

[Registrarse](#)[Entrar](#)

e-ISSN: 1885-0286

[Actual](#)[Números anteriores](#)[Acerca de](#)

[Inicio](#) / [Números anteriores](#) /

[Núm. 3: MAYO \(2006\). Formación inicial y permanente del profesorado](#) / [Monográfico](#)

Los centros de profesores y la profesionalidad docente

Blas Jiménez Cobo

Resumen

Blas Jiménez Cobo.

Profesor de Enseñanza Secundaria. IES Atenea. Fuenlabrada (Madrid).

En este breve artículo se presentan algunas de las conclusiones a que se ha llegado después de realizar una tesis doctoral (aún en proceso de elaboración) sobre la incidencia de la formación permanente que se realiza en los Centros de Profesores en la práctica y el desarrollo profesional docente. Quizás la conclusión más relevante que podamos realizar ante el hecho del perfeccionamiento docente es que el problema no está en la bondad mayor o menor de unas modalidades formativas en detrimento de otras, ni en el tipo de instituciones formativas que las desarrollen, sino en qué priorizamos de los programas de formación. Hay que analizar su estructura, sus contenidos, sus actividades y cómo se evalúan; ¿se van a centrar en el cómo o en el por qué y para qué?, ¿se trata de aplicaciones técnicas o de fomentar la reflexión crítica, tan necesaria para la acción?, ¿los programas son elaborados por expertos?, o bien ¿participan en ellos los propios interesados?, ¿al docente se le debe tratar como objeto de estudio o como interprete de los fenómenos educativos?. Y sobre todo, la formación permanente nos debería ayudar a encontrar indicios a las preguntas claves que todo docente debería hacerse, ¿qué tipo de ciudadano se busca?, ¿qué tipo de escuela?, ¿qué tipo de sociedad?

ABSTRACT

The author discloses in this brief article some of the conclusions achieved after a doctoral thesis -still under elaboration process-about the repercussion that the permanent training held at the Teachers' Centres have got in the teaching performance and the development of a teaching career. Perhaps, the most relevant conclusion that we can accomplish about the teaching improvement is the one that the problem does not lie on the better or worse quality of the training type, but on which aspects have priority in the training programme. A thorough study of a programme should consider the structure, the contents, the activities and how they are evaluated. It should also answer some of the following questions: Does the programme focus on the answers to how, why and what for? Does it regard only some technical tips to be put into practice or does search for the reinforcement of a critical reflection so necessary for real practice? Are the training programmes designed by experts on their own or do the learners take part in the setting up? Must the teacher be considered as a mere study object or as a performer of educational phenomena? And, finally, the aim of training programmes should be to help us find the answer to the doubts that every teacher bears in mind: What kind of citizen, of school, of society is education in search of?

Artículo

LOS CENTROS DE PROFESORES Y LA PROFESIONALIDAD DOCENTE.

En todas las cuestiones ha de estar presente la preocupación moral. No es una cuestión menor o una simple excrecencia. Es la cuestión sustancial. Por eso los CEP deberían constituirse en plataformas de debate de toda la comunidad educativa. Poner en tela de juicio el modelo de sociedad y de escuela, favorecer el diálogo, generar la comprensión y poner en funcionamiento procesos de mejora. Ésa es la cuestión.

Santos Guerra, (1997: 70)

Los Centros de Profesores están, desde los últimos veinte años, vinculados a política educativa española en lo que respecta al perfeccionamiento del profesorado de los centros sostenidos con fondos públicos, perfeccionamiento entendido como base de profesionalidad docente y calidad del sistema educativo. Veinte años apenas si es nada en política educativa, pero en el estado actual de inmadurez política en que todavía se encuentran la clases dirigentes en España es mucho tiempo, si se tiene en cuenta que estas instituciones han conocido en este tiempo nada menos que cinco Leyes Orgánicas en materia educativa (LODE, LOGSE, LOPEG, LOCE, LOE), algunas de profundo calado como la LOGSE, otras abortadas como la LOCE y otra en ciernes, la LOE, que dado el contexto político de enfrentamiento entre el partido en el gobierno y el principal partido de la oposición (al que se suman las principales fuerzas conservadoras de la enseñanza, con la Conferencia Episcopal a la cabeza [1]) no parece haber salido muy boyante. De todas formas, esta ley nace en medio de la indiferencia generalizada del profesorado [2].

