

## EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESORADO: AMPLIANDO MIRADAS, DECISIONES Y PRÁCTICAS COHERENTES

TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT: WIDENING PERSPECTIVES,  
DECISIONS AND COHERENT PRACTICES

Juan M. Escudero Muñoz<sup>1,a</sup> 

<sup>1</sup> Universidad de Murcia, España

 <sup>a</sup>jumaes@um.es

Recibido: 03/10/2021; Aceptado: 14/10/2022

### Resumen

El Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP, 2022) ha publicado y sometido a discusión un Documento que analiza el estado de la cuestión del profesorado y su formación, y formula determinadas propuestas de mejora. Este artículo, referido específicamente al desarrollo profesional docente (DPD), es aportación al debate, agradeciendo a esta Revista la oportunidad de manifestarla.

Mi elección obedece a dos razones más importantes. Una, la etapa del ejercicio de la profesión, extendida por varias décadas, es posiblemente la más decisiva en el aprendizaje y la formación continuada mientras se ejerce la docencia y, de ese modo, la más influyente (de la escuela) en la experiencia y el aprendizaje del alumnado, así como muy relevante para los centros, el sistema en conjunto y la sociedad. Dos, porque de un tiempo a esta parte el DPD se ha tornado invisible, casi desaparecido y fuera de foco pese al reconocimiento generalizado de su importancia. Prueba de ello es el trato insuficiente e inadecuado propuesto por el Documento y la escasa atención en ciertas reacciones al mismo.

En el primer apartado del artículo se hace una lectura de la propuesta oficial, en concreto de lo que dice y propone sobre desarrollo profesional docente (DPD). Se cuestiona el halo gerencial prevalente, un cierto descuido terminológico e imprecisiones conceptuales difíciles de entender y, asimismo, el recurso a avales referidos exclusivamente a organismos externos, marginando nuestra propia realidad, conocimientos y experiencia acumulada. En el segundo se propone una caracterización del aprendizaje y el DPD con miradas amplias, subrayando diversos significados e implicaciones. En el tercero se esbozan dimensiones relevantes de la formación –propósitos y referentes, contenidos, procesos y políticas, condiciones y servicios necesarios.

**Palabras clave:** Análisis Documento ministerial sobre mejora profesión docente; Propuestas mejora profesión docente; Aprendizaje y desarrollo profesional; Dimensiones relevantes; Condiciones y procesos.

## Abstract

A report on teaching profession and teacher education with improvement proposals has been published by the Spanish Ministry of Educational and Vocational Training (MEFP, 2022), putting up both of them under discussion. Thanking to this Journal for this debating initiative, his article is a contribution specifically focusing on teacher professional development.

My election is due to two main reasons. Firstly, because the in-service professional stage, what last for some decades, is the most decisive factor for teacher learning and teacher development, the most influential for student school experiences and learning outcomes, so as for institutional and system education and society. Secondly, because in recent times continuing teacher education become almost invisible found gone, out of focus although the generalized recognition of its important. Some evidence of it is the way teacher professional development is considered and tea by the official Report and also by some of the published reactions to it by different voices.

The first point of the article analysed and valued the official approach to the issues in question, what it is said and proposed. A managerial halo, some linguistic and conceptual carelessness and criticized. The second point offers a broad characterization of teacher learning and teacher development and, finally, the third one sketch out relevant dimensions of teacher continuing education, framework and purposes, content, processes and different political and professional necessary conditions and supports.

**Keywords:** Analysis of Official Report on teaching profession improvement; Teaching profession proposals; Learning and Professional Development; Relevant Dimensions; Conditions and Processes.

## 1. IMPORTA EL FOCO, EL MARCO DE REFERENCIA Y LOS PARTICIPANTES EN EL DEBATE

La cuestión no es el debate como tal, sino aquello que se debate, sus referentes y los actores participantes. El Documento viene de un compromiso contraído en la LOMLOE (2020) cuya disposición adicional séptima señala:

el Gobierno, consultadas las comunidades autónomas y los representantes del profesorado, presentará, en el plazo de un año a partir de la entrada en vigor de esta Ley, una propuesta normativa que regule, entre otros aspectos, la formación inicial y permanente, el acceso y el desarrollo profesional docente.

Cabe advertir que el texto para el debate no satisface en rigor lo comprometido. En lugar de una normativa previamente consultada y concertada con los actores citados, se ofreció un Documento de debate, supuestamente abierto, pero, al día de hoy, escasamente participado. En esta aproximación inicial se cuestiona, primero, nuestra tendencia reformista empeñada en seguir postergando la cuestión del profesorado y su formación; se refieren después algunas reacciones al Documento, se lamenta a continuación el halo gerencial del texto y, finalmente, se cuestiona la búsqueda de avales exclusivamente externos, marginando así realidades, trayectos y lecciones por aprender de nuestro pasado y presente.

Es inveterado, en efecto, un patrón persistente en el reformismo (a la española), empeñado en hacer y deshacer reformas, unas tras otras, como huidas hacia delante, como si nada hubiera de aprenderse de aciertos o errores precedentes. Nuestra fiebre reformista viene a ser un reflejo de la alternancia partidaria en el gobierno central. El patrón en cuestión consiste en legislar un nuevo currículo y pedagogía, a veces también ciertos cambios organizativos que, pasado el consiguiente refrendo parlamentario, se convierten en ley orgánica. Van seguidos de alguna divulgación (que no genuina diseminación) de la buena nueva de turno, provocan olas de adhesiones y rechazos, se activa confrontación (la mediática es muy llamativa) y también polvaredas que en esencia distraen de lo fundamental, surgiendo patéticos pirómanos y pirómanas dando la impresión de que alguna mano oculta les paga.

No es extraño que incluso cuando alguna reforma es fundada y potencialmente valiosa por sus propósitos, contenidos y estrategias, quede presa de ruidos distractores y olvide, otra vez, a sus acompañantes imprescindibles. Es lo que, ahora con la LOMLOE, nos ha pasado con el profesorado. Estamos bien advertidos de que es imposible reformar y mejorar el currículo, la enseñanza-aprendizaje y la evaluación sin acometer cambios y mejoras coherentes de la profesión y su formación; pero como el que oye llover. Hubo antaño motivos para declarar la formación como asignatura siempre pendiente (Escudero, 2007), los sigue habiendo, ahora, para decir otro tanto (Bolívar, 2021).

