

La asesoría a las escuelas.
Reflexiones para la mejora
educativa y la formación continua
de los maestros

El libro *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros*, fue elaborado en la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio de la Subsecretaría de Educación Básica, de la Secretaría de Educación Pública en colaboración con la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Secretaría de Educación Pública

Coordinación General

Alba Martínez Olivé

Colaboración

Lilia Antonio Pérez

Adriana Miguel Marín

Organización de Estados Iberoamericanos

Coordinación Académica

Rosa Oralia Bonilla Pedroza

Diseño y formación

Constantine Editores, S.A. de C.V.

D.R. © Secretaría de Educación Pública, 2006

Calle Argentina 28, colonia Centro Histórico

Código postal 06020, México, Distrito Federal.

Primera edición, diciembre de 2006

ISBN: 970-815-010-X

Las opiniones vertidas en este libro son responsabilidad de sus autores.

Distribución gratuita / Prohibida su venta

Impreso en México

*J*ndice

<i>Presentación de la Secretaría de Educación Pública</i>	7
<i>Presentación de la Organización de Estados Iberoamericanos</i>	9
Introducción	11
La función de apoyo técnico-pedagógico: Su relación con la supervisión y la formación continua <i>Alberto Arnaut Salgado</i>	15
La asesoría técnica a la escuela <i>Rosa Oralia Bonilla Pedroza</i>	29
Principios generales de la asesoría a los Centros Escolares <i>Serafín Antúnez</i>	57
La asesoría al colectivo docente y el trabajo en el aula <i>Antonio Bolívar</i>	75
Los momentos del proceso asesor <i>Jesús Domingo Segovia</i>	107

resentación

En el libro *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros*, se presentan cinco artículos elaborados por especialistas mexicanos y españoles en el tema de la asesoría y la mejora de la escuela quienes ahora comparten los aprendizajes que han obtenido y sistematizado en años de trabajo.

La Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, institución que por más de 10 años ha desarrollado en todo el país, programas y proyectos de formación continua, capacitación y actualización dirigidos a los maestros en servicio de la educación básica, ha venido trabajando el tema de la asesoría a la escuela, como uno de los asuntos de mayor relevancia para el mejoramiento de los procesos educativos. Es así como en el año 2005, coordina la Comisión SEP-Autoridades Educativas Estatales, en donde participaron 23 entidades del país con la intención de generar un proceso de consulta y reflexión amplio sobre la situación actual de la asesoría técnica a la escuela y la factibilidad de generar mejores condiciones para que, quienes desarrollan esta labor, cuenten con una formación más sólida que les permita convertirse en verdaderos apoyos a las tareas que realiza la escuela.

En este camino, la DGFCMS ha entablado un diálogo directo con aquellos que con seriedad han venido trabajando el tema y que son conscientes de su complejidad; con ellos hemos comprendido que conocer con profundidad procesos que permiten tomar mejores decisiones es una ardua tarea que requiere conocer el Sistema Educativo Nacional y los Sistemas Educativos Estatales, sus procesos históricos y su estructura de operación para encontrar las alternativas que permitan desarrollar una asesoría centrada en la escuela y sus problemas.

En este libro, nuestros colegas mexicanos Alberto Arnaut y Oralia Bonilla nos presentan sus reflexiones sobre la conformación de la función de Asesoría Técnica, las dificultades y los retos que actualmente se enfrentan; por su parte los colegas españoles

Serafín Antúnez, Jesús Domingo Segovia y Antonio Bolívar brindan elementos tanto de reflexión y análisis como algunas pautas para el mejor desarrollo de las tareas de los asesores. Ambas perspectivas tienen su punto de convergencia en el principio que la asesoría debe estar al servicio de la escuela y de sus maestros para la mejora de la educación que recibe cada niña y cada niño que asiste a nuestras escuelas.

Estas experiencias quedan a disposición de las maestras y los maestros, de las autoridades educativas, de los investigadores y estudiosos de la materia y, sobre todo, de sus protagonistas, para que cuenten con elementos para mejorar su quehacer y tomar decisiones cada vez más pertinentes para alcanzar el objetivo final: que las niñas y los niños mexicanos cuenten con mejores maestros para ejercer su derecho a la educación.

Alba Martínez Olivé
Directora General de Formación Continua de Maestros en Servicio
Subsecretaría de Educación Básica - SEP

resentación

La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) considera que la colaboración interinstitucional es indispensable para contribuir al enriquecimiento del acervo cultural y al desarrollo cualitativo de las políticas y las prácticas educativas del país. Atendiendo a este principio, ha colaborado con la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio en el desarrollo de diversos proyectos; la realización de pasantías en Chile y en España para el fortalecimiento de las competencias profesionales de los funcionarios responsables de la formación continua de los sistemas educativos estatales, un estudio sobre las concepciones de los docentes en México y la evaluación de los Programas Rectores Estatales de Formación Continua

En esta ocasión, la oficina regional de la Organización de Estados Iberoamericanos en México tiene el privilegio de presentar la concreción de un proyecto más; se trata de la publicación *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros*, que compila cinco escritos elaborados por especialistas mexicanos y españoles, cuya principal preocupación es la mejora continua de la calidad educativa.

Sin duda que esta obra, además de ratificar la importancia de la colaboración institucional, contribuye a la sistematización de experiencias que –como rutas ya andadas– posibilitan la reflexión sobre los procesos de mejora escolar, en especial relacionados con la reorganización administrativa, el apoyo técnico profesional a directivos y docentes, y la asesoría y acompañamiento a los colectivos escolares en procesos de formación continua, transformación de la gestión y mejora de la enseñanza y el aprendizaje.

Por ello, estoy segura de que la lectura de cada uno de estos artículos puede aportar importantes elementos a estudiosos de los procesos de mejora educativa, académicos e investigadores interesados en el tema y a los agentes de otros sistemas educativos de Iberoamérica.

Licenciada Patricia Pernas Guarneros
*Directora de la Oficina Regional en México
de la Organización de Estados Iberoamericanos*

*J*ntroducción

En México, la Comisión SEP-Autoridades Educativas Estatales conformada para estudiar y proponer una normatividad que regule el servicio de apoyo técnico-pedagógico a la escuela se constituyó a partir de los acuerdos derivados de las reuniones del Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU) e inició sus trabajos el 3 de mayo de 2004, fecha en que la Comisión fue instalada formalmente con la participación de autoridades educativas federales y representantes de veintitrés entidades federativas,¹ tres asesores investigadores y un equipo técnico, coordinados por la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFCMS).

A partir de la primera reunión se establecieron los propósitos respecto a la documentación, difusión de experiencias y la caracterización de las circunstancias que han definido el estado actual del apoyo técnico-pedagógico, lo cual permitió generar insumos de información para la construcción de una propuesta general para el establecimiento del Servicio de Asesoría Académica a la Escuela.

Asimismo se dieron a conocer los puntos que conformaron la mecánica de trabajo de esta comisión, metodología para la sistematización de la información y documentación de experiencias, entidades participantes y número de sesiones. Con esta orientación, se realizaron cinco reuniones de trabajo de la comisión y tres de la subcomisión de redacción para el análisis de las temáticas relacionadas con la situación actual del apoyo técnico, así como la redacción del documento que propone los lineamientos generales para el establecimiento del Servicio de Asesoría Académica a la Escuela (SAAE).²

El desarrollo de las actividades de la comisión propició el diálogo constructivo en torno a las principales fortalezas, dificultades y dilemas que enfrentan la figura y función de apoyo técnico pedagógico en cada entidad. Esto en conjunto permitió tener una caracterización de las circunstancias actuales de la función de apoyo técnico desde las

¹ Iniciaron 20 entidades, en el transcurso de los trabajos se incorporaron tres entidades más a la comisión. En la octava reunión participó además el estado de Puebla con observadores de Educación Básica.

² "Orientaciones generales para constituir y operar el Servicio de Asesoría Académica a la escuela", SEP-SEB-DGFCMS, julio de 2005.

distintas instancias, niveles, modalidades, proyectos y/o programas que operan en los sistemas educativos federal y estatal.

La revisión de las funciones que llevan a cabo las instancias de supervisión escolar y los centros de maestros favoreció la identificación de los aspectos metodológicos, técnicos, curriculares y laborales que debe conocer y manejar el personal que desarrolla actividades de asesoría académica a la escuela. También se analizaron las implicaciones para desarrollar y apoyar la labor de asesoría desde estas instancias y su importancia para el establecimiento del SAAE.

El análisis de las experiencias documentadas por el grupo técnico sobre el servicio de apoyo técnico en algunos sistemas educativos estatales, en la supervisión escolar y las derivadas de la puesta en marcha de proyectos de innovación para la transformación de este servicio, fueron elementos que abonaron al desarrollo de los trabajos de la Comisión.

Otra acción importante en este proceso fue el diálogo con asesores técnicos de varias entidades,³ quienes fungieron como lectores externos de los avances del documento en distintos momentos, por lo que su participación permitió contar con sus percepciones sobre la viabilidad de la propuesta, así como de las implicaciones y condiciones necesarias para ponerla en práctica.

En este trayecto fue también importante contar con especialistas –en calidad de asesores externos de los temas–, y con un grupo técnico que se encargó de sistematizar la información generada durante las discusiones, promover el diálogo continuo a través de medios electrónicos y presentar fichas técnicas sobre los avances y acuerdos de cada reunión con la finalidad de contar con insumos útiles para nutrir el proceso.

Una de las dificultades enfrentadas para la elaboración de esta propuesta fue la heterogeneidad, tanto en los contextos como en las concepciones existentes entre las entidades y los miembros de la comisión, así como la escasa información y estudios sobre la función y personal de apoyo técnico, lo cual, por un lado, refleja la escasa importancia que se le ha dado al tema y lo mucho que falta por hacer desde la investigación, el diseño y la puesta en marcha de políticas educativas y, por otro lado, representó un reto para poner en marcha nuevas acciones: diagnósticos estatales, programas de formación, encuentros académicos, documentación de experiencias, diplomados, entre otros.

El proceso de análisis permitió el logro de aprendizajes, entre los cuales se encuentran el de generar una visión integral sobre las necesidades del personal que realiza la función de apoyo técnico, el establecer estrategias para el reordenamiento del servicio, la integración y articulación de programas y proyectos, así como de las instancias que

³ Se contó con la participación de 14 lectores externos, entre investigadores, subsecretarios, asesores de Educación Básica, coordinadores de programas estatales, supervisores, jefes de sector y de enseñanza, asesores técnicos de zona, de Centros de Maestros, de programas nacionales y de las mesas técnicas de los distintos niveles y modalidades educativas.

las llevan a cabo; la necesidad de una formación específica para definir el perfil y las condiciones básicas para establecer lineamientos nacionales, entre otros.

Otras circunstancias que implicaron retos en el avance, son: el reconocimiento de la realidad que viven las entidades respecto al servicio de apoyo técnico y la situación deseable, los cuales se tradujeron en dilemas que plantearon la necesidad de incluirlos como parte de la propuesta, entre ellos: la necesidad de definir si el servicio debe ser externo o interno, si debe trabajar con la estructura y el personal actual o nuevas opciones, o bien si se trata de un servicio general o focalizado, etcétera.

El resultado de las reflexiones y aprendizajes obtenidos se expresan en el documento “Orientaciones Generales para constituir y operar el Servicio de Asesoría Académica a la Escuela”, el cual se caracteriza por definir una política educativa, proponer institucionalmente la concepción y orientación del servicio, establecer sus propósitos, contenidos y beneficiarios, así como las instancias que lo constituyen, sus formas de organización y sus implicaciones, las cuales plantean posibles líneas de acción para la puesta en marcha del Servicio de Asesoría Académica a la Escuela (SAAE).

Es necesario mencionar que la función de asesoría está en proceso de construcción aquí y en otros sistemas educativos, por lo que será indispensable que el documento del SAAE se revise y actualice permanentemente, para lo cual conviene recuperar la información y aprendizajes que se deriven de la puesta en marcha y evaluación de diferentes iniciativas sobre este Servicio, de tal manera que se esté en capacidad de responder a los avances en el conocimiento y estudio de los problemas educativos, así como a las nuevas necesidades que afronte el sistema educativo.

Uno de los propósitos de este libro es contar con escritos realizados por especialistas en el tema de la asesoría, tanto mexicanos como de otros países, para abonar a la reflexión de quienes estén interesados en la profesionalización de los asesores técnico pedagógicos y para quienes decidan poner en práctica el SAAE.


En los primeros artículos se plantean puntos de vista muy cercanos a la realidad del sistema educativo mexicano y, en los siguientes, una visión de especialistas españoles que muestran los aprendizajes obtenidos en la asesoría a la escuela durante varias décadas.

El artículo de Alberto Arnaut da cuenta de la estrecha relación que existe entre la asesoría a la escuela, la supervisión escolar y los Centros de Maestros, haciendo un recorrido histórico sobre la constitución de esta función en el sistema educativo mexicano; por su parte el artículo “La asesoría técnica a la escuela”, de Rosa Oralia Bonilla, además de mostrar algunos argumentos sobre la necesidad e importancia de esta función, plantea reflexiones en torno a la transición que en México se está presentando al respecto.

Serafín Antúnez bosqueja los principios de la asesoría técnica, señalando pautas a considerar para la actuación de los asesores y de las instancias y áreas educativas que tienen la responsabilidad de brindar apoyo técnico a directivos y docentes. Antonio Bolívar nos recuerda, a través de su artículo, la importancia de no perder de vista que la asesoría técnica a la escuela tiene el propósito esencial de apoyar a directivos y docentes en el cumplimiento de su tarea fundamental por lo que es indispensable no perder de vista la dimensión del trabajo en el aula al mismo tiempo que la tarea del colectivo docente. Finalmente, Jesús Domingo Segovia nos participa de los distintos momentos de la asesoría, refiriéndose a la condición *in situ* del trabajo que promueve el asesor para impulsar la reflexión sistemática sobre la práctica educativa.

Estoy segura que esta compilación sobre diferentes aspectos y desde varias perspectivas sobre la asesoría técnica puede abonar a los procesos de construcción de esta función y, sobre todo, al debate colectivo que permitirá ir construyendo una nueva orientación y sentido tan necesarios para la asesoría en México.

Rosa Oralia Bonilla Pedroza
*Colaboradora de la OEI y Presidenta del Consejo
Directivo de Innovación y Asesoría Educativa, A.C.
Octubre de 2006.*



a función de apoyo técnico-pedagógico: Su relación con la supervisión y la formación continua

ALBERTO ARNAUT SALGADO*

Introducción

La ponencia que presento esta mañana,¹ se refiere –fundamentalmente– a la historia de la función de apoyo técnico-pedagógico, en su estrecha relación con la supervisión escolar. Una primera parte de mi exposición la dedicaré a comentar sus inicios; en la segunda, hablaré de esta función en la escuela post-revolucionaria; en la tercera, la expansión acelerada del Sistema Educativo Mexicano, de 1940 a 1976; en la cuarta etapa abordaré –lo que yo llamo– el primer resurgimiento de la función de apoyo técnico-pedagógico, al final de la década de 1970, a propósito de la desconcentración de la Secretaría de Educación Pública y de todas las actividades desarrolladas en el marco del *Programa Educación para Todos*, durante la administración de Fernando Solana; para terminar mi exposición, y es a lo que dedicaré mayor atención, comentaré el resurgimiento de la función de apoyo técnico-pedagógico ocurrida a principios de los años noventa, cuando, de manera simultánea, se desconcentró y federalizó la educación, e inició una importante reforma educativa en varios frentes: reforma curricular, renovación de libros de texto, actualización docente y programas encaminados a mejorar la calidad y la equidad de la educación en México.

* Investigador de El Colegio de México.

¹ Conferencia dictada en La Trinidad, Tlaxcala el 28 de noviembre de 2005.

La fundación del Sistema Educativo Nacional

Como ustedes saben, el Sistema Educativo Nacional, en sus rasgos esenciales, se fundó –o comenzó a configurarse– en el último tercio del siglo XIX, con la interposición de muchos factores: los liberales triunfantes decidieron una mayor intervención, ya sea de forma, indirecta, por ejemplo a través de la reglamentación, o directa, mediante el establecimiento de las escuelas públicas que dependían de los ayuntamientos de los estados y del gobierno federal, según el ámbito de referencia o de su cobertura.

Así es que, la escuela –tal y como la conocemos en México– desde la perspectiva de un historiador no es algo tan lejano en el tiempo, pues no tiene más de 130 años como institución; podríamos decir que dicha imagen se empezó a difundir durante la república restaurada y continuó durante el porfiriato.

La fundación de la escuela coincide con la transformación de la profesión docente, que era una ocupación desempeñada, fundamentalmente, en la casa del maestro o en la del alumno; eran maestros particulares que ofertaban sus servicios de enseñanza para la adquisición de la lecto-escritura y el cálculo matemático; dichos servicios eran, directamente, ofrecidos a los padres, quienes pretendían que sus niños aprendieran a leer, escribir, contar, y, a veces, a estudiar el catecismo religioso y el catecismo cívico.

Luego, la profesión del docente se transformó gracias a la creciente intervención del Estado en la fundación de las hoy llamadas escuelas; ese espacio público que no es la casa del maestro, ni la casa del niño, sino un espacio físico, organizacional, reglamentario moral, profesional. Así, de ser una profesión casera pasó a ser una ocupación realizada en un espacio nuevo, de carácter público y, además, obligatorio y dependiente del Estado.

La profesión docente también sufrió otras transformaciones, como por ejemplo, de ser una ocupación remunerada directamente por los padres de los niños, se convirtió en una ocupación asalariada, es decir, remunerada por el ayuntamiento, por el gobierno del estado o por el gobierno federal. Este cambio es importante porque de ser una ocupación casera se transformó en una ocupación escolarizada; de un trabajo remunerado directamente por los clientes, se convirtió en un trabajo asalariado, al tiempo que pasó a ser una profesión a la que se ingresa, ya no mediante una mera autorización para el establecimiento de los servicios de la docencia en las primeras letras, sino por medio de la formación especializada en las escuelas normales, que comenzaron a fundarse en esos años.

Hasta ese momento, los maestros no tenían que pasar por un examen, la mayoría, simplemente, se presentaba en el lugar y anunciaba directamente sus servicios. Cuando ofertaban sus servicios, tenían como obligación saber leer, escribir y contar.

Pero, a partir de la creación del Sistema Educativo Nacional y de los factores enunciados, surge la necesidad y obligación de recibir una formación especializada para la docencia, ya no era suficiente saber leer, escribir y contar, sino saber cómo iban a enseñar. En ese sentido, la ocupación casera y asalariada se convierte en una profesión; un cambio muy importante que llega hasta nuestros días.

Por supuesto que, de forma paralela, comienza a difundirse la nueva pedagogía y los nuevos métodos de enseñanza y de instrucción en la educación. Ya no se trata de enseñar a leer, escribir, contar y ver algo de catecismo y de civismo, sino además, se empieza a plantear que la instrucción o la enseñanza de la lecto-escritura y el cálculo son parte de un proceso más vasto, que es el de la educación; es decir, aquel que incluye el desarrollo integral de los niños, el desarrollo de sus potencialidades mentales, físicas, actitudinales, morales, etcétera; es ahí, cuando de la instrucción se pasa a la educación.

Garantizar la obligatoriedad de la educación

Conforme se empieza a expandir el sistema escolar público en los ámbitos municipal, estatal y federal, también aparece la necesidad de coordinar y administrar este creciente sistema escolar. Pero, sobre todo, en los inicios de nuestro Sistema Educativo Nacional surge la necesidad de garantizar que los padres cumplan con el principio de educación obligatoria.

La administración educativa, en la mayoría de los estados, aparece con la inspección escolar. Antes de la existencia de los jefes de departamento de instrucción primaria, antes del surgimiento de los directores de educación primaria en cada uno de los estados, antes de la aparición de los regidores de educación primaria en cada uno de los ayuntamientos, estuvieron los inspectores.

En el comienzo, para decirlo con tono bíblico, fueron los inspectores. La primera administración educativa que surgió en nuestro país fue la inspección escolar, y se destacó por su función esencialmente político-administrativa e, incluso, por su carácter penal. Los primeros inspectores tenían como función esencial asegurar que los padres enviaran a sus niños a la escuela, porque la educación primaria elemental, ya se había declarado como obligatoria y el Estado debía garantizar la asistencia de los niños, sobre todo, los provenientes de los sectores sociales a los que estaba destinada, en su origen, la instrucción pública.

Como es de imaginarse, la creciente escuela pública tardó tiempo, poco, pero tardó, en implantarse socialmente.

La escuela pública, desde su origen hasta nuestros días, es la escuela de los pobres, es la escuela de los grupos marginados; los grupos más privilegiados –a finales del siglo XIX– no enviaban a sus hijos a la escuela, seguían contratando a los maestros para que les enseñaran en su casa o en la casa del maestro. Este tipo de instrucción dio pie a lo que hoy conocemos como el Subsistema de Escuelas Privadas.

Con el paso del tiempo, la obligación de los padres se transforma en una obligación del Estado. La obligatoriedad de la educación primaria, que inicialmente era una obligatoriedad pensada para los padres de escasos recursos económicos, se convirtió, muy pronto, en la obligatoriedad del Estado, para satisfacer una creciente demanda de los pobres por la educación.

Actualmente, la obligatoriedad de la educación está señalada en la Constitución –Reforma de 1993– y en la *Ley General de Educación*, donde explicita que la responsabilidad no corresponde solamente a los padres, sino también al Estado.

En aquella época, la función de supervisión era –como dije antes– una función, esencialmente político-administrativo y penal, establecida para garantizar la educación de los niños. Los inspectores tenían las siguientes tareas: verificar la asistencia de los niños a la escuela, vigilar que los niños –en edad escolar– no anduvieran en las calles, hablar con los padres y, en su caso, consignarlos ante el ayuntamiento. Posteriormente, el ayuntamiento decidía los castigos, como la privación de la libertad o el pago de las multas correspondientes. Cabe decir que casi nunca se aplicaban estas multas, pero, el posible castigo era –como la *espada de Damocles*– un incentivo drástico para que los padres enviaran a sus hijos a la escuela.

La supervisión administrativa y la supervisión técnico-pedagógica

El nacimiento de la escuela coincidió con una primera revolución pedagógica en el subsistema federal, en el distrito y en los territorios federales; la función supervisora se dividió en dos: permanecieron los supervisores administrativos y surgieron los supervisores técnicos. Los técnicos tenían como tarea principal las actividades que han desempeñado, y siguen desempeñando, los supervisores, pero que además es ejercida por muchos equipos técnico-pedagógicos, en todas las mesas técnicas de cada nivel y modalidad educativa.

¿Qué función tenían los supervisores técnicos? Llevar la *buena nueva* de la pedagogía moderna a los maestros carentes de una formación en las escuelas normales –a finales del siglo XIX–, docentes reclutados sin una formación inicial normalista; situación que predominó en las zonas rurales hasta la década de 1960.

La supervisión técnica o pedagógica se convirtió en una función esencialmente de apoyo técnico-pedagógico, tal y como ahora la conocemos. Los supervisores administrativos tenían como función garantizar que: los niños asistieran a la escuela, los maestros impartieran sus clases, se cumplieran los programas de estudio y que la escuela contara con una infraestructura mínima. En cambio, los supervisores técnicos tenían como tarea principal la de organizar academias, conferencias pedagógicas y actualizar a los maestros que no se hubieran formando en las primeras escuelas normales modernas –durante los últimos años del siglo XIX– y con los nuevos métodos de enseñanza.

Sin embargo, dada la gran cantidad de conflictos entre la supervisión administrativa y la supervisión técnica, éstas terminaron unificándose y quedando una sola, la cual se responsabilizaría, al mismo tiempo, de los asuntos administrativos y de los técnico-pedagógicos.

La supervisión y su apoyo en la formación y actualización de los docentes

Con la Revolución Mexicana llegó la *buena nueva* de la escuela rural mexicana; Vasconcelos, Rafael Ramírez, y otros grandes educadores, querían construir una nueva escuela y llevarla al campo; pero, sucedió que los maestros normalistas eran insuficientes para atender a las escuelas rurales y quizás no tenían la formación necesaria, ni querían ir al campo. Entonces, para llevar la escuela a los contextos más desfavorecidos, igual que sucedió con las tierras y el dinero durante la revolución, se reclutaron maestros de donde los hubiera, no se podía esperar a crear un sistema de formación de maestros rurales. Este es el rasgo más original de la política educativa post-revolucionaria.

Sin embargo, el reclutamiento masivo de maestros rurales obligó, también, al desarrollo de funciones complementarias de este grupo; como por ejemplo, funciones de apoyo técnico-pedagógico. La actualización y educación de los maestros rurales, apenas egresados de cuarto grado de la primaria elemental, en un 80%, requerían de acompañamiento, orientación y formación continua, las cuales se les tenía que ofertar de alguna manera. De ese modo, los supervisores de la escuela rural mexicana se convirtieron, en sus respectivos estados, en entes morales y polifuncionales.

En ese entonces, los supervisores se encargaron de identificar las necesidades educativas; decidir, por ejemplo, el lugar donde se iba a establecer la escuela rural, selección del personal que se desempeñaría como docentes de la nueva escuela rural; además de orientar a los jóvenes maestros sobre cómo llegar a cada comunidad, y las formalidades para ponerse en contacto con las autoridades municipales, las autoridades tradicionales del pueblo, el sacerdote y con todos aquellos que pudieran aportar algo para la

construcción de la escuela. Luego, participaban en la edificación de la escuela, junto con la comunidad. Posteriormente, se encargaban de supervisar y apoyar a los jóvenes maestros.

Así, la función del supervisor, como inspector que garantizaría la asistencia de los niños a la escuela, –función un tanto policíaca– vino a menos, para dar paso a otras tareas propias de la expansión de los servicios a zonas rurales e indígenas: la búsqueda del apoyo de la comunidad y la actualización, el acompañamiento y la orientación de los maestros rurales.

Al final de la década de 1920, se dio una nueva diferenciación; los supervisores siguieron cumpliendo las funciones antes señaladas, pero surgieron las escuelas normales rurales y las misiones culturales para la capacitación de los maestros.

Las misiones culturales nacieron para contribuir a la actualización, acompañamiento y orientación de los maestros rurales, quienes, habiendo terminado la primaria elemental, se les habilitaba para la docencia. Las escuelas normales rurales, creadas durante la década de 1920 y, sobre todo, en la década de 1930, surgen para la formación inicial y profesional de los docentes. En ese entonces, las funciones de acompañamiento, actualización y orientación del trabajo docente en la escuela rural fue realizado por diversas instancias: delegados instaladores, inspectores, misioneros culturales, las escuelas normales rurales, etcétera. Aun cuando aparecen nuevos nombramientos, la función del supervisor rural sigue siendo central.

A finales de la época cardenista, las vertientes de actualización y de capacitación, provenientes de las misiones culturales y de las escuelas normales rurales, entraron en crisis y el gobierno de Cárdenas decidió sacarlos de la función, quedando los supervisores escolares como dueños de la escena.

A partir de 1940, la situación comenzó a cambiar; la función de capacitación, es decir, la función de regularización de los estudios profesionales de los maestros rurales, se encomendó a la normal más grande del mundo, el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, que tenía como tarea principal la capacitación y el mejoramiento profesional de los maestros rurales y urbanos, entre los cuales había un grupo considerable que ejercía el trabajo docente sin título. Esta institución permitió a los profesores cursar los estudios de secundaria y los estudios profesionales, para obtener el título de Profesor de Educación Primaria, equivalente a la del egresado de la Escuela Nacional de Maestros, de la Ciudad de México.

Por otro lado, la función de actualización, por lo menos teóricamente, quedó encomendada a los supervisores escolares. Sin embargo, fue tan acelerada la expansión del sistema escolar a partir de los años cuarenta, y, específicamente, en los cincuenta, que

la función supervisora prácticamente no se dio a basto en la tarea –continua y permanente– de acompañamiento, orientación, apoyo y formación continua de los maestros en servicio. Incluso, podríamos decir que, de 1940 a 1978, en un periodo de expansión tan acelerado del Sistema Educativo Nacional –particularmente en la educación primaria–, la supervisión realizó tantas actividades que poco pudo hacer para desempeñar la función de acompañamiento y de apoyo técnico-pedagógico a las escuelas.

Este es un periodo donde, la decisión política urgente fue crecer, expandir e incorporar al mayor número de niños mexicanos a la escuela, se priorizó una política fundamentalmente expansiva; así, el mejoramiento de la calidad, la pertinencia y la equidad quedaron subordinadas a la expansión: no existía mejor escuela y de mayor calidad que aquella que se creaba, porque no había antes ninguna otra.

La Secretaría de Educación Pública centralizó la elaboración y aplicación de los planes, programas de estudio y, además, en 1959, creó la Conaliteg,² institución encargada de la producción de los libros de texto gratuitos, obligatorios y, prácticamente, únicos para todo el país. Entonces, tenemos un contexto donde prevaleció una política privilegiadora de la expansión y una política –centralizada– promotora de la uniformidad de libros, de planes y programas de estudio, como medios para garantizar la misma educación, para todos, en el menor tiempo posible.

De esta forma, temas como calidad, pertinencia y equidad, –que emergieron a finales de la década de 1970 y, concretamente, en la década de 1990– fueron obviados, frente al reto que significó la demanda excesiva por la educación, provocada también por la creciente explosión demográfica desatada en el país, entre 1940 y 1970.

En ese tiempo, tuvimos un panorama completamente distinto a los anteriores, con una educación similar para todos, en el menor tiempo posible, gracias a: la misma escuela, los mismos planes, los mismos programas, los mismos textos. Así, el principal papel de los supervisores fue desempeñar funciones acordes con la política expansiva y uniformizadora, además de garantizar la paz en un sistema que estaba creciendo a ritmos muy acelerados, en un gremio que, ya para entonces, se había multiplicado a grandes pasos (de 1920 a 1970, el total de profesores federales pasó de tres mil a 300 mil).

Durante esta temporada se presentó un desdibujamiento de la función técnica en la gestión del sistema, y no sólo en el ámbito de la supervisión, sino también, en la dirección del Sistema Educativo Nacional. Lo anterior porque, en primer lugar, había que garantizar la normalidad político-administrativa, la gestión de recursos humanos, financieros y materiales de –alrededor– 150 mil maestros de educación primaria, 50 mil maestras de preescolar y 80 mil maestros de secundaria; así que para garantizar la

² Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.

continuidad de los servicios, los supervisores realizaron –con intensidad– actividades administrativas y de control, como: estar pendientes de que los libros de texto llegaran a tiempo a las escuelas, de que los maestros recibieran sus pagos con la mayor puntualidad posible, porque sin maestros, no habría escuelas. En segundo lugar, fue importante mantener la paz en las diferentes zonas, en las escuelas, en las sesiones de trabajo, etcétera; al grado, que el presidente Adolfo López Mateos afirmó: “La paz en las escuelas es la paz de la Nación”. En tercer lugar, se debía garantizar la fluidez de los recursos mínimos indispensables, del centro hasta las escuelas, pasando por mil instancias.