Los Centros de Profesores, a pesar de su origen foráneo, son herederos del pensamiento educativo progresista español (ILE, Conversas pedagógicas, Centros de Colaboración, Misiones Pedagógicas, Escuelas de Verano, MRPs) pues coinciden con la necesidad de potenciar y activar las propias posibilidades y recursos de cada zona, establecer contactos y relaciones entre sus miembros, exponer experiencias desarrolladas en esos contextos, etc. Además recogen la vieja idea de no centralizar el perfeccionamiento en las capitales, sino de llegar a todo el territorio y no solamente a las zonas que más recursos tienen.

Los Centros de Apoyo al Profesorado, situados en el siempre resbaladizo terreno de la utopía, entendida ésta como profundo motor de transformación social y escolar, y no como inmóvil y alienadora evasión de la realidad, deben radicarse en la problemática real y actual. En consonancia con el pensamiento pedagógico utópico español, los CAP deberían recuperar el espíritu originario, huir de la racionalidad técnica, de los proyectos diseñados y pensados por los expertos, ajenos a las prácticas escolares y normalmente poco sensibles a los problemas reales que preocupan al profesorado; se debería seguir apostando por grupos de profesores, salidos de las aulas y de las propias zonas de actuación, capaces de interpretar el sentir de los docentes y lo que éstos demandan para su formación. En el texto que se reproduce a continuación, transcríbese la palabra supervisor por la de Asesor de formación y tendremos un texto luminoso de lo que desde aquí se propugna:

Hay que ponerse a palpar y sentir con los inconformes, con los preteridos, con los segregados, con los oprimidos, para ayudarles a lograr que el sistema injusto y desconsiderado se transforme en lo que debe ser correcto para que la educación sea aquella causa eficiente de que tanto se ha hablado. El supervisor no puede ser un técnico frío, insensible, sofisticado, que para ejercer su función no consulte lo que está íntimamente ligado a la legítima aspiración de la gente. En el supervisor tiene que haber la convicción de que la pedagogía no es una técnica sublime para conducir arcángeles, para el trato serafinesco de un discente promedio que no existe, y sí debe ser gestión comprometida con la carne y el espíritu de la gente, para la superación de ambos. La pedagogía constituye uno de los grandes compromisos que ha contraído el educador como hombre. Y debe alimentarse de lo que es pura y simple gana y derecho a vivir con dignidad inherente al ser humano (José Ramón Luna, cit. en Díaz y García, 1975: 57-58).

Se trata de no incurrir en algunas de las características típicas y negativas de los servicios de apoyo externo a los centros como son la descontextualización de los planteamientos formativos, el aislamiento de sus profesionales y la jerarquización que se establece entre los que saben y los que hacen, entre los que tienen el poder y los que se someten.

Se busca, en definitiva, la *profesionalización* de los docentes mediante la participación real del profesorado en el diseño, gestión y evaluación de su propio sistema de perfeccionamiento. Se reivindica, en este sentido, la definición política de la tarea educativa, en ella la formación permanente está llamada a desempeñar un papel esencial.

Sin embargo, en veinte años de perfeccionamiento institucionalizado parece que poco se ha avanzado en el camino de la profesionalización. Si analizamos cada una de las dimensiones de la profesionalización: *saber específico no trivial; progreso continuo de carácter técnico; fundamentación crítico-científica, auto percepción satisfactoria del profesional; nivel de institucionalización y reconocimiento social* (Fernández Pérez, 2003: 2); y lo comparamos con la realidad del magisterio nos encontramos, otra vez, en el campo de los deseos más que en el de la realidad:

