

## UN NUEVO DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESORADO PARA UNA NUEVA EDUCACIÓN

Francisco Imbernón<sup>1</sup>

**RESUMEN:** El desarrollo profesional necesita de nuevos sistemas laborales y nuevos aprendizajes que requiere el profesorado para llevar a cabo su profesión, y de aquellos aspectos laborales y de aprendizajes asociados a los centros educativos como institución en donde trabajan un colectivo de personas. La formación se legitimará entonces cuando contribuya a ese desarrollo profesional del profesorado en el ámbito laboral y de mejora de los aprendizajes profesionales. Hablar de desarrollo profesional, más allá de la formación significa reconocer el carácter específico profesional del profesorado y la existencia de un espacio donde éste pueda ser ejercido. Asimismo, implica reconocer que los profesores pueden ser verdaderos agentes sociales, planificadores y gestores de la enseñanza-aprendizaje, y que pueden intervenir, además, en los complejos sistemas que conforman la estructura social y laboral. Hemos de superar la dependencia profesional esperando que otros hagan por nosotros las cosas que no harán. La mejora de la formación y del desarrollo profesional del profesorado está en parte en establecer los caminos para ir conquistando mejoras pedagógicas, laborales y sociales y, también, en el debate entre el propio colectivo profesional

**Palabras Claves:** Desarrollo profesional. Profesores. Nueva educación.

---

<sup>1</sup> Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona.

## **1 ¿QUÉ SE ENTIENDE POR DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESORADO?**

En la actualidad se habla mucho de desarrollo profesional del profesorado. En otro lugar ya he comentado (Imbernón, 1997) el peligro de confundir términos y conceptos en todo lo referente a la formación del profesorado. En el ámbito anglosajón, predominantemente norteamericano, existe una similitud entre formación permanente y desarrollo profesional. Si aceptamos tal similitud veríamos el desarrollo profesional del profesorado como un aspecto muy restrictivo ya que se vendría a decir que la formación es la única vía de desarrollo profesional del profesorado. Desde nuestra realidad no podemos aseverar que el desarrollo profesional del profesorado sea únicamente debido al desarrollo pedagógico, al conocimiento y comprensión de sí mismo, al desarrollo cognitivo o al desarrollo teórico, sino todo eso pero enmarcado, o añadiéndole, una situación laboral que permite o impide el desarrollo de una carrera docente.

Desde nuestro punto de vista, la profesión docente se desarrolla por diversos factores: su salario, la demanda del mercado laboral, el clima laboral en los centros en donde se trabaja, la promoción dentro de la profesión, las estructuras jerárquicas, la carrera docente, etc., y, por supuesto, por la formación permanente que esa persona va realizando a lo largo de su vida profesional. Esta perspectiva es más global y parte de la hipótesis que el desarrollo profesional es un conjunto de factores que posibilitan o impiden que el profesorado avance en su vida profesional. La mejora de la formación ayudará a ese desarrollo pero la mejora de los otros factores (salario, estructuras, niveles de decisión, niveles de participación, carrera, clima de trabajo, legislación laboral...) también y de forma muy decisiva. Podemos realizar una excelente formación y encontrarnos con la paradoja un desarrollo cercano a la proletarización en el profesorado por que los otros factores no están suficientemente garantizados en esa mejora.

En conclusión, la formación es un elemento importante de desarrollo profesional pero no el único y, quizá, no el decisivo.

También existe el peligro de que el término desarrollo profesional, tal y como se está aplicando últimamente, tenga

connotaciones funcionalistas, cuando se le define únicamente como una actividad o un proceso para la mejora de las habilidades, actitudes, significados o de la realización de una función actual o futura. En mi análisis no lo quiero considerar de ese modo. Desde mi punto de vista existe un proceso dinámico de desarrollo del profesorado, en el que los dilemas, las dudas, la falta de estabilidad y la divergencia llegan a constituirse en aspectos del desarrollo profesional. Schön (1983), en otros términos, lo plantea como la existencia de un conocimiento profesional que está fuera de las situaciones cambiantes de la práctica.

Por tanto, un posible acercamiento al concepto de desarrollo profesional del profesorado puede ser el de cualquier intento sistemático de mejorar la práctica laboral, creencias y conocimientos profesionales, con el propósito de aumentar la calidad docente, investigadora y de gestión. Este concepto incluye el diagnóstico procesual y no de carencias de las necesidades actuales y futuras del profesorado como miembro de un colectivo profesional, y el desarrollo de políticas, programas y actividades para la satisfacción de estas necesidades profesionales.