Se ponen y agotan las energías reformistas en la etapa del diseño de los cambios y, cuando toca acometer el desarrollo y la implementación, casi nos quedan reservas disponibles. O sea, solemos hacer reformas al modo Penélope, tejiendo y destejiendo mientras llega algún Ulises que, por el momento, se resiste. Nunca es grato hacer de profeta con malos augurios. Pero, dados estos tiempos de post-pandemia, guerras, crisis climática, inflación, polarización, pre-elecciones, es difícil cancelar la premonición de que alguna otra reforma de la reforma ocurra. Asimismo, de nuevo quedarán pendientes la mejora de la docencia, el desarrollo profesional y otros temas similares, depositados en el baúl de los olvidos; ojalá que nada de ello ocurra. Sea como fuere, estemos o no fuera de tiempo, convendría aprovechar el que tenemos lo mejor que seamos capaces.

Ciertamente hubo algunas reacciones al Documento, todas interesantes, aunque transcurridos los primeros momentos nunca más se supo ni de uno ni de otras. No fueron muchas las voces manifestadas, pero sí indicativas, procedentes de reconocidos analistas y académicos, de colectivos y asociaciones educativas de signos diferentes<sup>1</sup>, así como también de sindicatos (muy escuetos y breves en sus juicios, focalizados casi en exclusiva en asuntos corporativos). Salvo alguna reacción amable sin dejar de ser crítica (F. Trujillo, Colectivo Lorenzo Luzuriaga), otras consultadas (Fernández Enguita, Foro de Sevilla, Gortázar) fueron abiertamente críticas: el parto de los montes, decepcionante, funcional y burocrático, nada ambicioso en los cambios propuestos, genérico y sin concreciones.

Hay unanimidad en reclamar el Estatuto Docente, discrepancias sobre la evaluación docente y el PDP. Este queda reducido prácticamente a promoción y movilidad en la carrera profesional, lo que es claramente criticado por Foro de Sevilla, única voz que menciona y reclama los Centros de Profesores, un hito muy relevante de nuestra historia próxima, concretamente en materia de formación continuada. Alguna otra voz, el Colectivo Lorenzo Luzuriaga, la considera ahora prácticamente desaparecida. Es una de nuestras omisiones digna de analizarse con detenimiento, pues lo que se aprende mientras se ejerce la profesión, de eso va el DPD, es crítico para el profesorado y muy influyente en el alumnado, en su experiencia y aprendizajes escolares (Eraut, 2012).

El Documento, asimismo, transpira una mirada más gerencial que profesional y educativa. Dice sobre formación permanente: “es el conjunto de actividades formativas dirigidas a mejorar su preparación (del profesorado) científica, técnica, didáctica y profesional” (p. 11). Y, además, arbitrariamente la separa del desarrollo profesional docente. Tal sesgo conceptual es difícil de entender, a menos que, como parece, se esté poniendo el foco sobre sus aspectos administrativos y, lamentablemente, omitiendo los formativos. No es justificable relacionarlo básicamente con promoción profesional, méritos, sexenios, acceso a roles y funciones distintas de la enseñanza. Además del sesgo y desenfoco conceptual que eso comporta, no es menos cuestionables la identificación que se hace de cuatro modalidades de preparación del profesorado: científica, técnica, didáctica y profesional. Una ligera indagación acerca de la procedencia de tal clasificación permite apreciar que, en concreto, nuestro Documento se limitó, tal vez, a cortar y pegar dos normativas precedentes, una EDU 2886/2011 que, a su vez, se hizo eco de la LOE (2006).

No está de más recordar que la reforma anterior, LOMCE (2013), fue seguida de su propio Libro Blanco (Marina et al., 2015), del que por cierto nunca más se supo. Si se compara, no obstante, con el Documento que nos ocupa (comprometido y ligado a LOMLOE, una reforma a mi entender más sólida, fundada, educativa y socialmente comprometida), se aprecia que es bastante mejor y más adecuada la consistencia analítica y conceptual, la fundamentación teórica y el cuidado del lenguaje de aquel Libro Blanco (sin entrar ahora en otras cuestiones sustantivas) que la del texto que aquí es objeto de consideración.

Finalmente, uno de los aspectos más sorprendente es que las referencias del Documento -cinco de UE, cuatro de OCDE, dos de UNESCO, todas de organismos externos – son las únicas seleccionadas para avalar el estado de la cuestión y las propuestas que se hacen. No hay diagnóstico alguno de nuestro pasado y presente (sí recuento de órdenes y procedimientos). No se reconoce que aquí se haya pensado, escrito, dicho o llevado a cabo (con unos u otros

---

<sup>1</sup> A efectos de economía de espacio en las referencias bibliográficas, se ha tomado la licencia de indicar solo los nombres sin otra información del título y lugar de publicación; cruzando cada autor o colectivo con el Documento es fácil de encontrar y consultar en redes los análisis realizados.

resultados) algo digno de atención. Ni una breve alusión a los CEP, un servicio público de DPD desde 1984 que tuvo su esplendor, entró en crisis y estuvo amenazado de extinción (Escudero, 1988). Que fue instrumentado por unos y por otros, y todavía sigue como puede (Guarro et al., 2017). Nada sobre tantas personas (formadores y formadoras, docentes, directivos) que le dedicaron sus mejores sueños y energías. No se trata de anidar nostalgias, pero sí de alertar, una vez más, que en educación nada puede mejorarse con cegueras hacia el pasado y el presente. Las mejores transformaciones no ocurren por decretos ni caídas de algún cielo que no existe, sino respetando y contando con la historia, con los mortales que las hicieron y siguen trenzándolas, todos ellos y ellas llamados (en serio) a participar, influir, deliberar, ser protagonistas de las decisiones por tomar y de las mejoras por llevar a cabo.