- Falta de hábitos del profesorado en la sistematización de análisis crítico de la propia práctica docente, para lo cual no tiene formación inicial, ni permanente, ni, desgraciadamente, tiempo. La acentuación de las áreas del curriculum y las especialidades desde Primaria, junto con la rigidez de los horarios ha conducido a una compartimentación del trabajo en el aula que evita una visión global de todo el proceso educativo.
- Escaso protagonismo real en la configuración del cierre curricular propuesto por el D.C.B. debido a la contradicción que encierra el propio discurso oficial, lo cual ha generado una oposición a todo debate curricular, situación que ha sido aprovechada por las editoriales para "cerrar" el currículum.
- Nula participación en la organización y gestión de su propio centro, lo cual genera apatía, una de las formas de posicionarse ante el poder, debido a la desconfianza y las frustraciones de una participación meramente formal. Frustración que aumenta al ver cómo desde los preámbulos legislativos, los que detentan el poder, se apropian de las reivindicaciones del propio desarrollo profesional para luego pervertirlo al dejarlo en pura retórica.
- Inexistencia de investigación sobre la propia práctica docente por falta de formación, recursos y tiempo. Otra perversión del lenguaje normativo: propugnar al profesor investigador y a la vez someterlo a una burocracia asfixiante que lo imposibilita.
- Ausencia de un código deontológico y de un estatuto docente largamente prometido pero siempre postergado.

La situación actual es que los Planes de Formación de los propios Centros de Profesores, que deberían ser la plasmación de la voluntad formativa del profesorado, aparecen ahora totalmente condicionados por los Planes Formativos de la Administración, sin que los Equipos Pedagógicos o los Consejos tengan mucho que decir al respecto, ni a nivel formativo ni en el uso del tiempo y los recursos, produciéndose así un efecto paradójico de desprofesionalización, no solo del profesorado, sino de los encargados de favorecer y potenciar la profesionalización docente, consolidándose así, en estas instituciones, una especie de doble moral, donde se defienden unos modelos de investigación para el profesorado pero no para los que lo propugnan, o donde se apuesta por la formación colectiva pero las intervenciones son individualistas.

En definitiva, los sistemas educativos de los países industrializados se encuentran en un proceso de reformas educativas aceleradas (cambios en los planes de estudios, introducción de las tecnologías informáticas en las aulas, promoción de nuevas técnicas de gestión y dirección de centros, desarrollo de modelos evaluadores de corte tecnocrático, etc.), todo ello para tratar de adecuarlos a las demandas del sistema productivo en crisis permanente;

hay un intento de poner a la Escuela al servicio de la competencia económica y de socializar al alumnado, familias y profesorado como eficientes productores, que hagan competitiva la economía y, como buenos consumidores, que la hagan rentable. Pero esto, como nos muestra la sociología de la educación, no es nuevo, la función reproductora y legitimadora de la escuela ha existido siempre... pero, afortunadamente, también la función liberadora y democratizadora.

El profesorado puede contribuir a que en sus centros se aprenda a producir y consumir, y de forma complementaria a respetar las instituciones existentes, o bien buscar, junto a sus alumnos y alumnas, comprender el mundo en el que viven para poder intervenir sobre él. Esto es problemático, pero afortunadamente no existe una "ley de hierro" que determine el porvenir de la sociedad ni de la Escuela; en cualquier caso, los problemas de la educación son una ocasión para renovar la dimensión ética que debe tener la educación frente al mercantilismo reinante. Los procesos están abiertos. No sé si están las ilusiones.

Se es consciente de que la mayoría de los problemas de la escuela no se resuelven a través de la formación permanente, pues su naturaleza es de carácter social, político y económico; sin embargo se reivindica la formación permanente como una ocasión privilegiada para reflexionar conjuntamente con las compañeras y compañeros y tomar conciencia de la situación actual. Y en este empeño, los Centros de Profesores, en cualquiera de sus versiones autonómicas, tienen mucho que decir y hacer, a poco que les dejen. Se trata de reivindicar el espíritu inicial que les animó. Centros donde convergían los Movimientos de Renovación Pedagógica, los Sindicatos, y los profesores sin filiación, para relacionarse, contrastar prácticas y problemas cotidianos, tratar de perfeccionarse, aprender; desarrollarse, en suma, profesionalmente. Reivindicar que se sumen los teóricos de la pedagogía, de los cuales se espera mucho todavía, me refiero a la Universidad [3], que abandonen sus *comfortables ghettos académicos y burocráticos* (Escolano, 2000: 218) y negocien con los protagonistas de la vida escolar proyectos innovadores y transformadores.

