico instrumento de formación*. Riapl. Madrid, 1967.

<sup>3</sup> GISCARD, Pierre H. en *La formation et le perfectionnement du personnel dencadrement*. P.U.F. 1958, pgs, 1 y 2.

Es importante para nosotros destacar el hecho de que tanto para formar como para perfeccionar a alguien, se necesita contar con instrumentos que desarrollen capacidades, conocimientos y actitudes –en la misma medida– ya que son tres niveles que componen la totalidad del ser humano y sin los cuales la formación no llegará a producirse.

Sin embargo, el objetivo explícitamente asignado a la mayor parte de las acciones de formación, es la adquisición de una tecnicidad o un saber hacer. Se dice que un hombre está formado cuando posee una instrucción, que es maduro cuando está en posesión de una serie de conocimientos y ha alcanzado un alto grado de desarrollo intelectual. En la mayoría de los casos, la enseñanza es actualmente una tradición. Se trata de transmitir conocimientos ya experimentados, recetas que ya han tenido éxito, hábitos que se han demostrado útiles; los cuales van a hacer permanecer las estructuras existentes y detener las posibilidades de cambiar a los hombres y las sociedades.

La vida moderna implica cada vez más la necesidad de una cooperación interindividual, de una búsqueda y creación en común de un trabajo en equipo y, sin embargo, los programas de nuestras escuelas se siguen dirigiendo, por una parte, hacia el individualismo intelectual, y por otra al intelectualismo individualista.

En nuestra sociedad parece que, en general, aceptar la idea de otro es negarse a sí mismo. En realidad a esto han contribuido en mucho las instituciones educativas a todos los niveles. Cada centro educativo es una yuxtaposición de espacialistas, donde cada profesor ignora lo que sucede en el aula del colega. La competición es el resorte más importante en este tipo de organización. Se trata siempre de ser el primero y de conseguir el mejor expediente académico.

Nos preguntamos si este programa de formación, forma realmente o consigue desorientar al hombre en el caminar hacia su humanidad.

Cuando BERGER afirma: «la Universidad no es ella misma su propio fin. Está hecha para la vida y es necesario que los estudiantes pasen por ella para desembocar en la existencia que se desenvolverá fuera de las aulas de trabajos prácticos y de los anfiteatros»<sup>4</sup>, nos está llamando la atención a todos los profesores para que llevemos a cabo el cambio; el cambio en el hacer de nuestras clases y programas. Nos está concienciando en el sentido de que el profesional de mañana, está aprendiendo en las aulas un comportamiento de profesional a través de la instrucción pero sobre todo por medio de aquellos profesionales que la imparten.

Cuando un alumno prepara un exámen, está preparando un concurso no una profesión, está memorizando no aprendiendo a hacer.

Debemos, pues, preguntarnos ¿a quién queremos formar? ¿para qué vamos a formarlo? y como consecuencia ¿de qué manera vamos a conseguir esa formación?.

Si para los formadores, el objeto de formación es alguien diferente a ellos, que tiene ideas propias, necesidades específicas, imaginación; si es un ser diferente total y totalizante, dinámico y activo, capaz de modificar sus propias estructuras a través de su proyecto; entonces no hay duda de que los programas de formación y perfeccionamiento deberán ser elaborados para que todas estas características se desarrollen y posibilitando al máximo los recursos para la acción.

Aunque la formación es explícitamente supuesta como exógena, sin embargo, podría concederse más confianza a la espontaneidad y a los recursos propios del sujeto en estado de formación, dándole cabida a una cooperación en la misma elaboración de los programas que daría lugar a una colaboración para la formación entre los que sufren dicho fenómeno y aquellos que detectan la responsabilidad de hacerlo realidad.

Como afirma J. ARDOINO «La formación y el perfeccionamiento humanos debe-

<sup>4</sup> BERGER, G. *L'homme moderne et son education*. P.U.F. 1962, pág. 131.

rán aportar remedios, con frecuencia tardíos, a necesidades muy profundas y completamente descuidadas por la educación tradicional; educación tradicional que, probablemente, con la vana intención de protegerlo mejor, lleva al hombre moderno a enfrentarse con un universo que él mismo ha segregado con una psicología anticuada y con estructuras mentales totalmente inadaptadas»<sup>5</sup>.

Estos métodos de formación profunda, a los que alude Ardoino, buscan esencialmente una modificación de las actitudes y cuestionan los hábitos mentales, los prejuicios y los estereotipos. De esta manera se transforma el sentido de la acción formativa que con estos medios engendra un conocimiento experiencial de los problemas, consiguiendo un saber ser para el futuro profesional.