Dentro de este contexto, la función de apoyo técnico-pedagógico, de conducción pedagógica, se desdibujó y ocurrió –entre las décadas de 1940 y 1960– el periodo de expansión más acelerado del sistema.

De esta manera, podríamos decir que aquella función de apoyo técnico- pedagógico –esencial en el origen del Sistema Educativo Nacional Mexicano de finales del siglo XIX– se fue desvaneciendo progresivamente durante las dos primeras décadas después de la revolución y, más aún, a partir de la década de 1940, pues los supervisores fueron rebasados por el crecimiento del Sistema Educativo Mexicano y, sobre todo, por el ritmo de expansión del Subsistema Educativo Nacional General, dependiente de una misma autoridad nacional.

Educación para Todos

La situación comenzó a cambiar cuando terminó el periodo de expansión más acelerado del Sistema Educativo Nacional, a finales de la década de 1970, particularmente, en el periodo de Fernando Solana; porque, aunque no hubo una reforma curricular importante en este periodo, sí se desarrollaron dos aspectos importantes de recordar: la conformación de las Federaciones Generales de la SEP, en cada uno de los estados de la República, y la creación de la estructura básica para la educación: director de planeación, director general de administración, área de operación de educación básica, etcétera, en cada una de las federaciones.

Pero, al mismo tiempo, durante este periodo se puso en marcha un programa de tipo comando, que dio cobertura a muchos programas experimentales y pilotos, bajo el nombre de *Educación para Todos* (1979-1982).

Durante estos años se reactivó y consolidó la educación llamada indígena-bilingüe; todavía no se pensaba en interculturalidad, como ocurrió a partir de la década de 1990. Asimismo, la educación especial recibió particular atención, al impulsarse nuevos métodos de enseñanza de lecto-escritura y de matemáticas; también, cabe señalar,

se produjo el libro integrado de primero y segundo grados; se generaron programas pilotos, como el llamado 12-14, para los niños de educación primaria en extra-edad; se desarrolló una primera experiencia de programas educativos compensatorios; se multiplicaron los jardines de niños, a partir de investigaciones educativas, de organizaciones de la sociedad civil, etcétera.

Para este momento, podríamos decir que, por dos razones se dio un primer resurgimiento de la función de apoyo técnico-pedagógico: la creación de las federaciones y la de estos programas diferenciados y de carácter piloto-experimental, desarrollados al margen del sistema burocrático tradicional y de las escuelas regulares –a pesar de que muchos de ellos intervenían directamente en las escuelas regulares– bajo la cobertura del *Programa Educación para Todos*.

Así empezaron a desarrollarse a un ritmo más acelerado, especialmente en la administración educativa federal de cada estado, las llamadas *mesas técnicas* de cada nivel y modalidad educativa; es decir, se conformaron los equipos técnicos para sacar adelante los métodos de enseñanza de lecto-escritura, la enseñanza de las matemáticas, la emergencia de la educación bilingüe indígena, así como la de la educación especial, la cual constituyó la primera emergencia para atender a niños con capacidades diferentes.

Además, en esos años, por primera vez, el currículo nacional vivió sus primeros ajustes para operar al margen de las escuelas regulares, de manera tal que surgió, con la creación del INEA, la educación sistematizada para adultos. En esta época, también se acentuó la experimentación y comenzó la primera expansión acelerada de educación indígena.

Por otro lado, cada uno de los programas que conformaban el de *Educación para Todos* dejó una influencia de largo alcance, con la consecuente creación de equipos técnicos para desarrollar estos nuevos modelos pedagógicos.

La diversificación de los programas educativos se dio todavía en una época en la que predominaba una política, cuyo objetivo principal era garantizar la asistencia de los niños a la escuela; pero, la política expansiva comenzó a reconocer sus límites precisamente en los grupos marginados, aislados e incommunicados, de nuestro país. Es ahí, cuando nace el instructor comunitario, en los sectores rurales e indígenas, y los promotores para la educación de los adultos y de estudios a distancia.

Este fue el cambio más importante en la historia de la educación del siglo XX; si recordamos, el desarrollo de una escuela rural que buscaba resolver la manera de llegar al campo y a los indígenas, luego, se pasa de una escuela uniforme para todos, durante las décadas de 1940 a 1970, a una escuela diferenciada, para poder universalizar la educación primaria.

Estos elementos influyeron en la formación de cuadros de acompañamiento técnico-pedagógico para cada programa; aquí tenemos una primera expansión importante de los *cuadros* de apoyo técnico-pedagógico, aunque todavía pequeña si la comparamos con el decenio de 1990.

Otro factor que contribuyó a desarrollar los cuadros de apoyo técnico-pedagógico, a finales de la década de 1970, fue la necesidad de contar con personal calificado, pedagógicamente hablando, en las nuevas delegaciones de la SEP, pues, la mayoría de los delegados de la SEP de los estados no provenían del magisterio y necesitaban comunicarse con supervisores, con los jefes de sector y con los responsables de la administración directa de cada sistema escolar, y de cada nivel y modalidad educativa.

Así, en esta etapa tenemos un doble origen del personal de apoyo técnico-pedagógico: por la diversificación de programas y por la descentralización. Este fue el primer destello de lo que ahora conocemos como equipos de apoyo técnico-pedagógico, y que trabajan en torno a distintos programas y áreas ejecutivas de la administración de cada nivel y modalidad educativa.

Reforma educativa y calidad de la educación

Una segunda emergencia de la función técnico-pedagógico, la encontramos a principios de la década de 1990, con dos reformas muy importantes; una reforma político administrativa, es decir la federalización, transferencia y descentralización de los servicios de educación básica y normal, que pasaron a depender de cada uno de los gobiernos de los estados, ya que hasta ese momento dependían del gobierno federal. La segunda reforma fue la educativa, con la modificación de planes y programas de estudio de educación básica y normal, pero, al mismo tiempo, la puesta en marcha de diversos programas educativos que buscaban mejorar la calidad, y, sobre todo, acompañar y provocar que la reforma curricular llegase hasta las escuelas, aulas, maestros y niños.

En este momento, ambas reformas –la político administrativa y la educativa– promueven la necesidad de consolidar los cuadros técnicos en cada uno de los estados; recordemos que éstos se desarrollaron más temprano y de manera rápida en la administración educativa federal, que en las administraciones educativas –antiguas– de los estados. La concentración se dio porque el gobierno federal necesitaba más de esos cuadros dentro de su propia estructura, pues de él dependían las dos terceras partes de las escuelas públicas del país; pero, quizá también, porque el gobierno federal contaba con mayores recursos financieros para disponer de segmentos del magisterio federal

dispuestos a dejar las escuelas, para desempeñar las funciones de apoyo técnico-pedagógico en cada una de las modalidades y niveles, situación que se multiplicó aceleradamente a principios de la década de 1990.

La descentralización fue muy radical en los aspectos administrativos y laborales; los estados tuvieron que asumir la responsabilidad de conducir y de gestionar ya no sólo los respectivos sistemas estatales, sino que los recibieron con la transferencia de los servicios educativos de básica y normal. Además, la *Ley General de Educación* señala, entre las atribuciones exclusivas de los estados, la de operar los servicios educativos, lo cual conlleva la transferencia de la conducción y la gestión técnico-pedagógica de los sistemas escolares.

Si se observa, por el cambio en la estructura operativa de los sistemas estatales, por la puesta en marcha de una reforma curricular y por la creación de una gran diversidad de programas educativos, la función de apoyo técnico-pedagógico llegó a ocupar un espacio cada vez más importante en la conducción y operación en el ámbito central de la Secretaría de Educación; pero, también en la conducción, operación y concreción de todos los programas educativos que se pusieron en marcha a partir de 1992.

No obstante que la función de apoyo técnico-pedagógico emerge en esta época, como una de las más importantes en la gestión del sistema educativo mexicano y de los nuevos sistemas educativos de los estados, presenta severos problemas.

Cuando emerge una reforma educativa como la de principios de los años noventa y se ponen en marcha tantos programas necesitados de equipos técnico-pedagógicos, la supervisión –que hasta finales de la década de 1970 se había dedicado, fundamentalmente, a garantizar la continuidad de los servicios, al cumplimiento de funciones de carácter político, administrativo, social e, incluso, gremiales y laborales– se vio sometida a una fuerte presión, porque, de la noche a la mañana, se convocó a los profesores a desempeñar funciones de carácter técnico-pedagógico, sin una formación inicial previa como supervisores centrados en actividades técnicas.

Así, a las funciones –políticas, administrativas, sociales y gremiales– desempeñadas formalmente por los supervisores se agregaron, sobre la marcha, programas y proyectos, concursos, campañas, capacitación, trabajo con las comunidades y otras actividades de asistencia social, que los supervisores se encargaban de difundir en la escuela.

Pero, además, la supervisión se convirtió en un *campo invadido* por un cúmulo de equipos técnicos de otros programas que llegan a su territorio y, a veces, sin aviso. Además, se agrega la complejidad alcanzada por el sistema escolar, en tanto los maestros y los alumnos *ya no son los mismos de las décadas pasadas*. En estas circunstancias, y particularmente desde el decenio de 1990, no ha sido nada fácil ser supervisor.

Cuando uno ve el panorama de los años noventa llega a la conclusión de que la función de apoyo técnico-pedagógico, que inicialmente parecía propia de la figura del supervisor, ante esta gran diversidad de equipos técnico-pedagógicos, mesas técnicas de cada nivel o modalidad y de cada programa o proyecto, ya no puede pensarse como una función individualizada.

Es aquí que la función de apoyo técnico-pedagógico tiene que ser repensada y ejecutada, esencialmente, como una función colectiva y no exclusiva de los supervisores, o de las mesas técnicas, o de cada equipo técnico de cada programa; por lo contrario, debe ser una tarea de todos.

La función de apoyo técnico-pedagógico y la formación continua

Por otro lado, a diferencia de la función y el nombramiento del supervisor, la función de apoyo técnico-pedagógico no se cubre mediante un nombramiento y plaza específica, sino con maestros en servicio, *comisionados*, como auxiliares, apoyos o asesores técnicos.

Aquí se desata una intensa polémica, pues sabemos que hay muchas alternativas; algunos señalan que podría ser la creación de la plaza de asesor-técnico de base, otros plantean convertir en asesores técnicos a todos los empleados de confianza. Por lo pronto, ninguna de estas dos alternativas es recomendable porque, en la situación actual, a pesar de que el personal de apoyo técnico-pedagógico no tiene seguridad en la función, la tiene en el empleo y esto, por lo menos, ofrece cierta flexibilidad para el desarrollo de sus funciones técnicas.

Para mi no es muy fácil la solución al problema administrativo y laboral del personal de apoyo técnico-pedagógico, porque lo ideal sería que estuvieran en mejores condiciones y, al mismo tiempo, existieran las posibilidades de renovar permanentemente los cuadros, evitando que quienes sean renovados queden fuera del servicio o sin ocupar el lugar que les corresponde, después de desempeñar durante mucho tiempo esta función tan delicada y especial.

No es fácil la solución, como tampoco lo es definir, de una sola vez, los aspectos que corresponden a la función de apoyo técnico-pedagógico.

El desempeño de la función técnico-pedagógica, ya sea como supervisores o bien como equipos de mesas técnicas, de programas, de Centros de Maestros, etcétera, es polifuncional; asimismo, sabemos que hay funciones de carácter general que requieren, a su vez, de una formación general: conocimiento de planes, libros de texto, programas educativos, etc.; pero, también hay áreas, tareas y trayectos formativos que exigen

—como en el caso de los auxiliares técnico-pedagógicos, que desempeñan una actividad polifuncional— grados importantes de especialización y no es fácil siquiera hacer ofertas; es decir, si es difícil construir ofertas pertinentes para los maestros en servicio, aún es más difícil construirlas para la formación continua del personal de apoyo técnico-pedagógico.

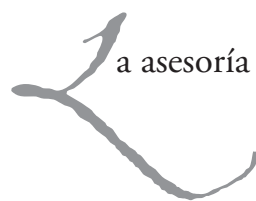
Por otro lado, sabemos que los directores y los supervisores están recibiendo demandas cambiantes y diversas de parte de los maestros, en lo que se refiere a la formación, precisamente, por los importantes cambios que se están operando en la formación continua.

Uno de los cambios que más impacto tiene en la actualidad, sobre la función de apoyo técnico-pedagógico, se refiere a la formación continua, a la transición del Pronap en Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, con sus Programas Rectores Estatales; pues, todo ese esfuerzo que se está generando por transformar e invertir, en cierto sentido, la dinámica para pasar de una serie de programas dominados por la oferta, a una serie de programas y de servicios de actualización y de acompañamiento técnico-pedagógico a los maestros que están en las escuelas, a partir de la demanda generada por la construcción colectiva de su propio trayecto formativo.

Creo que este es un cambio muy importante porque, además, pretende terminar con la segmentación y el aislamiento entre las distintas áreas que participan en la actualización y, en general, en el acompañamiento técnico-pedagógico a los maestros.

Si logran consolidarse estas redes, por escuela, zona, o región; los maestros —a través de la construcción de la demanda— pueden obligar a los *de arriba*, que también se encuentran aislados, y no pocas veces enfrentados entre sí, a coordinarse para responder a la demanda que se está planteando a los maestros, no sólo por la reformas educativas, sino también desde la vida cotidiana de las escuelas.

Con estas reflexiones culmino mi exposición, pero no el debate sobre el tema de la formación continua y el apoyo técnico, el cual debe continuar para buscar alternativas que verdaderamente apoyen a la escuela en el cumplimiento de su tarea fundamental.



a asesoría técnica a la escuela

ROSA ORALIA BONILLA PEDROZA*

Hacer la historia supone la responsabilidad de asumir el compromiso del cambio, distinguiéndolo del progreso. El cambio es una realidad que se impone con o sin progreso. Si no atendemos la agenda del cambio, éste se impondrá de manera irracional e ingobernable, como algo similar a la fatalidad o cataclismo: el caos es una palabra sin plural, porque lo abarca, sofoca y hunde todo. Hagamos historia, no la hemos terminado, no hemos dicho nuestra última palabra como seres humanos dotados de imaginación, sensibilidad, memoria y deseo. Gobernemos el cambio para hacer historia.

Carlos Fuentes

“Hacia el milenio”, 1996.

La complejidad de la práctica docente en la actualidad

Vivimos en un mundo con múltiples cambios sociales, culturales y económicos, gran acumulación del conocimiento científico y avances vertiginosos en la tecnología, la informática y la comunicación; por ello, muchas organizaciones e instituciones, están resintiendo y enfrentando nuevas y continuas presiones sociales. Las escuelas no son la excepción, afrontan un gran reto al mismo tiempo que una amenaza para su pervivencia, ya que están dependiendo de la capacidad que tengan para adaptarse al entorno en el que desarrollan su labor y así dar respuesta a las demandas y necesidades educativas, tanto sociales como individuales.

Esta situación tiene varias consecuencias para los sistemas educativos del mundo. En México ha habido profundas transformaciones en las últimas décadas, las cuales –en conjunto– han modificado el sentido y la orientación general de la educación básica.¹

Así, en nuestras escuelas confluyen de manera simultánea por lo menos dos tipos de “presiones”; la primera se refiere a la demanda social de mayor intervención para resolver diversas problemáticas emergentes, lo cual da la sensación de que en la educación escolarizada se cifra la esperanza de resolverlo casi todo (aunque, paradójicamente, también existe una creciente insatisfacción porque se considera que las instituciones

* Colaboradora de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Presidenta de Innovación y Asesoría Educativa, A.C.

¹ Reformas a los Planes y Programas de Estudio de Educación Básica y la formación inicial de los maestros; federalización y desconcentración del sistema educativo; conformación de un sistema de evaluación del aprendizaje; constitución de un sistema de estímulos para el desempeño directivo y docente; impulso de programas compensatorios para abatir el rezago educativo, diseño y operación de diferentes proyectos y programas de apoyo a las escuelas, producción de diversos materiales para la enseñanza, y el establecimiento de nuevas políticas para la formación continua de los maestros, entre otras.

educativas ya no están cumpliendo cabalmente con las expectativas de bienestar, progreso y movilidad social que se les ha asignado); mientras que la segunda se refiere a las acciones de la política educativa que, para mejorar la calidad, se han diseñado e implementado en las escuelas.

En este contexto, la práctica educativa se ha tornado más compleja, las actividades profesionales de un maestro de educación básica de hace unas décadas, en poco se parecen a lo que hoy se espera que realice. Por ejemplo, mientras que entonces se concentraban en la transmisión de información y conocimientos definidos por un currículum organizado a partir de una selección de temas, áreas y disciplinas; en la actualidad se le pide que apoye a sus estudiantes en el desarrollo de competencias que les permitan entender y enfrentar al mundo tan vertiginosamente cambiante, al mismo tiempo que producir conocimientos, manejar herramientas tecnológicas de la informática y la comunicación y estar sólidamente formado en valores para la convivencia armónica y responsable con la naturaleza y la sociedad.²

Otra situación similar se presenta respecto de la formación inicial de los docentes que entonces, era concebida como la principal herramienta para la enseñanza y, la actualización como el medio para incorporar nuevos conocimientos y aptitudes a su práctica; sin embargo, por las experiencias y avances en la investigación educativa sobre el desarrollo profesional de los maestros, ahora se sabe que la formación inicial sólo es el preludio para el ejercicio de la profesión y la formación continua es una exigencia de los nuevos tiempos, un elemento indisoluble del desarrollo de los docentes, quienes a diario enfrentan nuevos desafíos profesionales.

Asimismo, las escuelas de hace unas décadas, cuando aun no se universalizaba la educación básica, atendían esencialmente a los hijos de padres con determinadas características que en nada se parecen a las de nuestros estudiantes de hoy. Las madres, principales responsables de la educación de los niños, ahora también trabajan fuera del hogar y los padres y las familias en general se ven obligados a buscar diferentes medios de subsistencia en un mundo más competitivo. De igual modo, la concepción misma de familia ha sufrido importantes cambios, de tal manera que el respaldo de sus integrantes y la idea de hogar que se tenía ya no funciona igual cuando se trata de establecer acuerdos y alianzas o definir responsabilidades en apoyo a la educación de los chicos.

Los estudiantes de educación básica también han cambiado, quienes ahora llegan por primera vez a la escuela ya traen consigo una especie de “pre-escolarización” dada por el contexto y el tipo de vida actual. Los medios masivos de comunicación, la tecnología,

² En gran parte, por esto, un currículum no puede ya más estar organizado en temas que muy rápidamente serían obsoletos, ni en disciplinas que por sus objetos de estudio están en continuo avance e interacción, de ahí que el currículo hoy, se ha procurado organizar teniendo en el centro el desarrollo de contenidos y competencias básicas para seguir aprendiendo a lo largo de la vida, con fuerte énfasis en la formación valoral y actitudinal.

la informática y, en general, otras expectativas de vida y una diferente concepción sobre la educación escolarizada. Saben que una buena educación no es sinónimo de bienestar económico o de un empleo seguro a futuro y que los muchos años de estudio y asistencia a la escuela les proporcionarán herramientas que ya no son tan bien valoradas por el común de las personas como antes. La educación compite, igual que muchas otras cosas, como una mercancía más. Para los niños y frecuentemente también para los padres, el bienestar humano se valora por lo que se tiene y no por lo que se es.

Por otro lado, la sociedad globalizada obliga a repensar el papel de la educación escolarizada: ¿qué es la educación?, ¿cuál es su función?, si existen diferentes medios de información, comunicación y transmisión de conocimientos, ¿de qué conviene que se ocupen el sistema educativo y sus escuelas? Pareciera que los fines y funciones de la educación están en duda, o por lo menos en un proceso de redefinición, de búsqueda, de reconstrucción; de tal manera que su significado y sentido esenciales se perciben un tanto lejanos a la realidad de las escuelas y de la sociedad actual.

Por éstas, entre otras razones, se puede afirmar que la práctica educativa es más compleja en la actualidad y que los maestros están enfrentando diferentes tensiones e incertidumbres –no siempre conscientes ni explícitas– en relación con su función y el cumplimiento de la tarea fundamental de la escuela. Algunas de estas tensiones e incertidumbres están asociadas a la pérdida de identidad y contenidos de su función, otras a la necesidad de desarrollar nuevas competencias profesionales ante el nuevo currículum; algunas más se vinculan con la necesidad de responder a las múltiples demandas del sistema educativo y, por último, existe otro tipo de incertidumbres y tensiones relacionadas con la exigencia –casi inédita en un país en el que la educación y sus decisiones han estado en manos del Estado– de romper el aislamiento en el que tradicionalmente se han mantenido las escuelas, para establecer nuevas formas de relación con los padres de familia y la comunidad.

Sobre la tarea fundamental de la escuela

Es indudable que el problema de resolver las dificultades sociales de nuestro mundo actual sobrepasa al sistema educativo. Al respecto, es conveniente recordar que las escuelas no están solas en la tarea de educar y enseñar, por lo que más que asignarles nuevas y variantes responsabilidades según emergen problemáticas, como ha sucedido hasta ahora, es esencial promover debates profundos que apunten a identificar y reconstruir social, colectiva e institucionalmente su dirección, su sentido y su tarea fundamental.

Lo anterior parece una afirmación de perogrullo, pero frecuentemente se observa a directores y maestros más preocupados por responder a las demandas urgentes de la sociedad y del sistema educativo (comunicadas a través de los padres de familia y de las autoridades más cercanas a las escuelas) que no siempre están asociadas a su relación e interacción con los alumnos, dejando de lado, e incluso, olvidando la importancia de su aprendizaje, razón de ser de la escuela como institución educativa. Prueba de ello, la encontramos en el tipo de actividades y contenidos en los que mayor tiempo se invierte por día, mes o semana, a través de los cuales se define –en los hechos– cuáles son las prioridades de las escuelas.

Desde luego que no sólo se trata de la voluntad personal de los directivos y docentes porque en ello también entra en juego el proyecto educativo de nación y sobre todo la lógica del funcionamiento de la administración y del sistema educativo al cual pertenecen las escuelas, pues frecuentemente se les comunica –de manera implícita, mediante la inversión de recursos, el respaldo político o el tiempo dedicado a determinadas acciones– cuáles son las prioridades reales y de la política educativa y, qué es lo que efectivamente importa mejorar, mostrando que los cambios se generan a través de una mezcla de motivos educativos y políticos por lo que suelen estar acompañados de un gran compromiso de sus líderes, del poder de nuevas ideas y recursos adicionales; pero también de una sobrecarga de trabajo, plazos irreales, demandas sin ninguna coordinación, soluciones simplistas, esfuerzos mal dirigidos, inconsistencias y subestimación de lo que se quiere para producir la mejora (Fullan y Stiegelbauer, 1997).

En estas circunstancias suelen observarse acciones de la administración con énfasis en las prioridades políticas por lo que los esfuerzos se concentran en que las escuelas cuenten con más y mejores herramientas y medios para la educación para dar respuesta a las demandas de la sociedad, por ejemplo, se privilegia la dotación y manejo de las herramientas de la tecnología de la informática y la comunicación, se amplía la jornada escolar, se distribuyen más y mejores acervos bibliográficos, recursos materiales, y se asignan recursos financieros a las escuelas para que mejoren su estructura física, se otorgan estímulos laborales para los “mejores” maestros, etcétera; y aunque se trata de acciones muy importantes y siempre necesarias, éstas no son suficientes para transformar y mejorar procesos educativos profundos que impacten de manera más directa en la calidad y equidad de los aprendizajes de los alumnos. En este sentido, el sólo hecho de que las escuelas cuenten con más y mejores medios, no garantiza una nueva y mejor forma de enseñar y de aprender, pues si no se acompañan de procesos que realmente trastoken la relación e interacción entre el maestro y sus alumnos, se corre el riesgo de

que los recursos y medios terminen convirtiéndose en fines y pasen a formar parte de las actividades formales de la escuela que se cumplen sin siquiera tocar la tarea central: los procesos de enseñanza y de aprendizaje.³

Es posible que el lector crea en las posibilidades de la mejora y el cambio propuestos desde la administración educativa, pero considero que no es así, por el contrario; mi experiencia y la de México al respecto me han mostrado que algunas innovaciones impulsadas desde la gestión de gobiernos del sistema educativo han tenido excelentes resultados, por lo que éstas constituyen una fuente de grandes posibilidades para aprender sobre la mejora educativa;⁴ sin embargo, con mi exposición pretendo expresar que no todas las iniciativas que llegan a las escuelas para promover su mejora son positivas ni convenientes y que algunas pueden representar una inversión de esfuerzos, tiempo y recursos que pueden no llevar a nada si en la decisión han influido razones que tienen que ver con sólo *aquietar* la presión de la sociedad o para parecer que se tiene un sistema educativo innovador al conseguir más recursos; ya que estas situaciones plantean riesgos graves si, como antes dije, no se sabe qué grado de prioridad tiene el cambio que se quiere promover respecto del cumplimiento de la tarea fundamental de la escuela sobre todo cuando lo que se quiere es mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

Digo esto porque especialmente en los últimos tiempos existe la sensación de que las instituciones educativas son “el saco en el que todo cabe”: problemas de migración, adicciones, fortalecimiento de la democracia, lucha contra la corrupción y la violencia, fomentar el cuidado y conservación de la naturaleza y el medio ambiente, prevenir y cuidar la salud, aprender a ser tolerantes, formar a los futuros contribuyentes fiscales, integrar a los niños con necesidades diferentes en el aula, aprovechar los recursos turísticos del país, etcétera.

Con esto no pretendo expresar que estos temas no sean importantes para la educación básica; pero sí quiero manifestar que no se puede seguir exponiendo a las escuelas a recibir un sin fin de cargas adicionales al currículum, todas juntas, todas importantes y todas en corto tiempo; porque, en primer lugar, muchos de estos temas ya están incorporados en los planes y programas de estudio, por lo que, en todo caso, habría que pensar en dedicar esfuerzos al desarrollo de las nuevas competencias docentes que se requieren para trabajarlos sistemática y adecuadamente en el aula, así como en la generación de condiciones institucionales (respaldos, apoyos, supervisión y evaluación)

³ De acuerdo con Fullan y Stielbauer (1997), las innovaciones y las reformas educativas promovidas por la administración de la década de 1970 fracasaron debido a las teorías imperfectas y demasiado abstractas (racionales) que no se relacionaban o podían relacionarse con la práctica, la limitación o ausencia de contacto con la escuela y la no comprensión de ésta última; pero, sobre todo, al error de considerar como algo explícito la relación entre la naturaleza y fines de las innovaciones propuestas con los propósitos de las escuelas. Así, las innovaciones se convirtieron en fines en sí mismas, en tanto se perdían de vista las cuestiones supuestamente centrales del propósito del cambio: ¿para qué es la educación?, ¿qué clase de seres humanos y qué clase de sociedad queremos producir?, ¿qué métodos de instrucción y organización del salón de clases, y cuáles materias necesitamos para producir esos resultados?, ¿qué conocimientos son los más valiosos?, etcétera.

⁴ Por ejemplo, PACAEP (Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria), el Proyecto de Investigación e Innovación “La gestión en la escuela primaria”, y el Pronalees (Programa Nacional de Lectura y Escritura) entre otras.

que lo hagan posible; y, en segundo lugar, es necesario reflexionar acerca de que muchos de estos temas no son responsabilidad exclusiva de la educación escolarizada sino que el compromiso se comparte con otras instituciones cuya obligación incluye componentes de formación y educación para la sociedad general.

Para cerrar estos planteamientos, que no el debate sobre el tema, retomo la idea de que es necesario redefinir en un sentido global la tarea fundamental de las escuelas de educación básica. No se trata solamente de modificar los métodos de enseñanza, los contenidos y la organización curricular, los materiales educativos o los programas y proyectos, sino además de esto y, sobre todo, se trata de encontrar una fórmula pedagógica, institucional y social que permita articular demandas distintas y, en ocasiones, contradictorias entre sí, porque esas demandas constituyen, en definitiva, demandas a los docentes y a las escuelas que los afectan en su funcionamiento y el cumplimiento de su tarea central: la enseñanza y el aprendizaje.

Esta redefinición implica trabajar para resignificar las concepciones de educación básica, de enseñanza, de aprendizaje, del docente y del ciudadano que requiere nuestro país en el presente y el futuro⁵ con el propósito de contar con orientaciones y referentes institucionales claros que pauten la dirección a seguir en la educación escolarizada y así sortear el impulso de caer en la creación de nuevas acciones según cada problema que emerge, ya que esto, además de saturar con múltiples demandas a la escuela, termina por abonar al “desvanecimiento” de la importancia de desarrollar los contenidos de la tarea fundamental, especialmente en los centros escolares.

Los desafíos del nuevo currículum

Como dije antes, en nuestro país ha habido importantes y profundos cambios que han modificado la concepción de la educación básica y su organización curricular. El actual enfoque de la tarea de enseñar no se reduce a transmitir conocimientos e informaciones de una o varias disciplinas, sino a promover el desarrollo de competencias para que los estudiantes sean capaces de usar sus conocimientos y aptitudes en diversas situaciones y contextos, así como de producir conocimientos y seguir aprendiendo a lo largo de la vida.

Debido a esta nueva concepción se esperaría que el rol y trabajo de los maestros no podrían seguir siendo los mismos que en el pasado, su desempeño implica ahora un esfuerzo mucho mayor en el proceso de aprendizaje, tanto por parte éstos como de sus alumnos.

⁵ Involucra, asimismo, que las discusiones sean colectivas, con una participación social amplia, empezando por los responsables de gobernar la educación a nivel federal y estatal, los grupos académicos, de investigación y técnicos, las áreas administrativas y financieras y los directivos escolares hasta llegar a los maestros, los padres, los estudiantes y otros sectores de la sociedad. Desde esta óptica, la reflexión sobre las políticas, reformas, programas e innovaciones educativas constituyen una oportunidad porque posibilitan el análisis sobre su pertinencia en términos de lo que aportan a la educación del ciudadano que se quiere formar. Asimismo, estas reflexiones colectivas, además de aprovechar las experiencias y los aprendizajes obtenidos, permiten clarificar lo que le corresponde hacer a la escuela, a cada uno de los agentes que conforman la comunidad y el sistema educativo y a la sociedad en general.