Para la Administración educativa reivindicar su papel de posibilitadora, de dinamizadora de una política de perfeccionamiento basada en unas líneas prioritarias: Descentralización de la gestión de la formación permanente en todos los niveles. No reducir el perfeccionamiento solamente a los propios centros de profesores sino coordinar a todas las instituciones en un marco común: la propia escuela.

UNA PROPUESTA INTEGRADORA

Existe una rica y dinámica vida dentro de cada una de las instituciones escolares; vida que goza, asimismo de una relativa autonomía. Esta autonomía es la que posibilita generar contradicciones que contribuyen a la transformación del sistema económico, político, cultural, religioso y militar que caracteriza la vida de esa comunidad en la que están insertas las instituciones educativas.

Torres Santomé, (1992: 199)

Señalaba Paul Watzlawick que *de todas las ilusiones la más peligrosa consiste en pensar que no existe sino una sola realidad*, la realidad de la formación permanente es una construcción social e histórica, puede, por lo tanto, ser de otra forma. Se es consciente de que es complicado remover estructuras y de que los tiempos son difíciles, pero como señala Xurxo Torres en la cita que encabeza este apartado dentro de las instituciones escolares, y los Centros de Apoyo al Profesorado lo son, existe la posibilidad de ejercer un cierto grado de autonomía y de resistencia ante los embates neoliberales que amenazan con convertir la escuela y lo relacionado con ella, en el caso que nos ocupa la Formación Permanente del Profesorado, en un mercado. Las directoras y directores de lo CAPs, los asesores y asesoras, los consejeros y consejeras, las inspectoras e inspectores, los representantes de formación en los centros e incluso el personal de administración y servicios, no son piezas mecánicas de un engranaje tecnoburocrático, ellas y ellos, como cualquier profesor o profesora, también ponen su trabajo y su tiempo para conseguir una Escuela mejor en la medida de sus habilidades, posibilidades, conocimientos y compromisos. Aunque puede suceder, y de hecho sucede, que no todo el profesorado se sienta con ganas de enarbolar esta causa; otros quizás piensen que no es tarea suya y habrá quien quiera y no encuentre la manera de hacerlo ni las condiciones le sean propicias. Sin embargo todos ellos entran cada día en las aulas en medio de un gran desajuste entre los principios, los fundamentos que dan sentido subjetivo a su tarea educadora y la realidad social en que la escuela se inserta. A todo ese profesorado se tiene el deber de atender desde los servicios de perfeccionamiento y desarrollo profesional que representan los Centros de Apoyo al Profesorado.

Después de analizar las distintas modalidades formativas y conocer qué piensan sobre ellas las profesoras y profesores de Fuenlabrada, que bien pudieran ser una muestra de los docentes de un gran área metropolitana, ha llegado el momento de hacer una propuesta integradora de todas ellas sobre la base de la investigación empírica, así quiero destacar, que no se trata de apostar por una modalidad en detrimento de otras, de hecho para el profesorado es indiferente, lo importante no está en la modalidad en sí, sino en la ética que subyazca en cada modalidad, en cómo se contribuya al *rearme moral, cultural y emocional* de los profesores y profesoras (Escudero, 1999: 284), en la ética que late en las interacciones entre los docentes y los asesores que deben facilitarles las vías de perfeccionamiento y desarrollo personal y profesional; aquí es donde creo que reside el meollo de todo este asunto. Para esto sería fundamental volver a una formación permanente voluntaria, desvincular las actividades de perfeccionamiento de los incentivos económicos (sexenios) o incentivos de promoción (concursos de méritos, traslados, etc.), pues ello traduce una profunda desconfianza hacia el profesorado, desposeyéndole de una legítima motivación intrínseca por mejorar su tarea cotidiana. Hay además otras formas de reconocer el esfuerzo del profesorado como son las liberaciones horarias, las publicaciones de sus innovaciones, o la posibilidad de compartir con otros profesionales sus experiencias a través de Cursos, Jornadas o Congresos