El desarrollo profesional necesita de nuevos sistemas laborales y nuevos aprendizajes que requiere el profesorado para llevar a cabo su profesión, y de aquellos aspectos laborales y de aprendizajes asociados a los centros educativos como institución en donde trabajan un colectivo de personas. La formación se legitimará entonces cuando contribuya a ese desarrollo profesional del profesorado en el ámbito laboral y de mejora de los aprendizajes profesionales.

Otro concepto a introducir en el concepto de desarrollo profesional colectivo o institucional, o sea, el de desarrollo de todo el personal que trabaja en un centro educativo. El desarrollo profesional de todo el personal educativo de un centro educativo se define como aquellos procesos que mejoran la situación laboral, el conocimiento profesional, las habilidades y actitudes de los trabajadores de un centro educativo. Por lo tanto, en este concepto se incluiría a los equipos de gestión, al personal no docente y al profesorado.

Considerar el desarrollo profesional más allá de las prácticas de la formación y juntarlo con factores no formativos sino laborales, supone una reconceptualización importante ya que no se analiza

la formación únicamente como el dominio de las disciplinas ni se centra en las características personales del profesorado. Significa también analizar la formación como elemento revulsivo y de lucha de las mejoras sociales y laborales y como promotora de establecer nuevos modelos relacionales en la práctica de la formación y las relaciones laborales. Respecto a este tema, ya Bolam (1980) en su informe a la conferencia intergubernamental de París argumentaba que “las dificultades halladas estos años en lo que se refiere a programas de formación [...] han revelado, por una parte, la escasa toma en consideración de la experiencia personal y profesional de los profesores, de sus motivaciones, **del medio de trabajo - en suma, de su situación de trabajadores-** y, por otra, la insuficiente participación de los interesados en la toma de decisiones que les conciernen directamente [...] los profesores deben poder beneficiarse de una formación permanente que se adecue a sus necesidades profesionales en contextos educativos y sociales en evolución.” Los modelos relacionales, tanto laborales como formativos, establecen un determinado concepto de desarrollo profesional.

Hablar de desarrollo profesional, más allá de la formación significa reconocer el carácter específico profesional del profesorado y la existencia de un espacio donde éste pueda ser ejercido. Asimismo, implica reconocer que los profesores pueden ser verdaderos **agentes sociales**, planificadores y gestores de la enseñanza-aprendizaje, y que pueden intervenir, además, en los complejos sistemas que conforman la estructura social y laboral.

## **2 LA FORMACIÓN COMO PARTE DEL DESARROLLO PROFESIONAL**

Vamos a tratar en este punto la componente formación permanente como uno de los elementos del desarrollo profesional del profesorado.

En el desarrollo profesional del profesorado, y por lo que se refiere a su formación permanente, destacamos cinco grandes líneas o ejes de actuación:

- la **reflexión práctico-teórica** sobre la propia práctica mediante el análisis de la realidad, la comprensión,

interpretación e intervención sobre la misma. La capacidad del profesorado de generar conocimiento pedagógico mediante la práctica educativa;

- el **intercambio de experiencias entre iguales** para posibilitar la actualización en todos los campos de intervención educativa y aumentar la comunicación entre el profesorado;

- la **unión** de la formación a un proyecto de trabajo;

- la formación como **revulsivo crítico** a prácticas laborales como la jerarquía, el sexismo, la proletarización, el individualismo, el bajo estatus, etc., y a prácticas sociales como la exclusión, la intolerancia, etc.;

- el **desarrollo profesional del centro educativo** mediante el trabajo colaborativo para transformar esa práctica. Posibilitar el paso de la experiencia de innovación (aislada y celular) a la innovación institucional.

Si damos como válidas las anteriores premisas, la capacidad profesional no se agota en la formación técnica sino que llega hasta el terreno práctico y a las concepciones por las cuales se establece la acción docente. La formación para ese desarrollo profesional en el profesorado se apoyará en una reflexión de los sujetos sobre su práctica docente, de manera que les permita examinar sus teorías implícitas, sus esquemas de funcionamiento, sus actitudes... realizando un proceso constante de autoevaluación que oriente el desarrollo profesional. La orientación hacia ese proceso de reflexión exige un planteamiento crítico de la intervención educativa, un análisis de la práctica desde la perspectiva de los supuestos ideológicos y actitudinales que están en su base. Ello supone que la formación permanente ha de extenderse al terreno de las capacidades, habilidades y actitudes y ha de cuestionarse permanentemente los valores y las concepciones de cada profesor y profesora y del equipo colectivamente.