Esto abre una serie de importantes desafíos para la formación inicial y continua de los maestros, porque no hay duda de que una condición necesaria para el logro de los objetivos educativos es que los docentes cuenten con un alto grado de profesionalidad, muy diferente y mucho más ambicioso que el actual; así como una preparación que les permita seguir aprendiendo a la par del ejercicio de su función sobre la base de las necesidades del establecimiento escolar y no sólo sobre las exigencias de cada sujeto o de una disciplina de estudio en particular.

En este sentido, la formación de los maestros es una importante herramienta para cambiar el sentido de la educación básica en México, pero al mismo tiempo representa uno de los más grandes desafíos porque la función del maestro ha de cambiar diametralmente para acercarse cada vez más al desarrollo de competencias que les permitan (re)aprender a aprender con el fin de estar preparados para la tarea de enseñar a aprender; lo cual implica ir más allá del dominio de una determinada herramienta de enseñanza, o de un cuerpo de conocimientos e informaciones que tendrán una obsolescencia cada vez más rápida y siempre resultarán insuficientes para enfrentar los nuevos retos derivados de la enseñanza, la relación e interacción con los alumnos y el trabajo en el aula.

Desde este panorama, los maestros requieren desarrollar continuamente nuevas competencias docentes, especialmente para:

- a)* Poner en práctica el nuevo currículum (conocimiento de propósitos educativos, manejo de enfoques de enseñanza y materiales educativos, planeación y evaluación del aprendizaje, etcétera).
- b)* Generar las condiciones institucionales más adecuadas para que la gestión del plan de estudios y el logro de los propósitos educativos sea posible para todos los niños de las escuelas (aprender a trabajar en equipo, participar en la evaluación y la planeación institucional, colaborar para mejorar la organización y de la escuela y el uso de sus recursos, etcétera).
- c)* Atender y operar las profundas y simultáneas transformaciones propuestas por la administración educativa.
- d)* Desarrollar nuevas competencias docentes –en cierta forma inéditas– para modificar las formas de enseñanza y de trabajo en el aula, así como para construir nuevas maneras de aprender, de relacionarse y organizarse.

En síntesis, se puede afirmar el gran reto de los docentes de hoy es que el aprendizaje se convierta en una forma de vida para su desempeño profesional. Sin embargo, a más

de doce años del nuevo currículo de educación básica⁶ y a pesar de los múltiples esfuerzos de actualización, se puede afirmar que muchos maestros aún enfrentan el desafío de comprender y desarrollar plenamente sus capacidades para aprender a aprender.

Seguro que no es sencillo impulsar la actualización de cientos de miles de maestros con diferentes historias, necesidades y, por lo tanto, puntos de partida profesionales muy diferentes; tampoco es fácil cambiar los paradigmas institucionales desde los cuales se actualiza a los maestros desde hace mucho tiempo,⁷ los cuales empiezan a dar muestras de agotamiento, especialmente cuando se advierte que los maestros insisten en “solicitar” o buscar formas de capacitación que tienden a abordar las novedades o “modas”, los remedios y las soluciones rápidas a los problemas de enseñanza.⁸

Tampoco resulta fácil atender las necesidades de la formación permanente de los maestros, entendida como un proceso continuo, antes y durante el ejercicio de la profesión, que conlleva el desarrollo permanente de nuevas competencias, nuevas maneras de aprender, de relacionarse y de organizarse en lapsos muy breves.

Para tener una idea de las trascendencia e implicaciones de las actuales necesidades de formación continua enunciadas como desafíos, tomo las aportaciones de Perrenaud (2004), quien señala que son, por lo menos 10, las nuevas competencias y capacidades a desarrollar:

- *Organizar y animar situaciones de aprendizaje:* conocer los contenidos a enseñar y su traducción a objetivos de aprendizaje; trabajar a partir de las representaciones de los alumnos; de los errores y obstáculos en el aprendizaje; construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas; implicar a los alumnos en actividades de investigación, en proyectos de conocimiento.
- *Gestionar la progresión de los aprendizajes:* concebir y hacer frente a situaciones problema, ajustadas al nivel y a las posibilidades de los alumnos; adquirir una visión longitudinal de la enseñanza; establecer vínculos con las teorías que sostienen las actividades de aprendizaje; observar y evaluar los alumnos en situaciones de aprendizaje, según un enfoque formativo; establecer controles periódicos de competencias y tomar decisiones de progresión.
- *Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación:* hacer frente a la heterogeneidad en el mismo grupo-clase; compartimentar, extender, la gestión

⁶ Aunque más recientemente ha habido una reforma curricular en educación preescolar y secundaria, el cambio más radical del currículum de educación básica se dio a principios de la década de 1990 en el marco de las acciones del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa.

⁷ Como: la réplica de los cursos “en cascada” que llegan después de muchos intermediarios a sus destinatarios, las actualizaciones que se realizan a cambio de puntaje para mejorar las condiciones laborales, los cursos realizados en poco tiempo sin una orientación o guía suficiente para profundizar en sus contenidos, las capacitaciones que no cuentan con monitoreo, apoyo ni seguimiento al tratar de poner lo aprendido en práctica durante el trabajo en el aula,

⁸ Esto se entiende, en parte, por las necesidades que plantean los maestros sobre la inmediatez para resolver problemas debido a la escasez de tiempo y a las múltiples actividades que se desarrollan simultáneamente durante el trabajo en el aula.

de clase a un espacio más amplio, practicar un apoyo integrado, trabajar con los alumnos con grandes dificultades; desarrollar la cooperación entre alumnos y ciertas formas simples de enseñanza mutua.

- *Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo:* fomentar el deseo de aprender, explicitar la relación con el conocimiento, el sentido del trabajo escolar y desarrollar la capacidad de autoevaluación en el niño; favorecer la definición de un proyecto personal del alumno.
- *Trabajar en equipo:* elaborar un proyecto de equipo, de representaciones comunes; impulsar un grupo de trabajo, dirigir reuniones; afrontar y analizar conjuntamente situaciones complejas, prácticas y problemas profesionales; hacer frente a crisis o conflictos entre personas.
- *Participar en la gestión de la escuela:* elaborar, negociar un proyecto institucional; organizar y hacer evolucionar, en la misma escuela, la participación de los alumnos.
- *Informar e implicar a los padres:* favorecer reuniones informativas y de debate; dirigir las reuniones; implicar a los padres en la valorización de la construcción de los conocimientos.
- *Utilizar las nuevas tecnologías:* utilizar los potenciales didácticos de programas en relación con los objetivos de los dominios de la enseñanza; utilizar los instrumentos multimedia en su enseñanza.
- *Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión:* prevenir la violencia en la escuela o la ciudad, luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales; participar en la creación de reglas de vida común referentes a la disciplina en la escuela, las sanciones, la apreciación de la conducta; analizar la relación pedagógica, la autoridad, la comunicación en clase; desarrollar el sentido de la responsabilidad, la solidaridad, el sentimiento de justicia.
- *Organizar la propia formación continua:* saber explicitar sus prácticas; establecer un control de competencias y un programa personal de formación continua propios; negociar un proyecto de formación común con los compañeros (equipo, escuela, red); implicarse en las tareas a nivel general de la enseñanza o del sistema educativo; aceptar y participar en la formación de los compañeros.

Por otro lado, David Perkins (1995) señala que la escuela inteligente debe poseer tres características: estar informada, ser dinámica y ser reflexiva, y las engloba a todas en lo que llama “conocimiento generador”; es decir, el conocimiento que no se acumula vanamente y sin sentido, sino que actúa, enriqueciendo la vida de las personas

ayudándolas a comprender el mundo y a desenvolverse en él. Dice que para que las escuelas alcancen ese estadio, es indispensable desarrollar un *profesionalismo reflexivo* que impulse el perfeccionamiento del maestro, tanto del que ya está en servicio como el que acaba de ingresar a la escuela.

Pero, ¿a quién corresponde y cómo sería el desarrollo profesional de los docentes? ¿Cómo impulsar la constitución de colectivos docentes que construyan escuelas inteligentes? Desde luego que toca al gobierno y administración de los sistemas educativos, pero también a los maestros, considerando que el desarrollo de nuevas competencias de manera continua involucra el trabajar con su propia capacidad de aprender para aprender de manera y con fines diferentes.

Asimismo, involucra a otras áreas del sistema educativo porque aprender de manera diferente implica no sólo disponer de cursos de actualización, materiales y talleres breves, generales o nacionales, herramientas tecnológicas y acervos bibliográficos, sino que además implica disponer de amplias oportunidades y posibilidades para hacerlo, de intercambiar y comunicarse con otros docentes y profesionales de la educación sistemáticamente para que con sus opiniones y experiencias actúen como puntos de referencia del proceso de enseñanza y de aprendizaje y, aporten al propio desarrollo profesional.

En esta circunstancia, los profesionales de la educación que desempeñan funciones técnicas desde diferentes áreas del sistema educativo cobran una particular importancia para apoyar la formación de los maestros en servicio, ya sea para su desarrollo profesional individual o sobre la base de las necesidades del establecimiento escolar. Me refiero a los docentes o profesionales de la educación que en México han sido comisionados de sus plazas directivas o docentes para apoyar de manera a las escuelas de educación básica y de quienes hablaré en el siguiente capítulo de este documento.

La asesoría a las escuelas

La literatura sobre los procesos de cambio y mejora educativa señala que en la actualidad los maestros no pueden llevar a cabo su tarea solos porque, además de ser compleja, se espera demasiado de ellos respecto de su contribución a un programa social más amplio: la creación de sociedades que sean capaces de aprender continuamente (Fullan, 2002; Stoll y Fink, 1999). Con base en este razonamiento, en algunos países se han instalado, renovado o fortalecido los servicios –internos y externos– de apoyo técnico a las escuelas, con el propósito de que cuenten con la ayuda sistemática de profesionales

de la educación, quienes a manera de colegas e interlocutores cercanos brinden ayuda técnica, oportuna y pertinente a sus necesidades para mejorar las prácticas educativas.

Si consideramos a la asesoría como un proceso dinámico que requiere del compromiso y la voluntad de quienes asesoran y son asesorados con el propósito de contar y brindar apoyo sistemático entre colegas para atender las problemáticas que se enfrentan cotidianamente en las prácticas educativas, nos damos cuenta que tal concepción no coincide con la realidad de nuestro sistema educativo, porque aunque en México contamos, desde hace mucho tiempo, con un conjunto de personas, instancias y servicios establecidos institucionalmente para apoyar a la escuela, no es sino hasta la reforma educativa de los noventa que se inicia una reflexión sobre sus funciones y formas de trabajo en relación con las escuelas y la mejora educativa.

La conformación, un tanto azarosa e intuitiva de estos servicios de apoyo, surgidos de la necesidad de dar atención a distintos problemas del sistema educativo en diversos momentos o etapas (atender a niños con capacidades diferentes, apoyar la formación continua de los maestros, fortalecer áreas y contenidos curriculares, asegurar la implantación de las reformas educativas, apoyar la supervisión escolar, incorporar contenidos interculturales y orientar la enseñanza, entre otros) ha derivado en una heterogeneidad de funciones y contenidos de trabajo que en la actualidad actúan de manera paralela, sin una coordinación ni articulación sistémica, por lo que suelen contraponerse y hasta contradecirse en sus propósitos y acciones, de tal manera que sus usuarios (directivos y maestros) no encuentran en estos servicios el apoyo que dicen brindar.⁹

Con todo y esto, el sistema educativo tiene la fortaleza de contar con personal externo a la escuela que tiene comisionadas sus tareas directivas o docentes para realizar funciones técnicas, entre otras, la de asesorar a las escuelas. Sin embargo, como antes dije, estos servicios no fueron inicialmente integrados para apoyar directamente a las escuelas, ni su personal fue seleccionado o formado sistemáticamente para brindarles asesoría técnica; de tal manera que si por un lado reconocemos que la tarea del docente es compleja y requiere de una mirada crítica, profesional y cercana de asesores externos; por otro lado nos encontramos ante una situación en la que hay que buscar y hacer caminos sobre la marcha para la que la asesoría con este enfoque sea posible en nuestro país, porque ¿quién apoyará a quienes pretenden brindar asesoría? ¿por qué partimos del hecho de que no han sido preparados para ello?

⁹ A pesar de que en los últimos años ha habido reformas profundas en el sistema educativo, los servicios de apoyo con que contamos no habían sido revisados para clarificar sus ámbitos de influencia, contenidos de trabajo, formas de relación y de trabajo con las escuelas y, en suma sus propósitos y sentido. Es hasta hace poco tiempo que a partir de una iniciativa del Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAE) se inició un debate con el propósito de regularlos y definir su orientación general siendo motivo de análisis desde la administración educativa. Los resultados de este debate se encuentran en: "Orientaciones generales para instalar y operar el Servicio de Asesoría Académica a la Escuela", SEP, SEB, DGFCMS, julio de 2005.

Algunas experiencias y reflexiones

En esta transición del sistema educativo en la que empieza a vislumbrarse a la asesoría técnica como una posible alternativa para impulsar la mejora educativa, suceden una serie de situaciones que pasan por las concepciones que sobre esta función tienen sus agentes involucrados, así como por las condiciones institucionales en las que se realiza. En los siguientes párrafos presentaré algunas reflexiones derivadas de la puesta en marcha de un proyecto de innovación e investigación y el desarrollo de un diplomado que se ha impartido para fortalecer las competencias profesionales de los asesores técnico pedagógicos.¹⁰

¿Qué significa ser asesor o asesora?

La asesoría es, como he dicho antes, un concepto en construcción que tiene múltiples significados, dependiendo del horizonte desde el cual se mire. En el caso particular de México este concepto no sólo se puede ver desde su sentido técnico,¹¹ sino también y muy especialmente desde su sentido político y laboral, dadas las características del personal que desarrolla esta función y sus criterios de reclutamiento. En esta circunstancia, el análisis de las concepciones (con la idea de que el cambio en la asesoría implica el cambio de concepciones, de gestión y de prácticas) se puede hacer desde muchas ópticas; por mi parte, decidí realizarlo a partir de los datos que arrojan las actividades más frecuentes y las expresiones más empleadas por asesores con quienes he tenido contacto o relación de trabajo durante diferentes procesos.

Es así que, con base en diferentes testimonios recogidos,¹² planteo las siguientes ideas a manera de reflexiones, con el propósito de mostrar el gran abanico de situaciones que se presentan en un incipiente proceso de construcción sobre el significado de esta función.

Cabe aclarar que no se trata de desalentar o desacreditar la asesoría, sino más bien al contrario, para lo que conviene reconocer los múltiples puntos de partida en los que estamos situados y tenerlos en cuenta como experiencias y aprendizajes obtenidos que pueden ayudar a emprender nuevas experiencias, pues como proceso en construcción sólo es posible avanzar en la asesoría mediante aproximaciones sucesivas.

¹⁰ Se trata del Proyecto de Investigación e Innovación “La gestión en la escuela primaria” desarrollado de 1997 a 2001 e impulsado por la Dirección General de Investigación Educativa de la entonces Subsecretaría de Educación Básica y Normal en cerca de 2 500 escuelas y poco más de 400 asesores cuyo eje de trabajo estuvo en las escuelas y el cumplimiento de los propósitos educativos; así como del Diplomado “Fortalecimiento profesional de asesores técnico-pedagógicos promovido por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) realizado en seis entidades del país con alrededor de 600 asesores (2004-2006) en el que se analiza la configuración de la función y se abordan elementos para identificar necesidades de asesoría de algunas de las escuelas de la zona de influencia de los participantes.

¹¹ Para lo cual contamos con literatura escrita por especialistas en el tema como Serafin Antúnez, Antonio Bolívar, Jesús Domingo Segovia y Mar Rodríguez de España, entre otros.

¹² A través de entrevistas, diarios de trabajo y registros de observación.

¿La asesoría es un eslabón de la cadena operativa cuyas funciones están determinadas por los criterios de la autoridad superior?

En los siguientes testimonios se advierten varios elementos presentes en la asesoría que son manifestaciones particulares de problemáticas comunes a la función y los sujetos que la desempeñan.

“Para muchos de nosotros (ser asesor) es hacer lo que nos indique el supervisor, somos una especie de ayudantes porque le apoyamos para *bajar* las indicaciones de la política educativa a las escuelas de la zona, entregar información, ayudar a llenar documentos y formatos a los directores, además de entregarles materiales y capacitar a los maestros de acuerdo con los programas educativos que se nos señalan... muchas veces no tenemos voz ni voto y mucho menos autoridad en las escuelas para tomar decisiones, todo debe seguirse al pie de la letra, pues si no lo hacemos está en riesgo nuestro trabajo en la supervisión, del supervisor depende que nos llamen, nos quedemos aquí (en la supervisión) o que nos regresen a las escuelas... y esto a nadie le conviene pues trae mucho desprestigio...”

“...cuando no hay una buena relación entre el supervisor y el ATP su función está en juego. De él depende que siga donde está o regresar al grupo. No es que sea muy cómodo ser ATP, al contrario, casi siempre das más tiempo que el maestro de grupo y hasta que un director; pero casi nadie quiere llegar al grupo por haber tenido diferencias con el supervisor, eso te marca a donde quiera que vayas a dar...”

Como puede leerse, una de las problemáticas de la asesoría es que las funciones están definidas por la autoridad inmediata superior por lo que se tienen pocas posibilidades de intervenir en sus contenidos y la manera cómo se llevan a cabo. Aquí, las tareas del asesor se refieren a comunicar, informar, prescribir o transmitir las ideas y pautas de la autoridad y de la administración educativa que *llegan*. La asesoría es concebida como un conjunto de tareas definidas por otras personas o instancias y el rol del asesor es el de operador, un *engranaje* unidireccional en la *cadena de comunicación y transmisión* del sistema educativo a través del cual se hacen llegar las indicaciones a las escuelas y sus maestros (*se bajan*).

Por otro lado estos testimonios manifiestan una problemática relacionada con los criterios por los que se llega a la función y la condición del asesor como profesional al mismo tiempo que trabajador de la educación. Estas características otorgan un sello único a la valoración que se tiene de la asesoría y los compromisos que se adquieren con quien los nombró por lo cual es necesario responderle “al pie de la letra”. De igual modo, se lee la importancia que tiene evitar su “regreso a la escuela” por lo que implica ante sus colegas y por la influencia del poder que ostenta quien lo nombró pues las posibles diferencias con éste lo “marcarían a donde quiera que vaya a dar”.

¿Es la asesoría una función de nadie y de todos?

Como dije en párrafos anteriores, los servicios de apoyo técnico surgieron en distintos momentos con contenidos y fines diversos. Su configuración actual es heterogénea y difícilmente se distinguen ámbitos y funciones con precisión. Por otro lado, su definición ha estado sujeta tanto a criterios personales como institucionales, de manera tal que difícilmente se podrían identificar las funciones específicas que le corresponde desarrollar a un asesor, así como distinguirlas de las que otros agentes del sistema educativo realizan porque también tienen la responsabilidad de apoyar a las escuelas.

Esta situación tiene muchos efectos, pero hay por lo menos dos que son fundamentales, uno tiene que ver con la falta de identidad y de reconocimiento del asesor tanto para sí como por otros agentes del sistema educativo, y otro se relacionan con las consecuencias de la casi ausencia de control y evaluación de lo que hacen, por lo que pudiera pensarse que para el gobierno de los sistemas educativos esta función es innecesaria, considerando que en la tradición de los sistemas educativos importa lo que se valora o controla.

“...los asesores técnico-pedagógicos no tenemos bien definidas nuestras funciones y eso complica nuestro trabajo, somos aquellos a quienes les toca hacer lo que no se sabe a quién le corresponde... esto nos afecta porque en nuestro sistema a todo problema o programa que va saliendo, al ATP se lo van acomodando, por eso le hacemos a todo y al mismo tiempo de nada... trabajamos en la tierra de nadie y por eso tampoco nadie nos ve, somos como invisibles, como si no existiéramos... a nadie le importa lo que hacemos o dejamos de hacer”.

¿La decisión y voluntad personal es suficiente para impulsar la mejora mediante la asesoría?

Ningún proceso de mejora educativa puede sostenerse y arraigarse por largo tiempo –como se espera suceda con la asesoría a las escuelas– sin el respaldo ni las condiciones que le den un soporte y un carácter institucional, sobre todo cuando se sabe que en general los sistemas educativos no están preparados para que las escuelas sean innovadoras. Esto aplica especialmente para la asesoría, porque se trata de una función débil –institucionalmente hablando– que en el caso de México apenas está iniciando la búsqueda de su definición.

De igual modo es importante reflexionar que los procesos de asesoría involucran acciones que –paradójicamente– contradicen la lógica de su funcionamiento; por ejemplo, en el caso de México, como en muchos países, el sistema funciona de manera vertical y jerárquicamente, mientras que la asesoría implica necesariamente procesos de democratización, participación y una relación horizontal, entre iguales.

De la misma forma, cuando la asesoría técnica impulsa la reflexión sistemática de los maestros sobre su práctica docente y sus consecuencias, suelen tocarse asuntos técnicos, pero también laborales, administrativos y de otra naturaleza incluyendo los relacionados con la organización del gobierno y la administración del sistema educativo, sus prioridades y la relación con las escuelas, lo que en la tradición de la gestión institucional pudiera interpretarse como *subversivo*.

“Yo me acuerdo que cuando los asesores del equipo técnico empezaron a hablar de los problemas del sistema y sus escuelas, entonces empezaron a aparecer otros actores y se dieron algunas confrontaciones porque no está bien visto hablar de los problemas, fue ahí que constaté el dicho tan sonado de *a mi no me traiga problemas, yo quiero soluciones*”.

“Queríamos respetar el proceso de aprendizaje de las escuelas y darles el tiempo necesario para no caer en el cumplimiento formal de las actividades, nos interesaban los procesos, pero eso chocó muy pronto con los tiempos de las autoridades que siempre exigen que todo se cumpla *en tiempo y forma*”.

“Todo iba muy bien hasta que los supervisores se dieron cuenta de que la transformación iba en serio, que mejorar la enseñanza también tenía que ver con el cumplimiento laboral y cómo se había nombrado a los directores... fue entonces que algunos decidieron retirar a sus escuelas y olvidarse de la mejora educativa...”

Según lo observado, para que la asesoría vaya conquistando un lugar en los sistemas educativos, es fundamental que las autoridades ayuden y manifiesten explícitamente su interés por las tareas de los asesores, ya que de lo contrario se “leería” que la asesoría es intrascendente, situación que no conviene porque es contradictoria con la idea de concebirla como un componente importante de las políticas para mejorar la calidad educativa.

“Yo considero que somos los encargados de apoyar a los supervisores y directores en asesorar y orientar en materia técnico-pedagógica a los maestros; pero para ser honestos, son muy pocos los que están interesados en que la cumplamos. Si a pesar de esto decidimos llevarla a cabo responsablemente lo tenemos que hacer solos...”

“Si nos apegamos a nuestro nombre de asesores técnicos, lo que deberíamos hacer es apoyar a las escuelas en lo que necesitan técnicamente, pero cuando intentas hacerlo se te rebota porque te mandan a cumplir otros compromisos, hasta de tipo social, que el supervisor no puede cumplir. Y esto es muy frecuente...”

¿Asesorar es capacitar?

Uno de los principales cuestionamientos que surgen entre quienes desempeñan funciones de asesoría es la relación e interacción tan estrecha que tienen con otros procesos que intervienen en acciones que impulsan la mejora educativa. Esto no tendría que representar mayor problema si se reconoce que los asuntos de mejora implican la participación de procesos de diferente naturaleza cuyas fronteras difícilmente se podrían distinguir. Sin embargo, vale la pena señalar que no obstante que constituyen una unidad, no significan lo mismo ni son iguales entre sí. ¿En dónde empieza la capacitación y en dónde termina para dar paso a la asesoría?, ¿son procesos consecuentes o sincrónicos?, ¿puede existir la capacitación sin la asesoría y a la inversa?, ¿con qué otros procesos conviven? Estas y otras preguntas surgen en este momento en el que tratamos de proveer de identidad a la asesoría; pero es muy posible que la disertación refleje el actual debate al respecto, sobre todo a partir de su énfasis respecto de otras tareas institucionales que tienen encomendadas las instancias en las que laboran los asesores y de su mayor o menor cercanía y relación con las escuelas. Así, por ejemplo, aunque la capacitación de los maestros (su actualización, su formación continua y su desarrollo profesional) es un proceso que se realiza desde diferentes instancias, es a los centros de maestros que corresponde ésta como principal tarea a desplegar por las funciones y responsabilidades que se les han asignado institucionalmente.

Por otro lado, hay que considerar que el proceso de asesoría emergen tantas necesidades como situaciones se presentan en el trabajo diario, por lo que dependiendo de los conocimientos y experiencias previas, el tipo de herramientas con las que se cuente, la naturaleza, profundidad y dimensiones de los problemas que se pretenden superar y las habilidades del asesor y el asesorado, se “echa mano” de diferentes procesos de manera que no podrían corresponder a ninguna definición racional de los mismos.

“Para mi (la asesoría) consiste en capacitar, en ayudar a los maestros a decidir qué cursos les pueden ayudar para mejorar la enseñanza... en conocer nuevos materiales y valorar los métodos que están usando. También es acompañarles en sus prácticas para analizar cómo les va y cómo pueden mejorarlas, además de indagar e investigar sobre sus prácticas, acercarles herramientas y bibliografía, darles a conocer las experiencias exitosas de otros centros, difundir las buenas prácticas y animar continuamente para alentar la mejora de la escuela...”

¿Todos tienen que asesorar a las escuelas?

En México existen por lo menos tres instancias del sistema educativo que por definición institucional tienen la responsabilidad de apoyar a las escuelas, se trata de las mesas técnicas de los diferentes niveles y modalidades educativas, las jefaturas de sector, de enseñanza y de supervisión escolar, y las áreas responsables de coordinar y operar programas y proyectos de intervención y ayuda a las escuelas.

Con base en su cercanía y relación directa con las escuelas se puede decir que cada una de estas áreas estaría en posibilidades de ofrecer asesoría a las escuelas; sin embargo, es necesario primeramente no confundir *la asesoría a* las escuelas con *la asesoría en* las escuelas. De no hacerlo se generarían problemas mayores a los ya existentes por sobrecarga de trabajo y demandas a los directivos y docentes, con lo cual se tendría un efecto no esperado, además de adverso, para la mejora educativa:

“Cuando llegué a la escuela me topé con el (asesor) del PEC (*Programa Escuelas de Calidad*) y el director me dijo: –ahora, con eso de la asesoría, todos quieren venir a decirnos lo que tenemos que hacer y cada uno quiere que se haga a su manera, no se vale, ¿a quién le hacemos caso?, por favor ya pónganse de acuerdo, no es posible que digan que nos quieren apoyar y ni siquiera se comuniquen entre ustedes”.

Por otro lado, en la actualidad no todo el personal de apoyo técnico está en condiciones para asesorar a las escuelas, tanto por sus cargas de trabajo (ver Anexo 1) como por la experiencia y formación que tiene para hacerlo; además de esto, las escuelas apenas están procesando la idea de la asesoría como un apoyo real y sería ingenuo pensar que están esperando este servicio o que pronto se tendrán solicitudes. Nuestras experiencias muestran que por ahora son más las escuelas que no quieren saber ni tener nada que ver con este proceso, por lo que hay que seguir trabajando al respecto:

“Yo reconozco que para muchos ATP es muy difícil ganarse el respeto de los compañeros en las escuelas. Me refiero a los que salieron del grupo o de la escuela por problemas... ¿cómo puedes llegar a asesorar si saben bien que tú no te esforzaste nunca por trabajar mejor o justo lo que les pides es lo que siempre dejaste de hacer?”

¿En qué centrar la asesoría, por dónde comenzar?

Si estamos de acuerdo (con Fullan y Stiegelbauer, 1997) en que uno de los mayores problemas que enfrentan los asesores al impulsar procesos de mejora en las escuelas no es tanto la resistencia de los docentes como la fragmentación, la sobrecarga y la incoherencia que resultan de la aceptación pasiva de parte de los maestros y la falta de coordinación de muchas innovaciones diferentes, podrá valorarse la importancia de asesorar a la escuela primeramente en la identificación y comprensión cabal de su tarea fundamental. Esto no sólo porque ayudará a contar con un punto de referencia para valorar su situación educativa y sus necesidades de apoyo, sino para que no se pierda de vista que el aprendizaje de los alumnos es la razón de ser de la institución educativa y por tanto de la asesoría.

“Cuando me acerqué a las escuelas y empecé a asesorarlas, no sabía por dónde comenzar, tenían muchos problemas y todos importantes. Lo primero que hice fue hacer un diagnóstico de sus necesidades preguntando a los maestros qué apoyos requerían para ver con qué empezábamos, pero pronto me di cuenta que ellos tampoco tenían claros sus problemas y mucho menos sabían si esos problemas eran responsabilidad de la escuela, de las familias o de las autoridades. Pasaba que no tenían claro qué les tocaba hacer como escuela, no sabían cuál era su compromiso, su misión... ¿cómo ayudarlos? Lo primero –pensé– es tener un norte, saber a dónde queremos llegar, luego vendría la brújula para no perdernos y la búsqueda de caminos para llegar...”

sin ver hacia el horizonte de lo que queríamos lograr nunca lo íbamos a conseguir o llegaríamos a puertos donde no queríamos o no pensábamos llegar”.

Considero que la identificación, comprensión y asunción crítica y colectiva de la tarea fundamental de la escuela es el principal reto que tienen los asesores de escuelas. Las escuelas necesitan amigos y colegas críticos, individuos o grupos que en los momentos apropiados las escuchen y les ayuden a aclararse rumbos y tomar decisiones.

Para finalizar

Como puede advertirse a través de los párrafos anteriores y los últimos planteamientos, no cabe duda de que el tema de la asesoría se ha ido ubicando entre los de interés para la política educativa. Una de las razones tiene que ver con la necesidad de buscar alternativas para responder a las crecientes demandas de la sociedad a la escuela.

De igual modo puede verse que los servicios de apoyo técnico en México han cumplido con diversas funciones y para distintos fines en el devenir histórico del sistema educativo. En la actualidad se observan como un importante componente de las políticas para la mejora de la calidad educativa.

Apenas se está construyendo una noción de asesoría pensada para apoyar directamente a los directivos y docentes de las escuelas y, en este proceso, se distinguen distintas formas de concebirla, de entenderla y de practicarla. En esta gama de concepciones se puede percibir que en general hay un sentido específico en México, muy diferente al de otros países, porque existen elementos de orden estructural, por ejemplo los criterios de selección del personal y el ejercicio de sus funciones, estrechamente vinculados con asuntos de orden laboral y sindical.

Uno de los principales problemas que enfrenta la asesoría es que los docentes y las escuelas, a las que se pretende innovar para que se constituyan en instituciones que aprenden, existen en –y dependen de– un sistema educativo conservador.