Se es consciente de que los condicionamientos son muchos y de que cada modalidad formativa está *cargada de valor*, que diría Weber, pues hay Cursos donde el protagonista es el profesorado y todo él gira en torno a sus necesidades e inquietudes, y también hay Seminarios y Grupos de Trabajo donde un coordinador autoritario -aunque se proclame sociocrítico-, reproduce en la práctica, el enfoque tecnológico, e impone sus criterios a unos profesores y profesoras convertidos en objetos sumisos de tal "formador". Una vez más seré acusado de voluntarista y no seré yo quién no reconozca y reclame una estructura organizativa adecuada que garantice tiempos y espacios idóneos, pues sin ellos es muy difícil que la Formación Permanente del Profesorado tenga una incidencia real en la práctica educativa y en el desarrollo profesional de los docentes. Pero también proclamo que sin voluntad, sin deseo, sin pasión, sin compromiso moral con la tarea de educar no hay perfeccionamiento posible, por muchos medios que se pongan a nuestra disposición.

Se apuesta, por lo tanto, por introducir, con independencia de la modalidad formativa, enfoques deliberativos, que estimulen la reflexión sobre la práctica docente, el análisis crítico de las situaciones sociales y políticas en que se enmarca el trabajo docente y la cultura de la experimentación y resolución de problemas en el seno de equipos docentes.

Otro aspecto importante para un nuevo contexto formativo sería el de intentar coordinar, al menos a nivel local, o zonal, las distintas instituciones formativas que están incidiendo sobre los centros y el profesorado, pues en la situación actual no es de recibo que haya una especie de disputa por los supuestos "clientes" entre los sindicatos, las asociaciones que se dedican a la formación y los CAP. La cuestión aquí está en conseguir un equilibrio entre unos principios básicos que garanticen una ética mínima común (regida por principios como el de equidad, excelencia, justicia, asociación, atención a otros y conciencia global) y unos procesos descentralizados y diversificados que respeten los valores de autonomía, responsabilidad y compromiso.

La Administración educativa tiene el deber de coordinar a las instituciones que contribuyen al perfeccionamiento docente y la obligación de estimularlo, pero sin contrapartidas. Todavía tenemos reciente el ejemplo de la masiva implementación de la modalidad de Formación en Centros, no como modelo de formación colegiado y autónomo, sino como modalidad puesta al servicio concreto de la producción oficial de los documentos curriculares exigidos por la LOGSE (Proyectos Educativos de Centros, Proyectos Curriculares, etc) que una vez elaborados duermen el sueño de los justos en las estanterías de la secretaria de los Centros. Debe, también, hacerlo posible, no sólo deseable, es decir, posibilitar tiempos, espacios y recursos, no sólo colectivos sino también individuales, pues tan importante es lo colectivo como lo individual, es más debemos estar atentos a la falsa colegialidad que a veces se produce en los centros producto de las modas formativas impuestas desde la Administración.

Por otra parte, es importante que se tenga en cuenta que, en el contexto cada vez más incierto, diverso, global y complejo de las sociedades postindustriales, es necesario dotar al profesorado de recursos para su trabajo en un sistema educativo y en unas aulas que son también cada día más inciertas, diversas, complejas y globales. Así las cosas, ya hay suficiente evidencia empírica y teórica para empezar a pensar y potenciar políticas educativas de formación permanente que partan de las necesidades "profundas" derivadas del ciclo profesional y vital del profesorado y de lo que se hace en los centros y por el profesorado concreto, políticas que vayan de abajo hacia arriba, pues si algo tiene que cambiar será lo que cambien, desde dentro, los profesores concretos en centros concretos, la aparición de cambios desde fuera, desde los Boletines Oficiales del Estado, aunque estén apoyados por los Centros de Profesores y, comprobados en su implantación formal, por los Servicios de Inspección, sabemos que no cambian las culturas profesionales, que no cambian el hacer diario de los profesores y profesoras.