A la vista de todo lo anterior será necesario determinar los elementos a tener en cuenta para poder elaborar un programa de acción formativa:

1. Estudiar y especificar las necesidades en las que la formación deberá centrarse.

Al localizar las necesidades habrá que tener en cuenta, no sólo las que el formador siente, sino y sobre todo, las manifiestas por los mismo interesados. Hay que saber si estas necesidades son conscientes o inconscientes, aceptadas o rehusadas por los interesados, ya que de otra forma el diagnóstico establecido se habrá realizado sobre una plataforma falsa y como consecuencia todo el programa será inútil.

Este programa, por tanto, deberá partir de encuestas y sondeos, entrevistas y análisis de situaciones para desembarcar en una realidad tangible. Estos sondeos los hemos realizado a lo largo de varios años de docencia tanto a nivel de formación como de cursos de perfeccionamiento, llegando a la conclusión de que es necesario implantar en los programas una serie de actividades relacionadas con la capacitación actitudinal y de comunicación, además de las ya implantadas de capacitación intelectual.

De lo anteriormente expuesto se desprende que todo programa de formación para la renovación de los profesores deberá estar realizado en función de cuatro ejes principales tales como:

conocimientos científicos

la formación para las relaciones humanas

la formación en cuanto al conocimiento del sistema educativo.

la adaptación para la evolución de la institución.

2. Precisar los objetivos inmediatos y más fundamentales, teniendo en cuenta todas las necesidades anteriormente expresadas, para ello habrá que:

a) acentuar el eje relacional de la formación ya que en la actualidad las dificultades de relación están en la base de los problemas de enseñanza-aprendizaje más graves de resolver. Por tanto es muy importante el poner en manos de los futuros enseñantes los instrumentos y técnicas necesarias para el desarrollo de la actitud de relación. A este respecto, las técnicas de grupos centradas en la tarea, nos pueden llevar a un análisis de funcionamiento tanto del grupo como de las personas.

Instrumentos como: el circuito-vídeo.

autoconocimiento

relación con grupos

relación con las personas

relación de ayuda

conducta de reunión

problemas y técnicas de comunicación podrán ayudar en el desarrollo de esta capacitación relacional.

<sup>5</sup> ARDOINO, J. *Communications et relations humaines*. Institut d'administration des Entreprises de Bordeaux. 1966.

- b) desarrollar las capacidades de análisis.
- c) reconsiderar la organización de la estructura temporal.

3. Planificar la acción formativa, teniendo en cuenta que su característica principal es el estar situada en una acción a largo plazo, por lo cual será imprescindible determinar etapas, plazas y prolongaciones a partir de una situación *x*.

4. Integrar la política y el programa de formación dentro de una política general.

En este sentido, el proyecto de educación actual puede concebirse como de apertura a un posible programa de formación personal (actitudes nuevas frente a los sujetos que aprenden, frente al contenido, frente a la metodología y a la estructura de las aulas) y relacional.

5. Determinar los medios de la acción formadora.

Si se pretende, en general, una acción formadora en el sentido de obtener una modificación en el comportamiento, una evolución de las actitudes, el crear o conservar en los colaboradores un alto nivel de motivación, de posibilidades de iniciativa, el sentido de responsabilidad, una sensibilidad suficiente frente a los problemas humanos, en último término, una predisposición al cambio. Entonces será imprescindible un estilo de formación más activo, más permisivo, menos directivo. Para lo cual se harán necesarios los métodos y medios de formación profunda (grupos de encuentro no directivos, reuniones autogestadas, discusiones y balances de estas discusiones, estudios de casos, psicodramas), junto con los métodos tradicionales.

6. Evaluación de la acción formadora.

Si existe isomorfismo entre el tipo de formación recibida por el futuro profesor y el tipo de formación que tendrá que dar a sus futuros alumnos, la elección de un dispositivo de evaluación en las acciones de formación está cargado de sentido y lleno de importancia.

Esta importancia deviene del hecho primordial de que las prácticas de evaluación instauradas a lo largo de la formación pueden ser transferidas en el curso de las actividades profesionales de los profesores. Por tanto la elección de las prácticas y modalidades de evaluación tiene grandes consecuencias.

La evaluación o valoración de una actividad, cualquiera que sea, lleva en sí misma un contenido de formación. Por ello es necesario encontrar un dispositivo de evaluación que encuentre su sitio en una pedagogía adecuada, contribuyendo a la coherencia y a la riqueza de la formación.