Es el abandono del obsoleto concepto de que la formación es la actualización científica, didáctica y psicopedagógica del profesorado por un concepto que la formación debe ayudar a descubrir la teoría, ordenarla, fundamentarla, revisarla y construirla. Si es preciso se ha de ayudar a remover el sentido común pedagógico, recomponer

el equilibrio entre los esquemas prácticos predominantes y los esquemas teóricos sustentadores. Este concepto parte de la base de que el profesorado es constructor de conocimiento pedagógico de forma individual y colectiva.

Pero no nos engañemos, la formación como desarrollo profesional del profesorado está directamente relacionado con el enfoque o la perspectiva que se tenga sobre sus funciones. Por ejemplo, si se prioriza la visión del profesorado que enseña de manera aislada se centrará el desarrollo profesional en las actividades del aula; si se concibe el profesor como un aplicador de técnicas, una racionalidad técnica, el desarrollo profesional se orientará hacia la disciplina y los métodos y técnicas de enseñanza; si se basa en un profesional reflexivo-crítico, se orientará hacia el desarrollo de capacidades de procesamiento de la información, análisis y reflexión crítica, diagnóstico, decisión racional, evaluación de procesos y reformulación de proyectos, tanto laborales, sociales como educativos.

Desde una perspectiva técnica, una racionalidad técnica como epistemología de la práctica, como la denomina Schön (1983), el desarrollo profesional pasará inevitablemente por identificar las competencias genéricas del profesorado. En esta perspectiva se distinguen tres componentes en el conocimiento profesional (Schein, 1980, citado por Pérez Gómez, 1988):

1. Un componente de ciencia básica o disciplina subyacente sobre el que descansa la práctica o sobre el que ésta se desarrolla.

2. Un componente de ciencia aplicada o ingeniería del que se derivan los procedimientos cotidianos de diagnóstico y solución de problemas (una actividad instrumental siguiendo a Habermas, 1979).

3. Un componente de competencias y actitudes que se relacionan con su intervención y actuación al servicio del cliente, utilizando el conocimiento básico y aplicado subyacente.

Es una perspectiva actualmente cuestionada en la formación del profesorado aunque, por desgracia, muy vigente en las prácticas formativas y, sobre todo, en la epistemología de los planificadores. El cuestionamiento viene por diversos factores: la subordinación a la producción del conocimiento, la desconfianza de que el profesorado

no es capaz de generar conocimiento pedagógico, la separación entre teoría y práctica, el aislamiento profesional, la marginación de los problemas morales, éticos, sociales y políticos de la educación, el gremialismo y el factor de la descontextualización. Pero ha sido la perspectiva predominante en la formación y en sus procesos de investigación. Y romper con ello será dificultoso, largo y laborioso.

Destacamos en ese desarrollo profesional el factor de la **contextualización** ya que las acciones siempre tienen lugar en un contexto social e histórico determinado, que influye en su naturaleza. A título de ejemplo, resulta interesante la relación que establece entre los valores y creencias de una sociedad como la norteamericana, centrados en el individualismo y en una cultura de la competición, y el tipo y la orientación que recibe el desarrollo profesional y la formación del profesorado en su país.

También en esta contextualización intervienen los diversos marcos escolares en los que se produce el desarrollo profesional, asumiendo su importancia. Y cuando hablamos de marcos escolares nos referimos tanto a los lugares concretos (instituciones) como a las cualidades que caracterizan los ambientes sociales y laborales en los que se produce. En la formación como factor de desarrollo profesional interactúan múltiples indicadores como son: la cultura de las instituciones educativas, la comunicación entre el profesorado, la formación inicial, la complejidad de las interacciones de la realidad, los estilos de liderazgo escolar, las relaciones y la comprensión por parte de la comunidad escolar, las relaciones y los sistemas de apoyo de la comunidad profesional.

Del contexto no podemos evitar pasar al escenario profesional. Éste será fundamental en la generación de conocimiento pedagógico y, en ese escenario complejo, las **situaciones problemáticas** que aparecen en él no son únicamente instrumentales ya que obligan al profesional de la enseñanza a elaborar y construir el sentido de cada situación (Schön, 1983), muchas veces única e irrepetible.