Se apuesta, en definitiva, por una formación permanente menos ligada a la introducción de cambios curriculares planificados centralizadamente, y más al desarrollo de esa profesionalidad compartida que necesita una Escuela que fomente una ciudadanía más autónoma, crítica y solidaria.

¿ES POSIBLE UN ASESORAMIENTO ÉTICO A LOS CENTROS EDUCATIVOS?.

La imaginación ética necesita no sólo imaginar sino también actuar de forma alternativa.

Kearny, (1988, citado en Santos Guerra, 1995: 138)

La sociedad, el sistema educativo, los Centros de Apoyo al Profesorado, los centros educativos, el aula, un grupo de trabajo, etc., todo está configurado por un entramado de poder y responsabilidades. El asesoramiento que desde aquí se propugna y que denominamos ético, debe situarse en este entramado, no como un elemento de poder más, como sucede con algunos asesoramientos autodenominados críticos en contraposición a los técnicos que camuflan una nueva dominación, sino como un desvelador de toda práctica de poder; debe clarificar los derechos y responsabilidades de todos los implicados en las interacciones que se dan. El asesoramiento se produce en contextos sociopolíticos, en un terreno intermedio entre la Administración [4] y el profesorado; debe, por tanto, construirse de forma compartida entre el derecho legítimo de la Administración a velar por la formación y el desarrollo profesional de sus profesoras y profesores con el fin de que mejoren los sistemas educativos y el derecho legítimo del profesorado a formarse pero en la forma y el momento que ellos deseen, nunca de forma impuesta. Del profundo respeto a los intereses y necesidades del profesorado saldrá el auténtico asesoramiento crítico, colaborativo, contextualizado, ético y, lo más importante, valioso para el profesorado.

Los Centros de Apoyo al Profesorado están sobrerregulados y sus funciones sobrecargadas, mejorar el funcionamiento de estas instituciones sólo puede conseguirse si se flexibilizan los

controles que pesan sobre ellos y se da una auténtica autonomía de funcionamiento. De igual manera que se habla de la necesidad de dar autonomía para los centros convendría reconocer también la autonomía para los Centros de Formación Permanente y sus profesionales. La función asesora necesita disponer de un grado mínimo de independencia para poder responder con flexibilidad y profesionalidad a demandas tan heterogéneas como las que les llegan, tanto desde los centros como desde la Administración, de las que hemos visto sólo una parte en la investigación empírica.

A continuación, a fuerza de ser breve, se exponen los puntos o las situaciones en las que sería posible contribuir a un asesoramiento ético a los centros educativos y a su profesorado:

- Aprovechar los *bancos de talento* (Martín-Moreno, 2000), de las comunidades educativas, especialmente el potencial de sus profesores. En todos los centros hay profesores y profesoras que tienen mucho que aportar a sus compañeros y compañeras y que, sin embargo, permanecen en silencio.
- Participar en la gestión democrática del asesoramiento, tanto en los aspectos gestores como en los administrativos, consensuar horarios, espacios, objetivos, contenidos, materiales, formas de evaluación, etc. Ninguna persona o grupo tiene derecho a más privilegios o a controlar las decisiones o tareas que incumben a todos, aunque se esté en distintos ámbitos de actuación. Lo que se hace o se deja de hacer en la escuela tiene consecuencias morales. Esto, que debe ser el pilar de la relación docente, también debe ser la base de la relación asesora.
- Partir siempre de las necesidades personales, sociales y profesionales del profesorado, un profesorado con edad, género, clase, lugar de residencia, estado civil, intereses, formación previa, sentimientos, expectativas, disposiciones, creencias etc...Homogeneizar lo que es heterogéneo es intrínsecamente inmoral. Tratar por igual lo que es diverso es injusto.
- Situar cada problemática en su contexto y su historia. Visión amplia y paso corto. O como se dice ahora, pensar globalmente y actuar localmente. Vencer la incertidumbre desde la voluntad de querer ser sujetos, es decir, rechazando ser objetos de intereses ajenos.
- Asumir las propias responsabilidades como profesionales sin escudarse detrás de la Administración, de la sociedad o del profesorado *que no hace lo que yo le digo que haga...*esto sólo trata de disimular las propias incompetencias y la falta de compromiso ético con el profesorado y con el contexto sociocultural en que desarrolla su trabajo. Reivindicar esta responsabilidad para los asesorados, evitando que se les escamoteen sus derechos de tomar sus propias decisiones.
- Promover, animar y facilitar la innovación y experimentación sin dirigismo pedagógico. Vencer la tentación de controlar los procesos atendiendo a demandas de instancias alejadas de los intereses del profesorado. Potenciar el autocontrol y la autonomía del profesorado y de los centros, pero sin renunciar a mantener la integración de la teoría y de la práctica como herramienta que permite desvelar el trasfondo de las políticas oficiales.
- Colaborar con el profesorado para que produzca y difunda sus propios materiales curriculares, fruto de su experiencia y creatividad. De esta forma la experiencia se convierte en interpretación, en discurso y crea nuevos caminos de perfeccionamiento y desarrollo profesional. La formación permanente favorecerá, en el profesorado, la construcción del propio conocimiento escolar junto con sus alumnos y alumnas para

