

El desarrollo profesional del profesorado de Primaria

Francesc Imbernón
Universidad de Barcelona

El autor presenta en este trabajo un análisis clarificador del significado del concepto de desarrollo profesional, resaltando la diferencia existente con el de formación permanente. Para ello señala que, aunque en muchas ocasiones se consideran equivalentes, la formación constituye sólo uno de los muchos factores que pueden intervenir en ese desarrollo profesional. Reconoce, asimismo, las dificultades por las que pasa en la actualidad la formación del profesorado y presenta posibles alternativas para la mejora de la formación y del desarrollo profesional, entre las que destaca el establecimiento de caminos para ir conquistando mejoras pedagógicas, laborales y sociales y el debate entre el propio colectivo profesional.

1. ¿Qué se entiende por 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 y el desarrollo profesional del profesorado. En el ámbito anglosajón, predominantemente en el norteamericano, se produce una identificación entre formación permanente y desarrollo profesional. Si aceptamos tal similitud estamos considerando el desarrollo profesional del profesorado de un modo muy restrictivo, sería como afirmar que la formación es

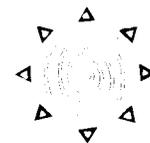
la única vía de desarrollo profesional del profesorado. Desde nuestro contexto no podemos aseverar que el desarrollo profesional del profesorado sea debido únicamente al desarrollo pedagógico, al conocimiento y comprensión de sí mismo, al desarrollo cognitivo o al desarrollo teórico, sino a todo eso y a la vez enmarcado, es decir, integrado en una situación laboral que facilita o dificulta el desarrollo de una carrera docente.

Desde nuestro punto de vista, la profesión docente se desarrolla impulsada por diversos factores: el salario, la demanda del mercado laboral, el clima laboral en los centros (lugar de trabajo), la promoción dentro de la profesión, las estructuras jerárquicas, la carrera docente, etc. Y por supuesto, también 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 en el desarrollo profesional interviene un conjunto de factores que posibilita o dificulta que el profesorado se perfeccione, avance, mejore en el cumplimiento de su labor. La calidad de la formación coadyuvará 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 llevar a cabo una excelente formación permanente y encontrarnos con la paradoja de un desarrollo profesional cercano a la proletarización al no haber garantizado la revisión de esos otros factores. En conclusión, la formación es un elemento importante de desarrollo profesional pero no el único y, quizá, no el decisivo.

Por otra parte se corre el peligro de dar al término desarrollo profesional, tal y como se está aplicando últimamente, connotaciones funcionalistas al definirlo 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 (Little, citado por Fullan, 1990). En mi análisis quiero evitar considerarlo de ese modo. Desde mi punto de vista existe un proceso dinámico de desarrollo del profesorado, en el cual los dilemas, las dudas, la falta de estabilidad y la divergencia llegan a constituirse en aspectos del desarrollo profesional. En otros términos, Schön (1983) lo plantea como la existencia de un conocimiento profesional que está al margen de las situaciones cambiantes de la práctica.

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

El desarrollo profesional requiere la revisión de las relaciones laborales, y quizá proponer alternativas al viejo sistema, y también nuevos aprendizajes necesarios para desempeñar la profesión, y por supuesto se incluyen aquí aspectos laborales



y aprendizajes concretos asociados a los centros educativos como institución en donde trabaja un colectivo de personas. La formación se legitimará entonces cuando contribuya a ese desarrollo profesional del profesorado en un ámbito laboral concreto y cuando potencie los aprendizajes profesionales (autonomía, innovación, reflexión-acción, aplicación...).

Otro aspecto que hay que introducir en el concepto de desarrollo profesional colectivo o institucional es el de desarrollo de «todo el personal» que trabaja en un centro educativo. El desarrollo profesional de todo el personal de un centro se define como la revisión y el perfeccionamiento de los procesos que mejoran la situación laboral, el conocimiento profesional, las habilidades y las actitudes. Por lo tanto, este concepto debe incluir 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 combinarlo con factores no sólo formativos sino también laborales supone una reconceptualización importante ya que no se analiza la formación únicamente como el dominio de las disciplinas ni se centra exclusivamente en las características personales del profesorado. Significa analizar también la formación como elemento revulsivo y de exigencia de mejoras sociales y laborales, y como promotora del establecimiento de nuevos modelos relacionales en la práctica docente. Respecto a este tema, 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 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.

El desarrollo profesional de todo el personal de un centro se define como la revisión y el perfeccionamiento de los procesos que mejoran la situación laboral, el conocimiento profesional, las habilidades y las actitudes.

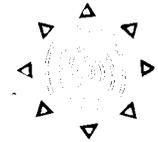
2. La formación como parte del desarrollo profesional

Vamos a tratar en este punto la formación permanente, como uno de los elementos del desarrollo profesional del profesorado, para cuyo análisis 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 para 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. Facilitar el paso de la experiencia de innovación (aislada y celular) a la innovación institucional.