La evaluación formativa junto con la autoevaluación personal y en grupo podría constituir la base de toda acción formativa. Y esto porque en verdad las personas y el grupo en formación tienen el derecho y el deber de evaluar la formación que reciben.

## UNA ALTERNATIVA: LOS GRUPOS DE FORMACION

Los grupos de formación son métodos activos que ofrecen una oportunidad para cuestionar las estructuras mentales y afectivas más usuales, más sólidas en apariencia ante el otro, de los problemas que hay que resolver y de la vida en general. No se trata de buscar una modificación superficial de los conocimientos o de las opiniones, sino una modificación real de las actitudes y comportamientos en relación con los demás.

Por otra parte, el grupo de formación, trata de experimentar, en una situación de laboratorio, todos los problemas que se presentan a nivel de relación interpersonal, aceptación del otro, congruencia y conflictos relacionales a nivel de una realidad social.

Las modificaciones profundas se ven facilitadas por el hecho de que no es uno sólo el que tiene que cambiar. K. LEWIN, el pionero de la dinámica de los grupos, observa que un individuo cambia más fácilmente sus opiniones dentro de un grupo que solo.

Para M. PAGES el grupo de formación es «un medio en el que es lícito ensayar consciente o inconscientemente nuevos comportamientos, nuevas actitudes, y también un medio en el que es posible hacerlo, pues ninguno de los comportamientos se ha estabilizado todavía». Además la situación de grupo permitirá y de hecho permite un enriquecimiento en el plano individual junto con un potencial de creatividad incrementado en el plano grupal.

El objetivo principal del grupo de formación está centrado en la explicación, por medio del análisis, de las propias manifestaciones, reacciones, comportamientos, y la comprensión de los mecanismos y procesos que le hacen actuar.

J. ARDOINO al analizar la función de formación del grupo de diagnóstico (una variante de los grupos de formación) nos dice que todo en estos tipos de instrumentos tiene una tarea formativa y específica, que hay principalmente tres funciones básicas a resolver:

- elección de métodos y técnicas, en función de los objetivos que se pretenden en el grupo.

- combinación, articulación y complementariedad de estos métodos, técnicas e instrumentos de formación.

- organización general de las sesiones o seminarios considerada ella misma en sus menores sesiones, como instrumento de formación.

En cuanto a esta última tarea, G. LAPASSADE en su perspectiva institucionalista, profundiza y da un gran valor, hasta el punto, que sus grupos autogestados se centran principalmente en el hecho de programar toda la sección por parte de los participantes, los cuales realizarán también el balance de toda la experiencia. Por otra parte, establece la necesidad de que los propios participantes creen sus instituciones o normas internas, aunque sin olvidar y analizar las instituciones externas a sus propias sesiones<sup>6</sup>.

El valor principal del trabajo de formación realizado en el grupo, está precisamente en que éste no se presente como estructurado. Desde el principio, los participantes son invitados por los responsables a considerarse como si todos estuvieran en posesión de un estatuto de igualdad mientras dure el aprendizaje. Por tanto deberán dejar caer toda máscara y despojarse de los papeles que la sociedad les obliga a desempeñar en su vida real. Deben considerarse libres (ya que lo son) para disponer de las horas que dure la experiencia en cuanto a la comunicación de persona a persona, ya que no están sometidos a ninguna autoridad ni estructura.

Los animadores o responsables de la experiencia deben negarse a representar papeles directivos, tales como consejeros o agentes de información. Por el contrario deberán asumir el papel de catalizador, agilizando las comunicaciones; analista, desglosando o reflejando a modo de espejo los hechos vividos en las sesiones.

A este respecto M. LOBROT especifica una serie de conductas específicas reagrupándolas en tres principales ejes:

- centración sobre el grupo. Donde destaca la necesidad de detectar todo aquello que pasa en el grupo (sentimientos expresados o no expresados) y sobre todo los deseos reales de los miembros del grupo), por eso propone la no-directividad y la actitud Rogeriana.

- rechazo de transferencias. A veces los participantes al sentirse amenazados por el monitor o animador lo asimilan a personajes que representan para ellos un poder o autoridad, esto los hace vivir la experiencia en tensión y no los deja desarrollar plenamente. Contra estas transferencias LOBROT propone acentuar al máximo las actitudes de comprensión y apertura.

<sup>6</sup> LAPASSADE, G. *El analizador y el analista*. Gedisa. Col. Hombre y sociedad. Barcelona. 1979.

– la transparencia institucional. Se trata de aclarar todas las limitaciones que provienen de la propia institución, tanto en el sentido de autoridad como del tiempo como de los instrumentos<sup>7</sup>.