Así que no basta convocar cualquier debate, sino el que sea preciso y merezca ser sostenido. Un debate fundado en el conocimiento, la investigación, la experiencia y los aprendizajes que costosamente han ido labrándose con el tiempo. Por los temas y el interés público y común en juego, el debate por desarrollarse ha de ser preparado con esmero y ser participativo, disponer de condiciones y tiempos idóneos, girar sobre interrogantes sólidos y pertinentes, concertar marcos de referencia que impulsen pensamiento y decisiones ambiciosas al tiempo que realizables. Se apuntan modestamente algunos aspectos a continuación.

## **2. EL DESARROLLO PROFESIONAL, LA AVENTURA DE APRENDER Y DESAPRENDER LA DOCENCIA**

### **a) Notas y panorama**

Cualquier persona que se haya dedicado a la enseñanza por varias décadas habrá aprendido y desaprendido muchas cosas. Habrá adquirido saberes profesionales, formas de hacer, actitudes y sentimientos, así como relaciones con otros colegas, equipos directivos, estudiantes, familias, administradores y diversos actores sociales. Habrá tenido sabores y sinsabores profesionales y personales, albergado sueños e ideales, algunos cumplidos y otros dejados por el camino. Habrá participado en grupos, redes y proyectos desarrollando complicidades o, acaso, padeciendo rupturas, pérdidas, desapegos. Es posible que se haya implicado, solo y con otros, en la educación, incluso con militancia, con gran sentido y satisfacción personal y colectiva, así como, tal vez, le haya llegado un tiempo de distancia y de contención. Las trayectorias de vida docentes, el aprendizaje de la profesión y el desarrollo profesional tienen todas esas caras y otras más, esas tonalidades y otras no contadas.

Las experiencias y dinámicas de crecimiento, formación sostenida y aprendizajes múltiples van tejiendo el ser y el devenir de una labor humana, social, cultural y educativa sin par. Una de las mayores recompensas de alguien que la desempeñó es la de encontrarse, pasados unos años, con algún alumno o alumna que se lo recuerda con una sonrisa amable y agradecida. La docencia está hecha de ideas y valores, de capacidades y prácticas, de vivencias y sentimientos, de vínculos y complicidades, de la experiencia y convicción profunda de estar contribuyendo a hacer el futuro de las personas, o al menos una parte importante del mismo. De manera que, para hablar y pensar, decir y proponer algo sobre el profesorado y la formación docente, es esencial ser conscientes y sensibles de tal aventura. Por ello no valen los afanes de encasillar y simplificar, el gusto por los procedimientos, protocolos, jerarquías, distinciones. Se trata de dominios donde rige lo integral, dominios repletos de vida, cabezas y

corazones. En lugar de palabras y discursos fríos y restringidos, la calidad de lo humano y las miradas hacia altos horizontes es lo que se precisa.

Una buena parte de la literatura apunta hacia un panorama como ese. Una ligera revisión de la misma permite caracterizar el aprendizaje y desarrollo docente en términos similares a los que siguen (Escudero y Martínez, 2016). El aprendizaje de la profesión dura de por vida y, así, lo nuevo y lo viejo se trenzan recíprocamente. Es un fenómeno inevitablemente personal (nadie aprende por nadie), al mismo tiempo que social y colegiado (aprendemos de y con otros). Importa la cognición y su conversión en herramientas de trabajo, en capacidades de entender y afrontar prácticas con otros (alumnado, colegas) situadas en contextos, cargadas de propósitos, de modos de hacer y sentir, de principios de actuación y criterios éticos. Constituye, en suma, una amalgama de actitudes, compromisos, generosidad, talante, identidad docente, con tantos matices como sujetos que lo piensan, sienten y ejercen.

Está bien aceptado que tal aprendizaje ocurre en tiempos, lugares y contextos múltiples, en actividades formales e informales, así en el silencio con uno mismo como conversando y observando a otros. Cada vez se reconocen y valoran más sus relaciones con muy diversos actores, así como la pertenencia a redes presenciales o virtuales, a comunidades de práctica. Igualmente se subraya hoy su dimensión social y comunitaria, debiéndola incluir en el DPD (Darling-Hammond y Oakes, 2019; UNESCO, 2021) y en la formación inicial (Zeichner et al., 2016). Es un sendero a través del cual la profesión puede, y debe, conectar con los entornos de vida del alumnado y sus familias, especialmente con las más afectadas de pobreza e indefensión, siendo ello una condición necesaria para arrimar algún hombro emancipador.

Respecto a la formación cabe sostener que es importante para el profesorado, pero no puede ser ni quedarse en el profesorado: está llamada a ir más allá, a tener incidencia, efectos y resultados (ojalá que positivos) en el alumnado (en su experiencia escolar y logros de aprendizajes, también múltiples). Eso no implica planteamiento productivista alguno, sino sencillamente una plena conciencia del valor y la importancia del profesorado y su DPD.

Esa faceta social citada aparece con más nitidez al advertir que estos asuntos en cuestión están situados en y conectados con planos diversos (macro, meso, micro): ello debiera disuadir cualquier tentación simplista, meramente técnica o sólo pedagógica, pues tienen también vetas políticas e ideológicas. De ahí su complejidad y difícil gobierno. Tan clara está esta idea en el informe de la UNESCO (2021), que reclama un nuevo contrato social, precisamente para abordarlo encarando todas sus facetas y con todas sus implicaciones.

## **b) Acotaciones, recomposiciones, advertencias**

Veamos algunas acotaciones más precisas. Stoll et al. (2012, p. 1) hablan así del desarrollo profesional:

un proceso sostenido en el tiempo en el que se implica el profesorado individualmente y con otros en una variedad de experiencias formales e informales; ha de comportar reflexión sobre la práctica y mejora de los conocimientos y capacidades docentes, así como contribuir a una enseñanza que propicie la calidad de la vida escolar y los aprendizajes del alumnado dentro del propósito amplio de potenciar la calidad educativa.