Las prioridades del sistema educativo y particularmente las de su gobierno y administración no siempre han tenido en el centro del apoyo-técnico a las necesidades de la escuela, por lo que el tipo de funciones que se realizan son de diversa naturaleza, muchas de ellas asociadas fuertemente con las tareas administrativas.

Es indispensable que la asesoría se reoriente para que se relacione directamente con la tarea fundamental de la escuela porque “asesorar en educación consiste finalmente en ayudar a mejorar las formas de enseñar y aprender” (Monereo y Pozo, 2005). De esta

manera, la reorientación y redefinición del sentido de la asesoría implica reconocer a los procesos de enseñanza y aprendizaje en el foco de la mejora educativa.

Con seguridad, uno de los cambios de la política educativa que más impacto ha tenido sobre la asesoría está relacionado con las necesidades de formación continua y el desarrollo profesional de los maestros, esto es así porque el cambio escolar depende de los pensamientos y acciones de los profesores, lo cual significa que la función que cumple el desarrollo del profesor es, además de un proceso, uno de los resultados deseados en la mejora de la escuela (Stoll y Fink , 1999).

Las experiencias de asesoría que se han emprendido en el país representan una oportunidad para explorar diferentes caminos y reflexionar sobre sus implicaciones, además de recuperar los aprendizajes obtenidos para nuevas experiencias.

Para finalizar este documento, que no el debate sobre la asesoría a las escuelas, cabe recordar que los problemas educativos, por su naturaleza misma, requieren de tiempo para su solución y que, a pesar de las exigencias de la sociedad y los apremios de la política educativa, falta mucho por conocer, por aprender.

En este sentido, ante un paradigma en construcción, el camino emprendido da cuenta de las dudas, las incertidumbres y las encrucijadas a las que se llega abriendo veredas posibles de explorarse para seguir avanzando.

Sirvan de colofón algunas interrogantes de asesores de educación básica quienes ahora mismo se están replanteando su función:

¿Cómo y a partir de qué se puede transitar hacia una asesoría que dialoga, escucha y advierte las necesidades de las escuelas, considerando a la tarea fundamental como el punto de partida y de llegada? ¿Cómo conjuntar las demandas y necesidades de diverso orden para escucharlas y tomarlas en cuenta? ¿Cuáles son las necesidades básicas de los maestros para aprender a aprender?, ¿cuáles las de los asesores? ¿Seremos capaces de aprovechar los programas y proyectos, las capacitaciones y las orientaciones de la política educativa para ayudar a las escuelas en la búsqueda de la mejora educativa? ¿En la asesoría al colectivo docente, dónde queda el desarrollo individual de los maestros? porque en el trabajo conjunto se abordan cuestiones tan generales que no siempre es posible considerar los procesos y experiencias de los sujetos en particular, siendo que de esta manera se trabaja en el aula.

BIBLIOGRAFÍA

- BOLÍVAR, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. Madrid: La Muralla.
- , (2004). “Del aula al centro y ¿vuelta? Redimensionar el asesoramiento”. En J. Domingo Segovia (coord.): *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. México: SEP/Octaedro, 51-68.
- , (2005). “¿Dónde situar los esfuerzos de mejora?: Política educativa, escuela y aula”. En *Educação e Sociedade*, vol. 26 (92), 859-888.
- EZPELETA, J. y O. Bonilla (2005). *Informe de la tercera evaluación externa del Programa de Mejoramiento Institucional de las Normales*. México: PROMIN, DIE-CINVESTAV. (Versión preliminar).
- EZPELETA, J. (2002). *La gestión escolar como escenario de las innovaciones. Notas para estudiar las innovaciones educativas*. Documento de trabajo, OEIA, México.
- FULLAN, M. y S. Stiegelbauer. (1997). *El cambio educativo. Guía de planeación para maestros*, México: Trillas.
- FULLAN, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. España: Editorial Akal.
- GIDDENS, A. (2002). *Un Mundo desbocado*. Buenos Aires: Editorial Praxis, 2000.
- HARGREAVES A. (comp.) (2003). *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador*. Buenos Aires-Madrid: Amorrortu Editores.
- MONEREO, C. y J. I. Pozo (coords.) (2005). *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Graó.
- PERKINS, D. (1995). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa.
- PERRENOUD, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: Biblioteca para la Actualización del Maestro, SEP.
- STOLL L. y D. Fink, (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*; España: Octaedro.
- INEE (2005). *Resultados de logro educativo. Factores que los explican. Temas de evaluación*. México.
- SEP, SEB, DGFCMS (2005). *Orientaciones generales para instalar y operar el Servicio de Asesoría Académica a la Escuela*. México.



Relación de actividades realizadas por un asesor de zona escolar de educación primaria durante una semana de trabajo¹³

Miércoles 22 de marzo de 2006

8:00 hrs.: llegada a la SEP y al departamento de primaria a firmar y a ver qué pendientes hay. Por el momento no hay ninguno, me voy a la supervisión y hago un nuevo cuadro de control de entrega de documentos ya que el otro ya se llenó.

10:30 hrs.: voy al departamento a entregar cuadro de necesidades de cada escuela y me piden que entregue el registro de inscripción.

11:00 - 12:30 hrs.: Entrega del registro de inscripción y revisión. También me entregaron oficio para avisarles a los maestros que trabajan con PAREIB que deben de entregar informe a más tardar el 27 de marzo. Recibí oficio de resultados de exámenes aplicados a los alumnos de maestros que participan en Carrera Magisterial. El día de hoy vinieron a entregar y recibir documentos los directores de siete escuelas. En su recepción y revisión invertí alrededor de cuatro horas de trabajo.

13:15 hrs: me llamó la Jefa del departamento para informarme de un problema en la escuela Niños Héroes, en cuanto a reuniones en la tarde, en donde los padres están inconformes, para hacerles girar un oficio firmado por la supervisora en donde se sugieren reuniones por la mañana y cada bimestre.

¹³ Los nombres de las escuelas y sus participantes han sido modificados.

Jueves 23 de marzo de 2006

El día de hoy asistí a un desayuno en honor de un maestro del departamento, al cual acudió la jefa del departamento, supervisora y demás miembros.

Al llegar a la supervisión ya me estaban esperando los directivos de cuatro escuelas, y posteriormente llegó uno más. A todos les hice entrega de documentación y se les recordó de la reunión programada para el día de mañana.

Me entregaron los resultados del Factor de Aprovechamiento Escolar 2004-2005, los resultados de la Olimpiada del Conocimiento y también vinieron a recoger documentación dos escuelas de la zona.

Por la tarde, asistí al curso –como todos los jueves– de lecto-escritura con la propuesta para primer grado, donde se analizaron algunos trabajos de los alumnos y se vio el nivel en el que se encuentran sus problemáticas y algunas sugerencias para trabajar en el aula.

Viernes 24 de marzo de 2006

Hoy se tuvo reunión con directores y entre los puntos que se trataron por parte de la supervisora fueron:

- Entregar corte de caja bimestral.
- Cruz Roja.
- Que los directores supervisen a los maestros.
- Dar resultados del Factor de Aprovechamiento y de la Olimpiada. En la reunión recibí una llamada por parte del Departamento donde solicitaban mi apoyo para dar capacitación de Enciclomedia en el Municipio, se quedó que el martes vamos a preparar la capacitación por la tarde.

Avisé por teléfono a las escuelas que tenían pendientes y también avisé de la sede de la tercera etapa de la Olimpiada del Conocimiento que se llevará a cabo el próximo 31 de marzo a las 8:00 a.m. en el colegio “Fray Bernardino”.

Lunes 27 de marzo de 2006

Al llegar a la supervisión a las 8:00 hrs. ya había una persona del Departamento, que venía a buscar a la supervisora porque había que salir junto con la jefa del departamento

jurídico a San Pedro debido a un problema que se suscitó entre los maestros y el director de la escuela.

A las 9:00 hrs. salieron y por indicaciones de la supervisora me quedé a cargo del trabajo: entregar documentación, así como recibirla, una encomienda especial fue terminar el informe de PAREIB para entregarlo, pero para hacerlo tuve que ir a recoger información a varias escuelas.

Recibí mi oficio de comisión en donde me mandan al Municipio a capacitar a los docentes en el manejo del equipo Enciclomedia. Invertí cerca de dos horas en prepararme.

El día de hoy sólo vino a entregar el informe de PAREIB la maestra de la escuela primaria “Benito Juárez”, ubicada en El Naranjal, lo dejó porque no estaba la supervisora y ocupaba que lo firmara.

Martes 28 de marzo de 2006

Esta jornada ha sido muy pesada y poco productiva en relación con mi labor técnica, ya que en ausencia de la supervisora he tenido que quedarme tan solo para cuidar la oficina, entregar y recibir documentación, así como transmitir información a las escuelas.

El Departamento ya me entregó otros dos documentos para entregar a las escuelas, entre ellas destacan las fichas para el uso del pizarrón interactivo y como estoy sola tuve que llamar a las escuelas para que vinieran a recogerlas, pues no puedo dejar la supervisión porque aún falta entregar a una escuela las tarjetas de la Cruz Roja.

Por la tarde tengo reunión para planear el trabajo a desempeñar el día de mañana en relación con Enciclomedia en el Municipio, para lo cual debo trasladarme a donde está la Instancia Estatal de Actualización.

Hoy vinieron maestros y directores de seis escuelas a entregar y recibir información, así como a tratar varios asuntos relacionados con los exámenes de la Olimpiada del Conocimiento.

Llamé a las escuelas con alumnos participantes en la tercera etapa de la Olimpiada del Conocimiento para que lleven su copia del acta de nacimiento (invertí cerca de dos horas).

De 16:00 a 19:00 hrs. Estuve recibiendo capacitación en la primaria “Miguel Hidalgo” en un aula con equipo Enciclomedia para la sesión en el Municipio. Creo que será necesario repasar lo que ví para poder trabajarlo con los maestros, así que invertiré parte de la noche en eso.

Miércoles 29 de Marzo de 2006

En punto de las 5:30 hrs. me trasladé junto con otros maestros al Municipio para la reunión de capacitación en el uso de Enciclomedia.

La jornada se desarrolló adecuadamente de 8:00 hrs. a 13:30 hrs. Creo que todos los docentes quedaron satisfechos con la capacitación, así como muy motivados, pidiéndonos que volviéramos. La capacitación se basó en el Primer Taller Corto y la primera Telesesión.

Al término de la sesión, nos ofrecieron una comida en las instalaciones de la escuela. Nos quedamos para no desairar.

Aproximadamente a las 14:30 hrs. tomamos nuevamente nuestro camino de regreso a la Ciudad, en donde hicimos una pequeña parada en Robledo para dejar unos documentos en la supervisión.

Jueves 30 de marzo de 2006

A las 8:00 hrs. llegué a la supervisión y acomodé los documentos pendientes, hasta el momento 9:45 hrs., todo ha estado muy tranquilo y la supervisora no ha llegado.

Poco después comenzaron a llegar los directores de cuatro escuelas para entregar documentos.

Al llegar la supervisora firmó el informe de PAREIB de la maestra Lupita que labora en la comunidad de El Naranjal, para después ser entregado a los ATP correspondientes del Departamento.

De ahí en fuera todo estuvo muy tranquilo.

Por la tarde, asistí al curso taller de acompañamiento para maestros de primer grado, la asistencia fue de tres maestras de escuelas particulares, por lo que la coordinadora del taller decidió suspender el taller y platicar con la jefa del departamento para ver qué se puede hacer debido a la poca asistencia, quedando de acuerdo con las maestras para visitar sus grupos y aplicar una actividad. En los traslados y tiempo de estancia invertí cuatro horas.

Viernes 31 de marzo d 2006

A las 8:00 hrs. llegué a la supervisión y todo esta tranquilo. Por indicaciones de la supervisora la acompañé a algunos mandados, al regresar fui al Departamento en

donde me entregaron los resultados por escuela de la primera etapa de la Olimpiada del Conocimiento para ser entregadas a las escuelas correspondientes.

Nos dijeron que vinieron a buscarnos mientras estábamos fuera. En sí fue un día tranquilo.

Lunes 3 de abril de 2006

Hoy llegué antes de las 8:00 hrs. y pasé al Departamento a firmar, en donde me entregaron el informe de PAREIB de la maestra Rocío para que lo sellara.

Regresé a la supervisión y me puse a arreglar toda la mañana los documentos y archiveros viejos.

Durante este día vinieron a entregar y recibir documentación seis escuelas. Mañana tendré reunión sobre Enciclomedia con dos escuelas.

Al final del día llegaron los directores del matutino y vespertino de una escuela para plantear problemas entre los docentes por el uso de los espacios y el mantenimiento del edificio. No me autorizó la supervisora para opinar ni a intervenir, sólo tenía que escuchar.

Martes 4 de abril de 2006

El día de hoy asistí a la segunda capacitación de Enciclomedia, donde se analizó el Segundo Taller Corto de Ciencias Naturales y la segunda Telesesión, dedicada a Matemáticas.

La jornada se desarrolló de las 8:00 a las 13:00 hrs. en el internado y los asistentes fuimos ATP del Estado. Durante la sesión llamaron para avisar que el día de mañana a las 17:00 hrs. tenemos reunión en la sala de juntas sobre el Programa de Lectura.

Al término de la sesión no nos pudimos poner de acuerdo sobre la jornada de capacitación, la cual sólo quedó en que la íbamos a desarrollar en un solo día.

rincipios generales de la asesoría a los Centros Escolares

SERAFÍN ANTÚNEZ*

A modo de introducción

El contenido de este capítulo se refiere a las prácticas asesoras de personas externas a las escuelas y que no son trabajadoras cotidianas en ellas. No daremos cuenta de otros modos y procedimientos de asesoría de probada pertinencia y utilidad. Algunos de ellos los ejercen quienes pertenecen al plantel estable, formando parte de equipos directivos o desempeñando tareas de coordinación u orientación y que, dadas sus funciones diarias, también asesoran de manera habitual “desde dentro”.

La aportación tiene que ver con la asesoría, concebida como un servicio de apoyo externo a las escuelas. Dicho servicio, junto con el de supervisión y, en algunos países, los sindicatos profesionales conforman espacios de articulación entre la escuela y las autoridades educativas. Ocupan el lugar de intersección de una de las bisagras más importantes de los sistemas escolares donde confluyen ambas instancias y son el eje común que las aglutina y que resulta fundamental para movilizar y lubricar sus mecanismos de funcionamiento.

Precisamente, desde las contribuciones más relevantes de la investigación educativa, relacionadas con los procesos de mejora escolar, se coincide en la afirmación de que para que se produzcan innovaciones sustantivas en los centros escolares son necesarios

* Universidad de Barcelona.

dos dispositivos. Uno, dentro de los propios centros, a manera de motor que motiva y dinamiza los procesos de cambio, que se suele identificar en los directivos escolares y en líderes informales fundamentalmente; y el otro, situado fuera de las escuelas, que permite, alienta, ayuda y facilita aquellos procesos, que se asocia a los servicios de apoyo externos y, de entre ellos, a las personas asesoras, esencialmente.

Revisaré, en primer lugar, la noción de asesoría que sostengo, dentro de los límites anteriormente aludidos e indicaré más adelante la conveniencia de considerar determinadas cautelas como preludios a una propuesta de principios generales de intervención que podrían servir para orientar eficaz y satisfactoriamente la asesoría *a* la escuela y *en* la escuela.

Las propuestas, que me atrevo a plantear con la máxima modestia, constituyen conclusiones que he podido construir mediante el análisis de buena parte del conocimiento disponible en relación con el desempeño de la función asesora, la observación y la reflexión compartida sobre la práctica con colegas y sobre la mía propia como asesor y como formador de asesores de instituciones escolares desde hace ya más años de los que quisiera.

Revisando la noción de asesoría

La tarea asesora en educación escolar constituye un proceso sostenido de ayuda consentida y de acompañamiento mediante acciones orientadas a la mejora de las prácticas profesionales de los docentes, directivos, personal técnico y, eventualmente, de los padres y madres del alumnado. Esas acciones: de motivación, de negociación, informativas, de reflexión, o de toma de decisiones compartidas, entre otras, se llevan a cabo en un clima de igualdad y de colaboración en el que las jerarquías profesionales o académicas de las personas involucradas no constituyen el criterio de autoridad que rijan las relaciones entre unos y otras ni las decisiones del grupo. Asesorar supone, a la vez, un proceso de desarrollo personal y profesional para quienes participan en él, no sólo para las personas asesoradas, y una práctica muy efectiva para la capacitación de unas y otras. Además, debe estar orientado por los valores que resultan fundamentales para la vida armoniosa en común en las sociedades democráticas: libertad, respeto, justicia y equidad, especialmente.

No constituirían, pues, al menos inicialmente, tareas estrictamente asesoras las que son consecuencia de imposiciones, obligaciones y sometimiento intelectual o formal a jerarquías, ya que las interacciones se basarían en relaciones licenciosas y arbitrarias o, todavía mucho peor, en la obediencia debida o el temor a la coerción. Tampoco las que no estuvieran orientadas por los valores aludidos.

La tarea asesora debe enfatizar en la función orientadora y en el consejo razonado. Función orientadora, en el sentido de encaminar a un grupo de personas hacia el propósito que el propio grupo ha establecido en su Proyecto Educativo Institucional, explícito o implícito, o hacia una intención que es coherente con ese Proyecto. Y consejo razonado, es decir: tratando de ofrecer alternativas pertinentes y ejemplos suficientes y ponderados para que las personas, a quienes se ayuda, puedan decidir por sí mismas sus propios caminos.

Algunas cautelas preliminares

Las prácticas asesoras involucran múltiples y variadas relaciones interpersonales. Considerar esa sola razón nos llevaría a dudar del servicio que prestase alguien carente de habilidades sociales. Así pues, si esas relaciones son una de las claves del buen desempeño, parece fundamental considerar la conveniencia de tomar algunas precauciones o reservas para desarrollarlas con mayores seguridades. Vamos a comentarlas partiendo de cuatro convicciones.

La ayuda debe ser a la escuela y en la escuela

La ayuda debe ser a la escuela puesto que es la entidad, considerada como institución, como unidad completa, en donde se pretende que repercuta el apoyo. Involucra a un grupo significativo de personas que allí trabajan ya que se concibe, se diseña y se desarrolla junto con todas ellas. Y tiene lugar en la escuela, como lugar específico y porque, además, la ayuda se construye a partir de las preocupaciones, problemáticas o proyectos concretos que surgen del contexto del propio centro. Aunque no se excluyen, evidentemente, las ayudas y apoyos complementarios prestados mediante mecanismos y dispositivos no presenciales: consultas respondidas mediante el correo electrónico, por ejemplo, es en ese escenario institucional donde su práctica profesional alcanza todo su verdadero sentido.

Por lo tanto, el papel de la persona asesora externa no está predeterminado ni responde a un diseño cerrado de antemano sino que se concibe y se lleva a cabo sobre la marcha, considerando las circunstancias y las situaciones particulares de cada centro y lo que va aconteciendo a lo largo de todo el período de acompañamiento. Será quien ayude a develar y a analizar situaciones e informaciones, quien proporcione, a su vez, nociones, guías de análisis, ejemplos o experiencias de otros contextos; quien sugiera alternativas o ayude a decidir. La tarea de la persona asesora en cada una de las escue-

las a las que ayuda es irrepetible. Incluso respondiendo a un mismo requerimiento de distintos centros, sus circunstancias (historia institucional, relaciones que se establecen entre docentes, entre éstos y la Dirección, motivación de unos y otros o los recursos disponibles, entre otras), siempre distintas, darán lugar a procesos de ayuda diferentes en cada uno de ellos.

La asesoría así concebida y a través del diseño y la implementación de procesos compartidos de observación, acción y reflexión constituye, además, la modalidad de capacitación que mejor coadyuva a la innovación en los establecimientos escolares. Sin embargo, no toda actuación de una persona asesora en un centro supone una formación en la escuela, tal como la hemos descrito. Sería el caso en que la acción, aún aconteciendo en una escuela y teniendo como personas destinatarias a todos los docentes y directivos de la institución, no considerase el contexto en el que se desarrollan las prácticas profesionales de quienes trata de ayudar; es decir: organizando la ayuda mediante una propuesta de apoyo cerrada, concebida y diseñada desde fuera, sin tener en cuenta aquellas circunstancias idiosincrásicas. Podríamos decir que, en ese caso, lo que se está implementando es más un “curso a domicilio” que un intento de comprender una situación escolar concreta, de conocer las necesidades peculiares de las personas que allí trabajan y de preparar pautas específicas para la ayuda pertinente.

Las expectativas sobre la ayuda se asocian fuertemente a la imagen que se tiene de la persona asesora y del colectivo al que pertenece

Esa imagen está relacionada con el sistema de acceso a la función, con la formación específica que posee la persona asesora y con las evidencias de sus buenas prácticas profesionales en la asesoría y en el lugar del que procede (habitualmente un centro escolar), antes de llegar a ese puesto de trabajo.

Conviene tener presente que, en el léxico de uso habitual, con el vocablo “asesor”, o “asesora” suele designarse el quehacer de personas que llevan a cabo actividades muy diferentes. Desde las que nosotros entendemos y hemos mencionado hasta, por ejemplo, las que son propias de alguien que, sin capacidad y mérito alguno, llegó a ese estatus como consecuencia de procedimientos oscuros, sus vínculos familiares o como premio a determinadas fidelidades para desempeñar un papel de mero reposo o de figura decorativa. Así ocurre, por ejemplo, en determinadas organizaciones sociales –algunos gobiernos son buenos ejemplos– cuando se nombra asesor, a menudo sin asignarle tarea concreta alguna, a quien se quiere premiar por un servicio, a quien estorba o a quien se

quiere situar “fuera de la circulación” ofreciéndole una prebenda. A la palabra “asesor” se la asocian entonces las connotaciones de lugar de privilegio y de vagancia.

Por otra parte, en muchos centros educativos se sigue juzgando a los asesores y asesoras externos más a través de prejuicios y estereotipos que mediante un conocimiento real de quiénes son y qué son capaces de hacer para ayudar. Los celos y desconfianzas pueden aparecer cuando, refiriéndose a la persona asesora que llega a la escuela, no se encuentran respuestas claras y convincentes a preguntas como: ¿de dónde viene?, ¿con qué intención?, ¿cómo llegó al cargo donde está ahora?, ¿qué le legitima para presentarse ante nosotros con esas intenciones y de esa manera?

Tal vez no hemos sido capaces hasta ahora de acertar con las políticas y las acciones adecuadas para aumentar el conocimiento cierto y recíproco entre quienes trabajan habitualmente en las escuelas y quienes ayudan desde los servicios de apoyo externo. Es una responsabilidad de las dos partes. Desde los servicios de apoyo, mediante procesos de comunicación intensos, convincentes y, sobre todo, de prestaciones y ayudas eficaces y solventes. Desde las escuelas, a través de comenzar a admitir la posibilidad de desarrollar el trabajo con el apoyo externo proveniente de colegas y que esa ayuda puede ser eficaz y satisfactoria.

Decíamos que las buenas prácticas profesionales ayudan a construir una buena imagen personal y del colectivo asesor y a ganar credibilidad. Nos referíamos a los antecedentes: no tendrá credibilidad personal quien, antes de acceder a la función asesora, era conocido por su negligencia profesional o su desidia. Y también a la práctica asesora: ésta será convincente en la medida que sea creíble. Para ello, convendrá presentar propuestas factibles. Ocurrirá cuando a las personas a las que se trata de ayudar vean que son razonables en relación con las posibilidades y recursos de que disponen. También será creíble cuando se vea que dichas propuestas son buenas en sí mismas, cuando se intuyan claramente adecuadas y útiles para mejorar la tarea cotidiana de proporcionar un buen servicio a los alumnos. Además, la credibilidad de una propuesta depende también de la credibilidad de quien la propone. Requerimientos razonables, buenos en sí mismos han encontrado resistencias o no han sido seguidos porque la persona que los promocionó no tenía credibilidad personal ante el grupo, por sí misma, o a causa del desprestigio del colectivo asesor al que pertenece. O al revés: propuestas difíciles de aceptar se convirtieron en creíbles y no encontraron resistencias porque quien las propuso sí que tenía credibilidad personal ante el grupo y éste confió en él.

La capacitación será una de las soluciones más efectivas para mejorar la imagen. Me referiré a ella más adelante. También lo son las buenas prácticas profesionales y trabajar con la convicción de que acceder al rol de asesor no debería constituir el final de un

trayecto en el desarrollo profesional sino el inicio de una atractiva tarea para la que hay que prepararse continuamente.

Se trata de ayudar a un grupo de profesionales en ejercicio

Conviene recordar que la tarea asesora tiene como objeto ayudar a personas trabajadoras en activo. Son compañeros y compañeras que viven y a quienes preocupan problemas muy sentidos, personas que buscan alternativas realistas y factibles que puedan servir para ayudarles a resolver situaciones muy vinculadas con sus tareas cotidianas.

La ayuda, pues, debería concebirse considerando los contextos institucionales y los marcos laborales en los que se encuentran esos compañeros y compañeras: sus condiciones, sus restricciones, sus circunstancias particulares y, también, sus contradicciones, sus inseguridades y sus preocupaciones respecto a su estatus, su desarrollo profesional, su estabilidad laboral o sus retribuciones. La tarea, pues, acontecerá en escenarios en los que resultará imposible separar la reflexión y la acción pedagógicas de las preocupaciones y aspiraciones laborales.

Por consiguiente, no se trata de ofrecer y prestar un servicio a estudiantes de grado o de postgrado que pudiesen precisar de formación en una estructura y escenario académicos, ni de satisfacer a quien sólo desea la ayuda para un uso y provecho personal, fuera del marco estrictamente laboral. Tampoco es misión de quien asesora ofrecer pertinente respuesta a quien demanda una mera recreación intelectual o un incremento en su erudición ampliando y profundizando en sus marcos teóricos sin relacionar todo ello con su trabajo cotidiano.

Asumir el rol que se desempeña puede conducir a contradicciones

Los profesionales que estamos vinculados y formamos parte del dispositivo oficial, de la estructura formal de los sistemas educativos, no podemos prescindir de esa pertenencia y de esas ataduras, según nos convenga. A la función asesora, en ocasiones, debido a los lineamientos y exigencias de las autoridades educativas, se le suelen añadir labores con las que algunas personas pueden sentirse incómodas. En algunas ocasiones se encarga que, además de las tareas de acompañamiento y ayuda, se lleven a cabo las de difusión de los discursos en las escuelas para explicar las políticas educativas, cuando no las de pura propaganda. En otras, las de recolección de datos escolares burocráticos, fríos y estadísticos, para comunicarlos a las autoridades y que éstas conozcan las realidades de los centros y de todo el sistema escolar.

Si se ocupa el eje de la bisagra no hay escapatoria posible. No valen disculpas. Se forma parte de la estructura con todas las consecuencias. Algunas de éstas, en ocasiones, podrán gustar poco. Será el momento, seguramente, de manifestar la crítica a las autoridades, la incomodidad, o de exponer los argumentos que ayuden a disminuir sus efectos negativos. Y, si la disconformidad es grande, tal vez merezca la pena pensar en que otras personas podrían hacer mejor el trabajo y cederles el paso.

Principios generales para orientar la acción asesora. Más allá de modelos y de teorías

El estudio de la asesoría, a pesar de que se trata de un ámbito relativamente nuevo en el campo de los saberes pedagógicos (no resulta fácil encontrar referencias bibliográficas específicas fundamentales antes de los años ochentas) ha ido avanzando y abriéndose paso de una manera notable. La literatura disponible nos comunica sugerentes aportaciones a propósito del marco teórico y de sus modelos (“de intervención” suelen llamarse –discrepo discretamente del significado habitual que se asocia a esa locución– dada la carga de intrusión o intromisión que suele comportar). Fundamento y modelos, orientados por diferentes criterios de racionalidad, nos dan luz sobre las capacidades que debería tener la persona asesora o las maneras de acercarse y de llevar a cabo la ayuda, según cuál de aquellos criterios predominen. También nos ayudan a dilucidar sobre las posibilidades y las limitaciones de los dos enfoques clásicos: la asesoría especializada en temas escolares específicos (áreas curriculares precisas, dificultades de aprendizaje concretas, etc.), o la que se centra en procedimientos (habitualmente comunes para abordar cualquiera de las situaciones problemáticas de que se trate). Existen, sin embargo, según creemos, algunos principios generales, comunes a los diversos modelos y enfoques que pueden ser muy útiles para orientar adecuadamente una acción asesora satisfactoria y pertinente. Todos ellos constituyen un conjunto de normas o ideas fundamentales que, sin ánimo de dogmatizar, expresamos mediante los enunciados siguientes.

Conocer y analizar las razones y la intención del requerimiento

¿Por qué y para qué se requiere a las personas asesoras? Conviene preocuparse por encontrar las respuestas a estas preguntas antes de preparar las labores de ayuda. Descartando las tareas de censura, fiscalización o las puramente administrativas (en algunos países la labor ¿asesora? ha consistido, durante años, precisamente en esas tres prácticas), puesto

que están fuera del marco en el que nos situamos, las personas asesoras suelen ser solicitadas para desempeñar tareas orientadas hacia un buen fin, plausibles y bienintencionadas. Sin embargo, no son pocas las ocasiones en las que tras las apariencias, emergen otras intenciones bien distintas.

Resulta imprescindible indagar, buscar información que proporcione auxilios a la hora de dilucidar cuál es el motivo principal de la llamada o del encargo (en ocasiones no lo formula la escuela sino que viene impuesto desde una instancia superior y externa al propio centro) y a encontrar respuestas que ayuden a aumentar las seguridades. Veamos, sin ánimo exhaustivo, algunas situaciones características, a través de algunas figuras peculiares.

El certificador. La escuela busca a alguien que, mediante su aprobación y visto bueno, legitime y tiña de credibilidad a una decisión respecto a determinadas prácticas profesionales que ya se han tomado de antemano.

El cómplice. Una persona o un grupo de poder dentro de la escuela busca que alguien externo, reconocido académica o administrativamente, apoye abiertamente sus planteamientos y decisiones con el objeto de ganar posición o influencia en una pugna o situación antagónica con otra persona o grupo.

El árbitro. La demanda tiene que ver con la voluntad de que la persona requerida, inicialmente neutra –si eso fuese posible del todo– juzgue y resuelva de manera pacífica un conflicto entre dos o más alternativas, en relación con la concepción o implementación de una tarea, o entre varias posturas ideológicas, o entre diferentes culturas, facilitando el consenso.

El requisito. La persona asesora, más que como un profesional capaz, es requerido porque su presencia forma parte de una de las condiciones *sine qua non* para que se autoricen determinados programas o proyectos o para que se pueda acceder a su financiación.