¿Qué se aprende en el grupo de formación?

Todos los especialistas en dinámica de grupos están de acuerdo en afirmar (y mis tímidas experiencias lo confirman) que la principal adquisición se refiere a:

- nuevos umbrales de vigilancia y de presencia al otro.
- esquemas más adecuados de percepción de sí y del otro.
- modelos más flexibles, más funcionales de expresión de sí y de comunicación con el otro.

Estos aprendizajes se operan gradualmente y dependen en gran parte de la competencia de los profesionales responsables de la experiencia, pero también de los recursos psíquicos de cada participante, de sus niveles de aspiración y motivación.

Las fases de evolución de un grupo de formación definidas más o menos operacionalmente por autores como Ardoino J. (1966), ARGYRIS, CHRIS (1962), PAGES, MAX (1965), PERETTI, ANDRE DE (1966), y otros, se podrían resumir en las siguientes:

En primer lugar aprender a objetivizar la imagen de sí mismo. El primer obstáculo que existe para la comunicación es el distanciamiento que existe entre la imagen que uno tiene de sí mismo y la imagen que los demás perciben. Como SARTRE afirmaba «uno no es sólo lo que cree o querría ser, sino también lo que los demás perciben que es». En este sentido el trabajo en grupo clarifica estas realidades, ya que se da oportunidad para intercambiar lo que uno siente de los demás al analizar las situaciones y acciones vividas en «el aquí y ahora». En esta dinámica se busca continuamente la exploración de sí en busca del Yo auténtico, haciendo que la máscara presentada caiga y consiguiendo la aceptación de lo que realmente uno es. Esto es importante, ya que ser auténtico, con el otro significa o consiste ante todo ser auténtico consigo mismo, es decir, acceder a la autenticidad intrapersonal.

El segundo aprendizaje a que aspira todo el que pretenda relaciones más auténticas es la objetivación ante el otro, darse cuenta de hasta qué punto sus percepciones son subjetivas y selectivas. En una experiencia de grupo de formación, las relaciones humanas se transforman gradualmente. Las comunicaciones con el otro, de formales y convencionales se transforman en espontáneas y naturales.

El tercer escalón es el aprendizaje de la transparencia, la cual se podría definir como apertura espontánea al otro –todo lo que es pensado es verbalizado– sin prejuicio, ya que el que prejuzga tiende a guardarse para sí sus pensamientos. Pero ser transparente no significa ser imprudente, ni tener que expresar a todos las más íntimas experiencias. Ser transparente es haberse hecho capaz de ser congruente y consonante con lo que comunica al otro, y, como consecuencia se hace posible la empatía que consiste, según C. ROGERS, en ponerse en lugar del otro aunque sin dejar de ser uno mismo, hacerse capaz de, por empatía, pensar lo que ellos piensan e incluso de sentir lo que ellos sienten.

Todo este proceso, posibilita a dos cosas. Por una parte a comprenderse mejor a través de los demás y por otra a investigar el proceso relacional –en el laboratorio, que es el grupo– por el análisis de las propias relaciones vividas en el grupo. De modo que los propios participantes se convierten en observadores funcionales de la génesis y de la dinámica del grupo.

Por fin, el último aprendizaje conseguido es la aceptación incondicional del otro que consiste en:

- aceptar que cada ser humano es único, tanto en sus aspiraciones a la actualización de sí mismo como en su capacidad de superarse.

<sup>7</sup> LOBROT, M. *L'animation non-directive des groupes*. Payot. Paris. 1974.

– aceptar que cada ser humano posee sus propios ritmos y sus propios modos de superarse y actualizarse.

Como hemos podido observar, el trabajo para desarrollar todas las capacidades relacionales es terriblemente largo y penoso, se corre el riesgo, con frecuencia, de implicarse personalmente, pero como afirman A. TOURAINE «La implicación histórico-existencial nos lleva a comprender que en tanto que sujeto social soy enviado a las constelaciones de hábitos adquiridos, esquemas de pensamiento y percepciones, sistemas que constituyen un molde más o menos maleable para mi práctica científica y que están ligados más directamente a mi socialización»<sup>8</sup>.

Así pues, el profesor que acepta ir adelante y ser miembro de un grupo de estudio, se compromete a algo más que a una investigación de tipo intelectual. Queda abierto a una experiencia emocional que puede, a medida que corre el tiempo, enriquecer y personalizar este conocimiento intelectual.

<sup>8</sup> TOURAINE, A. *Production de la société*. Le Seuil, coll, Sociologie. Paris 1973. Pág, 531.