

LA FORMACIÓN PERMANENTE DE LOS PROFESIONALES DE SERVICIOS SOCIALES

Los rápidos cambios que se producen en nuestra sociedad hacen imprescindible, cada vez más, que los Profesionales de Servicios Sociales se incluyan en Planes de Formación Permanente con objeto de adecuar sus respuestas profesionales a la situación real en la que deben intervenir y a la que deben servir.

Estamos hablando de distintos profesionales que prestan sus servicios en Ayuntamientos, Diputaciones y otras instituciones como son: Trabajadores Sociales, Educadores Especializados, Pedagogos, Psicólogos, Animadores, Auxiliares, Diplomados en Enfermería, Médicos, etc.

Frecuentemente, cuando se habla de Formación Permanente, y aún estando de acuerdo con la necesidad de la misma, se reduce normalmente a la asistencia a cursos más o menos conexiones con la profesión.

Todos sabemos que, como modelo de formación permanente, este modelo está en crisis. Nos permite ampliar conocimientos, intercambiar puntos de vista, conocer nuevos profesionales. Nos permite poco pensar la realidad, adquirir conocimientos a partir de las necesidades que se derivan de la práctica. Compartir conocimientos, técnicas y modos de intervención es un modelo mal visto por los jefes correspondientes que consideran que esto es una "pérdida de tiempo" y que nos encanta "estar todo el día reunidos" mientras los expedientes siguen sin resolver, los informes sin hacer, las propuestas sin completar.

La poca importancia que se da en las Instituciones de Servicios Sociales a la Formación Permanente del Personal, se manifiesta en la falta de Técnicos especializados en formación dentro de la propia plantilla. Es algo que se delega, que no se ve preciso que se cuestiona como dinero inútilmente gastado.

Sin embargo es preciso aproximarse a la idea, generalmente aceptada en otros ámbitos de la formación, de que la empresa es un poderosísimo ámbito de formación. Las empresas se constituyen en centros de formación al tiempo que de producción. Y cuando son pequeñas, se agrupan para dar respuestas a las necesidades formativas. La formación se liga de esta manera a la práctica profesional. No se busca fuera de la propia empresa sino que se avanza propiciando canales de formación internos. La salida o el intercambio obedecen normalmente a la adquisición de determinadas técnicas que se van a rentabilizar en procesos formadores dentro de la propia empresa. Cada vez más, los Técnicos en Formación, aunque sean externos, se introducen en la empresa y dentro de ella generan los procesos formadores. Cada vez más, también, las empresas van dotándose de Técnicos en Formación que conociendo muy bien las necesidades de formación, los procesos formativos ligados a la práctica, el análisis de los niveles mo-

tivacionales del personal, estructuran programas y planes de formación permanente para tener al día a los profesionales que trabajan en ella y así aumentar su productividad.

La Universidad también tiene amplias posibilidades de relacionar tanto la formación inicial, como la investigación propia, a proyectos de formación ligados a la práctica profesional.

Los Servicios Sociales no pueden ser ajenos a esta dinámica de formación permanente. Tanto el Gobierno Vasco, las Diputaciones o los Ayuntamientos, de manera aislada o agrupados, o a través de entidades de formación —como puede ser la Universidad u otras empresas dedicadas a este fin— deben propiciar caminos de análisis de las necesidades de formación y ligar la formación permanente a la práctica profesional.

MODELOS DE FORMACIÓN PERMANENTE. REFLEXIONES SOBRE DISTINTOS MODELOS

La formación está profundamente condicionada por la sociedad y el momento histórico en el que se ha desarrollado. De este modo, una visión retrospectiva de diferentes modelos puede ofrecer luz sobre los modelos actuales en la formación, que serían:

El modelo de "estilos de intervención"

En este modelo, el rol principal del Profesional consistía en transmitir información y servir de modelo a imitar. Desde esta perspectiva, lo importante era buscar personas con carisma que pudieran ser profesionales, generalmente asistentes sociales o voluntarios, puesto que se asentaba en la idea de que el profesional de Servicios Sociales nace y no se hace.

Posteriormente, los estudios sobre el modelo pusieron en relación la personalidad del profesional y la eficacia de la acción asistencial.