El delegado en tareas de suplencia. La escuela busca que alguien haga y resuelva lo que docentes y directivos no son capaces de hacer por sí mismos o no quieren hacer como rechazo a imposiciones, a situaciones de precariedad laboral o a propuestas poco creíbles o poco factibles de las autoridades educativas.

El muro de las lamentaciones. La escuela busca a alguien en quien volcar sus insatisfacciones, reivindicaciones y frustraciones. No resulta inhabitual que acabe encontrándolo si acierta con una persona paternalista que, dispuesta a recibir quejas y escuchar demandas, satisface a quienes se las formulan, consigue mantener una buena relación con docentes y directivos escolares acompañándoles en el dolor, y asegura su permanencia y vida plácida con ellos.

El parachoques. En este caso son las autoridades educativas quienes diseminan sobre las escuelas un ejército de profesionales con la intención de que amortigüen los efectos

de denuncias o demandas incómodas y para que creen un espacio de distancia en el que puedan diluirse o debilitarse.

El compañero requerido y aceptado. La escuela busca que alguien acompañe y ayude a hacer y a resolver durante un proceso en el que docentes y directivos no son capaces de hacer o resolver por sí mismos por falta de motivación, pericia o recursos. Nos estaríamos refiriendo a la persona asesora cuyos rasgos fundamentales mencionábamos antes.

No siempre, lamentablemente, se concibe y se lleva a cabo la tarea asesora como sugiere el último de los ejemplos. Se podría ingenuamente creer que es así mientras, sin percibirlo, se está desempeñando cualquiera de los otros papeles. En ese caso no sería difícil determinar la causa principal de algunos fracasos.

Respetar y valorar la cultura institucional y las prácticas profesionales

Cuando la persona asesora llega a una escuela está invadiendo un espacio que ocupan cotidianamente otros profesionales. Ahí trabajan, allí construyen sus significados, sus experiencias laborales, su cultura, en suma. Hábitos, tradiciones, valores compartidos, símbolos o normas y rutinas en los sistemas y métodos de trabajo son, entre otros, elementos de ese escenario que habrá que considerar. Todo ese universo debe ser respetado siempre y sobre todo inicialmente. Cualquier actitud o práctica evidente que denote evaluación de quien asesora será fácilmente recibida como un juicio impertinente que encontrará reacciones de desconfianza e incomodidad: precisamente todo lo contrario de lo que requiere una relación abierta, fluida y distendida.

Destacar los logros del grupo y las experiencias exitosas anteriores de la escuela y respetar las prácticas profesionales ya arraigadas para, a partir de ellas organizar y desarrollar la relación de ayuda, deberán ser ejercicios inherentes a la tarea asesora. Precisamente, conocer, comprender y analizar esas prácticas resulta propedéutico para construir y, sobre todo, para reconstruir y crear desde las situaciones existentes y de los saberes disponibles, las zonas de desarrollo próximo que permitan ayudas más pertinentes y oportunas y menos traumáticas.

A lo largo del proceso de acompañamiento, desde que se accede al escenario hasta que se produce el alejamiento, son innumerables las ocasiones para mantener el respeto: a los acuerdos que se toman durante las interacciones en los procesos de ayuda, a la intimidad de la escuela, o en el uso de las informaciones que se poseen de ésta. Mostrar estima hacia los demás es también una forma de expresar el respeto y éste una compañía imprescindible siempre, fiel como una sombra, de la práctica de la persona asesora.

Diagnosticar para ayudar de manera pertinente y oportuna¹

La asesoría debería basarse en algo más sólido que las intuiciones y nunca en los prejuicios o los estereotipos. Por consiguiente, conocer de manera adecuada a quienes se va ayudar y el escenario en el que trabajan para prestarles un servicio pertinente constituye un requisito. A cualquier persona sensata se le ocurriría pensar que antes de presentarse para brindar apoyos debe procurarse obtener informaciones y datos sobre el lugar en el que se va a trabajar. El diagnóstico y, dentro de él, el análisis de necesidades deviene, pues, un ejercicio imprescindible.

Ahora bien, resulta habitual que en las prácticas asesoras dicho análisis –si llega a hacerse– se quede en una mera identificación. Precisamente porque es costoso, no se suele llegar a dilucidar las causas de aquellas necesidades, ni tampoco a conocer si predominan las que son normativas o las sentidas, o si sus orígenes tienen que ver con un déficit conceptual, con un quehacer profesional determinado o con una situación problemática en el seno de la escuela a causa de un conflicto social.

En este epígrafe queremos destacar especialmente la importancia de la decisión de optar preferentemente por unas determinadas fuentes, métodos e instrumentos en el momento de construir inicialmente el diagnóstico, tarea que, por otra parte, deberá sostenerse a lo largo de todo el proceso de acompañamiento. El acierto al elegir unas y otros influirá en el resultado del primer análisis y en la eficiencia de las ayudas.

En ocasiones, fuentes de información muy confiables sobre una escuela pueden encontrarse en lugares y personas muy próximos a la persona asesora. Así acontece, por ejemplo, cuando el equipo de colegas en la asesoría, que desarrollan su trabajo en una misma zona territorial o distrito, han elaborado y disponen de un inventario de recursos, de uso común, en el que pueden encontrarse, debidamente documentados, informes, memorias o datos relacionados con experiencias de asesoría de años anteriores en aquel centro. Convendrá recurrir a ellos y también al compañero o compañera que les auxilió.

Contrastar las informaciones resulta también imprescindible. Otorgar todo el crédito a una única fuente: personal (la directora del centro, por ejemplo, o un docente de confianza, o un solo grupo de poder de entre los que existen en el centro); o documental: (tal vez el contenido del Proyecto Curricular de la Escuela), puede conducir a errores. Seguramente la directora es una persona afable y capaz y los acuerdos de los docentes están registrados en ese Proyecto al que, sin duda, atribuyen un carácter formal importante y que, aparentemente, todo el mundo respeta. Sin embargo, las acciones asesoras que se iniciasen, basadas solamente en esas informaciones, podrían ser

¹ Un tratamiento más profundo y extenso de este principio puede verse en ANTÚNEZ, S. (2004). *La escuela como contexto de la intervención asesora*. Ministerio de Educación. Gobierno de El Salvador.

totalmente erróneas y no pertinentes si, antes, no se comparan y contrastan con otras. Tal vez una reunión de trabajo con los docentes o examinar algunas producciones de los alumnos proporcionarían también datos muy interesantes, la posibilidad de complementar las informaciones anteriores y, sobre todo el contraste de unas con otras para elaborar un diagnóstico más completo.

Resulta más confiable conocer lo que se hace en la escuela (evidencias) que lo que se dice que se hace (opiniones) o lo que se menciona que se querría hacer (planificaciones, por ejemplo). Resulta muy recomendable atribuir mayor credibilidad a las fuentes que proporcionan datos sobre las producciones de los estudiantes (huellas de su trabajo: cuadernos de ejercicios, monografías, instrumentos, ejemplos de exámenes, etc.) que, por ejemplo, a las que nos comunican lo que el equipo de docentes dice que hará (eso expresan y no otra cosa los proyectos y planeaciones).

Una adecuada práctica profesional reflexiva, mejor aún si se comparte con otros colegas asesores, ayudará a encontrar los mejores caminos y las fuentes e instrumentos más precisos para cada caso y situación. Si, además, puede accederse al conocimiento de las prácticas profesionales de los compañeros y compañeras a través de la observación sistemática y de la colaboración directa con ellos (esa sería una situación ideal) se podrá disponer de datos sustantivos que coadyuvarán a un mejor diagnóstico.

Considerar la dimensión institucional

La educación escolar se desarrolla en el seno de una organización. Mediante esta expresión, voluntariamente redundante, pretendemos significar que los procesos de enseñanza y aprendizaje no acontecen en lugares neutros, en espacios indeterminados o en escenarios irrelevantes sino que tienen lugar en entidades de tipología y características muy concretas y que esas peculiaridades institucionales son factores que condicionan los procesos didácticos, organizativos u orientadores que se desarrollan en cada una de sus aulas.

Así pues, cuando se trata de corregir lo que no funciona como sería deseable, de mantener y perfeccionar las prácticas que se consideran satisfactorias o de innovar, probando y ensayando nuevas soluciones y alternativas, resulta especialmente conveniente considerar los aspectos que configuran el escenario institucional y examinar sus influencias. En la actualidad, cuando se trata de analizar el diseño, la intervención y la evaluación de la acción asesora en las escuelas, casi nadie omite referirse, por ejemplo, al clima escolar o a la cultura del centro, a la dinámica de trabajo del equipo de los docentes, al papel

del equipo directivo, a los criterios generales que se utilizan para decidir sobre el uso del tiempo y del espacio, sobre los sistemas de agrupamiento de los estudiantes, o a cómo se concibe y se desarrolla la participación de los diversos sectores de la comunidad educativa. Se sabe que todos estos aspectos organizativos generales de la escuela son determinantes, que influyen significativamente en las tareas de cada docente y que, por tanto, deben ser tenidos en consideración tanto o más que lo que acontece en cada salón de clase.

Los procesos de acompañamiento y ayuda a las escuelas deberían tener como referentes ineludibles las características idiosincrásicas de cada una de ellas. A saber, entre otras:

- Su tipología y carácter singular: tamaño (unitaria, bidocente, centro completo, etc.), etapas educativas que abarca la institución, situación geográfica (rural, urbana, etc.), entre otros rasgos peculiares.
- Sus antecedentes e historia institucional. Y, consecuentemente, también los resultados de la evaluación interna y externa del año o años escolares precedentes.
- Su Proyecto Educativo Institucional, explícito o tácito (puede inferirse si se observan y analizan datos, indicios y evidencias), puesto que constituye un elemento de referencia de primer orden ya que reúne las intenciones educativas de centro y los lineamientos y acuerdos para alcanzarlas.
- Las características del plantel de docentes: estabilidad y arraigo en sus plazas, estilos de trabajo, funcionamiento del Consejo Técnico, de las Academias, en su caso, etcétera.

Facilitar procesos participativos y promover el protagonismo intelectual

Es difícil para las personas resistirse a una decisión en una tarea en cuyo diseño ellas mismas han participado activamente. Conviene siempre basarse en el principio de que cualquier persona puede hacer contribuciones significativas y también recordar la idea simple, pero efectiva, de que es preferible hacer las cosas con los demás que contra ellos.

Si se quiere que una persona participe y se involucre activamente en un proyecto común se le debe dar protagonismo intelectual desde el primer momento, no sólo cuando todo está decidido y se trata de desarrollar lo que otros planificaron. Dicho de otra manera: hay que darle la posibilidad de que ayude a formular y a determinar los objetivos de la tarea que se pretende, que pueda aportar ideas respecto a lo que se quiere hacer. Y, por otra parte, que también pueda dar su opinión y realizar sus apor-

taciones respecto a la metodología de trabajo, es decir: sobre cómo habrá que proceder para alcanzar lo que se pretende. Si una persona tuvo la oportunidad de intervenir y de tener protagonismo en esos dos momentos no verá la tarea como algo impuesto ante lo que se resiste y resultará difícil que después no asuma las consecuencias de sus propias propuestas. Convendría evitar contar con los demás únicamente para que ejecuten lo que las instancias directivas o asesoras ya han decidido y diseñado.

La participación excesiva o incontrolada puede tener, sin embargo, el inconveniente de llevar a tomar decisiones que desvirtúen los planteamientos iniciales del grupo promotor. Esta posibilidad, sin embargo, no debería verse como un peligro sino como una oportunidad para reorientar la ayuda o para enfocarla desde nuevas perspectivas que, eventualmente, puedan enriquecerla.

Negociar y pequeños pasos

Si se trata de ayudar y acompañar y no de imponer, habrá que negociar. Acordar, mediante ajustes sucesivos entre ambas partes, constituye un ejercicio frecuente para las personas asesoras. Convendrá, pues, en primer lugar, negociar el acceso al escenario para conseguir la aceptación del grupo de profesionales al que se pretende ayudar. También será pertinente establecer de manera negociada acuerdos en relación con los propósitos de la acción de ayuda, los plazos y la metodología de trabajo que se determine, el papel de las personas a las que se pretende prestar la ayuda y el de personas que la proporciona, así como el grado de implicación y de compromiso entre una y las otras, etc. Cumplir con esos acuerdos y compromisos ayudará a mantener la credibilidad y a aumentar la confianza recíproca.

Al establecer negociadamente el papel de cada quien en el proceso asesor, es muy útil acordar cuáles serán las tareas de exclusivo desempeño por parte de la persona asesora; cuáles lo serán de las personas a quienes se ayuda y cuáles las que se van a compartir. Establecer, pues, los límites, determinando qué puede esperar cada uno de la otra parte y cuál será el nivel de implicación del agente externo.

Durante los procesos de negociación convendrá, además, tener en cuenta que no es posible promover de manera exitosa propuestas que contienen contradicciones. Por ejemplo: no es creíble solicitar una tarea laboriosa y bien acabada en un período muy corto de tiempo. Trabajo preciso, detallado y muy bien hecho no se corresponde con un breve plazo de realización. En este sentido, las personas asesoras debieran ser ejemplo, mediante sus conductas, de los valores que proponen. No parece creíble recomendar

a los docentes que respeten las opiniones de los demás, que sean discretos en el uso de las informaciones que tienen o que sean puntuales al iniciar su trabajo mientras la persona asesora, con su conducta, es el ejemplo de todo lo contrario. Ni tampoco que el trabajo en equipo que se predica para las escuelas no estuviese presente –y además fuese evidente– en los equipos y servicios de apoyo externo. Las resistencias, en estos casos, parecerían muy justificadas.

Por otra parte, si las prácticas educativas, quieren mejorarse mediante procedimientos convincentes y negociados, no pueden variar súbitamente. Paciencia, pues. Asesorar supone, en ocasiones, ayudar a disminuir las resistencias a los cambios, eso requiere tiempo y no es conveniente forzar los procesos. Docentes y directivos, no sin razón, suelen vivir las tareas que se derivan de la acción asesora como cargas adicionales a su trabajo cotidiano y no es bueno forzar los ritmos. La concepción y el uso de los tiempos en la asesoría deben ser congruentes con los tiempos de quienes se pretende ayudar y éstos los marcan sus disponibilidades y las circunstancias en las que tienen que trabajar los compañeros y compañeras en las escuelas.

Establecer prelación

La complejidad de la tarea asesora y, en ocasiones, la necesidad de responder a requerimientos múltiples, plantean la conveniencia de establecer un imprescindible orden en las ayudas. Tener que atender muchas tareas se debe, a menudo, a errores de las autoridades educativas en la concepción, organización y planificación del servicio; pero también a la falta de pericia de la persona asesora en la planificación de su propio trabajo.

Si tenemos en cuenta esas causas y también algunas de las cuatro evidencias que comentábamos antes convendrá:

- a) Dar prioridad a la ayuda en este orden: a la escuela, a grupos específicos dentro de ella (equipos de docentes, equipo directivo, academias, etc.) y, finalmente, a personas concretas.
- b) Dar preferencia a las actuaciones en las que el objeto de la ayuda incida más, al menos aparentemente, en la mejora de las prácticas de enseñanza y en los procesos de aprendizaje.
- c) Considerar de manera concurrente, al establecer los dos órdenes anteriores, los criterios de urgencia, importancia, economía de recursos, impacto, factibilidad, satisfacción, eficacia y eficiencia.

- d) Organizar de manera más eficaz el trabajo personal, si es posible de manera coordinada con el equipo de personas asesoras al que se pertenezca.

En otras ocasiones la prelación se establecerá como consecuencia del reconocimiento de las limitaciones de la persona asesora. En esos casos las preferencias, al no tener la capacidad para atender la demanda, podrían dar lugar a la postergación sostenida –y por tanto a la falta de asistencia a algún requerimiento–. Es el momento de transferir la demanda hacia otros agentes o servicios de apoyo externo más pertinentes o, en su caso, a otras modalidades de capacitación más adecuadas.

Actuar como un elemento activo del Equipo de Personas Asesoras

Ya hemos comentado que resulta muy recomendable constituir, siempre que sea posible, equipos de personas asesoras que prestan sus servicios en la misma zona o distrito o en territorios próximos. Dichos equipos, por poco bien que funcionen, forman células muy potentes para ayudar al crecimiento personal y profesional de quienes los constituyen.

Esos equipos pueden llegar a ser pequeñas comunidades de aprendizaje que resultarán de gran utilidad, entre otras finalidades, para:

- Actualizarse científica y didácticamente.
- Analizar prácticas profesionales con la intención de mejorarlas.
- Compartir y analizar materiales y experiencias entre colegas.
- Elaborar y mantener actualizada la documentación de apoyo y el inventario de recursos de uso común del equipo de personas asesoras.
- Conocer las propias limitaciones.

La función asesora supone un cambio de oficio para el que hay que capacitarse. Se suele acceder a él desde la función docente e, inmediatamente, casi sin solución de continuidad, y muy frecuentemente sin una formación específica previa. Las oportunidades de formación suelen presentarse, casi siempre, cuando ya se está en ejercicio, a veces demasiado tarde. Una de esas ocasiones es, precisamente, la que brinda el hecho de formar parte de un equipo zonal de personas asesoras. Tomar un papel activo en él, ayudando en las tareas mencionadas, en la construcción de las regulaciones y normas internas del grupo y cumpliéndolas lealmente son tareas especialmente fructíferas y pertinentes.

Procurar la concurrencia en las ayudas

Al colectivo de docentes le suelen sobrar los motivos para explicar muchas de sus insatisfacciones. Una de ellas es la que se origina cuando comprueban que un carrusel de satélites que pululan alrededor de la escuela aterrizan en ella de manera desordenada, a menudo sin esperar la autorización de tomar tierra, llevando propuestas, casi siempre inconexas, o planteando exigencias que no responden ni a las necesidades de la propia escuela ni a las preocupaciones profesionales de los docentes. Planes, programas, proyectos, concursos, cuando no propaganda, y otras tantas personas y equipos externos que tratan de implementarlos llueven sobre la escuela dando lugar a una actividad sin sentido y casi siempre frustrante ya que muchas de aquellas actividades aparecen y desaparecen en función de modas, caprichos de la autoridades educativas o porque carecen de continuidad.

Constituir redes de colaboración, bien coordinadas, entre las instancias que intervienen regularmente en las escuelas, al menos entre los ejes principales de aquellas bisagras que mencionábamos: los servicios de asesoría y los de supervisión, resulta imprescindible para establecer prioridades, sinergias y colaboración. Dicha colaboración deberá iniciarse poniendo el énfasis en el conocimiento recíproco.

Hacia nuevos horizontes de la función asesora en la escuela

Los escenarios que emergen alrededor de la educación escolar y en el interior de los propios centros son cada vez más variados y complejos. De hecho, la escuela es una institución de límites cada vez menos precisos. Está vinculada y, a la vez, forma parte de un contexto territorial y social con el que interacciona fuertemente. El centro escolar ya no empieza y acaba en la demarcación que señala su valla perimetral. Los agentes, antaño solamente externos: familias, profesionales de apoyo y hasta, también en algunos lugares, otros miembros de la comunidad, actúan en ella, de manera complementaria, si se quiere, pero activa. Por otra parte, la escuela se proyecta más allá de sí misma tomando protagonismo, junto con las familias y entidades diversas, en acciones de servicio comunitario y educación de la ciudadanía, en el barrio o la localidad.

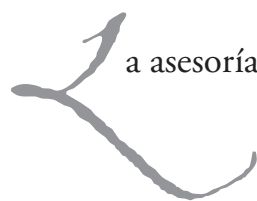
La educación comunitaria va mucho más allá de lo que puede abarcar la educación escolar. Como consecuencia, y ése es uno de los retos, la tarea asesora tiende a expandirse también a otros ámbitos y a incidir en otros colectivos. La asistencia, la ayuda a las familias como agentes de primer orden en la tarea educativa, a las entidades a que

nos referíamos y a los colectivos involucrados en la educación emerge como un campo en el que merece la pena implicarse.

El segundo desafío se refiere al desarrollo profesional. La situación de incertidumbre y de provisionalidad en la función asesora resulta muy común en la mayoría de los sistemas escolares. Pocas veces se establece con claridad si se trata de un puesto de trabajo singular en el que, una vez que se accede, se permanecerá para siempre, excepto actuaciones especialmente graves; o bien, si tendrá un carácter transitorio ya que se ocupará por un tiempo limitado; o si se podrá hacer compatible con la función docente o directiva (sería el caso en que una parte de la jornada laboral o de la tarea semanal se dedica a esas funciones y, la otra, a las de asesoría). Las autoridades educativas deben ofrecer un panorama claro en relación con las condiciones, requisitos, itinerarios y posibilidades de desarrollo profesional sin, necesariamente, optar por una sola de las tres alternativas anteriores y buscando, en cualquier caso, reclutar a las personas más capaces y motivadas.

Un tercer reto tiene que ver con la mejora en el aprovechamiento de los servicios de asesoría para el conocimiento de las necesidades de capacitación de docentes. Junto con el servicio de supervisión, el de asesoría puede ser una instancia muy adecuada para revelar informaciones útiles que ayuden a orientar las políticas de formación permanente. Cuando en un territorio se dispone de un dispositivo asesor capaz de acceder a un amplio número de escuelas, incluso a las situadas en lugares remotos, se tiene también la oportunidad de reunir información de primera mano sobre las preocupaciones y problemas de los docentes y directivos. Convendría que las autoridades educativas requiriesen y escuchasen las voces de estos dos colectivos y también, seguramente sería más económico, las de quienes se aproximan a los centros para ayudarles.

Finalmente, otro aspecto en que habría que avanzar se refiere a la preocupación de nuestros directores y directoras escolares respecto a las relaciones que se establecen con las personas asesoras. ¿Cuál es la autoridad que deben tener sobre ellas?, ¿quién depende de quién: jerárquicamente, orgánicamente?, ¿mediante qué normas deben regirse esas relaciones? En suma: ¿cómo gestionar al personal itinerante, de vinculación y aportación efímeras?



a asesoría al colectivo docente y el trabajo en el aula

ANTONIO BOLÍVAR*

Introducción

La asesoría se ha ido configurando actualmente en los sistemas educativos como un recurso necesario para facilitar la utilización del conocimiento educativo en los centros escolares y potenciar las buenas prácticas, a través de un apoyo sostenido a lo largo del tiempo, contribuyendo a ayudar al profesorado y directivos a solucionar problemas y a mejorar la educación, tanto a nivel de aula como al colectivo del centro. Las reformas educativas no pueden cambiar lo que realmente importa (cómo los profesores enseñan y los alumnos aprenden), a menos que se vean acompañadas, entre otros, de un apoyo (externo o interno) durante su desarrollo e implementación. Las labores de asesoría, como subrayaremos, han de tender primariamente a capacitar al profesorado y a las escuelas, conjuntamente, para aprender a hacerlo mejor. Como señala Fullan (2002: 207): “el asesoramiento consiste en desarrollar la capacidad, la motivación y el compromiso necesarios para implicarse en los procesos de mejora”.

Los servicios de apoyo pedagógico a los centros educativos se han convertido así, a partir de los años setenta, en un dispositivo relevante para asistir al profesorado, en la promoción de la mejora e innovación educativa (Domingo, 2004). En paralelo a las nuevas perspectivas de comprender los centros educativos como organizaciones

* Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada.

y lugares de trabajo y a las lecciones aprendidas sobre cómo llevar a cabo el cambio en educación, han surgido nuevos enfoques teóricos y prácticos de entender el asesoramiento (Escudero y Moreno, 1992; Marcelo y Yáñez, 1997; Nieto y Botías, 2000), que –en una relación de colaboración con el profesorado– contribuye a hacer de la escuela una tarea colegiada, comprometida con la educación que tiene a su cargo. Acorde con estos planteamientos, el asesoramiento aspira –por una parte– a *posibilitar el desarrollo organizativo* del centro escolar como acción conjunta; por otra, a ejercer la función de *dinamizador de la vida de la escuela*, facilitando una autorrevisión de la propia realidad y la búsqueda y compromiso común en la resolución de los problemas. Como *agente mediador* entre el conocimiento pedagógico disponible y las prácticas docentes, la asesoría proporciona también aquellos conocimientos y recursos que puedan facilitar los cambios en los modos de pensar y hacer de los docentes. Como declaraba David Hopkins (2001b):

Las escuelas requieren algún tipo de apoyo externo para ayudarlas a caminar en los procesos de cambio. El apoyo externo debe estar relacionado con el conocimiento técnico sobre los procesos de cambio, sobre las estrategias de enseñanza y aprendizaje, sobre el desarrollo organizativo y la planificación. [...] De igual importancia en el cambio son las habilidades de gestión y las destrezas de los asesores para trabajar con los colegas de las escuelas o intervenir eficazmente en sistemas, combinando apoyo y estímulo suficientes, junto con la empatía requerida para entender a las personas y los contextos singulares (pág. 32).

En la medida en que la labor asesora se ha incrementado en los momentos de introducción de reformas educativas, implícitamente los asesores han sido empleados como recurso instrumental para la difusión de dichas reformas, en orden a su adopción-aplicación por el profesorado/centros. Pero la investigación sobre innovaciones, progresivamente, se ha ido decantando, más que por un enfoque de *aplicación fiel*, por un enfoque de *desarrollo*: la asesoría, como agente de cambio, tiene como misión principal, más que aplicar cambios, ejercer de dispositivo mediador para capacitar a los docentes y a las escuelas, facilitando aquellos conocimientos y recursos necesarios que potencien la adecuación del currículum a la realidad de cada centro escolar. La mejora de la escuela no proviene tanto de implementar eficiente y fielmente el diseño curricular, elaborado e implantado externamente, cuanto del compromiso compartido, en contextos reflexivos de deliberación educativa, sobre *lo que vale la pena enseñar y sobre el mejor modo en que los alumnos lo puedan aprender*.

La mejora escolar, entre la acción institucional y el trabajo en el aula

Distintos enfoques recientes de innovación y mejora (*escuelas eficaces, mejora de la escuela, reestructuración escolar*) han conducido a que, en lugar de restringirse a la actividad de los profesores —considerados individualmente— en su aula, sin ignorarla, es el “centro escolar” como conjunto el que proporciona un “valor añadido” a la educación de los alumnos. La unidad llamada “escuela”, como ha demostrado la investigación (Murillo, 2005), tiene efectos específicos en el modo como se lleva a cabo la educación y en la calidad del aprendizaje ofrecido. Desde estas coordenadas, *la mejora de los aprendizajes de los alumnos y alumnas*, misión última que justifica la experiencia escolar, se hace depender de la *labor conjunta de todo el centro escolar* (Bolívar, 1999a; Gather Thurler, 2004). La eficacia y mejora de la educación es, en este sentido, *contingente*, es decir dependiente de las particulares circunstancias de cada escuela. Así, si las reformas externas quieren tener algún impacto deben dirigirse a potenciar la capacidad interna de los centros escolares para llevarla a cabo que, a la larga, tendrá un impacto en los aprendizajes de los alumnos.

El desencanto sobre las posibilidades que las reformas, empaquetadas externamente, han tenido para transformar la realidad educativa en el último tercio del pasado siglo, motiva volver la mirada al centro como lugar estratégico de un cambio generado desde abajo. Cuando la planificación moderna del cambio y su posterior gestión han perdido credibilidad, se confía en movilizar la *capacidad interna de cambio* para regenerar internamente, por integración y coherencia horizontal, la mejora de la educación. Se extiende entonces la idea de que las grandes líneas de acción política no existen más que en la medida que son movilizadas y concretadas por los actores locales. Esto dependerá de las particularidades de cada centro, que deberá conjugar las demandas externas con sus propias prioridades. Es entonces cuando se argumenta que la transformación de las organizaciones tiene que producirse por un *proceso de autodesarrollo*, llegando incluso —en los últimos tiempos— a reclamar que sean “organizaciones que aprenden” (Bolívar, 2000).

En lugar de estrategias burocráticas, verticales o racionales del cambio, se considera la descentralización y autonomía como un dispositivo para incrementar la eficacia del sistema educativo, de modo que puedan hacer emerger dinámicas autónomas de cambio con el protagonismo y compromiso de los docentes. De este modo, todo aquello que contribuya a potenciar la escuela como unidad básica se considerarán estrategias privilegiadas de mejora: el trabajo colegiado en torno a un proyecto conjunto, desarrollo curricular basado en la escuela, oportunidades de desarrollo profesional y formación basadas en el centro, asesoría al centro educativo como unidad básica, etcétera.

La mejora de la educación pasa, como línea prioritaria de acción, por la reconstrucción de los establecimientos escolares como organizaciones educativas y como lugares de formación e innovación no sólo para los alumnos, sino también para los propios profesores. Por eso, la mejora es algo a *generar desde la propia escuela*, en lugar de hacerla depender de la puesta en práctica de propuestas novedosas externas, y –como tal– un proceso. Dicha mejora no consiste, entonces, en implementar bien (es decir, fielmente) ofertas externas, cuanto en generar cambios en los *modos de llevar a cabo la enseñanza y de funcionar los propios centros escolares y sus unidades organizativas básicas* (departamentos, ciclos, cursos, grupos).

En otro trabajo (Bolívar, 2004) he dado cuenta de cómo en las últimas décadas de tomar el centro escolar como unidad de cambio se ha insistido en que, en último extremo, la mejora se juega a nivel de aula (enseñanza-aprendizaje de los alumnos); lo que afecta a reenfocar el asesoramiento para incidir en las prácticas docentes. A mitad de los noventa, comienzan crecientes síntomas de que dicha labor conjunta a nivel de centro escolar no está afectando –como se esperaba– suficientemente en el aprendizaje de los alumnos. Es decir, los cambios de “segundo orden” (estructura y cultura de la escuela), por decirlo con la distinción de Cuban (1988), no siempre aseguran los de “primer orden” (efectividad de la escuela); aunque, a la larga, sean necesarios para hacerlos sostenibles.

Si nos tomamos en serio la tesis de la sociología institucional de que los centros educativos están “débilmente articulados”, funcionando cada profesor independientemente en su aula, son escasas –cuando no nulas– las posibilidades de que lo planificado a nivel de centro pueda ser trasladado efectivamente al aula. Esta débil articulación supone, comenta Elmore (2000: 5-6), que “el ‘núcleo técnico’ de la educación –las decisiones concretas sobre qué enseñar en un tiempo dado, cómo enseñarlo, qué aprendizajes esperar de los alumnos, cómo agruparlos en las aulas para enseñarles, qué se les debería exigir para que demuestren sus conocimientos y, sobre todo, cómo debería evaluarse su aprendizaje– reside en las aulas individuales, no en la organización que las envuelve”. Debido a esta resistencia y patología de los sistemas educativos, continúa diciendo Elmore, “la mayoría de las innovaciones pueden ocurrir en torno a estructuras que rodean a los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero sólo débilmente en los procesos actuales de enseñanza y aprendizaje”. La inviolabilidad de las elecciones y acciones que los profesores toman en clase sobre lo que enseñan y cómo lo hacen, además de la falta de trabajo en equipo (que, cuando existe, no suelen versar sobre los procesos didácticos), tornan imposible dicha relación.