### **3 UNA NUEVA FORMACIÓN Y UN NUEVO DESARROLLO PROFESIONAL**

Esta nueva epistemología de la práctica educativa genera

una nueva forma de ver la formación y el desarrollo profesional, y complejiza la formación del profesorado. Esa creciente complejidad social y formativa origina que la profesión docente y su formación también se haga, en concordancia, **más compleja**, superadora del interés estrictamente técnico aplicado al conocimiento profesional, en el que la profesionalidad está ausente ya que el profesorado se convierte en instrumento mecánico y aislado de aplicación y reproducción, con competencias únicamente de aplicación técnica. Ello provoca un alienamiento profesional, una aprofesionalización, que tiene como consecuencias el esperar las soluciones de los “expertos”, cada vez más numerosos, y una inhibición de los procesos de cambio entre el colectivo, o sea, una pérdida de profesionalidad y un proceso acríptico de diseño y desarrollo de su trabajo y, por tanto, del desarrollo profesional.

Una formación como desarrollo profesional debe proponer un proceso de formación que capacite al profesorado en conocimientos, destrezas y actitudes para desarrollar profesionales **reflexivos** o **investigadores**; en ellos, se considera como eje clave del currículum de formación del profesorado el desarrollo de instrumentos intelectuales para facilitar las capacidades reflexivas sobre la propia práctica docente, y cuya meta principal es aprender a interpretar, comprender y reflexionar sobre la enseñanza y la realidad social de forma comunitaria. Adquiere relevancia también el carácter ético de la actividad educativa.

La finalidad es la formación de profesores y profesoras que sean capaces de evaluar la necesidad potencial y la calidad de la renovación, que posean ciertas destrezas básicas en el ámbito de las estrategias de enseñanza, de la planificación, del diagnóstico y de la evaluación, que sean capaces de modificar tareas instruccionales continuamente, en un intento de adaptación a la diversidad del alumnado y que estén comprometidos con el medio social.

Y también es necesario focalizar la formación en el puesto de trabajo. Realizar una “**formación desde dentro**”, convertir el centro en un lugar de formación. Es la interiorización del proceso de formación, con la descentralización y con un control autónomo de la formación. Pero esa formación supone también una **constante indagación colaborativa** para el desarrollo de la organización, de las personas y de la comunidad que las envuelve.



Pero el profesor o la profesora, en esta formación desde dentro, ya no es un técnico que desarrolla o implementa innovaciones prescritas, sino que participa activa y críticamente, desde y en su propio contexto, en un proceso dinámico y flexible, en el verdadero proceso de formación y desarrollo profesional. Y aquí aparecen algo más que palabras. Aparecen muchas dificultades.

#### **4 ALGUNAS DIFICULTADES ACTUALES O EL PELIGRO DEL ESTANCAMIENTO PROFESIONAL**

En este sentido, es paradójico contemplar que muchos de los obstáculos que encuentra la formación del profesorado pueden convertirse fácilmente en coartadas para la resistencia por parte de algún sector del mismo. O también que esos obstáculos sean motivo de una cultura profesional culpabilizadora del profesorado sin ofrecer resistencias y luchas por conseguir una mejor formación y un mayor desarrollo profesional. Entre esos obstáculos destacamos:

- La falta de un debate sobre la formación inicial del profesorado de los diversos niveles educativos.

- La falta de coordinación, seguimiento y evaluación por parte de las instituciones y servicios implicados en los planes de formación permanente.

- La falta de descentralización de las actividades programadas.

- El predominio de la improvisación en las modalidades de formación.

- La ambigua definición de objetivos o principios de procedimiento formativos (la orientación de la formación). O unos principios de discurso teórico indagativo y discurso práctico de carácter técnico.

- La falta de presupuesto para actividades de formación y, aún más, para la formación autónoma en los centros educativos.

- Los horarios inadecuados, sobrecargando la tarea docente.

- La falta de formadores o asesores, y, entre muchos de los existentes, una formación basada en un tipo de transmisión normativo-aplicacionista o en principios gerencialistas.

- La formación en contextos individualistas, personalistas.

- La formación vista únicamente como incentivo salarial o de promoción.

Seguramente me dejo algunos obstáculos ya que en los últimos tiempos algunos de los anteriores se han agravado y han aparecido nuevos. Seguramente esos obstáculos provocan, cada vez más, unas circunstancias de abandono progresivo, por parte del profesorado, de la formación permanente y una vuelta a prácticas más familiares, rutinarias y seguras, con menos riesgo profesional, o sea, a prácticas poco o nada innovadoras. Y cuando ello ocurre es fácil que la formación ya no sea un estímulo de desarrollo profesional sino que éste se va descualificando o si se desea, desprofesionalizándose.