Puesto que había un solo modelo de intervención que mereciera la pena enseñarse y aprenderse, las investigaciones se orientaban a descubrir las cualidades exi-

gidas al buen Trabajador Social para que provocara un buen rendimiento asistencial.

El Modelo Técnico de Competencias

La incorporación de la tecnología a la práctica de los Servicios Sociales supone un revulsivo espectacular ya que se abandonan en gran medida las teorías precedentes de la personalidad del profesional y se hace hincapié en la formación técnica, lo que hace aparecer a éste como un verdadero técnico en Servicios Sociales.

Se prescriben modelos tecnológicos para la intervención, y el Trabajador Social debe dominar las prescripciones tecnológicas que se derivan de las investigaciones científicas y ponerlas en práctica. Para ello necesita adquirir una serie de conocimientos y destrezas de intervención. En la práctica, este modelo tecnológico se ha desarrollado mucho a través de la "programación por objetivos", "tecnología social", etc.

Modelo ideológico de formación

Este modelo considera que los profesionales de Servicios Sociales son formadores de la sociedad, y por tanto, extienden su trabajo más allá de la intervención social. Se da mucha importancia a la reflexión sobre la práctica.

Modelos basados en los estudios sobre el pensamiento pedagógico del profesor

Al hilo de los estudios sobre el estilo pedagógico del Profesor en el ámbito educativo, se avanza un nuevo enfoque en el proceso de enseñanza-aprendizaje y constituyen un factor clave en la eficacia y calidad de dicho proceso.

Se basa en la concepción de que el rol del profesor en el aula está mediatizado por una serie de factores complejos, siendo uno de ellos su propio pensamiento. Este modelo parte de unos cambios en el enfoque de la intervención educativa, que podemos sintetizar en los siguientes:

- a) La emergencia de la traslación del ámbito de lo observable al mundo de los significados.

- b) Para comprender estos significados hay que tener en cuenta las variables mediacionales del profesor, del alumno y del contexto.
- c) El pensamiento del profesor, como factor de organización de la tarea académica.

Por pensamiento del profesor podemos comprender "un conjunto de procesos básicos que ocurren en la mente del profesor cuando organiza, dirige y desarrolla su comportamiento práctico e interactivo en la enseñanza" (Pérez Gómez, 1 983).

Dentro de este conjunto de procesos se entiende que dicha investigación debe abarcar:

- a) La planificación.
- b) El juicio y la valoración de su práctica.
- c) La adopción de decisiones.
- d) Las teorías implícitas.

Este modelo es también adecuado desde nuestro punto de vista, para comprender los modos de intervención de los trabajadores de Servicios Sociales que en su práctica profesional conllevan un fuerte componente educacional.

Ei modelo del Profesional como investigador

El rol principal del profesional en este modelo, consiste en analizar, reflexionar e investigar su propia práctica en un proceso de indagación, que coincida con la identificación de los problemas o situaciones de intervención, y que, finaliza momentáneamente con la implantación de una serie de cambios inducidos por el análisis precedente.

El modelo reflexivo de Formación Permanente

La formación de los profesionales no puede considerarse un ámbito autónomo de conocimiento y decisión. Las orientaciones adoptadas a lo largo de su historia se encuentran profundamente determinadas

por los conceptos de trabajo social, sociedad, comunidad, que prevalecen en cada época. A partir de la particular definición de estos conceptos, se desarrollan imágenes y metáforas que pretenden definir al profesional en el ámbito de los Servicios Sociales.

A cada una de estas imágenes o metáforas, subyace una concepción del trabajo social, una teoría del conocimiento de cómo se interviene, se actúa, se aprenden comportamientos sociales; una forma de entender las relaciones entre investigación y acción, entre teoría y práctica. Evidentemente estas "metáforas" condicionan a su vez las concepciones sobre cómo debe formarse a los profesionales, qué estrategias han de seguirse y quién debe ocuparse de esta tarea.

Los problemas de los profesionales de la intervención social, cada vez se alejan más de la consideración de simples problemas "instrumentales" que se resuelven con la acertada elección de medios y procedimientos y con la competente y rigurosa aplicación de los mismos. Por el contrario, las situaciones de intervención social, cada vez más, caen en las categorías de procesos singulares, complejos, inciertos, inestables y sujetos a conflicto de valores.