Por eso, los cambios organizativos a nivel de centro (estructuras de colaboración y procedimientos de toma de decisiones) deben ser aquellos que hacen posible la mejora a nivel de aula, apoyando y estimulando el trabajo del profesor en clase, y no en variables distantes o remotas, como frecuentemente ha ocurrido. *La práctica docente* debe constituirse en el *núcleo de mejora* y, para ello, si bien debe verse acompañada por una acción conjunta a nivel de escuela, ésta última debe focalizarse en lo que se hace y podría hacerse en la enseñanza de cada docente en su materia o área con el grupo de alumnos respectivo. Se trata de partir –como núcleo básico de mejora– de las buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje, compartirlas reflexivamente en el colectivo docente, para pasar después a qué es preciso hacer para que acontezcan las prácticas que pretendemos, y –en tercer lugar– qué estructuras podrían apoyar la enseñanza y aprendizaje que deseamos. Como señalan Elmore, Peterson y McCartney (2003):

Las estructuras en sí no conducen o causan los cambios en la práctica de la enseñanza; simplemente crean la ocasión y legitiman la oportunidad de realizar cambios en la práctica. [...] Los problemas estructurales surgen cuando los maestros son conscientes de las exigencias que implican las nuevas formas de enseñanza. No queda duda de que las estructuras organizativas deben cambiarse para cubrir estas exigencias. Pero la energía invertida para cambiar en primer lugar las estructuras no parece tener éxito en términos de cambios a gran escala en la práctica de la enseñanza (págs. 40 y 43).

Si la mejora de la enseñanza se ve potenciada cuando un equipo de profesores trabaja en torno a un proyecto común, también es preciso resaltar que dicho proyecto ha de tener su foco de incidencia en lo que cada uno hace en su clase. En caso contrario, se produce una distracción sobre dónde situar los esfuerzos de mejora, como ha ocurrido –en parte– cuando el centro escolar se ha constituido en el núcleo y base de la mejora (Bolívar, 2005). En primer lugar, pues, habrá que identificar qué aspectos de la práctica docente deben alterarse y cómo; luego, en un “diseño retrospectivo” (Elmore, 1996), en qué dimensiones hay que trabajar a nivel de centro o qué haya que reclamar de la política educativa. Determinado que éste es el núcleo, paralelamente habrá que actuar en los otros, entre ellos que la mejora del aprendizaje de los alumnos no ocurrirá si no se da un aprendizaje de los profesores (conocimientos y habilidades) y sin cambios organizativos que promuevan el desarrollo de los centros.

Como señala Alma Harris (2002: 82): “la investigación ha puesto de manifiesto que es preciso situar la mejora escolar enfatizando los procesos de enseñanza y aprendizaje,

al tiempo que el desarrollo del profesorado. Los factores a nivel de aula son extremadamente importantes para generar y mantener la mejora escolar”. Si una innovación no incide en la calidad de aprendizaje de los alumnos, difícilmente podríamos calificarla de mejora. Por eso, el foco prioritario de mejora es, pues, *la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos*. A su servicio y apoyo se pone, entre otros, el trabajo conjunto a nivel de centro. No tiene sentido hacer hincapié en los cambios organizativos o curriculares a nivel de centro, si no es porque van a tener un impacto positivo a nivel de prácticas docentes de enseñanza-aprendizaje en el aula. En fin, en un cierto viaje de ida y vuelta, estamos volviendo a lo que siempre es el núcleo de la acción docente: lo que los maestros hacen y promueven en clase es lo que marca la diferencia en los resultados de aprendizaje de los alumnos. Esto significa que es preciso conocer diferentes modos de gestionar el aula y de plantear actividades que tienen una incidencia en el aprendizaje de los alumnos.

La asesoría, pensamos actualmente, debe generar procesos de mejora que conviertan al centro escolar en un lugar donde el aprendizaje no sólo es una meta, sino una práctica capaz de asegurar la adquisición de las competencias básicas por todos los alumnos. Para *hacer de cada escuela una gran escuela*, además de una estrategia horizontal de coherencia en la acción conjunta de la escuela, se deben reclamar impulsos verticales de apoyo y presión de las políticas educativas. Mientras tanto, entre unos y otros, si los grandes cambios tienen el peligro de no “calar” ni afectar a lo que ocurre en el aula y a lo que aprenden los alumnos; pequeñas innovaciones pueden ser un buen modo de comenzar, catalizadores –a su vez– de cambios más profundos.

El asesoramiento al desarrollo del currículum

No hay un único tipo de prácticas de asesoramiento, sino un conjunto heterogéneo que se desarrolla en diferentes escenarios y con propósitos, agentes y estrategias diversas (Monereo y Pozo, 2005). Por considerarlo el más relevante y comprensivo, vamos a centrarlo en el *asesoramiento curricular a las escuelas*, entendido como el proceso de apoyo y ayuda que la asesoría hace para la reconstrucción del currículum por las escuelas, tanto a nivel de todo el centro como a nivel de enseñanza-aprendizaje en el aula (Moreno, 1999). Se aspira, como meta última, a construir la capacidad interna de mejora de la escuela mediante el desarrollo de capacidades y conocimientos, en un proceso de *distribución del liderazgo* de la asesoría, de modo tal que –al final del proceso de asesoría– puedan valerse por sí mismos, sin crear dependencia. Este ámbito prioritario de innovación se configura en torno al currículum, como conjunto de actividades y experiencias de aprendizaje planificadas, vividas o llevadas a cabo en la escuela.

En la medida en que los centros educativos han ido siendo reconocidos como un nivel de concreción del currículum y han ido asumiendo formalmente las competencias que de ello se derivan, los servicios de apoyo externo han visto incrementada la demanda de ayuda en los procesos de *diseño y desarrollo del currículum*. Actualmente, dentro de las tendencias en los sistemas educativos de incrementar la autonomía para diseñar, desarrollar y evaluar el currículum, frente a la tradición más centralista anterior, el asesoramiento curricular puede pasar de su tradicional función gerencial a redirigirse a apoyar el desarrollo curricular y organizativo de los centros escolares (Bolívar, 1999a). Los procesos de *autoevaluación y mejora* para elaborar un proyecto (educativo o curricular) de escuela no serían otra cosa que precisamente un gran proyecto institucional de innovación o mejora, generado internamente.

De un apoyo individualizado a un enfoque curricular

Una concepción heredada del asesoramiento es la de un experto o técnico que domina determinados contenidos, técnicas o habilidades, en función de las cuales puede resolver los problemas que, según su especialización, se le planteen. Este enfoque clínico de la asesoría, heredado de la “intervención” psicológica, se ha centrado en diagnosticar problemas individuales de los alumnos (certificar déficits) y diseñar estrategias de intervención (elaborar informes), para que los apliquen los docentes. Normalmente este rol y función del asesor ha estado unida a modelos centralizados de desarrollo curricular y a una desprofesionalización de los maestros. Hay un conocimiento válido y unas técnicas que se han mostrado eficaces, que pueden ser aplicados en cualquier situación. Pero intervenciones puntuales, individualizadas, en muchos casos marginales, en cualquier caso reactivas (respuesta a demanda) en lugar de proactivas, no han llevado muy lejos (Bolívar, 1999b).

Hoy se tiende, por el contrario, a una concepción más amplia y menos reactiva a problemas ya dados, de acompañamiento y colaboración tanto para la resolución de problemas como para el desarrollo de programas. Se trata, en una feliz expresión muy divulgada (Lieberman, 1986), de “trabajar con”, en lugar de “intervenir en” escuelas y docentes. Esta concepción alternativa, vinculada a enfoques que apuestan por el desarrollo de la innovación centrada en la escuela, es la del asesor como *facilitador de procesos de mejora*. Para eso, el asesor ayuda a promover procesos de autorrevisión y mejora y, como tal, conoce los procesos de cambio educativo y sabe manejar las estrategias de diagnóstico, el trabajo en equipo de los docentes, etc. Una relación de trabajo en colaboración con los profesores puede, en efecto, provocar, más fácilmente,

la apropiación de modos de trabajar y resolver los problemas por parte de éstos, objetivo último de cualquier proceso de asesoramiento.

Acorde con estos planteamientos, en lugar de limitarlo a problemas o necesidades educativas especiales, el servicio de asesoría aspira –por una parte– a posibilitar el desarrollo organizativo del centro como una tarea compartida y colegiada; por otra, a ejercer la función de dinamizador de la vida del centro, por medio de una autorrevisión de la propia realidad, y de apoyo en la búsqueda y compromiso común en la resolución de los problemas. La asesoría técnica apoya los procesos de enseñanza-aprendizaje, el diseño y desarrollo curricular, la planificación y desarrollo de la acción tutorial y la orientación académico-profesional. La labor profesional de la asesoría pedagógica a la escuela se sitúa –un tanto “entre bastidores”– como asesor en procesos de desarrollo curricular, tanto a nivel de centro como de los problemas específicos que puedan surgir a nivel de aula.

El asesor pedagógico no limita su función a una intervención psicológica individualizada ante alumnos problemáticos o con dificultades de aprendizaje, *amplía su rol a apoyar cambios curriculares*, o –mejor– precisamente para atajar los primeros se ve forzado a situarlos en el ámbito más general de cómo el centro escolar desarrolla el currículum y las revisiones oportunas que haya que ir introduciendo.

En último término será en el currículum y en la enseñanza donde se encuentren las soluciones a estos problemas fundamentales, a estos fracasos en la tarea de satisfacer las necesidades personales, sociales y de desarrollo de la adolescencia; esas soluciones se encontrarán en lo que enseñan las escuelas secundarias y en cómo lo enseñan (Hargreaves, Earl y Ryan, 2000: 61).

El currículum, como núcleo de la misión y de la oferta socio-educativa de la escuela, no debe ser algo dado externamente, sino a construir en un proceso de deliberación y decisión comunitaria. A su vez, el desarrollo curricular no está separado del diseño o planificación, si se quiere comprometer a los que tienen que llevarlo a cabo. Por último, el sentido último del asesoramiento para la mejora, es posibilitar que los cambios sean *sostenibles* en el tiempo y en el espacio, es decir, aportar los apoyos oportunos para que ésta perviva (Hargreaves, 2002).

Sin excluir la necesidad, en determinados momentos, de apoyo individualizado a alumnos con problemas de aprendizaje o comportamiento, el eje de su trabajo se dirige a capacitar al profesorado para atender la necesaria *personalización de la enseñanza*,

adecuando la planificación y desarrollo del currículum. En cada escuela un “grupo interno de mejora” va asumiendo las competencias que pueda proporcionar el asesoramiento para, a su vez, compartirlas con cada docente para que logre, en el ámbito de su aula, resolver por sí mismo la mayoría de problemas que puedan presentarse, colaborando con los colegas en la resolución de los problemas cotidianos para dar una respuesta institucional a la diversidad. La asesoría, entonces, se convierte en un servicio de apoyo al *desarrollo de las capacidades* internas de cada centro escolar para dar progresivamente una mejor educación.

No obstante, sería simplista oponer dicotómicamente ambos enfoques y roles, cuando en la realidad escuelas y docentes suelen demandar conjuntamente apoyo en procesos y en contenidos, lo que no debiera significar la existencia de dos tipos de asesores. *En la práctica se van solapando*, se complementan y, en cualquier caso, se van construyendo en el contexto de trabajo. Lo que aquí queremos destacar, en línea con lo que apunta Fullan (2002: 212), “el asesoramiento eficaz es un 25% tener buenos productos y un 75% ayudar a desarrollar las condiciones locales”. De este modo, si bien es preciso disponer de soluciones estratégicas a problemas específicos, el lado fuerte de la labor se lo debe llevar la capacitación y el apoyo para el desarrollo.

Dos ámbitos de apoyo en la innovación del currículum

Las dos grandes ámbitos de innovación, que coinciden con las líneas de acción de la asesoría pedagógica, son el *currículum*, para dar respuesta a las necesidades educativas (especiales o no) del alumnado en la tarea de personalizar la enseñanza; y –por otro– tomar la *acción educativa del centro* como una tarea colectiva o conjunta. En sentido estricto, si bien no caben innovaciones al margen de lo curricular, la segunda multiplica el efecto y sostiene las iniciativas innovadoras surgidas individualmente. Es más, cuando se habla de “proyecto de centro”, se entiende que el currículum es el proyecto formativo (planificado y en-acción) de la escuela. Las diversas iniciativas curriculares se tienen que inscribir, para no quedar como acciones dispersas al margen del currículum normalizado, en un proyecto educativo institucional. Acción conjunta institucional del profesorado y aula constituyen –en efecto– dos ámbitos principales de planificación y acción educativa, que debe ser objeto de apoyo.

La innovación, como mejora escolar, puede dirigirse a alguno de los ámbitos específicos que configuran el currículum (tanto en sus aspectos pedagógicos como organizativos), que se toma como prioritario y sobre el que se decide introducir cambios.

Así, una innovación puede versar sobre un componente concreto (evaluación, problemas de convivencia y disciplina, motivación por el trabajo, capacidad lectora, etc.), aunque por la interrelación que mantiene con los restantes, a la larga afecte a todos. En último extremo, todo proceso de innovación se dirige a una mejora cualitativa *en el aprendizaje de los alumnos y en el desarrollo de los profesores*. Si no es posible olvidar que las escuelas están para la enseñanza-aprendizaje de los alumnos, también sabemos que los centros no mejorarán a menos que los profesores, individual y colectivamente, aprendan a hacerlo mejor. Aunque los docentes pueden desarrollar a menudo su práctica a título individual, si de lo que se trata es de que el centro escolar en su conjunto se desarrolle, entonces es necesario que existan oportunidades para que los profesores aprendan juntos. Por eso se pueden considerar, simultáneamente, dos grandes focos de innovación:

- a) *Currículum*. Dentro de los diversos componentes curriculares que, con fines analíticos, podemos distinguir (relevancia de la cultura que merezca ser seleccionada y enseñada, objetivos, experiencias de aprendizaje, organización y evaluación, etc.), son cuatro los “lugares comunes” del currículum: alumnos, profesor, medio y materia.

A este nivel, la literatura ha destacado, en las últimas décadas, un conjunto de dimensiones que explican el saber hacer del profesor como agente individual (Day, 2005): experiencias durante la carrera y el propio ciclo de vida, creencias sobre la educación y enseñanza, conocimiento (general, didáctico del contenido, práctico), estrategias y habilidades de enseñanza, implicación emotiva y afectiva, así como el propósito moral con que afronta su trabajo, la motivación para seguir aprendiendo, sentido de interdependencia y trabajo en equipo, etc. Tenerlas en cuenta es clave para que el asesoramiento pueda incidir en los modos de hacer.

- b) *Centro escolar*. En las últimas décadas, como ya se ha reiterado, la escuela como totalidad se ha constituido en el foco de mejora, debido a la investigación acumulada que pone de manifiesto que ciertas características internas del centro escolar pueden “marcar una diferencia” (un “valor añadido”) en el desarrollo de los alumnos y en la calidad educativa ofrecida. A nivel de escuela, los equipos de profesores (ciclos, equipos educativos, departamentos, etc.) forman un nivel propio, además del colectivo y del individual, que deberán interaccionar y apoyarse mutuamente.

La elaboración de planes de mejora es una tarea colegiada, al servicio de las prioridades y necesidades planteadas o construidas por la escuela. Esta planificación es un proceso evolutivo, dirigido a planes de acción futuros, pero a partir de lo que se ha hecho en el pasado y de las necesidades del presente, que –como proceso abierto– progresivamente se va rehaciendo. De este modo se debe promover una dinámica procesual para elaborar los planes de mejora: creación de condiciones, diagnóstico previo, compartir unos principios educativos, hipótesis de trabajo, partir de la realidad organizativa y de los elementos de que debe constar un plan de acción.

Esta función de asesoría implica conocer, por un lado, propuestas, contenidos o procesos que potencialmente pudieran contribuir estratégicamente a la resolución de problemas; de otro, las necesidades, capacidades, contextos de uso, etc., del profesorado y centros. De este modo se pretende apoyar y facilitar, a nivel de centro escolar y de modo cooperativo con los profesores, el proceso de desarrollo curricular. La propuesta se dirige a crear dispositivos y formas que posibiliten la reflexión colegiada sobre las prácticas que se realizan, ligadas a la resolución de los problemas reales que se detectan, compartiendo interactivamente los conocimientos, competencias y experiencias de todos sus miembros, movilizandolos las experiencias adquiridas en unos casos, o recurriendo a los conocimientos disponibles que pueda aportar la asesoría.

Asesorar al colectivo docente para hacer de la escuela un proyecto de acción conjunta

No cabe esperar una mejora escolar desconectada de las condiciones internas del centro escolar, por lo que cualquier propuesta de cambio, concebida externamente, si quiere llegar a ser exitosa, tendrá que ser reconstruida por el centro escolar de acuerdo con sus prioridades, al tiempo que ir creando condiciones internas y externas que puedan apoyar y gestionar el cambio en las escuelas, para provocar –en último extremo– un *desarrollo de los centros escolares como organizaciones*. Hacer compatibles las iniciativas externas de cambio y las prioridades internas de la escuela, más que objeto de regulación legislativa, de tutelaje o control supervisor, es asunto de *generar una cultura escolar* y social propicia para la reconstrucción y apropiación de la educación en sus contextos naturales por los propios agentes (Gather Thurler, 2004).

La asistencia y asesoreamiento debe, consecuentemente, dirigirse a generar en los centros escolares la adquisición de la “metacapacidad” (competencia de segundo orden) de resolver por sí mismos los problemas organizativos o didácticos, conocida

como *capacidad interna de cambio*. De este modo, el asesoramiento se dirige a *implicar al profesorado en dinámicas de trabajo y compromisos que capaciten al centro para autorrenovarse*, con la esperanza de que puedan llegar a hacerse sostenibles, formando –entonces– parte de la cultura organizativa del centro escolar.

Los esfuerzos de innovación docente requieren la sinergia de una cultura institucional que lo favorezca. Siendo la meta final los cambios a nivel de aula, éstos no pueden mantenerse indefinidamente si no se ven apoyados a un nivel conjunto de la escuela, por lo que una vía prometedora de mejora es que los centros escolares aprendan como organizaciones a mejorar. El profesor, como investigador individual de su práctica, no puede –a la larga– sobreponerse a las limitaciones institucionales de su trabajo, por las presiones y límites de las prácticas colectivas y hábitos establecidos. Hoy pensamos que la clave está en la construcción de *espacios de enseñanza y aprendizaje compartidos*, propiciando el intercambio regular de experiencias que incrementen los mecanismos de feedback entre ellos, desprivatización de las prácticas docentes y reflexión colegiada sobre ellas, como contextos para la formación y mejora.

Trabajo en colaboración con el profesorado

Para esto resulta necesario diseñar y desarrollar contextos de relación cooperativa, donde los distintos agentes (internos y externos) educativos, en una comunidad de profesionales comprometidos, puedan contribuir a la reconstrucción social y cultural del marco de trabajo de la escuela para su propio desarrollo profesional. Como señala Fullan *et. al.* (1990) “*cambios sistemáticos y culturales en los centros como lugares de trabajo y en la enseñanza como una profesión están íntimamente relacionados, y esta relación representa un poderoso camino para la reforma educativa*”. Pero también sin ir demasiado lejos en la utopía, como ya hemos resaltado, es necesario partir de la cultura escolar existente en los centros, con todas las limitaciones que impone, y de la necesidad de una redefinición de las condiciones de trabajo, para abrir desde dentro espacios socio-políticos de decisión sobre los cuales colaborar. Reconstruir lugares y espacios atrapados por la burocracia, el trabajo individualista y la toma de decisiones jerárquicas, por un trabajo en colaboración no es tarea fácil, ni de un día. Como dicen Darling-Hammond y McLaughlin (2003: 21):

Los maestros no pueden, de manera individual, repensar sobre su práctica y la cultura de su lugar de trabajo; sin embargo, casi todo en la escuela se orienta a que se desarrollen

profesionalmente solos. [...] Pocas escuelas están estructuradas para permitir que los maestros piensen en términos de problemas compartidos o de objetivos organizativos más amplios. Para cambiar estos hábitos es necesario crear una cultura colaborativa de aprendizaje y de resolución de problemas; la colaboración e intercambio entre colegas debe valorarse como un recurso profesional.

El trabajo en colaboración se fundamenta en el supuesto de que los individuos aprenden mejor cuando interactúan con los colegas y relacionan las nuevas ideas con el conocimiento compartido común existente. A la vez, desde la perspectiva de la asesoría, en lugar de un estilo tradicional de intervención, dependiente del supuesto de que la innovación curricular proviene de un experto en contenidos que aporta recetas externas; al tomar a la escuela como centro del cambio, su labor se dirige a una relación de *colaboración* en el trabajo con las escuelas. Un proceso de transferencia lineal de conocimientos, prescribiendo unos determinados conocimientos pedagógicos para conformar las prácticas de los docentes, conduce a una desprofesionalización, hoy no defendible. La colaboración supone crear una relación de igualdad entre asesores/as y profesores/as para que el intercambio comunicativo provoque una reflexión conjunta de la situación, deliberando de manera compartida sobre ella y sobre las decisiones a tomar.

Este asesoramiento pretende, entonces, contribuir a potenciar la capacidad de los propios centros y profesorado para resolver los problemas referidos a la práctica educativa y su mejora, en una relación cooperativa con las escuelas y sus docentes. Ni el agente de cambio tiene como función prescribir lo que ha de hacerse ni la del docente ser un ejecutor de prescripciones externas; ambos quedan comprometidos con una realidad que tratan de cambiar, detectando mutuamente los problemas y planificando las acciones estimadas como adecuadas para su transformación. En otro trabajo (Bolívar, 1997), siguiendo a Lieberman (1986), hemos delimitado tres grandes orientaciones estratégicas de la función del asesor en los procesos de formación e innovación centrada en la escuela: trabajar “con”, en lugar de intervenir “en”; desarrollar, más que aplicar; mediar entre el conocimiento pedagógico y las demandas.

La asesoría académica a la escuela, en la medida en que domina y tiene mayor acceso al conocimiento educativo disponible, debe desempeñar una *función mediadora* entre el conocimiento pedagógico disponible y las prácticas y conocimientos profesionales de los profesores, aportando los conocimientos y estrategias que puedan contribuir a resolver los problemas. Se parte de un análisis de sus necesidades y opciones de mejora

para ofrecer herramientas y procesos que capaciten a los propios docentes a mejorar lo que hacen. La colaboración supone crear una relación comunicativa entre el asesor y el profesorado para provocar una reflexión conjunta sobre la situación (*¿qué hacemos?*), deliberando de manera compartida sobre las decisiones a tomar (*¿qué nos gustaría que sucediera?*). Esto no impide que, para resolver determinados problemas específicos, se pueda acudir a equipos técnicos especializados de zona. En este aspectos, como en otros, “la coordinación, combinación y, en su caso, fusión de servicios generalistas y especialistas podría hacer mucho más potente la oferta de apoyo externo a los centros” (Moreno, 1999).

El trabajo del asesor con los centros escolares

Dinamizar pedagógicamente un centro, como cualquier proceso de innovación, conlleva una dimensión sustantiva (contenido y propósitos que la guían) y procesual (procesos y medios mediante los cuales, las nuevas ideas o prácticas van a ser desarrolladas, creadas o readaptadas), teniendo en cuenta los contextos en los que va a operar, así como los posibles efectos o resultados que –en su desarrollo– se puedan ir obteniendo. Justo –por ello– se precisa ir articulando los *cómos* (estrategias, funciones, recursos y apoyos, procesos de trabajo, sujetos, situaciones y contextos), que posibiliten llevarlo a cabo en la práctica, en el día a día de los centros y las aulas. Los centros escolares pueden ser “movidos” en su desarrollo como organizaciones que, para que sean sostenidas, deben contar con los oportunos apoyos externos e internos.

La asesoría académica se inserta en la labor educativa y curricular del centro para, como agente de apoyo, contribuir a reconstruir sus modos de ver sobre lo que está ocurriendo en las instituciones escolares e iniciar procesos de autorrevisión, planificando conjuntamente acciones de desarrollo de la escuela. Como proceso de trabajo colegiado, es necesario consensuar y entenderse sobre el plan de trabajo que se va a seguir (tiempos, espacios, responsabilidades). En este caso, también, la labor asesora y de orientación debe ser un proceso basado en el centro escolar, como unidad base del posible cambio, y el asesor, un facilitador del desarrollo de innovaciones educativas, estando llamados a ser dinamizadores de la acción didáctica de un centro, mediante un conjunto de funciones (Cuadro 1).

Cuadro 1

Funciones del asesor con los centros

1. *Promover un trabajo cooperativo*, que incremente la colaboración entre los profesores/as.
2. Contribuir a *generar una visión global* del centro escolar y de las tareas educativas.
3. *Proporcionar apoyo, recursos e incentivos* para comprometer a los docentes en la puesta en marcha de los proyectos.
4. Ejercer de *monitor del desarrollo*, especialmente en las primeras fases.
5. *Establecer un clima* propicio para el desarrollo profesional: compartir ideas y experiencias, clarificarlas, negociarlas y confrontarlas.

En suma, contribuir a crear las condiciones necesarias para capacitar al centro, viene a concretarse en un proceso de autoevaluación y mejora que, en conjunto, consta de: partir de diagnosticar dónde se está ahora y qué se ha hecho en el pasado inmediato, una visión de a dónde se quisiera llegar, planificar un curso de acción y qué se debe hacer para conseguirlo, y –finalmente– en una perspectiva estratégica a largo plazo, a dónde se irá después. Como dinamizadores de dicho procesos, la asesoría ofrece –a partir de un análisis de sus necesidades y opciones de mejora– herramientas y procesos que capaciten a los propios docentes a mejorar lo que hacen.

Autorrevisar lo que se hace, repensar lo que se podría cambiar y consensuar planes pedagógicos de acción, es un proceso que se sitúa en la reconstrucción de la acción desde su pasado (qué se ha hecho hasta ahora), presente (qué se hace actualmente) y futuro (qué se va a hacer) por parte de los profesores; y que, a su vez, debe quedar abierto a otros desarrollos subsiguientes: puesta en práctica, seguimiento y evaluación, toma de decisiones encaminadas a su progresiva institucionalización. Desde la perspectiva que estamos defendiendo, la elaboración de planes pedagógicos para la acción supone planificar conjuntamente tanto *a)* las acciones de trabajo conjunto que se van a llevar a cabo durante la puesta en práctica, como *b)* los aspectos de enseñanza-aprendizaje con el alumnado en los que se van a focalizar.

Williams (1996) sitúa cuatro grandes roles del “facilitador” del asesor en la escuela, que son críticos para la implementación de un proceso de cambio. Estas funciones no necesariamente son asumidas por una sola persona, más bien por un grupo, con voluntad de extenderlo al resto.

1. *Liderar el proceso*: conducir al grupo a focalizarse en específicas tareas de mejora.
2. Formador de nuevas habilidades demandadas para llevar a cabo el cambio.
3. *Consultor de recursos*: Poner en contacto a la escuela con recursos y apoyos que puedan potenciar el proceso de cambio.
4. *Mover al grupo*: emplear modos que puedan comprometer y mover al grupo en el proceso de cambio.

Si bien el norte que guía la acción es contribuir a *generar una visión global* del centro, es preciso dirigirse a explicitar la práctica docente cotidiana, a la acción en las unidades organizativas básicas (ciclos y departamentos) y –luego– dotarse de unas estructuras y procesos que lo favorezcan. El foco aglutinador de la acción asesora, dentro de unas relaciones colegiadas en el centro, debe ser el currículum ofrecido/vivido por los alumnos. Es muy relevante, por ello, unir el trabajo en equipo con problemas relevantes del currículum, que tienen una repercusión y un tratamiento en el aula.

Finalmente, cabe reafirmar que si bien no caben innovaciones al margen de lo curricular, tomar la acción educativa del centro como tarea colectiva multiplica el efecto y sostiene las iniciativas innovadoras surgidas individualmente. Éstas se tienen que inscribir, para no quedar como acciones dispersas al margen del currículum normalizado, en un proyecto educativo institucional. Los docentes desarrollan a menudo su práctica a título individual, pero si de lo que se trata es de que cada escuela se desarrolle, entonces es necesario que existan oportunidades para que los profesores aprendan juntos.

Redes de colaboración intercentros, con familias y municipio

Establecer redes intercentros, con las familias y otros actores de la comunidad fortalece el tejido social y facilita que la escuela pueda mejorar la educación de los alumnos, al tiempo que todos se hacen cargo conjuntamente de la responsabilidad de educar a la ciudadanía. También la asesoría está llamada a apoyar establecer acuerdos y lazos,

buscando fórmulas mancomunadas para la mejora de la educación. Como dicen, a partir de sus experiencias, Lieberman y Wood (2002):

Podría decirse que las redes han creado y sostenido una poderosa alternativa al desarrollo profesional tradicional, un mejor modo para acomodarse a los rápidos cambios de nuestra cultura, así como hacer frente a la creciente complejidad del trabajo docente (pág. 334).

Hoy las escuelas no pueden cargar solas con los crecientes problemas para educar a la ciudadanía. Entre las nuevas fórmulas para generar y apoyar la innovación y la mejora en la educación, en congruencia con algunas de las líneas más prometedoras para el cambio educativo, se apuesta por establecer *redes (networks) entre centros educativos, con las familias y con los municipios*. Los servicios de asesoría pueden apoyar el desarrollo de unas relaciones comunitarias, al tiempo que beneficiarios del establecimiento de dicha comunidad para sus escuelas. Invertir en crear redes comunitarias es, pues, el compromiso de un colectivo de personas e instituciones que desean, para bien mutuo, generar procesos de relación y cooperación. Como explica la teoría del capital social (Herreros, 2004; Millán, R. y Gordon, 2004), estas redes sociales tienen –entre otras– las siguientes características:

- a) Creación de altos niveles de *confianza recíproca* entre los miembros de un grupo, en nuestro caso, entre escuela, familias y municipios.
- b) Consenso en un conjunto de *normas compartidas* en torno a líneas de acción común.
- c) Movilización y gestión de *recursos comunitarios*.
- d) Generación de ámbitos y estructuras de *trabajo en equipo*, en una cooperación coordinada.