Por su parte Darling-Hammond et al. (2017, p. 12) consideran que:

el aprendizaje docente es el resultado tanto de actividades externamente provistas como insertas en los lugares de trabajo que incrementan los conocimientos docentes y les ayudan a cambiar las prácticas de enseñanza de forma que apoyen el aprendizaje de los estudiantes". *De manera que entonces el desarrollo*

*profesional*: “tiene que ver con un aprendizaje profesional estructurado que comporta cambios en las prácticas docentes y mejoras en el aprendizaje del alumnado.

Esas y otras miradas similares corresponden al que ha dado en denominarse *nuevo paradigma de aprendizaje y desarrollo profesional docente* (Escudero, 2020). Sostiene que lo más relevante no es que haya o no formación (continuada, permanente o en ejercicio) o que el profesorado asiste a ella, sino que aquella sea de calidad. Es decir, que sus porqué y paraqué estén bien motivados y fundados, su marco de referencia sea idóneo, que resulte significativa y provechosa para los participantes y que sus aprendizajes faciliten y apoyan la experiencia y el aprendizaje del alumnado, contribuyendo a conformar instituciones escolares radicalmente educadoras de todas las personas sin género alguno de discriminación. Ese es el listón, esos son los retos.

Estas sucesivas ampliaciones de la mirada desvelando caras nuevas o recordando otras de hace tiempo, nos advierten de sus aristas. Básicamente, porque se dan cita en ellas temas educativos, sociales, profesionales y políticos enrevesados, complejos, retadores.

Una advertencia apunta a que, desde luego, es acertado reconocer que el profesorado aprende y se desarrolla a través de múltiples actividades, en tiempos y espacios formales e informales, intencionados e imprevistos: fuera rigideces, burocracia, fronteras imposibles, divisiones estériles. Ahora bien, una cosa es el reconocimiento de tal estado de cosas, y otra, diferente, la cuestión de cómo deben ser las cosas. Si se asume, por ejemplo, que la formación docente importa para el profesorado, el alumnado, la vida de los centros y la sociedad, está llamada a ser estructurada, planificada, pública y de interés común, creadora de docentes empoderados y prestos a colaborar con otros en arrimar el hombro en pro del derecho de todas las personas a la educación debida. Así las cosas, no se trata de que cada cual se componga la feria como lo venga en gana. Eso de la formación como derecho y deber ha de tomarse en serio, no solo de palabras sino también con hechos y actuaciones coherentes.

Otro apunte atañe a lo dicho respecto a que la formación está llamada a ir más allá de sí misma y del profesorado. Ello supone que, en un sentido, ha de conectar con determinados marcos de referencia que la inspiran y orientan; en otro, que llegue a tener incidencia (positiva) en una buena enseñanza y aprendizajes del alumnado (González y Cutanda, 2017). El Documento ministerial da por sentada y deseable la tesis de que un marco general de competencias docentes (por elaborar) habrá de ser el referente de la profesión y la formación y, asimismo, que el currículo competencial (LOMLOE) ha de ser el referente por excelencia de ambas.

A mi entender, y sin negar de raíz esos postulados, es posible que no sean tan indiscutibles como lo parecen. Si el currículo LOMLOE decae al filo de algún cambio político ¿deberíamos idear otro modelo de profesorado y formación consecuente? ¿no significaría esa tesis una visión de la formación como un recurso instrumental al servicio de unas u otras reformas, socavando de ese modo el estatus de la profesión y el sentido profundo, sustantivo, sólido, autónomo, responsable y crítico del desarrollo profesional?

El Documento opta no solo por un marco de competencias generales docentes, sino también por un marco específico de competencia digital. ¿Hay realmente algo que se nos ha pasado por alto y lleva a justificar que la competencia digital sea sacada fuera del supuesto marco general y que, asimismo, mientras esa se proclama, otras se silencian, por ejemplo, una competencia equitativa? En el fondo, la cuestión no es formar docentes aplicadores de reformas. Importa más apostar por docentes, colectivos, centros y comunidades con saberes, capacidades, recursos, herramientas y compromisos críticos y transformadores que vayan más allá (no en contra) de reformas legislada que, en cualquier caso, están llamadas a ser

interpretadas, mutuamente acomodadas a determinados contextos por los docentes, estudiantes, centros. O sea, llamadas a ser reflexiva y críticamente implementadas, reconstruidas, transformadas.

Tres, una buena parte de los temas relativos a la profesión y el desarrollo profesional docente discurren por planos meso y micro (políticas nacionales, reconocimientos de la enseñanza, condiciones laborales, instituciones y proyectos formativos, día a día de la profesión y su desempeño). No es difícil aceptar, sin embargo, que no se quedan solo ahí, sino que discurren también por planos macro.

Hardy (2011) ha echado mano de la noción “campo” (Bourdieu) para subrayar que el desarrollo profesional docente merece entenderse como tal. Y, por lo tanto, lejos de reducirse solo a cuestiones técnicas, pedagógicas u organizativas, está atravesado y conformado por intereses materiales, sociales, culturales y simbólicos, por poderes e ideologías que rivalizan entre por prevalecer unas sobre las otras. De manera que, cuando se habla, se decide y se actúa en materia de profesorado y desarrollo profesional (también en otras etapas del continuo profesional y ámbitos educativos), nada es neutral ni aséptico, sino más bien abiertamente político, ideológico, complejo y radicalmente conflictivo.

En otra ocasión (Escudero, 2020) se ha sostenido, pues, que conviene mirar lo de *dentro* y lo de *fuera* de la formación, atender a sus múltiples cruces e influencias recíprocas. Para ilustrarlo cabe referirse a dos grandes lógicas (poderes, intereses, ideologías en pugna). Una de ellas gira alrededor de la ideología y políticas neoliberales (educación como un bien particular, primacía del mérito en su redistribución social, competitividad y mercantilización, impactando sobre contenidos y agentes, el profesorado en particular y su desarrollo profesional). La otra gira sobre un eje cuya ideología social y política afirma y valora la educación como un derecho básico y un bien común (lucha contra la exclusión y apuesta firme por la inclusión, creación de capacidades en lugar de pleitesía al mérito, solidaridad, cohesión social, justicia y equidad transversal en el currículo, la enseñanza-aprendizaje, la evaluación, el profesorado y su formación). Aunque distantes y aparentemente abstractas, dichas lógicas penetran, por múltiples poros, los sistemas educativos. Conforman, vigilan y controlan visiones de la docencia e ideas, proyectos y práctica de formación del profesorado, según se opte por unos u otros propósitos, referentes, contenidos, procesos y condiciones de la misma.