Es necesario, por lo tanto, buscar una nueva metáfora del profesional de Servicios Sociales que sea capaz de explicar su actuación ante las situaciones inciertas y singulares que caracterizan mayoritariamente su trabajo.

Es la metáfora de los profesionales como "practicantes reflexivos". Para analizar, comprender y mejorar estas habilidades, es necesario analizar lo que Schon (1983, 1987) denomina pensamiento práctico, un concepto complejo que incluye a su vez tres diferentes conceptos:

- Conocimiento en la acción.
- Reflexión en la acción.
- Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción.

A través de un proceso de reflexión en la acción y sobre la acción realizada, el profesional puede llegar a analizar el conocimiento práctico, las "teorías en la acción" (esquemas, representaciones, hipó-

tesis, procedimientos...) que activa cuando se enfrenta a los problemas concretos. Al hacerlo se convierte en un investigador en la práctica, se aleja de la "racionalizada técnica" y sienta las bases para su auto-desarrollo profesional (Barrow, 1984).

Nosotros creemos que es desde este modelo de racionalidad práctica, que define el papel del profesional de Servicios Sociales como un profesional reflexivo, desde el cual deberíamos abordar los programas de perfeccionamiento.

El modelo reflexivo de formación permanente asume como objetivo fundamental de los programas formativos, el que el profesional llegue a ser capaz de integrar el conocimiento académico en su conocimiento práctico, experimentando, corrigiendo e inventando su pensamiento práctico en un "diálogo constructivo" que establece con la misma realidad y en interacción con los tutores responsables de su formación.

Dentro de un modelo reflexivo de formación del profesional se deben aprender, no sólo las técnicas y los métodos de investigación consagrados, sino también, se debe aprender a construir y a contrastar nuevas estrategias de acción, nuevas fórmulas de búsqueda, nuevas teorías y categorías de comprensión, nuevos modelos de afrontar y definir los problemas.

La "práctica" adquiere el papel central. Se concibe como el espacio curricular especialmente diseñado para aprender y construir el pensamiento práctico en todas sus dimensiones. Se trata de:

"... partir de la práctica para analizar las situaciones, definir los problemas, elaborar procedimientos, cuestionar normas, reglas y estrategias utilizadas de forma habitual y automática, para explicitar los procedimientos de intervención y de reflexión durante la acción, y repensar los esquemas más básicos, las creencias y teorías implícitas que, en definitiva, determinan las percepciones, los juicios y las decisiones que toma el profesor en las situaciones divergentes de la enseñanza interactiva" (Pérez Gómez, 1987).

DISTINTAS ESTRUCTURAS DE FORMACIÓN PERMANENTE

Tradicionalmente, la Universidad, las Escuelas de Trabajo Social y otras institu-

ciones, ofrecen unos recursos humanos y materiales para la formación permanente de los profesionales, pero presentan problemas también tradicionales, como son aquellos derivados de ejercer su acción en grandes núcleos urbanos, alejados del trabajo social y de los problemas que genera el ejercicio profesional universitario.

En este momento están cobrando fuerza, dentro de la Formación Permanente de los Profesionales de Servicios Sociales, las organizaciones profesionales, las instituciones voluntarias, gabinetes especializados, porque sus objetivos están más en la línea del modelo de profesional que se plantea y del perfeccionamiento dirigido a la consecución de dicho modelo. Tratan de responder de alguna forma a aspectos tales como:

- Alternar períodos de reflexión teórica con períodos en los que se puedan realizar aquellas innovaciones que se considere necesarias para mejorar la calidad de la intervención social.
- Partir de las necesidades que le surgen al profesional en su práctica cotidiana.
- Incidir en los profesionales de un mismo centro de trabajo o institución y plantear la necesidad de que instituciones cercanas reflexionen en común.

Sin embargo, la principal oferta de estos organismos se ha ido haciendo generalmente a través de cursos aislados, lo que con el tiempo nos ha demostrado que en la mayoría de los casos no es efectivo.

En todo caso, dentro del Plan de Formación que defendemos, un curso debería ser parte de un programa más amplio. Los cursos útiles son los que conducen a cambios en la práctica y esto sólo puede darse a través de actividades de seguimiento.