A su vez, establecer alianzas o consorcios entre centros escolares de una misma zona, barrio o municipio, supone orquestar condiciones (espacios, tiempos, clima y agentes) que ofrezcan a los profesores y centros escolares asociados, unos dispositivos y recursos para el intercambio de conocimientos, con una metodología de resolución de problemas, para el desarrollo profesional y mejora escolar. De acuerdo con Lieberman y Grolnick (2003) tienen las siguientes características:

Cuadro 2

Dimensiones de una red intercentros

- *Propósito y dirección.* Un grupo de gente ve la necesidad de trabajar juntos. Los objetivos pueden estar determinados de antemano, o pueden emerger en el propio trabajo en colaboración.
- *Construir colaboración y compromiso.* Las reuniones, diálogo y actividades crean oportunidades para aprender y apoyarse mutuamente, donde todas las voces son escuchadas. La colaboración desarrolla habilidades de negociación, comunicación, etc., necesarias para llevar a la práctica los propósitos de cambio.
- *Relaciones y actividades.* Las actividades de la red combinan oír a expertos y a compañeros. El trabajo de la red es la fuerza sostenida en el tiempo, el apoyo externo es igualmente preciso.
- *Liderazgo.* El liderazgo se dirige a crear “espacios públicos” para que la gente pueda aprender y trabajar juntos, construir estructuras que favorezcan la colaboración y la interdependencia. El liderazgo, por su parte, ha de estar distribuido.
- *Financiación y recursos.* La financiación a proyectos es una ayuda, que en muchos casos sostiene la red, pero no es requisito imprescindible.

Como estrategia de mejora, pues, se establecen institucionalmente, a diferentes niveles, alianzas o relaciones para incrementar la relación entre profesores de centros de la misma zona o distrito. De este modo, se puede superar uno de los déficits estructurales de los sistemas educativos, como es la inexistencia de mecanismos y dispositivos, que articulen explícitamente los procesos de transferencia de los conocimientos pedagógicos disponibles, así como condiciones y contextos para su intercambio y utilización. La tipología puede ser variada, desde el nivel más básico de facilitar el intercambio de buenas prácticas, al más alto de formar parte de una renovación del sistema educativo. Una red, a este nivel básico, puede ser un grupo de profesores que trabajan juntos para desarrollar mejor el currículum y compartir sus buenas prácticas. A un nivel superior, varios grupos de profesores y escuelas trabajan juntos para la mejora escolar de sus respectivos centros y enseñanza. Pueden también establecerse tales redes para implementar determinadas

políticas educativas a nivel local o autonómico. En otros casos las redes se constituyen explícitamente como un medio de lucha contra la exclusión y para promover la justicia social, o para una renovación del propio sistema escolar.

Estrategias de asesoría diferenciales

La mayoría de estrategias de asesoría se proponen como si todas las escuelas fueran iguales, pero sabemos –por la investigación y por la experiencia práctica–, como dice un dicho popular, que “cada escuela es un mundo”, por lo que no hay un camino único de mejora. Cada centro escolar tiene su propia historia institucional, pasa por diversos ciclos de vida, se encuentra en un contexto y con unas relaciones determinadas con su comunidad y, por tanto, tiene un nivel y capacidad de desarrollo determinado. Prestar atención al contexto supone entender que cada escuela es diferencialmente efectiva, lo que requiere estrategias también diferenciales. Como dice Hopkins (2001a):

Las escuelas con diferentes estadios de desarrollo requieren diferentes estrategias no sólo para incrementar su capacidad de desarrollo, sino también para proveer una educación más efectiva para sus alumnos. Las estrategias para el desarrollo de la escuela precisan adecuarse al estadio de desarrollo o cultura de cada escuela particular. Las estrategias que son efectivas para mejorar los niveles de consecución en un estadio de desarrollo no son necesariamente efectivas en otro.

Por tanto, las estrategias de mejora empleadas en el asesoramiento han de ser diferenciadas, si es que –como indica su propio concepto– la mejora es un concepto procesual, de perfeccionamiento, en relación con unos estados previos. Una perspectiva longitudinal contribuye a situar la innovación a lo largo del tiempo, lo que hace que las posibles estrategias deban ser específicas según el momento en que se encuentre el centro. Si los centros educativos tienen su propia *historia institucional* y su nivel de desarrollo dependiente de aquella, dependerá de la fase del ciclo de desarrollo del centro específico de que se trate, para que una estrategia sea más adecuada u oportuna que otra.

La capacidad de desarrollo de un centro depende de las condiciones que reúna: se encuentra en una situación crítica, “estancado” y no progresa, de bajo rendimiento, o se mueve exitosamente de manera efectiva. Cabe –entonces– defender que no hay estrategias homogéneas que conduzcan inexorablemente a la mejora, válidas para

cualquier situación. Algunas de ellas, habiendo dado buenos impactos en un lugar, pueden no tenerlos en otro. Si las estrategias de mejora no tienen en cuenta el *carácter diferencial de cada escuela*, según su capacidad interna de cambio y la fase en que se encuentra su ciclo de desarrollo (alto desempeño, estancado, en una situación crítica), corren el serio riesgo de quedar marginadas, pues de ella va a depender cómo vaya a gestionar el cambio y su posible desarrollo.

Hopkins (2001a), de acuerdo con sus experiencias de apoyo externo a los centros escolares, diferencian tres tipos de estrategias, acordes con el estadio de desarrollo del centro (Cuadro 3):

Cuadro 3
Pertinencia de las estrategias con el tipo de centro

<i>Desarrollo del centro</i>	<i>Características</i>	<i>Tipos de estrategias</i>
Escuelas fracasadas o estancadas	Estado de elevado número de fracasos. No pueden mejorar por ellas mismas. Necesitan, por tanto, un alto nivel de apoyo externo	<ul style="list-style-type: none"> - Tipo I: Iniciar un proceso de desarrollo - Meta: alcanzar un grado moderado de eficacia
Escuelas de bajo rendimiento o que “pasan”	Centros de bajo desempeño, que necesitan alcanzar mayores cotas de eficacia	<ul style="list-style-type: none"> - Tipo II: Apoyar el inicio de un proceso de desarrollo, según sea más por apoyo externo (<i>Ila</i>) o iniciado por el centro (<i>Iib</i>) - Meta: Definir prioridades y crear capacidades
Escuelas buenas o efectivas	Han alcanzado un alto nivel de eficacia, y son reconocidas como “buenas”	<ul style="list-style-type: none"> - Tipo III: Sostener y ampliar la mejora - Meta: Mantener su eficacia, con sus propios medios

[a] *Tipo I (Iniciar un proceso de desarrollo)*. En escuelas ineficaces, que se encuentran estancadas o con alto índice de fracasos, siendo incapaces de mejorar por ellos mismos, se requiere iniciar un proceso de desarrollo. Las estrategias deben dirigirse a objetivos claros y directos, limitados a algunas dimensiones básicas del currículum u organizativas, para ir creando confianza y competencia para empezar a mejorar.

Algunas estrategias pertinentes para estos centros escolares serían: cambio de liderazgo o equipo directivo, proporcionar un fuerte e intensivo apoyo externo, recoger datos para un buen diagnóstico, centrarse –en primer lugar– en asuntos fáciles de resolver, estructurar equipos de profesores en formas o estilos de enseñanza-aprendizaje sencillos, cambios organizativos progresivos para generar nuevas oportunidades para el liderazgo, colaboración y planificación; aminorar el miedo al control e inspección para dar espacio al desarrollo.

[b] *Tipo II (Apoyar el inicio de un proceso de desarrollo)*. Las estrategias se dirigen a que las escuelas puedan refinar sus prioridades de desarrollo, focalizarse en aspectos específicos de la enseñanza/aprendizaje y construir la capacidad para apoyar su trabajo. Estas estrategias suponen un cierto nivel de apoyo externo, pero en teoría pueden mejorar por sí mismas. Cuando se focalizan en innovaciones en la enseñanza y aprendizaje, informadas y apoyadas externamente, se pueden llamar variante *Ila*, y cuando tienden a ser iniciadas por el propio centro, *Ilb* (Hopkins, 2001: 173).

En este caso las estrategias serían: cambiar modos de ejercer el liderazgo, mejorar el entorno, ampliar el tiempo de trabajo en clase y conjunto, implicar a todo el personal (padres, alumnos y profesorado) en la mejora del rendimiento, revisar datos de rendimiento, centrarse en alumnos con necesidades educativas especiales, apoyar la creación de un ambiente adecuado entre el profesorado, ilusionar al profesorado nuevo en el desarrollo del centro, articular y reafirmar los valores sobre la escuela y la profesión, etcétera.

[c] *Tipo III (Sostener la institucionalización del desarrollo)*. También las escuelas “buenas” o “efectivas” necesitan estrategias dirigidas a que permanezcan o continúen sus esfuerzos de mejora. En estos casos el apoyo externo aunque sea bienvenido, no es necesario para el propio progreso de la escuela. Abrirse a nuevas ideas y prácticas, colaborar mediante “paternariado” con centros superiores de educación, crear redes de centros suelen ser las formas más comunes.

Las estrategias adecuadas para mejorar y apoyar a centros efectivos serían: articular valores y extender los logros, incrementar las expectativas del profesorado y de la comunidad educativa en los niveles de consecución, organizar tiempos y espacios

para planificar en colaboración a nivel de departamento y aula, creación de equipos y modelos de enseñanza y aprendizaje, dar oportunidades para desarrollar experiencias innovadoras, celebrar y compartir los éxitos.

Si la mejora es dependiente, además de los apoyos externos, de la capacidad de desarrollo de cada centro, las estrategias deben ser –entonces– diferenciales, en función del estado del centro, no existiendo –por tanto– una estrategia única de mejora. Sin embargo, reconociendo las virtualidades del modelo de desarrollo de Hopkins, Hargreaves (2003: 212-223) señala varias limitaciones: *a)* Los niveles de desarrollo de los centros están basados en niveles de efectividad, cuando debían recoger también otras dimensiones; *b)* el modelo es un *continuum*, cuando la realidad es más compleja; y *c)* el problema de determinar diferencias entre centros depende de cómo definimos fracaso y éxito. Por eso el modelo debe ser complementado vertical y horizontalmente, mediante un desarrollo profesional por comunidades de compromiso y un liderazgo compartido.

El apoyo al trabajo en el aula

La mejora escolar se entiende hoy (Hopkins, 2001a) como una estrategia para el cambio educativo que se focaliza en el aprendizaje y niveles de consecución de los estudiantes, modificando la práctica docente y adaptando la gestión del centro en modos que apoyen la enseñanza y el proceso de aprendizaje. Por eso, el blanco o núcleo duro al que deben tender todas las acciones es al incremento del aprendizaje de los alumnos. Como resaltan Monereo y Pozo (2005: 20): “asesorar en educación consiste finalmente en ayudar a mejorar las formas de enseñar y aprender”.

La enseñanza-aprendizaje se entiende, de acuerdo con Cohen, Raudenbush y Ball (2003), como la interacción entre profesores, contenido y alumnos, dentro de una práctica docente determinada en un entorno. La tarea de un profesor no es, primariamente, enseñar, sino crear buenos contextos para el aprendizaje. Podemos coincidir en que, entre las competencias para un buen docente, estarían las cinco siguientes: los maestros están comprometidos con los estudiantes y su aprendizaje, conocen los contenidos que enseñan y cómo enseñarlos a los alumnos, son responsables de dirigir y guiar el trabajo de los alumnos, piensan de modo sistemático sobre su práctica y aprenden de la experiencia, forman parte de comunidades de aprendizaje comprometidas con la mejora de la enseñanza (NBPTS, 2004). Pues bien, si éstas son competencias clave en la enseñanza, hacia ellas se deben encaminar las acciones de los servicios de apoyo.

Las líneas de acción para la reconstrucción del currículum en el aula se situarían en estos dos niveles:

- a) Apoyo a los procesos generales de *planificación, desarrollo e innovación del currículum* en sus diversos niveles y ámbitos.

La labor asesora, en lugar de cómo aplicar “fielmente” el currículum oficial en cada centro escolar, redirige los requerimientos administrativos (como elaboración de proyectos o programaciones) para, reapropiándolos, hacer de las escuelas un proyecto en desarrollo. A su vez, proporciona conocimientos que puedan hacer, dentro de lo posible, una individualización del currículo en el aula y una personalización de la enseñanza-aprendizaje.

- b) Apoyo a los procesos generales de *enseñanza-aprendizaje*: proporcionar al profesorado elementos para iluminar, comprender los factores, mejorar la naturaleza o formas de enseñar, en especial los modos de responder y atender la diversidad.

Las labores de apoyo y asesoramiento a los centros escolares, sin perder del horizonte los procesos de trabajo conjunto del centro, se dirigen a la práctica educativa de cada profesor en el aula, lo que –en segundo lugar– exigirá irse dotando de unas estructuras y estrategias didácticas que lo favorezcan. Especialmente se cuidarán las necesidades en torno a: *a)* habilidades docentes: aquel conjunto de procesos y condiciones, destacados por la literatura, que proveen un ambiente rico de aprendizaje; *b)* relaciones en la enseñanza: saber crear un ambiente de relaciones en el aula que favorece el aprendizaje; y *c)* modelos de enseñanza: sabemos que hay modelos que favorecen el aprendizaje más que otros.

Si el asesor debe ser un *agente mediador* entre el conocimiento pedagógico disponible y las prácticas docentes, la difusión de conocimiento valioso, para que sea efectiva, requiere ser mostrada y aplicada *didácticamente* en clase. Hay múltiples propuestas de formación del profesorado, no bastando la presentación de teoría; es preciso demostrar cómo se hace y –por tanto– apoyo a la realización/aplicación en el aula. No basta un asesoramiento fuera del aula, paralelamente se debe trabajar dentro de ellas.

Capacitar al profesorado y al colectivo docente se centra en qué hacer para asegurar un espacio de aprendizaje relevante para todos sus alumnos. Dicha capacitación ha de girar en torno al conocimiento, habilidades y recursos materiales que son necesarios

para una interacción satisfactoria entre estudiantes, profesores y contenido de enseñanza (Cohen, Raudenbush y Ball, 2003). Desde esta perspectiva, será preciso entrar en dimensiones como las siguientes:

- Incrementar la profesionalidad docente con las *competencias requeridas* para un buen “saber hacer” en el nivel respectivo y puesto de trabajo.
- *Contenidos* curriculums relevantes en cada ámbito o área (sociolingüístico, científico-técnico o artístico), su *adecuación* en cada contexto y aula, y *resultados* que se deben conseguir.
- Cómo hacer posible el *desarrollo de aprendizajes* considerados relevantes: estrategias de enseñanza empleadas que, de acuerdo con la investigación, constituyen una base firme para una enseñanza efectiva.
- *Recursos* intelectuales (saber el contenido, conocimiento didáctico del contenido, saberes psicopedagógicos y contextuales) y personales (habilidades sociales y comunicativas, creatividad, arte o flexibilidad) docentes, necesarios para mejorar en las interacciones instructivas.
- *Reflexión sobre la enseñanza*: capacidad de cada docente para reflexionar de modo sistemático sobre su práctica y contrastarla con la de sus colegas o con otras fuentes.
- *Liderazgo para la enseñanza*, con expectativas y compromisos de que todos los estudiantes pueden aprender los más altos estándares.
- Oportunidades para el *desarrollo profesional* y redes que apoyen la reflexión continua y mejora de la práctica en contextos comunales, superando la privacidad de la práctica docente.

No importa la mejora de la enseñanza sólo en un aula, sino en toda la escuela. Si la competencia del profesorado –y su incremento, mediante el aprendizaje profesional– es el fundamento de la mejora de la práctica docente, para que de modo continuado afecte al alumno a lo largo de los cursos escolares, debe integrarse en un trabajo colectivo de toda la escuela. Unir el trabajo en equipo con problemas relevantes del currículum y de la enseñanza en el aula en modos y formas que permitan a los profesores ver cómo repercuten directamente en su trabajo (en el aula). Para eso se trata de crear estructuras que promuevan el trabajo conjunto de los profesores sobre sus propias prácticas docentes. Estas *comunidades de práctica docente*, como proceso de investigación centrado en la enseñanza, como señala Supovitz (2004: 1617), preparan la enseñanza

colaborativamente, como una oportunidad para aprender. Examinan y discuten el trabajo de los estudiantes en relación a las competencias a conseguir y cómo se puede conseguir con una variedad de estrategias. Además, en ocasiones, los miembros enseñan juntos, se observan unos a otros en el acto didáctico y se sienten seguros haciéndolo. Basados en estas experiencias comunes, pueden criticar las estrategias empleadas.

Compartir estas ideas para mejorar su enseñanza posibilita, como un potente dispositivo, crear comunidades de aprendizaje centradas en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Un trabajo colaborativo centrado en la mejora de la enseñanza suele requerir estructuras (liderazgo, tiempo, recursos e incentivos) que generen el compromiso con la mejora continua de la práctica docente, al tiempo que una cultura de la enseñanza centrada en conseguir el éxito para todos los alumnos, explorando e intercambiando las estrategias más adecuadas (McLaughlin y Talbert, 2006). Este proceso de trabajo, a modo de investigación-acción, precisa que los profesores identifiquen cuestiones sobre su práctica, analicen los déficits que se producen en los niveles de aprendizaje conseguidos con los alumnos, intercambien experiencias con los colegas, e introduzcan cambios para mejorar los resultados. Al respecto, es labor de la asesoría generar capacidad de liderazgo para la enseñanza en el equipo docente de cada escuela, actuando como una especie de mentor y entrenador para un grupo de mejora, que se encargará de llevar la iniciativa en su ausencia.

Los servicios de apoyo a nivel de trabajo en el aula han de ejercer un liderazgo para la enseñanza en un doble nivel: *a)* acompañando y estimulando las prácticas docentes de una escuela: se establecen prioridades sobre las que los docentes tengan una comprensión compartida y altas expectativas de mejora; contribuir a desarrollar las competencias docentes y, por último, la mejora conjunta del centro, *b)* liderazgo distribuido entre el profesorado: para no crear dependencia y para gestionar el propio apoyo, estimula que los equipos directivos, en primer lugar, y el profesorado, en segundo, puedan liderar la gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de cada comunidad profesional de prácticos (Harris y Muijs, 2005).

Líneas de acción en la asesoría

Las acciones de los servicios de asesoría a directivos y centros escolares se juegan, pues, en cómo sean capaces de “arbitrar” o articular la enseñanza de los docentes y la labor educativa conjunta del centro, intentando hacerlas complementarias. De iniciales enfoques gerencialistas, en que se otorgaba o confiaba en el poder y capacidad de la

“cúspide” para supervisar y gestionar funcionalmente el currículum y el profesorado; un enfoque cultural ha orientado la acción a lograr el compromiso de los implicados, reconociendo la necesidad de consensuar acciones y priorizar el proceso como se lleva a cabo. Mover a un centro escolar en pro de la mejora educativa –con los problemas que hay que ir resolviendo y como objetivo a mediano plazo– es construir *un proyecto conjunto* de acción educativa. Tres líneas de acción, en este sentido, pueden marcar un programa de acción:

- [a] *Enlazar la acción docente individual y la colectiva del centro.* El núcleo de la mejora de la enseñanza se logra cuando la labor de cada profesor, considerado individualmente (competencias, conocimiento y actuaciones), se combina con el centro escolar como organización. Una de las principales líneas de acción, apoyados por los equipos directivos, debe focalizarse en unir la labor docente en clase con la colectiva del centro. Esto, como sabemos, requiere optimizar las situaciones organizativas de trabajo, con estructuras, tiempos y espacios que posibiliten y promuevan el compromiso, el intercambio de experiencias, como potenciales contextos de formación e innovación, de modo que se propicien dinámicas de reflexión y toma de decisiones conjuntas. La propuesta se dirige a crear dispositivos y formas que posibiliten la *reflexión colegiada sobre las prácticas* que se realizan, ligadas a la resolución de los problemas reales que se detectan, compartiendo interactivamente los conocimientos, competencias y experiencias de todos sus miembros.
- [b] *Conducir que el centro se configure como un proyecto de acción conjunta.* Una extensa literatura ha identificado el “ambiente” de trabajo conjunto como factor crucial en la gestión del cambio. Generar progresivamente una implicación y compromiso en torno a una agenda de actividades en el trabajo cotidiano, expresión de un conjunto de valores compartidos, provee de un contexto propicio para la innovación educativa, al tiempo que posibilita que la organización como conjunto aprenda. En este sentido, han proliferado propuestas para reducir el aislamiento y facilitar las interrelaciones entre los profesores por medio de compartir ideas, estrategias de enseñanza, planificar conjuntamente, trabajo en equipo, etc. No obstante, como se ha resaltado (Gather Thurler, 2004), no es fácil desarrollar estas culturas.
- [c] *Dimensión del aprendizaje de los alumnos.* En tercer lugar, todo el esfuerzo de planificación de la mejora se dirige a proporcionar nuevas experiencias educativas al alumnado, procurando el progreso educativo de todo el alumnado. Asegurar

la bondad de una planificación del desarrollo del centro supone dirigirla a incrementar los niveles educativos del alumnado. Los resultados no pueden limitarse a los niveles de consecución académica finales para, sin desdeñarlos, incluir también aspectos afectivos, sociales y personales (capacidades y habilidades sociales y personales, educación cívica y responsabilidad social, etc.). Se tienen que valorar, además, no sólo los niveles finales de consecución obtenidos sino también cómo se han alcanzado los procesos (calidad de la enseñanza ofrecida), y cómo son atendidos los alumnos más desventajados socialmente.

La mejora del aprendizaje de los alumnos, en un contexto enriquecido y equitativo, supone, conjuntamente, un aprendizaje profesional y un aprendizaje de la escuela, en una interacción interniveles apoyada por un *entorno* que aporte impulsos, en especial, un *liderazgo* “distribuido” que estimule la mejora. Esta capacidad colectiva de todo el profesorado para mejorar el rendimiento de los alumnos la podemos llamar “capacidad de la escuela” (Newmann, King y Youngs, 2000). A su vez, el impulso último proviene del sistema (política educativa y programas) y la coherencia que mantenga. Knapp *et al.* (2003) establecen cinco áreas de acción: 1) establecer el foco en el aprendizaje, 2) construir comunidades profesionales que valoren el aprendizaje, 3) comprometer el entorno externo en lo que importa para aprender, 4) actuar estratégicamente y compartir el liderazgo y, finalmente, 5) crear coherencia. Estas cinco áreas están, lógicamente, interrelacionadas y se aplican, conjuntamente, a los tres niveles del sistema (aprendizaje del sistema, aprendizaje profesional, aprendizaje de los alumnos).

Por un lado, parece claro, que la política educativa debe apoyar la autonomía y descentralización, que no significa una delegación de responsabilidades, sino capacitarlos para tomar las decisiones que estimen más oportunas. Se trata de emplear “una dialéctica *fuera-dentro* que contribuya a estimular reformas desde *dentro hacia fuera*. Ambos sistemas, el conjunto de estándares relativos a la prestación del servicio educativo y los procesos de revisión de la calidad en los centros, son decisivos para garantizar que los alumnos dispongan de las oportunidades adecuadas para aprender, según las exigencias de los nuevos estándares” (Darling-Hammond, 2002: 330). Siendo el foco de la política educativa incrementar la capacidad de desarrollo de los centros, esto no puede conducir a desentenderse de unas exigencias de calidad educativa para toda la ciudadanía. De ahí la exigencia (y evaluación) de estándares a lograr.

Finalmente, las líneas de acción presentadas no son fácilmente asumibles por el servicio de asesoría, más habituados a otros modos técnicos o supervisores del trabajo con el profesorado, pues genera una cierta inseguridad al *embarcarse en la construcción*

de un rol y un proceso percibido como abierto, incierto y costoso; en lugar de la forma tradicional de intervención que, en principio, es simple, específica o segura, aunque –a la larga– insatisfactoria. En segundo lugar, las formas de trabajo habituales en los centros escolares son, como se ha repetido hasta convertirse en un tópico, individualistas, con escasos espacios, tiempos y ámbitos de trabajo común. Este modelo de asesoramiento, exige –por el contrario– *contextos de trabajo más cooperativos*, en los que domine la discusión, negociación e intercambio de ideas y experiencias entre los propios profesores y entre éstos y el servicio de asesoría. Y en tercer lugar, en este contexto, *el rol y función del asesor es algo a construir* (a “ganar”), mostrando paulatinamente cómo puede contribuir (y ser “útil”) a la mejora del trabajo de las escuelas. Por todo ello, reemplazar percepciones y expectativas ya asentadas, tanto en las culturas de los asesores como en las profesoraes, no es tarea fácil.

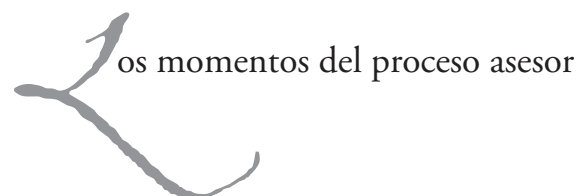
Por último, para no malgastar esfuerzos en los servicios de apoyo, se debe contar con un modelo claro que establezca la alineación y coherencia de acciones, evitando la duplicidad de tareas y funciones. En la mayoría de los países estos servicios de apoyo han ido surgiendo cada uno por motivos y políticas específicas, lo que hace que se hayan ido superponiendo sus funciones. Una política sostenible y eficiente de la mejora de la educación requiere líneas claras de acción para cada uno de los servicios de apoyo y coherencia entre ellos. Como dice Fullan (2002: 216), “no basta centrarse sólo en el modelo, sino en cómo se relaciona con las múltiples iniciativas que pueden estar en marcha en el distrito o la escuela. La coherencia programática, su nivel de vinculación y el alineamiento son cruciales, si no, su modelo será sólo un intento infructuoso más”.

Bibliografía

- BOLÍVAR, A. (1997). "La formación centrada en la escuela: el proceso de asesoramiento". En J. López y C. Marcelo (eds.), *El asesoramiento en la educación*. Barcelona: Ariel, pp. 380-394.
- (1999a). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- (1999b). "El asesoramiento curricular a los establecimientos educacionales: De los enfoques técnicos a la innovación y desarrollo interno". En *Revista Enfoques Educacionales*, 2 (1), pp. 1-11.
- (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. Madrid: La Muralla.
- (2004). "Del aula al centro y ¿vuelta? Redimensionar el asesoramiento". En J. Domingo Segovia (coord.), *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. México: SEP/Octaedro, pp. 51-68.
- (2005). "¿Dónde situar los esfuerzos de mejora?: Política educativa, escuela y aula". En *Educação e Sociedade*, vol. 26 (92), pp. 859-888.
- CUBAN, L. (1988). "A Fundamental Puzzle of School Reform". En *Phi Delta Kappan*, 69 (5), pp. 341-344.
- COHEN, D., S. Raudenbush, y D. Ball (2003). "Resources, Instruction, and Research". En *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25 (2), pp. 1-24.
- DARLING-HAMMOND, L. (2002). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. México: SEP/Ariel.
- , y M. W. McLaughlin (2003). *El desarrollo profesional de los maestros. Nuevas estrategias y políticas de apoyo*. México: Secretaría de Educación Pública (Cuadernos de Discusión, 9).
- DAY, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- DOMINGO SEGOVIA, J. (coord.) (2004). *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. México: SEP/Octaedro.
- ELMORE, R.F. (1996). "Diseño retrospectivo: La implementación y las decisiones políticas". En L.F. Aguilar Villanueva (ed.), *La implementación de las políticas*. Mexico: Grupo Editorial M.A. Porrúa, pp. 251-280.
- (2000). *Building a New Structure for School Leadership*. Washington, DC: Albert Shanker Institute. Disponible en: <http://www.shankerinstitute.org/>

- , P. L. Peterson, y S. L. McCartney (2003). *Enseñanza, aprendizaje y organización escolar*. México: Secretaría de Educación Pública (Cuadernos de Discusión, 4).
- ESCUADERO, J. M. y J. M. Moreno (1992). *El asesoramiento a centros educativos. Estudio evaluativo de los equipos psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid.
- FULLAN, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- , B. Bennett, y C. Rolheiser-Bennett (1990). "Linking Classroom and School Improvement". En *Educational Leadership*, 47 (8), pp. 13-19.
- GATHER Thurler, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Graó, 2004.
- HARGREAVES, A. (2002). "Sustainability of Educational Change: The Role of Social Geographies". En *Journal of Educational Change*, 3 (3-4), pp. 189-214.
- (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- , L. Earl, y J. Ryan (2000). *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. México: SEP/Octaedro.
- HARRIS, A. (2002). *School Improvement. What's in it for schools?* Londres/Nueva York: Routledge/Falmer Press.
- , y Muijs, D. (2005). *Improving Schools Through Teacher Leadership*. Maidenhead: Open University Press.
- HERREROS, F. (2004). "¿Por qué confiar? Formas de creación de confianza social". En *Revista Mexicana de Sociología*, 66(4), pp. 604-625.
- HOPKINS, D. (2001a). *School Improvement for Real*. Londres. The Falmer Press.
- (2001b). "Los caminos de la mejora" (Entrevista por A. Campo). En *Organización y Gestión Educativa*, 4, pp. 30-34.
- KNAPP, M., M. Copland, y J. Talbert (2003). *Leading for Learning: Reflective Tools for School and District Leaders*. Washington: Center for the Study of Teaching and Learning.
- LIEBERMAN, A. (1986). "Colaborative Research: Working With, No Working On". En *Educational Leadership*, 43 (5), pp. 28-32.
- , y Wood, D. (2002). "From Network Learning to Classroom Teaching". En *Journal of Educational Change*, nº 3 (3-4), pp. 315-337.
- , y Grolnick, M. (2003). "Las redes, la reforma y el desarrollo profesional de los docentes". En A. Hargreaves (comp.): *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador*. Buenos Aires: Amorrortu, pp. 266-295.