traspasar los límites de la jaula de oro en que los comerciantes del currículum nos tienen encerrados.

- Organizar y pensar la acción asesora de tal forma que la prioridad la tenga el profesorado por encima de las áreas curriculares, los proyectos institucionales, los programas europeos o las líneas prioritarias de la Dirección General de Ordenación Académica. Se trata en definitiva de considerar al profesorado sujeto, *centro de anudamiento* (Gramsci, 1987) de relaciones y de la capacidad para modificar el conjunto de relaciones mismas.

A modo de síntesis de lo que bien podría dar lugar a otra tesis doctoral más lúcida que ésta, de lo que se trata es de conseguir un asesoramiento cualificado que partiendo del contexto social e histórico de los centros, de sus planteamientos curriculares y del desarrollo profesional y emocional de sus docentes, logre que, en la práctica, prevalezcan, como señalan Fernández Sierra y Rodríguez Fernández (2001: 58), *los criterios pedagógicos por encima de las conveniencias profesionales, de las modas psicopedagógicas o de los intereses partidistas de cada momento*.

Por eso se quiere reivindicar desde aquí un asesoramiento que, partiendo de los presupuestos prácticos y críticos, sea fundamentalmente ético, es decir respete profundamente las necesidades y demandas del profesorado y de los centros; se fundamente en una relación dialógica y busque en el consenso entre todos los implicados las soluciones a los problemas planteados; un asesoramiento que sea capaz de pasar a un discreto segundo plano que altere la distribución del poder y de la toma de decisiones en educación; así como que posea un irredento carácter social, pues muchas de las problemáticas que actualmente se les plantean a los centros y a los profesores tienen su origen y solución en lo social, lo económico, lo político, lo cultural... no en lo escolar, a su descubrimiento y posicionamiento deberá contribuir un asesoramiento que sea eminentemente ético y político, tanto en el discurso educativo como en la acción práctica. ¿Será posible? A veces me invade una profunda tristeza al ver que pasan los años, mis años, y no sólo no avanzo sino que retrocedo, que mis prácticas de hace veinte años ahora no sólo no son realizables sino que empiezan a ser impensables. ¿Será posible un asesoramiento ético a los centros? ¿Podrá la educación ser lo que promete?

En la búsqueda de respuestas el papel de la Administración es decisivo, se tiene que definir con claridad cual es el modelo de formación permanente que se quiere para la comunidad educativa y, sobre todo, dar autonomía real a los centros, dejarles que ensayen sus propias propuestas y luego exigirles responsabilidades, valorando, por supuesto, lo que hagan bien.

Y para los docentes una tarea urgente: recuperar la ética frente a la razón mercantilista. Una ética profesional basada en el diálogo y en el consenso de todos los implicados. La tarea es utópica y por eso necesaria. Pero esto lo dicen mejor los poetas (permítase la licencia en un trabajo "académico"):

Ella está en el horizonte.

Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos.

Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá.

Por mucho que yo camine,

nunca la alcanzaré.

¿Para qué sirve la utopía? Para eso sirve: para caminar.