Novoa y Alvim (2022) han descrito por su parte dos tendencias corrientes en educación: privatización y refundación de la educación. La primera, que discurre y opera con ciertos compañeros de viaje - fragmentación social, regreso a la educación familiar, individualismo, digitalización depredadora, mercantilización, énfasis en el aprendizaje a costa de la educación, culpa y denostación de la profesión docente - está socavando los pilares tradicionales que sustentan la educación pública como bien común: su condición de derecho que ha de garantizarse, su vertebración justa y equitativa de los centros como instituciones, el currículo y la enseñanza, el reconocimiento, refuerzo y valoración del profesorado. La segunda, claramente en pugna con la anterior, comporta una profunda reconstrucción de las instituciones educativas, de las pedagogías, el currículo, la organización y el gobierno institucional, de la profesión docente y su formación a lo largo de todo el continuo profesional. No bastarán para ello cambios parciales ni cosméticos, de manera que, como también plantea al respecto UNESCO (2021), lo que está sobre la mesa es ese nuevo pacto que ha de concertar y decidir, con una mirada social, política, educativa y profesional, qué y cómo hacer para garantizar, en efecto, el bien común y el derecho esencial de la educación a todas las personas sin género alguno de discriminación.

### 3. PROPÓSITOS, CONTENIDOS, PROCESOS Y CONDICIONES NECESARIAS PARA UN BUEN DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

En línea con lo que se acaba de señalar, los elementos del epígrafe merecen debatirse en cualquier planteamiento relativo a la docencia y el DPD, concretamente en nuestro contexto. Los apuntes que siguen no pasan de ser una aportación parcial. En un sentido, por ser personales y por tanto discutibles, en otro, por situarse bajo una lógica o tendencia de las antes señaladas: no son pues asépticos ni neutrales. Pretenden modestamente alinearse con el nuevo contrato social antes mencionado, aquí focalizado en el DPD y los aspectos del mismo que se tratan seguidamente.

#### a) Marcos de referencia, razones y propósitos del desarrollo profesional

Determinadas razones y propósitos, anidados en ciertos marcos de referencia, pueden conferir al DPD el sentido y las contribuciones que es deseable lograr con el mismo. Sin darle la espalda a los principios esenciales de sociedades abiertas, plurales y democráticas, el planteamiento que se hace sobre los asuntos destacados en el epígrafe de este punto giran sobre una idea nuclear, a saber, el reconocimiento, la afirmación y el reforzamiento de la educación como un derecho esencial, un bien público y común que ha de garantizarse a todas las personas sin género alguno de discriminación, extrayendo de ello las consecuencias pertinentes. Ello supone combatir, así en el plano discursivo como en el de las decisiones y prácticas, la privatización de la educación en tanto que generadora de exclusión y desigualdades injustas, apostando en firme por una auténtica educación inclusiva con sus diversas caras, actores y políticas (Escudero, 2018, por citar un ejemplo entre muchos).

Bajo tales auspicios será preciso reconstruir a fondo el currículo escolar, la enseñanza y el aprendizaje y la evaluación con criterios de justicia y equidad, acometer una reorganización profunda del gobierno y la gestión de las instituciones escolares, generando nuevos vínculos y alianzas con otras fuerzas y agentes sociales, comunitarios, familiares. Ese puede ser el marco de referencia con el cual pensar, decir y reconstruir a fondo (mediante deliberación democrática) la profesión docente en esta coyuntura histórica, y asimismo el DPD que nos ocupa. Puede que no estén de más ciertos enfoques sensatos de competencias que no se erijan en una nueva ortodoxia salvadora. Pero, igualmente, tomar en consideración que “no (procede tanto tomar como referentes) listas interminables de conocimientos y competencias por adquirir, sino un foco sobre la identidad profesional por construir y el modo en que cada persona traza su trayectoria en la profesión” (Novoa y Alvim, 2022, p. 61). Una propuesta analítica y hermenéutica, por ejemplo, como la que gira en torno a éticas docentes (Escudero, 2016) – justicia y equidad, crítica, profesional, del cuidado, comunitaria democrática – podría servir para un enfoque más global del tema en cuestión.

En realidad, esa propuesta no es novedosa en absoluto. Ha habido contribuciones y logros históricos valiosos, concretamente en torno a la idea de pensar la profesión bajo el prisma de la reflexión y deliberación, la crítica, la fundamentación culturalmente sólida y la ampliación de “herramientas” con las que hacer el trabajo con el alumnado, reflexionar sobre las prácticas a título personal y colegiadamente, tomando como criterios el aprendizaje profundo, el desarrollo de habilidades de pensamiento, la resolución de problemas, la indagación, la crítica, la creatividad y el civismo, los valores y principios de la vida en común democrática (Darling-Hammond y Oakes, 2019).

Así las cosas, los propósitos del desarrollo profesional docente conectan con la creación y el sostenimiento de un profesorado culturalmente sólido, pedagógicamente bien equipado, reflexivo, crítico, con sentido institucional y con compromisos e implicación social y comunitaria. Tienen seguramente menos que ver con la implantación instrumental de unas u otras reformas. El núcleo central de una profesionalidad democrática es mejorar y transformar, con los referentes y criterios apuntados, la educación del alumnado en contextos concretos, con espíritu crítico y colegiado, con autonomía responsable y sumando energías con otros, procurando sacar provecho de reformas que puedan facilitarlos, pero yendo, cuando proceda, más allá de ellas.