A la hora de diseñar estos cursos, siempre habremos de partir de las necesidades de formación, que a su vez han de ser vistas y expresadas por el propio profesional que desea experimentar un cambio en su formación. En el diseño definitivo, los profesionales a los que se dirige el curso han de tomar parte en la determinación de los objetivos y de los contenidos.

La efectividad crece si, durante y después del curso, se pueden intercambiar ideas y ayudarse mutuamente. Siempre será necesario utilizar una forma de evaluar el proceso para conocer la efectividad del mismo.

DISTINTOS TIPOS DE OFERTAS VIGENTES EN LA ACTUALIDAD. ANÁLISIS CRÍTICO

A lo largo de los distintos Planes han ido utilizándose distintas ofertas de Formación Permanente. Entre ellas caben destacar:

- A) Cursos.
- B) Seminarios.
- C) Grupos de trabajo.
- D) Formación a distancia.
- E) Programas de experimentación.
- F) Supervisión de la tarea, etc.

Frente a lo valioso o no de las personas que han dinamizado dichas iniciativas, es de destacar las ventajas e inconvenientes de algunas de ellas, que responden al modelo imperante en el marco actual.

A) Cursos

Aportan un conocimiento teórico de las cuestiones a plantear. Normalmente quienes imparten dicha formación suelen adolecer de uno de los dos extremos: excesiva teorización o excesiva practicidad.

Este sistema de formación no estimula la actitud autocrítica de los profesionales. Se suelen reducir a verter información sin referencia a la realidad, nada más que como ejemplificadora.

No prepara para la práctica profesional.

Este sistema tiende a reproducirse en la práctica.

Un curso específico tendría sentido, en sí mismo, si surgiera de una práctica com-

partida y de una necesidad surgida de la reflexión sobre la realidad.

B) Seminarios

Con este nombre se han configurado, y de alguna forma "camuflado", diversos tipos de cursos.

La metodología de seminario es válida en sí misma. Sin embargo, la falta de preparación de los Directores de Seminario en la metodología propia y el excesivo número de participantes, les han hecho perder la eficacia formadora.

Se han reducido a cursos dirigidos por un profesional y enriquecidos por el grupo. De la misma forma se ha caído en la dependencia real del Director del seminario, constituyéndose en un curso convencional.

Los seminarios encuentran su real sentido cuando un grupo de profesionales con la colaboración de uno o varios especialistas afrontan desde la teoría y desde la práctica una cuestión de interés común.

En el contexto del Trabajo Social el interés común debe ir ligado a la práctica.

C) Grupos de trabajo

Podría ser una fórmula adecuada, sin embargo se suele utilizar de manera desorganizada con lo que pierde eficacia y se difuminan las energías potenciales de los profesionales.

Un grupo de trabajo, para ser eficaz debería estar vinculado a un programa de supervisión y un programa complementario de formación al hilo de la tarea. Todo ello dentro de un proyecto debidamente estructurado y evaluado periódicamente.

D) Formación a distancia

Normalmente suele participar de los problemas de los cursos, acrecentados por la dificultad de contacto con los Tutores.

Podría ser un sistema de apoyo a la tarea de los grupos de trabajo siempre y cuando funcionen debidamente los sistemas tutoriales y de supervisión.

E) Programas de experimentación

Es una forma interesante de incorporación de innovación de intervención en la práctica.

Suelen adolecer de una debida estructuración de método científico de evaluación, y de los problemas habituales de falta de supervisión.

Los apoyos al programa son fundamentales para hacerlos avanzar, así como los procesos de supervisión.

F) Supervisión de la tarea

La supervisión es esencialmente una técnica didáctica. Puede definirse como un sistema de procedimientos didácticos con objeto de iniciar o mejorar al profesor en la práctica diaria.

El supervisor debe disponer de un conocimiento práctico de individuos, grupos, centros, métodos, análisis de contextos, etc. que le permitan formarse una opinión competente sobre los problemas de los profesionales y la intervención más idónea según el contexto social.

Igualmente el Supervisor debe tener capacidad para captar las conexiones entre los diversos aspectos del proceso de intervención social, para así poder ayudar al profesional a hacer uso de ellas.

De la misma forma, debe disponer de capacidad de reconocer y de hacer reconocer el resultado del trabajo social, no sólo del profesional sino del grupo de profesionales o institución social.