Así pues, no es de extrañar que en los últimos tiempos no únicamente el profesorado sino que los centros den una sensación de desorientación que forma parte del desconcierto que envuelve el futuro de la institución educativa y del colectivo profesional. Y es que los sistemas tienen la tendencia a burocratizarse, imponiendo modelos más intervencionistas y formalizados, dificultando la autonomía y la democracia real y obstaculizando los procesos de formación colaborativos.

Los procesos de formación como desarrollo profesional deben analizar estos elementos descualificadores para, desde los propios colectivos de profesores, establecer mecanismos de reajuste profesional y para que sus actuaciones no se limiten únicamente a las aulas y a los centros ya que la profesionalización y el desarrollo profesional del colectivo están vinculada también a causas laborales y sociales que deben atajarse en diversos foros. Es necesaria una reconceptualización colectiva de la profesión, de sus funciones, de su formación y de su desarrollo profesional.

## **5 ALGUNAS IDEAS PARA POSIBLES ALTERNATIVAS**

Ese nuevo concepto de formación como desarrollo profesional lleva parejo un concepto de autonomía en la colegiabilidad, y la autonomía de cada uno de los profesores y profesoras sólo es compatible mediante su vinculación a un proyecto común y a unos procesos autónomos de formación y desarrollo profesional, a un poder de intervención curricular y organizativo, en fin, a un compromiso que va más allá de lo meramente técnico para afectar a los ámbitos de lo personal, lo laboral y lo social. Por tanto, no basta

con afirmar que los profesores deben ser reflexivos y disfrutar de un grado mayor de autonomía, sino que hay que ganárselo.

Esta formación como desarrollo profesional debería pasar por favorecer en los claustros de profesores y profesoras el debate y la construcción de unas bases reales sobre las cuales construir los proyectos de centro ligados a proyectos de formación (detección de necesidades colectivas, cultura colaborativa, análisis de la realidad, consolidación de mayorías, establecimiento de reglas básicas de funcionamiento, explicitación de los pensamientos, obertura a la comunidad...) intentando eliminar al mismo tiempo los procesos de atomización, gremialismo e individualismo en el trabajo profesional. También es preciso apoyar la experimentación y la difusión de materiales de grupos más reducidos y homogéneos, aunque sean de carácter intercentro, y con proyectos parciales, en la línea de proporcionar referencias y elementos de dinamización que surgen del profesorado. Otras acciones en este sentido deben estar encaminadas a favorecer la formación de claustros más homogéneos donde sea posible un mayor avance, mediante medidas concretas.

Hemos de superar la dependencia profesional esperando que otros hagan por nosotros las cosas que no harán. La mejora de la formación y del desarrollo profesional del profesorado está en parte en establecer los caminos para ir conquistando mejoras pedagógicas, laborales y sociales y, también, en el debate entre el propio colectivo profesional.

**RESUMO:** O desenvolvimento profissional necessita de novos sistemas de trabalho e de novas aprendizagens para que o professor possa desenvolver sua profissão. Também necessita aprendizagens relacionadas aos aspectos trabalhistas associados ao contexto escolar como instituição coletiva de trabalho. A formação se legitimará quando contribua-se para esse desenvolvimento profissional de professores no âmbito do trabalho e de melhora de aprendizagens pessoais. É mais que uma formação, significa reconhecer o caráter específico da formação docente e do espaço escolar onde trabalha. Significa que os professores são agentes sociais, gestores do ensino aprendizagem e que intervirem na sociedade. Necessitamos superar a dependencia profissional esperando que os outros façam a nossa

parte, pois não farão. A melhora da formação e do desenvolvimento profissional está em estabelecer caminhos e ir conquistando melhorias pedagógicas, trabalhistas e sociais, no próprio coletivo profissional.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento profissional. Professores. Nova Educação.

## REFERÊNCIAS

BOLAM, R. Strategies for school improvement. **A Report for OECD. OECD/CERI.** París: Versión española editada por Narcea, 1980.

FULLAN, M. Staff development, innovation and institucional development. En: JOYCE, B. de. **Changing school culture through staff development.** New York: Logman, 1990.

HABERMAS, J. **Legimitation crisis.** Londres: Beacon, 1979.

IMBERNÓN, F. La formación del profesorado: ciertas confusiones y algunas evidencias. **Aula de Innovación Educativa**, n. 62. Junio, p. 40-42, 1997.

PÉREZ, A. El pensamiento práctico del profesor. Implicaciones en la formación del profesorado. En: VILLA, A. (Coord.). **Perspectivas de la función docente.** Madrid: Narcea, 1997.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner.** How professionals think in action. London: Tempre Smith, 1983. (Versión española editada por Paidós, 1998).