## **b) Los contenidos del desarrollo profesional**

Frente a la deriva y la pleitesía por los cómo - el aprendizaje, las metodologías y actividades, los medios didácticos y, ahora, singularmente lo digital - la importancia de los contenidos, de los *qué* de la formación docente, sigue siendo esencial. Actualmente, este elemento está siendo, si cabe, todavía más puesto en valor y reforzado. Tiene que ver con conocimientos y saberes (teorías, modelos, hechos) que constituyen las bases epistemológicas, socioculturales, históricas, antropológicas, psicológicas de la educación, nutrientes de formar buenas cabezas, no de hacer cabezas llenas.

Sin contenidos, sin sustancia, es imposible la comprensión profunda de algo, la solución de problemas, la argumentación, la crítica, el aprendizaje autónomo, el aprender a aprender, la autonomía, la creatividad o el civismo. No hay relación de características de un buen desarrollo profesional que no incluya expresamente esta característica: “foco en los contenidos, áreas o ámbitos del currículo” (Deng, 2007, Darling-Hammond et al., 2017).

Los contenidos son esenciales, han de ser cuidadosamente seleccionados y organizados. En ellos residen las claves insoslayables de una profesión sólidamente fundada en las dimensiones que venimos citando. Una profesión protagonista en educación y también en la esfera pública, una profesión por la justicia y la equidad, por la lucha a favor de la inclusión y en contra de la exclusión. Palabras, discursos y propuestas como estas marcan líneas de diferencia con otras, como meritocracia, competitividad, eficiencia fetiche, distinción, excelencia de y para unos pocos, lo mejores, que pertenecen a otro universo. Por eso los contenidos, aunque no solos, importan extremadamente.

No procede reiterar aquí la relación de aquellos temas llamados a tener presencia en la formación continuada y la pluralidad de razones que lo avalan (Deng, 2007; Escudero et al., 2018). Interesa, más bien, insistir en que los contenidos del desarrollo profesional han de contribuir a cultivar y profundizar en un tipo de lenguaje, discursos y pensamiento docente que relacione e integre los aspectos epistemológicos, psicológicos, sociales, culturales, antropológicos y políticos, pues tienen que ver con las caras múltiples de la educación y, por tanto, son imprescindibles para los educadores (Novoa y Alvim, 2022). Ahí reside la idea de una profesión equipada de una formación intelectual sólida y profunda, un sustrato inexcusable para el desarrollo de capacidades, actitudes, emociones, compromisos, criterios éticos con el alumnado, así como una carta de presentación institucional y de interlocución social. Las apelaciones, ahora cada vez más explícitas, a extender singularmente la profesión y la formación hacia una dimensión claramente social, tal como se apuntó previamente, requieren todos esos registros. Muy en particular los referidos a desigualdades, no discriminación, lucha contra cualquier género de violencia, pobreza, situaciones de vida indignas. Ni la escuela ni la profesión puede mirar hacia otro lado, así que tales asuntos, como temas a comprender y conectar entre sí, han de entrar de lleno en el desarrollo profesional.

### c) Los procesos del desarrollo profesional

Así como sin contenidos resultan vacíos los procesos (metodologías, actividades, los cómo), sin operaciones activas por parte de los sujetos (el profesorado), los contenidos de la formación, incluso cuando son válidos, no pasarán de ser letra muerta, estériles. De ahí que sea fundamental, asimismo, el conjunto de actividades que conlleven una implicación activa de los participantes, así en la comprensión debida como en la conversión del contenido en capacidades, actitudes y valores. Un buen desarrollo profesional ha de potenciarlo, facilitarlo, velar porque procesos y contenidos se nutran recíprocamente.

No se pretende entrar aquí en las diversas metodologías y actividades (Nieto y Alfageme, 2017), sino ilustrar un continuo, uno de cuyos polos versa sobre conocimiento *para* la enseñanza (a través de cursos o talleres sobre teorías, métodos, materiales, etc.) y otro gira en torno al conocimiento *del* profesorado (sabiduría, experiencia, práctica docente) a través de diversidad actividades y procesos.

El *curso o taller* – que es la actividad más asistida por el profesorado, aunque en ciertos medios no cuenta con buena prensa – puede ser provechoso con ciertas condiciones. En concreto, si contribuye a que el profesorado contacte, comprenda a fondo y utilice en sus prácticas conocimiento profesional de base (teorías, metodologías, experiencias de otros docentes, materiales, etc.). Puede enriquecer repertorios docentes cognitivos, prácticos, de motivación y actitudes, estimular la innovación, mejorar la enseñanza-aprendizaje, la colaboración entre colegas y formadores. Un par de apuntes tan solo.

Joyce y Showers (1988) propusieron un modelo para la realización de talleres de formación consistentes en actividades dirigidas al aprendizaje inicial de capacidades docentes y su transferencia posterior al aula. Las sesiones taller como tales se articulan con tres elementos: a) Presentación y tratamiento de las bases teóricas de una propuesta o método pedagógico, persiguiendo una comprensión profunda; b) Observación y modelado de las implicaciones teóricas y prácticas del tema en cuestión; c) Práctica inicial por los participantes, seguida de *feedback* sobre la misma. Las referidas a la transferencia al contexto natural del aula constan de alguna modalidad de planificación personal o en grupo de lo aprendido, su implementación y seguimiento reflexivo por cada cual, con algún compañero o el formador, pudiéndose compartir el proceso y los resultados de la formación con otros docentes.

Por su parte, en una publicación reciente, Sims et al. (2021) plantean algo muy similar, respaldado según los autores por una investigación empírica rigurosa en la que han identificado los *mecanismos* de un DPD eficaz en el logro de resultados por parte del alumnado. Descritos sucintamente son: a) Creación de conocimiento buscando una comprensión profunda por parte del profesorado y tomando como punto de partida el conocimiento previo de los participantes; b) Motivación docente, avalando la propuesta con referentes teóricos robustos, buenas prácticas de otros docentes, reconocimiento del esfuerzo y resultados; c) Desarrollo de habilidades prácticas (cómo hacer las cosas), echando mano del modelado e incluyendo práctica inicial seguida de *feedback*; d) Inserción de las habilidades prácticas en el aula regular, traducidas en cambios docentes, mejora de la enseñanza y del aprendizaje del alumnado.