Fernando Birri.

BIBLIOGRAFÍA.

DÍAZ, C. y GARCÍA MORIYÓN, F. (1975): *Ensayo de pedagogía utópica*. Madrid: Zero.

ESCOLANO BENITO, A. (2000): Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros, en *Revista de Educación*, núm. extraordinario, 201-218.

ESCUADERO MUÑOZ, J. M. (1999): *Diseño, desarrollo e innovación del currículo*. Madrid: Síntesis.

FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (2003): *La profesionalización docente*. Madrid: Escuela Española.

FERNÁNDEZ SIERRA, J. y RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ, A. (2001): Claves para la dinamización interna, en *Cuadernos de Pedagogía*, 302, 55-58.

GRAMSCI, A. (1987): *Cuadernos de la cárcel*. México: Era.

MARTÍN-MORENO, Q. (2000): *Bancos de Talento. Participación de la comunidad en los centros escolares*. Madrid: Sanz y Torres.

SANTOS GUERRA, M. A. (1995): Democracia escolar o el problema de la leche frita, en VV. AA.; *Volver a pensar la educación. Política, Educación y sociedad*. vol. I. Madrid: Morata/Paideia, 128-141.

_____ (1997): De las expendedorías de títulos a los centros de investigación educativa, *Revista Conceptos de Educación*, 1, 61-71.

TORRES SANTOMÉ, X. (1992): *El currículum oculto*. Madrid: Morata.

[1] La Conferencia Episcopal anunciaba el 29 de septiembre de 2005 la obligación moral de los padres de familia católicos de oponerse a la citada L.O.E.

[2] La descentralización del sistema educativo español llega a tal punto de incongruencia que en algunas Comunidades Autónomas resulta más fácil que una multinacional dé una conferencia en un centro público sobre las bondades de las bebidas de cola, o que un churrero del barrio hable sobre las propiedades de los hidratos de carbono que al Ministerio de Educación y Ciencia difundir sus propuestas promoviendo debates en dichos centros públicos sobre una futura Ley Orgánica para la cual se pretende promover el máximo consenso.

[3] La Universidad debería ser, por ley, una de las instituciones principales en la formación permanente del profesorado, no es de recibo la situación actual en que la responsabilidad de esta institución, donde se dan procesos fecundos de pensamiento sobre la tarea de educar (de hecho casi el 99 % de los autores aquí citados y de los cuales nutro mi pensamiento son profesores de las universidades), quede reducida a contactos personales y esporádicos. El problema no es que el conocimiento teórico no tenga una función que desempeñar, sino que su relación con los profesionales es unidireccional, cuando para hacer una interpretación teórica de una situación práctica, se requiere tanto un conocimiento teórico como una comprensión adecuada de dicha situación. Pero la solución no es desembarazarse de la universidad sino, al contrario, buscar formas de colaboración con ella.

[4] La Administración, no lo olvidemos, representa los deseos de la sociedad en democracia, aunque se gobierne según los intereses de las élites dominantes; es decir la asesora o asesor en cuanto que funcionarios públicos, al igual que el maestro o el inspector técnico, se deben a la sociedad. Esto es muy importante tenerlo en cuenta, no se vaya a confundir la parte con el todo; puede suceder que las Administraciones legislen a favor de los grupos dominantes de la sociedad, que desde la Administración se tienda a constreñir, por ejemplo, los sistemas de perfeccionamiento del profesorado, para desregularlo en favor del mercado sustancioso de la formación permanente; la tarea, en estos casos, de un asesoramiento ético consiste en desvelar estos procesos y estar al lado de los importantes "olvidados", del profesorado. Siempre, hasta en las peores circunstancias, se puede, si se tiene inteligencia y valor, transformar la realidad, siempre hay resquicios por donde pasa la luz.

Cómo citar

Jiménez Cobo, B. (2006). Los centros de profesores y la profesionalidad docente. *Avances en Supervisión Educativa*, (3). Recuperado a partir de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/218>

Formatos de citación 

Número

[Núm. 3: MAYO \(2006\). Formación inicial y permanente del profesorado](#)

Sección