Si consideramos 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. De hecho significa el abandono del obsoleto concepto de que la formación es la actualización científica, didáctica y psicopedagógica del profesorado por un concepto según el cual la formación debe ayudar a descubrir la teoría, ordenarla, fundamentarla, revisarla y construirla. Si es preciso hay que ayudar a remover el sentido común pedagógico, recomponer el equilibrio entre los esquemas prácticos predominantes y los esque-



mas teóricos sustentadores. Este concepto parte de la base de que el profesorado es constructor de conocimiento pedagógico de forma individual y colectiva.

Stenhouse (1987) dice que «el poder de un profesor aislado es limitado. Sin sus esfuerzos jamás se podrá lograr la mejora de las escuelas; pero los trabajos individuales son ineficaces si no están coordinados y apoyados».

La formación personalista y aislada puede originar experiencias de innovación, pero difícilmente generará una innovación de la institución y de la práctica colectiva de los profesionales.

Pero no nos engañemos, la formación como desarrollo profesional del profesorado está directamente relacionada 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 (un buen ejemplo es el estudio de Oliva y Henson 1980 en el estado de Florida en el que identifican 23 competencias genéricas distribuidas en básicas, técnicas, administrativas, de comunicación e interpersonales). 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).

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.

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 se realiza desde 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.

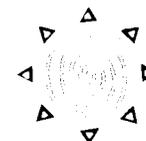
Destacamos en ese desarrollo profesional el factor de la contextualización ya que las acciones siempre tienen lugar en un contexto social e histórico determinado, que influye en su naturaleza. A título de ejemplo resulta interesante la relación que establece Haberman (1985) entre los valores y creencias 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.

En esta contextualización intervienen también 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 producen. 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 no son únicamente instrumentales ya

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.



que obligan al profesional de la enseñanza a elaborar y construir el sentido de cada situación (Schön, 1983), muchas veces única e irrepetible.

Esta nueva epistemología de la práctica educativa genera una nueva forma de ver la formación y el desarrollo profesional, y hace más compleja la formación del profesorado. Esa creciente complejidad social y formativa supone 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 a-profesionalización, que tiene como consecuencia la pasividad, el esperar las soluciones de unos «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 acrítico 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.

3. Algunas dificultades actuales o el peligro del estancamiento profesional

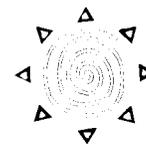
En este sentido, es paradójico contemplar que muchos de los obstáculos que encuentra la formación del profesorado pueden convertirse fácilmente en coartadas para la resistencia por parte de algún sector del mismo. O también que esos obstáculos sean motivo de una cultura profesional culpabilizadora del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

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.

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

Seguramente quedan en el tintero algunos obstáculos ya que en los últimos tiempos unos se han agravado y han aparecido otros nuevos. Por supuesto 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, por el contrario el profesorado se va descualificando o si se desea, desprofesionalizándose.

Así pues, no es de extrañar que en los últimos tiempos no sea únicamente el profesorado, sino también los centros los que 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 vinculados 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.

4. 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 tienen que ganárselo.

Esta formación como desarrollo profesional debería 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, apertura 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, hemos de dejar de esperar que otros hagan por nosotros lo que es realmente nuestra responsabilidad. La mejora de la formación y del desarrollo profesional del profesorado radica, por un lado, en establecer los caminos para ir conquistando mejoras pedagógicas, laborales y sociales, y, por otro lado, también en el debate entre el propio colectivo profesional.

Referencias

- BOLAM, R. (1980): *Strategies for School Improvement. A Report for OECD*. París, CERI/OECD. (Versión española editada por Narcea).
- FULLAN, M. (1990): «Staff development, Innovation and Institucional Development», en JOYCE, B. (Ed.): *Changing School Culture Through Staff Development*. New York, Logman.
- HABERMAN (1985): *The influence of competing cultures on teacher development*. East Sussex, The Palmer Press.
- HABERMAS, J. (1979): *Legimitation crisis*. Londres, Beacon.
- IMBERNÓN, F. (1997): «La formación del profesorado: ciertas confusiones y algunas evidencias», en *Aula de Innovación Educativa*, 62; 40-42.
- OLIVA, T. y HENSON, K.T (1980): «Cuáles son las competencias genéricas esenciales de la enseñanza», en GIMENO, J. y PÉREZ, A. (1983): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal.
- PÉREZ, A. (1988): «El pensamiento práctico del profesor. Implicaciones en la formación del profesorado», en VILLA, A. (Coord.): *Perspectivas de la función docente*. Madrid, Narcea.
- SCHÖN (1983): *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. London, Tempere.
- STENHOUSE, L. (1987): *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, Morata.

*Francesc Imbernón Muñoz es profesor del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona.
Correo electrónico: francesc.imbernon@doe.d5.ub.es*