Esta última, más reciente y con base investigadora (clásico modelo proceso-producto), no supone en lo conceptual ni en lo metodológico algo significativamente diferente de la anterior (llamativamente ni siquiera citada en la revisión llevada a cabo), y ambas ilustran una contribución potencialmente provechosa para planificar y llevar a este tipo de actividades formativas, también necesarias al lado de otras. Podría ser objeto de discusión la noción de

eficacia a la que remiten (más la segunda opción que la primera, más modesta), aunque enuncian una manera de entender y llevar a cabo actividades formativas que integran teoría y práctica, el papel de formadores al lado del protagonismo docente, el aprendizaje personal y también la colaboración.

La otra familia de metodología -trabajar personalmente y en grupo con y sobre el conocimiento y la experiencia docente, sobre problemas, retos y desafíos de la práctica- goza de un amplio reconocimiento en el desarrollo profesional incrustado en el día a día del ejercicio docente. Se trata de un DPD que reconoce y pretende ahondar y promover no solo conocimientos y propuestas externas *para*, sino una comprensión profunda de la profesión y la práctica en acción, un rol docente como de investigador y creador de conocimiento pedagógico, un papel activo personal y colegiado en el reconocimiento y la reconstrucción de la sabiduría de la práctica como instancia inexcusable en cualquier transformación de la docencia, implementación idónea de reformas, mejora de la experiencia y aprendizajes del alumnado, compromiso con la idea prometedora de los centros como organizaciones que aprenden y promueven aprendizajes docentes, del alumnado y otros actores involucrados en la educación.

Desde hace años esta familia de enfoques y actividades de DPD acoge algunos de los planteamientos y proyectos más transformadores. Cabe citar ilustrativamente: investigación – acción y sus diferentes formas y orientaciones, amigo crítico, estudio de lecciones, ciclos (rounds) instructivos y docentes, comunidades profesionales de aprendizaje, implementadas en diferentes niveles y etapas educativas. Valgan algunas referencias más recientes además de las conocidas hace tiempo (Kim y Silver, 2016; Trillo et al., 2017; Hervás, 2021).

Cada una de esas actividades es singular - quizás las comunidades profesionales de aprendizaje podrían considerarse la más comprensiva e integral - y todas ellas comparte determinados supuestos y prácticas. A saber, a) primacía de la práctica como tema y foco de análisis, observación, planificación, revisión, mejora, evaluación crítica, y reconocimiento del “saber” docente; b) querencia por un enfoque “clínico” (emulando el enfoque médico, pero con pros y contras); c) activación de tareas y actividades de observación o registro de clases en situaciones reales, construidas como objetos de análisis y reflexión, de crítica pedagógica amigable pero con propósitos de transformación de lo pertinente; d) creación y fortalecimiento de vínculos profesionales, de colaboración docente, realización de discursos y conversaciones sobre enseñanza y el aprendizaje persiguiendo la creación de lenguajes compartidos, conocimiento público, proyectos fundados, autonomía responsable; e) apuesta y compromiso con una profesionalidad docente que, entre sus tareas y cometidos tenga su lugar y condiciones propiciar la creación de conocimiento investigando e innovando en la práctica con propósitos de mejora y transformación educativa, profesional e institucional.

#### **d) Condiciones, estructuras, normas, institucionalización y agentes**

El debate por llevar a cabo, debidamente organizado, democráticamente participado y bien gestionado, podría constituir un espacio de deliberación y concertación de una filosofía defendible y principios de procedimiento idóneos para un modelo de profesorado y de DPD. Habría de articular requerimientos, reconocimientos y apoyos coherentes con una idea clara y renovadora de la educación como bien común a proteger y garantizar; de un currículo, enseñanza-aprendizaje y evaluación justa y equitativa a desarrollar e implementar; de un modelo, a su vez, de centros escolares a gestionar y gobernar en coherencia con lo anterior y abiertos a la comunidad. De cara a que ello pueda plasmarse en algún proyecto integral y

sistémico que lo recoja y exprese, así como para que a su vez sea desarrollado, implementado y en su caso evaluado, podrían ser necesarias algunas condiciones como las siguientes.

Una, voluntad política inexcusable y democráticamente concertada entre el gobierno central, las CC. AA., otros actores partícipes en decisiones macro. Esta condición parece imprescindible para contener la fragmentación actual de las políticas docentes y formativas, hacer posible que haya un sistema compartido a escala nacional, diverso, flexible, con razonable autonomía y responsabilidad, en lugar de una veintena de islotes, cada uno de ellos a su aire, desconectado de los demás, del sistema en conjunto (la conexión actual se ocupa del reconocimiento de méritos y actividades formativas).

Dos, en un plano meso sería conveniente articular un debate también democrático y profesionalmente participado, de forma que, sin ser asambleario, muchos docentes, formadores, colectivos y otros agentes pueda hacer oír sus voces (una condición para, en su momento, reclamar las deseables corresponsabilidades e implicaciones). La deliberación y concertación en este espacio podría traducirse en un proyecto marco para el DPD.

Tres, por acertados y valiosos que pudieran ser los pasos anteriores, no eximen de tener que responder a la cuestión de dónde, quiénes, cómo, con qué recursos humanos, materiales y presupuestarios hayan de encargarse de impulsar, como servicio público, el DPD. [Novoa y Alvim \(2022\)](#) apelan a la constitución de una nueva “institucionalidad” (constituida por la universidad, centros, docentes y comunidades), no solo para la formación continuada, sino también para la formación inicial, el Practicum y la inducción. Es sugerente el planteamiento, aunque, a mi entender, queda mucho por concretar para convertirlo en decisiones y actuaciones consecuentes y mejores que las existentes, navegando a través del peaje de los cambios entre continuidad e innovación. Sea como fuere y por lo dicho antes, será preciso un servicio estructurado y público, bien gestionado y gobernado, acorde con la filosofía y los referentes señalados, con recursos humanos y materiales suficientes para poder acometer en condiciones idóneas las tareas y actividades correspondientes de apoyo e impulso del PDP desde esta instancia. Cometidos que están llamados a colaborar con los centros como espacios preferentes de desarrollo profesional docentes.