El Supervisor debe contribuir al perfeccionamiento del trabajo social en el plano teórico y práctico.

Desde el profesional supervisado, deben cumplirse unas condiciones que hagan posible una correcta supervisión:

- a) No estar cohibido por la tensión o por las propias defensas.
- b) Sentir el deseo o la necesidad de adquirir ciertos conocimientos y más especialmente la formación sobre la realidad.

- c) Tener la posibilidad de aportar nuevos datos a los que ya se conocen.
- d) Comprender lo que se espera de él, conocer el objetivo y los medios de alcanzarlo.
- e) Ver sus esfuerzos plasmados en la realidad y tomar consciencia de lo logrado en su trabajo diario.
- f) Dar al profesional la posibilidad de establecer la relación entre la situación concreta y los principios de intervención educativa.

La dificultad del desarrollo de una buena supervisión estriba en la disponibilidad de buenos supervisores formados y en la falta de hábito de los profesionales de ser supervisados.

LOS PROCESOS DE FORMACIÓN PERMANENTE CENTRADOS EN LA TAREA

Algunos aspectos a considerar en el proceso de formación permanente centrado en la tarea, serían los que a continuación se exponen:

1. Cada profesional tiene su "forma de ser" que viene dada por un hacer pasar la experiencia, el conocimiento y la combinación de ambos por el tamiz de sus propias convicciones. Se considera éste un aspecto muy importante a tener en cuenta en el proceso de formación permanente y por tanto deberá adecuarse a dicha realidad.
2. Situar en su justo término el valor de la experiencia, ya que, muchas veces, ésta no se convierte en un camino de perfeccionamiento y de entusiasmo, sino de monotonía y aburrimiento.
3. La reflexión sobre la propia actividad, la investigación en la acción puede ser impulsada, facilitada y apoyada por agentes externos o bien estar exclusivamente protagonizada por el profesor.
4. La formación entendida como una acción cooperativa, ya que el ejercicio compartido de la actividad fa-

vorece la reflexión, el contraste, la apertura y la profundización.

5. Para que se desarrolle un proceso real de formación permanente tiene que existir voluntad y actitudes abiertas por parte de los profesionales, ya que es necesario, que no sólo se sepa cómo hacer cosas deseables, sino que tienen que estar inclinados a hacerlas".
6. Es preciso diseñar, por parte de las Administraciones, orientaciones y planes de intervención amplios y abiertos, no cerrados y rígidos, pues solamente con los primeros se podrá desarrollar un ejercicio y por tanto una formación permanente de carácter creativo, dinámico e innovador.
7. En el proceso de formación permanente hay que incidir sobre los aspectos relativos a las actitudes de los profesionales. Estos deben sentirse cómodos con una forma de entender y vivir una profesión que puede resultar ambigua, compleja y conflictiva (Lampert, 1985).

Estos y otros aspectos deben ser tomados en cuenta y son la base de las pro-

puestas de formación centradas en la tarea que planteamos para sucesivas colaboraciones.

Rafael Mendía

BIBLIOGRAFÍA

- AA.W. (1988): *Diseños de Modelos de Formación Permanente del Profesorado para la diversidad en la escuela*. ICE de la UPV.
- AA.W. (1989): *Plan de Formación Permanente del Profesorado (PFPP)*. Departamento de Educación de Universidades e Investigación del Gobierno Vasco.
- ECHEITA, G. (1988): *Necesidades Educativas Especiales y Formación*. CNREE. Madrid.
- ECHEITA, G. (1988): *Profesores y otros profesionales para la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales. Reflexiones sobre la formación*. CNRE. Madrid.
- ELLIOT, J. (1978): "Qué es la investigación en la acción". *Journal of Curriculum Studies*, vol. 10.4.
- OCDE/CERI (1985): *Formación de profesores en ejercicio. Condición de cambio en la escuela*. Narcea. Madrid.
- PÉREZ GÓMEZ (1983): *El pensamiento práctico del profesor. Implicaciones en la formación del profesorado*. II Congreso Mundial Vasco.
- SCHON (1983): *The Reflective Practitioner*. N. York. Basic Books.
- SCHON (1987): *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco Jossey. Bass Publishers.