Cuatro, se puede apostar por esa nueva institucionalidad mencionada o, asimismo, por el servicio todavía disponible, aunque también objeto de una profunda transformación, reconocimiento y avales de parte de administraciones y docentes, los Centros de Profesores. Una figura clave dentro de ellos, la de Asesor o Asesora de DPD. Siempre que se acometan las decisiones necesarias para su profesionalización (en línea con lo dicho respecto al profesorado), su valoración, respeto y autonomía responsable (no gestores de formación ni de empleados del Consejero o gestor de turno que dicta qué actividades hacer, cuándo y cómo). Seguramente, esta figura reviste tal importancia, que bien podría ser objeto de un tratamiento coherente y detenidos, tomando en consideración los postulados del desarrollo profesional docente, un desarrollo que también constituiría para esa figura un derecho y un deber. Los trabajos que viene haciendo [ATE \(2008\)](#) merecen ser tomados en consideración.

## REFERENCIAS

- ATE (2008). *Standards for Teachers Educators*. The Association of Teachers Educators. <http://www.ate1.org/pubs/standards.cfm>
- Bolívar, A. (2021). A vueltas con la formación del profesorado, de nuevo relegada. *Blog Aula Magna 2.0*. <https://cuadespyd.hypotheses.org>

- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E. y Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/122.311>
- Darling-Hammond, L. y J. Oakes (2019). *Preparing Teacher for Deeper Learning*. Harvard Education Press.
- Deng, Z. (2007). Transforming the Subject Matter: Examining the Intellectual Roots of Pedagogical Content Knowledge. *Curriculum Inquiry*, 37(3), 279-275. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2007.00386.x>
- Eraut, M. (2012). Developing a Broader Approach to Professional Learning. En A. McKee y M. Eraut (eds.), *Learning Trajectories, Innovation and Identity for Professional Development* (pp. 21-45). Springer Science. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-1724-4\\_2](https://doi.org/10.1007/978-94-007-1724-4_2)
- Escudero, J. M. (1988). Los Centros de Profesores en perspectiva: mejorar, no desmantelar. *Aula de Innovación Educativa*, (68), 50-63.
- Escudero, J. M. (2007). La formación del profesorado, esa asignatura siempre pendiente, *En Portada. Formación del Profesorado*. Junta de Andalucía, (63), 24-27.
- Escudero, J. M. (2016). Éticas de la profesión docente y la lucha contra el fracaso escolar. En J. M. Escudero (Coord.), *Inclusión y exclusión: Realidades, miradas y propuestas*. Nau Llibres.
- Escudero, J. M. (2018). Inclusión, justicia y equidad para la mejora de la educación. En J. C. Torrego, y C. Monge (Coords.), *Inclusión educativa y aprendizaje cooperativo*. Síntesis.
- Escudero, J. M. (2020). Un cambio de paradigma en la formación continuada del profesorado: escenario, significados, procesos y actores. *Revista Qurriculum*, (33), 97-125. <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2020.33.06>
- Escudero, J. M. y Martínez, B. (2016). La formación continuada del profesorado, precisiones, propuestas y advertencias. *Cuadernos de Pedagogía*, (469), 40-50.
- Escudero, J. M., González, M<sup>a</sup>. T. y Entrena, M<sup>a</sup>. J. (2018). Los contenidos de la formación continuada del profesorado: ¿Qué docentes se están formando? *Educación XX1: Revista de la Facultad de Educación*, 21(1), 157-180. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20183>
- González, M. T. y Cutanda, T. (2017). Formación continuada del profesorado, mejora de la enseñanza y de los aprendizajes del alumnado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(75), 1095-1116.
- Guarro, A., Martínez, B. y Portela, A. (2017). Políticas de formación continuada del profesorado: análisis crítico del discurso oficial de Comunidades Autónomas. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(3), 21-40.
- Hardy, I. (2012). *The Politics of Teacher Professional Development. Policy, Research and Practice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203110386>
- Hervás, G. (2021). Lesson Study as a Faculty Development Initiative in Higher Education: A Systematic Review. *AERA open*, 7. <https://doi.org/10.1177/2332858420982564>

- Joyce, B. y Showers, B. (2003). *Student Achievement through Staff Development*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Kim, Y. y Silver, R. E. (2016). Provoking Reflective Thinking in Post Observation Conversation, *Journal of Teacher Education*, 67(3), 203-219. <https://doi.org/10.1177/00224871166637120>
- Marina, J. A., Pellicer, C. y Manso, J. (2015). *Libro Blanco de la Profesión Docente y su entorno escolar*. Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/669976?show=full>
- Ministerio Educación y Formación Profesional (2022). *Documento de Debate. 24 propuestas para la mejora de la profesión docente*. Madrid.
- Nieto, J. M. y Alfageme, M. B. (2017). Enfoques, metodologías y actividades de formación docente. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(3), 63-81.
- Novoa, A. y Alvim, Y. (2022). *Escolas e Professores. Proteger, Transformar, Valorizar*. SEC/IAT.
- Sims, S., Fletcher, H., O'Mara, A., Cottingham, S. y Anders, J. (2021). *What are the Characteristics of Effective Teacher Professional Development. A Systematic Review and Meta-analysis*. EEFD.
- Stoll, L., Harris, A. y Handscomb, G. (2012). *Great professional development that leads to great pedagogy: Nine strong claims from the research*. National College for School Leadership.
- Trillo, F., Nieto, J. M., Martínez, B. y Escudero, J. M. (2017). El Desarrollo Profesional y la Colaboración Docente: Un Análisis Situado en el Contexto Español de las Tensiones y Fracturas Entre la Teoría y la Práctica. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(117). <https://doi.org/10.14507/epaa.25.3316>
- UNESCO (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. ONU para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Zeichner, K., Bowman, M., Guillen, L. y Napolitan, K. (2016). Engaging and Working in Solidarity with Local Communities in Preparing the Teachers of Their Children. *Journal of Teacher Education*, 67(4), 1-14. <https://doi.org/10.1177/0022487116660623>