- MARCELO, C. y López Yáñez (coords.) (1997). *Asesoramiento curricular y organizativo en la educación*. Barcelona: Ariel.
- MCLAUGHLIN, M. W. y J. E. Talbert (2006). *Building School-based Teacher Learning Communities: Professional Strategies to Improve Student Achievement*. Nueva York: Teachers College Press.
- MONEREO, C. y J. I. Pozo (coords.) (2005). *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Graó.
- MORENO, J. M. (1999). “Desarrollo del currículum, renovación pedagógica y asesoramiento”. En J. M. Escudero (coord.): *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis, pp. 237-263.
- MILLÁN, R. y S. Gordon (2004). “Capital social: una lectura de tres perspectivas clásicas”. En *Revista Mexicana de Sociología*, 66 (4), pp. 711-747.
- MURILLO, F. J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.
- NEWMANN, F., M. B. King y P. Youngs (2000). “Professional Development that Addresses School Capacity: Lessons from Urban Elementary Schools”. En *American Journal of Education*, 108 (4), pp. 259-299.
- NBPTS (2004). *What Teachers should Know and be Able to Do*. Arlington, VA: National Board for Professional Teaching Standards. Disponible en <http://www.nbpts.org>
- NIETO CANO, J. M. y F. Botías (2000). *Los equipos de orientación educativa y psicopedagógica. El asesoramiento a centros escolares desde un análisis institucional*. Barcelona: Ariel.
- SUPOVITZ, J. A. (2004). “Developing Communities of Instructional Practice”. En *Teachers College Record*, 104 (8), pp. 1591-1626.
- WILLIAMS, R. B. (1996). “Four Dimensions of the School Change Facilitator”. En *Journal of Staff Development*, 17 (Winter), pp. 48-50.



os momentos del proceso asesor

JESÚS DOMINGO SEGOVIA*

Introducción

Los centros y el profesorado están ubicados en un contexto y en una comunidad particular, cuentan con unos recursos concretos y poseen una personal cultura e historia, que –para bien o para mal– están influyendo. No son islas al margen de los vientos y las rutas de viaje. Lo que en ellos acontece determina en gran medida las posibilidades reales de cambio y el que lleguen o no nuevos vientos, como también los contextos y los posibles apoyos con los que pueda interactuar, reforzarán o imposibilitarán determinados itinerarios particulares. Conocer estos escenarios (particulares momentos de desarrollo y tipologías culturales) y actuar en consecuencia, minimiza errores y ayuda al anclaje, a que las acciones emprendidas sean significativas y a encontrar aliados e intereses estratégicos.

Para que acontezcan “buenas” prácticas docentes –además de macro y microcondiciones estructurales, estratégicas, contextuales, etc.– son necesarias estructuras y funciones que apoyen su correcto desarrollo, pero desde nuevos roles y visiones estratégicas (Domingo, 2003, 2004). Y ello no se debe dejar sólo en el plano de las buenas intenciones y proyectos, necesitan también recursos, tiempos, espacios y estrategias pertinentes. Pero, ahora que se acumulan evidencias de que la cuestión clave de la mejora no está en

* Universidad de Granada.

cambiar las estructuras de los centros, ni en hacer proyectos infalibles de trabajo, ni tan siquiera insistir en la línea de las reformas de la diversidad, la técnica no es la clave.

No hay caminos ciertos en estos procesos, ni valen las recetas, puesto que nos manejamos en un mundo en el que a los asesores les ha tocado actuar –como dijera Selvini (1987)– como *magos sin magia*. De ahí que cualquier alternativa que se plantee debe tomarse con las debidas precauciones. Desde esta perspectiva, los principios de acción que se muestran a continuación, congruentes con la opción plenamente educativa y constructivista de asesoramiento de proceso, vienen a ser mucho más hipótesis de trabajo emergentes de la reflexión sobre la práctica asesora –y, como tales, a probar y contrastar–, que sesudas propuestas infalibles y fácilmente transferibles. Y en esta medida, sólo es oportuno referirse a los momentos de la asesoría –y así debieran entenderse– no como modelo, ni como sucesión de momentos puntuales, sino como proceso y hoja de ruta por la cual caminar y comprender la complejidad en tiempos inciertos.

Los asideros desde donde se analizan los momentos del proceso asesor

En la medida en que el asesoramiento no se ciñe sólo a la resolución de problemas concretos, ni a la difusión de reformas expertas, su rol debe ser reconstruido, ganándose un lugar, no tanto como agente de cambio y especialista “a la carta” que diseña programas y propuestas curriculares –como se ha querido ver en algún momento–, sino como inductor, apoyo y mediador para que las innovaciones curriculares se produzcan y trasciendan de experiencias puntuales hacia propuestas con más perspectiva. Promover procesos en equipo, reflexivos y críticos, de planificación, desarrollo e innovación del currículum en sus diversos niveles y ámbitos, a los procesos generales de enseñanza-aprendizaje, proporciona, a los profesores, elementos para iluminar procesos de mejora, comprender los factores que intervienen, seleccionar las herramientas docentes más pertinentes y actuar con sentido.

Apoyar por tanto el desarrollo y la innovación del currículum es una opción real de implicación con el profesorado, en dinámicas de trabajo y compromisos fundamentados que capaciten al centro a diseñar, desarrollar e innovar las propuestas curriculares que ofertan para que éstas promuevan el mejor aprendizaje y formación posible para todos y cada uno de sus alumnos. Centrarse en el currículum es un medio significativo y estimulante para el profesorado, útil para la conquista de las capacidades y las condiciones que definen a los buenos centros, pues el propio proceso de cambio curricular arrastra otros cambios organizativos, dinámicas de trabajo alternativas, otros modos de hacer y entender las cosas, etc. que generan indirectamente sinergia en el sistema.

No basta con crear espacios, tiempos y estructuras de encuentro. La colaboración y la asunción de compromisos compartidos son difíciles y han de trabajarse. Tampoco son estos profesionales del apoyo, los verdaderos agentes de mejora. A lo sumo, facilitadores de aprendizaje que, en lugar de pretender reservarse campos propios de decisión y resolución, saben que es más inteligente y, a la larga, más exitoso: potenciar la capacitación del profesorado para que pueda resolver, por sí mismo, los problemas cotidianos que en estos ámbitos se vayan presentando, en la certeza de que mejorándolas, se estarán optimizando un gran número de situaciones interactivas y, por consiguiente, rentabilizando recursos.

El objetivo del asesoramiento al centro educativo es, en último término, favorecer los procesos de mejora en la escuela, estimular su institucionalización y promover situaciones comprometidas, autocríticas y responsables de autorrevisión de la acción profesional, de análisis de las consecuencias de la misma en sus alumnos y en su desarrollo personal y social, y de la consideración de los principios didácticos, éticos e ideológicos que fundamentan toda esta práctica. Este apoyo ha de hacerse de manera escrupulosamente respetuosa con la realidad y posibilidades del centro, razonablemente dentro de las ofertas y cobertura institucional y centrándose en el currículum como contenido prioritario de la tarea, lo que resitúa el asesoramiento en un nuevo marco atento a los siguientes componentes:

Los ciclos de vida y los procesos de desarrollo de los centros educativos

El cambio es más complejo y dinámico de lo que cabría esperar desde modelos de racionalización técnica. No se debe tanto a acciones puntuales que inciden en ciertos ámbitos como a un proceso interactivo de generación de condiciones y posibilidades interdependientes en constante reconstrucción. Todo proceso de mejora escolar ha de incardinarse dentro de unos parámetros de capacidad para aprender, de historia previa que canalice y atempere esta iniciativa; así como de la conjunción de una serie de acciones internas y externas que estimulen o apoyen dicho proceso en un claro entendimiento entre los agentes del mismo.

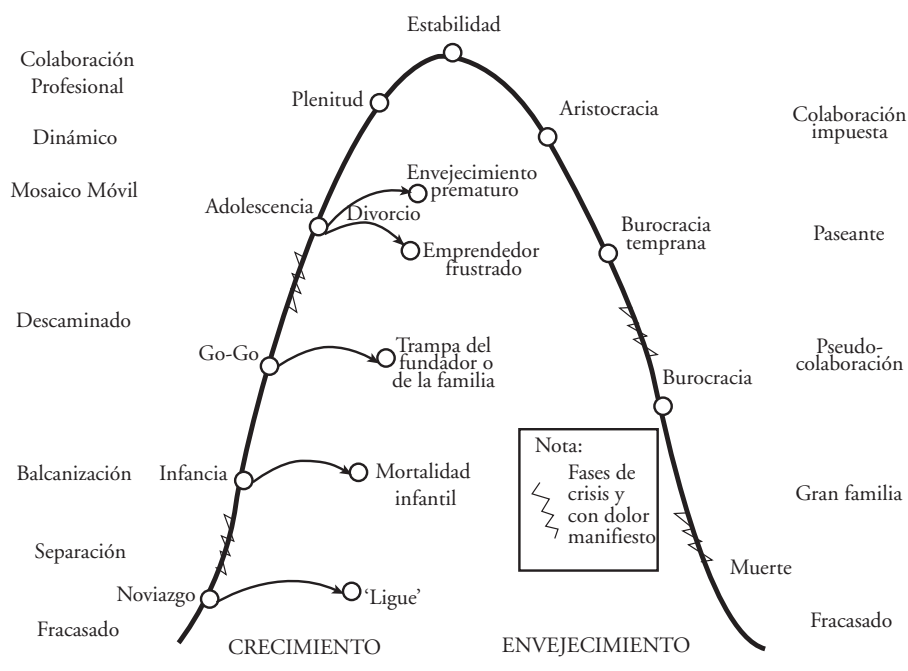
El conjunto de valores, creencias, visiones y memorias compartidas y de prácticas arraigadas componen un escenario propicio u hostil hacia la mejora. Luego, ésta, debe ser, fundamentalmente un proceso de cambio cultural, aunque, en no pocas ocasiones, pasa desapercibida y menospreciada.

El proceso de desarrollo de cada centro, como realidad cultural, es personal y complejo. Estas características son social e históricamente construidas y validadas y se tra-

ducen en una determinada trayectoria de vida. Desde una perspectiva, es única y muy dinámica, pero desde otra, más holística y alejada, y reproduce ciertas regularidades y caracterizaciones que permitirían resituar cada proceso de desarrollo institucional dentro de un ciclo similar al propuesto por Adizes (1993). Está plagado de subprocesos, circunstancias, variables y de dimensiones interdependientes, que, al tiempo que son plataforma y escenario de acción, coparticipan en la propia delimitación y catalogación cultural del centro y de sus diferentes estadios de desarrollo. Más que seguir procesos lineales de desarrollo, está compuesto por un conjunto de ciclos recurrentes que van reproduciéndose y desgranándose a modo de espiral de crecimiento, con resultados inciertos de avance, de retroceso o de reproducción de la situación de partida.

En otro momento se describían densamente estos escenarios de acción (Domingo, 2004) (ver Figura 1) conformando una panorámica de centros estancados, descaminados, dinámicos, paseantes y fracasos, que se podría asimilar a los diferentes estadios de madurez de cada uno de los procesos de desarrollo seguidos por los centros educativos.

Figura 1. Ciclo de desarrollo de la organización y tipologías culturales asociadas



Este proceso posee una serie de elementos vitalizantes o dinámicos que estimulan el crecimiento, otros más conservadores o institucionalizadores que le confieren estabilidad y continuidad, y otros factores dinámicos más complejos, contextuales, coyunturales... –dentro de momentos, situaciones críticas o leitmotiv– que se pondrán en juego coartando o estimulando a los anteriores como fruto del azar, de la confrontación dialéctica de sus fuerzas u orientaciones o por la acción de otros elementos (acción del contexto, determinados líderes, etc.). En cada momento del ciclo predomina un tipo de profesorado y un estilo propio de autodirección que convendría considerar en los procesos de asesoramiento, si no se quiere caer en errores estratégicos tales como intentar usar estrategias valiosas en unos determinados momentos y circunstancias, pero contraproducentes o imposibles en otros estadios.

La potencialidad del modelo no estriba tanto en conceptualizar un proceso de crecimiento-decrecimiento, sino en ir describiendo dentro de diferentes fases o etapas, los elementos y dimensiones que estimulan el cambio en ese preciso período, así como las enfermedades o dificultades que lo coartan o enlentecen, para –desde ahí– recoger indicios para un más acertado diagnóstico organizativo, o como apuntes anticipadores de hacia dónde se puede encaminar la organización desde su situación actual. Este ciclo posibilita asumir cierta perspectiva histórica de las fases recorridas, del momento actual y de la posible prospectiva de la organización. Este conocimiento no es determinante, ni una panacea, pero sí otra herramienta más en el maletín conceptual y estratégico del asesor.

Los momentos del cambio

Tradicionalmente se habla de tres momentos del cambio en educación (Fullan, 2002; Marcelo, 1996; Marchesi y Martín, 1999), que deben conocerse, seguirse y tomarse en consideración para ajustar las acciones oportunas a cada estadio. Estos momentos demandan funciones específicas de asesoría que se han venido mostrando como útiles desde el mismo proyecto IPSI:

- Una fase de *iniciación* que corresponde con los procesos de negociación y diseño del cambio (con funciones de diagnóstico, negociación, clarificación, etc.).
- Una fase de aplicación o *desarrollo*, en la que el cambio comienza a convertirse en una experiencia en la dimensión personal, profesional, grupal e institucional, en la que intervienen diversos factores (liderazgo, relaciones profesionales, estructuras y recursos, etc.), las condiciones de trabajo y lo que los profesores

hacen y piensan sobre esta acción. Las funciones en este momento serían de generación, difusión y gestión del conocimiento y el establecimiento de redes profesionales.

- Una fase de *institucionalización*, una vez que funciona de manera estable, ha sido legitimado y asumido y forma parte de la vida normal (con un rol de colega crítico).

Pero el cambio, como demostró Fink (1999), también puede agotarse, por lo que resulta clave la búsqueda de la sostenibilidad del mismo (Hargreaves y Fink, 2002). Ello debería hacerse desde el apoyo y la generación de condiciones internas, la promoción de procesos de capacitación y gestión del conocimiento y actuando desde una visión estratégica de procesos que concluya, dotando al propio grupo de trabajo, de esta herramienta conceptual y visión estratégica para abordar y mantener su propia mejora.

Las fases del proceso de creación y difusión de conocimiento pedagógico en los centros educativos

En el proceso de cambio cultural y de profesionalización docente paralelo al desarrollo de iniciativas de cambio, se debería transformar la concepción de la escuela, de sus planteamientos, dinámicas y estructuras, e incidir poderosamente en lo que se ha dado en llamar la gramática básica de la escuela y en la dramática (o puesta en escena) del proceso asesor; así como de la propia mejora, más allá de las rigideces e inercias propias de los centros educativos y de las prácticas al uso.

Como defendieran Watzlawick y otros (1995), problematizar y transformar la gramática de la escuela y la del cambio, implica también problematizar las soluciones y las formas de cómo se ha generado e implantado el conocimiento pedagógico sobre y en la práctica.

Al plantearse cuestiones centrales de estas gramáticas se puede dar lugar a reestructurar el conocimiento (implícito y tácito sobre la práctica docente) y cambiar el propio marco conceptual y emocional que se experimenta en estas situaciones. Con esta posibilidad de acceder al conocimiento experiencial y situado, subjetivo y fruto de interacciones dentro de una comunidad, se ponen al descubierto principios de actuación, procesos y cogniciones que guían la práctica, haciendo explícito, público y discutible el conocimiento implícito o tácito, como condición básica de mejora.

Nonaka y Takeuch (1999) describieron un modelo de conversión recurrente del conocimiento para expresar lo inexpresable, pasar del conocimiento particular al compar-

tido y aceptar la complejidad de la realidad. Éste consta de cuatro momentos o procesos que son básicos en la generación y difusión de este conocimiento y que debieran formar parte, recurrentemente, de los procesos e interacciones con grupos de profesores:

- *Socialización*, o paso del conocimiento tácito particular a otro más común y compartido, mediante un proceso de observación, inmersión en la realidad y de verbalizar y compartir experiencias y de contar cómo se hacen las cosas.
- *Exteriorización*, o reflexión compartida y dialogada, en la que ya sí es explícito el conocimiento.
- *Combinación* y categorización de estos conocimientos en nuevas dimensiones de comprensión.
- *Interiorización* de tales procesos, conceptos y aprendizajes en nuevas prácticas y cosmovisiones.

Este proceso de generación y diseminación del conocimiento, así como la reducción de la distancia entre las perspectivas de los docentes, y de éstos con los asesores, es trascendente para que el cambio llegue “a buen puerto”.

El asesoramiento no es un desempeño profesional aislado y ajeno a la acción de otros profesionales. Posee un carácter mediado, social y colaborativo. En la controvertida configuración del escenario de la práctica de la asesoría, se dan cita una compleja serie de circunstancias, hitos, negociaciones, identificaciones y juegos dialécticos de poder... que han de abordarse con sumo cuidado. La necesidad de trabajar en zonas próximas de desarrollo institucional y la acción indirecta en la promoción de buenos aprendizajes conlleva comprender, colaborar y compartir.

Moverse por un territorio muy habitado por personas incluye conocer las normas y pautas de convivencia vigentes en la comunidad, usar unos vehículos determinados para circular por sus calles y ser tolerantes para compartir espacios comunes con personas muy diversas. (Carretero y Ojanguren, en Badía y otros, 2004, p. 42).

El “auténtico” proceso de (auto)reconstrucción curricular, profesional e institucional se sitúa en un contexto relacional guiado por procesos de participación, negociación y construcción compartida de conocimiento. Es imprescindible, pues, tanto ir superando las visiones parciales y la fragmentación, como el que se vaya creando un discurso (que todos hablen de lo mismo y que les sea significativo) y encuentro profesional en el centro.

Como acertadamente señalan Martín y otros (2005), la colaboración auténtica necesita compartir un mismo lenguaje y una misma conceptualización del problema que se ha de intentar solucionar. Es francamente difícil que se produzca productivamente esta relación si, de hecho, existe una considerable distancia entre las percepciones. Mientras que las perspectivas se acercan cuando comparten los mismos problemas e intentan, en una labor verdaderamente colaborativa, situarse en el lugar del otro. Pero teniendo en cuenta que no es sólo una cuestión de intención, de saber (sobre cómo asesorar y sobre qué contenidos específicos o estratégicos se está trabajando) o de poder, también es importante tomar en consideración el trabajo emocional inherente al cambio (Hargreaves, Earl, Moore y Manning, 2001) y la construcción ética y estética de la escuela que se sueña (Eisner, 2002).

Así pues, la experiencia, la voz y las concepciones del profesorado podría ser un interesante punto de partida. Hablar de una experiencia profesional vivida y reflexionada, ofrecer y compartir argumentos y creencias, permite acceder al modelo didáctico personal y entrar en su mundo interior y de lo implícito para tomar –ambos– conciencia del mismo. Y, de paso, compartiendo este discurso y estas perspectivas en contraste con su validez operativa actual, se crea un detonante y –posiblemente– una dinámica para cuestionar, asentar o replantear la cultura escolar existente en el centro (Gather, 2004). Con estas dinámicas de choque o cuestionamiento, pueden producirse –algunas veces– descartes prematuros por su distorsión con el núcleo sólido de la cultura del centro, pero otras tendrán la muy interesante posibilidad de *penetrar en el campo de la consciencia* (profesional y colectiva) y, acaso, de ser objeto de un trabajo de tanteo, análisis y adaptación, que puede afectar incluso a aquellos niveles más profundos.

La visión estratégica de procesos y algo más

Si el cambio en educación se ha descrito como un proceso que necesita de evaluación, apoyo y asesoría, esta estructura de andamiaje sólo es posible si tiene –como piedra angular– una visión estratégica de procesos. La propuesta no es un modelo lineal de fases, ni una tecnología más, sino una plataforma ordenada de reflexión y un marco de referencia desde donde hacer posible la colaboración, el intercambio y la elaboración conjunta de conocimiento y el desarrollo curricular, profesional e institucional.

Este marco es coherente con los principios de asesoría que nos parecen más pertinentes desde foros de reflexión profesional (Domingo, 2004). Se trata de una visión estratégica global, con perspectiva sistémica, como para hacer posible que, desde cada pequeño paso, se vaya haciendo posible el desarrollo y la reconstrucción conjunta de

un nuevo y más potente proyecto educativo. Tiene la suficiente versatilidad de usos y de integración de múltiples y muy variadas estrategias de apoyo. Es compatible con los procesos internos de (auto)desarrollo y formación en centros, con otros de supervisión y apoyo externo. Posee gran poder de transferencia, pues una vez que el grupo/centro se dota del proceso, de la visión estratégica de procesos para dirigir sus iniciativas de revisión y de mejora, tiene mayores capacidades y potencialidades. Además permite integrar las iniciativas de aula y de centro, con los procesos de desarrollo de la práctica, con los propios del crecimiento del conocimiento y la teorización sobre la misma.

Pero no es cuestión sólo de forma y de estrategia, es también de planteamiento ideológico. En el proceso de cambio y –consecuentemente con ello– en el proceso de asesoría es fundamental tener en consideración tanto el *componente operativo de proceso* (que versa sobre los modos de llevar a cabo los principios de colaboración, análisis y reflexión sobre la práctica, la valoración dialéctica de la misma y la promoción de modificaciones o alternativas), como el de *contenido* (o temas sobre los cuales trabajar, colaborar, formarse, desarrollarse...) para que el proceso no se convierta en un fin en sí mismo y devuelva, a la formación, su sentido transversal a lo largo de todos los momentos del desarrollo.

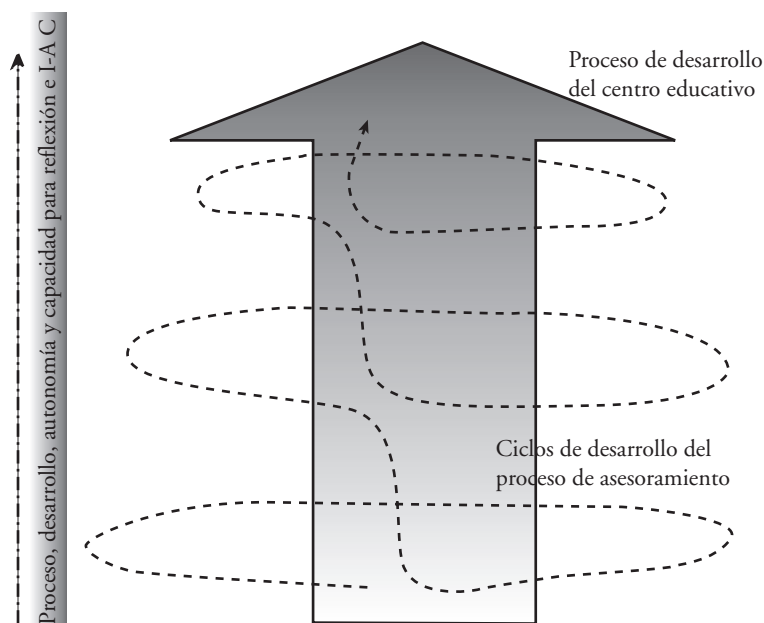
En último extremo, el modelo, no sólo persigue que los profesores resuelvan sus problemas (dimensión de contenido) sino también que sean capaces de dotarse de un modo de trabajar (dimensión de proceso) que los haga cada vez más autónomos, más colaborativos, más reflexivos, en fin, más profesionales. (Guarro y Arencibia, 1990, 60).

Como señala Escudero (1993, 265), al inicio, a lo largo y como meta fundamental del proceso de desarrollo escolar, hay que situar la promoción de una cultura escolar que estimule la construcción conjunta de una filosofía identificadora de la escuela, de unos procesos de trabajo apoyados en el cultivo de la comunicación y relaciones profesionales. La idea de ir haciendo del contexto escolar un lugar en donde prime la colaboración, el trabajo conjunto, la coordinación efectiva, el reconocimiento y el descubrimiento de los compañeros... El proceso de asesoramiento tiene como objetivo, apoyar tanto el cambio cultural que les lleve hacia una cultura profesional e institucional de mayor colaboración profesional en el seno de una comunidad de aprendizaje, como que se profundice en contenidos de mejora verdaderamente importantes y en compromisos ineludibles inherentes al binomio calidad-equidad (Escudero, 2002; Darling-Hammond, 2001).

Acompasar todos los momentos, acciones y dinámicas en un solo proceso de mejora

Todo ello no es una suma de elementos deslavazados, sino que son partes de un mismo y dinámico *puzzle* en el que se deben acompasar armónicamente todas estas medias y circunstancias, en un solo e integrado proceso de mejora. Éste se podría concretar en un proceso de (auto)revisión escolar, como se describe a continuación. Durante el mismo, como se observa en la Figura 2, es acompañado por una labor de asesoría cuya presencia y dirección es inversamente proporcional al estadio de desarrollo; pasando de este modo, desde ciclos más directivos y argumentativos de razones, prácticas y estrategias, hacia otros más autónomos con mayor énfasis en los seguimientos, para terminar –cuando los centros y equipos se dotan del proceso– en acciones más esporádicas desde perspectivas de supervisión crítica (Angulo, 1999) y de asesoramiento como colega crítico (Imbernón, 1997).

Figura 2. Integración de ciclos de asesoramiento en el proceso de mejora



Los diferentes momentos del proceso asesor en el proceso de (auto)revisión para la mejora

Por lo que se sabe del cambio en la actualidad, a las innovaciones y a las acciones de aula les falta perspectiva e impacto, mientras que los proyectos de formación en centros, los proyectos educativos, los programas de mejora, se alejan de lo básico y no aseguran su incidencia real en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula ni de las dinámicas de clase. Por ello, habría que integrar en ciclos recurrentes, graduales y mutuamente acompañados, procesos de reflexión colaborativa-deliberativa en el seno de equipos de trabajo, con otros procesos de investigación-acción en el aula y ciclos reflexivos por parte de cada profesor. Y todo ello focalizado en una mejora palpable y sustantiva, reconocida por todos como “sustantiva”.

No se trata pues de generar las consabidas recetas y recomendaciones a que se trabaje en equipo, a la reflexión o la deliberación dialéctica. Eso ya nos ha advertido reiteradamente la práctica que no suele funcionar, que suena como cantos de sirena o cantos al sol, propuestas de iluminados y otras historias que, como denunciara Fullan (2002, 87), *más que iluminar, deslumbran*. Sino que buscando un foco principal de acción, identificado en un proceso serio de (auto)revisión, se ha concertado un plan de trabajo. Sólo se conciertan esfuerzos si se hace en torno a una dimensión palpable del proceso de enseñanza-aprendizaje que destaque como una necesidad sentida y significativa, sobre la que merece la pena trabajar. Con esta debida concreción y focalización, se desarrolla el trabajo y, al hacerlo desde determinados lineamientos –identificados por los principios que recurrentemente se han venido desarrollando (Bolívar, 1999; Domingo y otros, 2004)– permitirán, por propia necesidad y recurrencia, que se desarrollen indirectamente ciertas dinámicas de colaboración, de reflexión, de intercambio de experiencias y de conocimiento, etc. que irán generando determinadas capacidades absolutamente imprescindibles para la mejora y por las que –de partida, salvo los propios asesores o los teóricos del cambio– nadie apostaría, al tiempo que se van atajando problemáticas, tomando cada vez más decisiones más argumentadas y pertinentes, adquiriendo ciertas capacidades, habilidades, actitudes y hábitos, dotándose del propio proceso.

Básicamente se compone de tres momentos que se van desarrollando a la vez, aunque con acentos y presencias más palpables que otros en unos tiempos y espacios. Estos son:

- La construcción de condiciones para el desarrollo de la mejora y el encuentro profesional.

- El apoyo a los procesos orientados de (auto)revisión y mejora.
- Que el centro se dote de la visión estratégica de proceso

La construcción de condiciones para el encuentro profesional

La escuela que necesitamos debe articular tiempos, espacios y tareas, en torno a las cuales el profesorado se pueda reunir a comentar y compartir su trabajo, sus esperanzas y sus problemas (Eisner, 2002); y eso no surge de la nada.

La mejora como proceso conectado a otras condiciones espacio-temporales y como un camino es algo vivo, complejo, en gran medida imprevisible y con una particular historia personal. El viaje a la mejora y el proceso de acompañamiento crítico al mismo deben negociarse, consensuarse, debatirse, vivirse, (re)construirse, ir haciéndose... y no depende tanto de la generación de estructuras y funciones, como del desempeño de determinados roles y compromisos ineludibles, de los que la dotación y la evaluación no son ajenos; e insistir en la búsqueda y conquista de la capacidad, el motivo y el deseo de cambiar (Elmore, 2002).

La denominación de este momento como “creación conjunta de una relación inicial” o bien “construcción de una plataforma para el desarrollo” implica que con ella se va mucho más que establecer un simple contacto. Supone una opción para ir formándose (por parte de todos) la idea de lo que podría ser la relación, sobre qué principios se asienta, hacia dónde puede desarrollarse, instaurando marcos de colaboración y encuentro. Iniciar este proceso debe representar una oportunidad institucional para ponerse de acuerdo sobre los temas a tratar, los nortes a seguir y los modos o procesos para conseguirlo.

En un principio, podría consistir en una toma de contacto, en un darse a conocer, en un plantear posibilidades de trabajo o de clarificar posibilidades y realidades..., pero más adelante, este propósito cae por su peso y deja paso a otro más trascendente de conseguir condiciones profesionales de trabajo conjunto. Insistir en la idea de llegada o de conocimiento, no asegura la posibilidad de establecer un diálogo crítico y constructivo. Desde la segunda perspectiva, es una fase de diálogo, de observación, de oírse, de discutir, de clarificar la idea de la (auto)reconstrucción escolar y de negociar condiciones (compromisos, exigencias, ofertas, espacios, tiempos y nortes) para construir un sueño que genere ilusión. En esta fase conviene dejar claro, desde el principio, que no se pretende vender una utopía, o el retrato de la posible mejora del asesor, sino de trabajar sobre los propios proyectos y prioridades de mejora del centro.

Nieto y Portela (1999), señalan que en esta fase es importante encontrar los motivos para establecer un clima de relación, negociar y clarificar los ámbitos sobre los que se establecerá tal relación y la identificación, definición y especificación del sistema relevante de agentes y dimensiones de trabajo; así como definir el objeto y grados del compromiso. Crear un marco negociado de revisión, guiado por criterios de valor argumentados entre todos y las condiciones iniciales para que se desarrolle, supone “un acto constituyente”.

Dándole la vuelta a la reflexión de Fullan y Hargreaves (1997), se trata de un proceso en el que se va descubriendo, con el profesorado, la oportunidad y los estímulos para trabajar juntos, para aprender unos de otros y para mejorar su actuación profesional. Para comenzar a construir esta plataforma de significados iniciales compartidos cabría:

- Dilucidar y clarificar, en este momento, las expectativas, las dudas, los márgenes de maniobra permitidos, las condiciones estructurales y las dinámicas imprescindibles, las funciones y compromisos iniciales de los distintos agentes de cambio...
- Ir conformando –dialécticamente– una idea.
- Rescatar de la memoria colectiva pistas que aclaren la visión de la realidad y que permitan identificar prioridades y motivos para embarcarse en el proceso.

Con esta negociación se establece una especie de contrato en el que se regula la propiedad de los contenidos, de los procesos y de los resultados y se formalizan los términos de la relación y del asesoramiento (Rodríguez, 1996). Más que su matiz contractual, importa el proceso de comprensión y de establecimiento de acuerdos mutuos que pondrán la base para crear una relación de colaboración y preparar las mejores condiciones posibles para el éxito del proceso.

De este modo, se podría hablar también de una primera fase de “sueño”, o de creación conjunta de una red profesional y de mejora situada. Esta fase de construcción de un sueño, e incluso cuando sólo queda en un mero momento de contacto prolongado en el tiempo, ayuda a construir y desarrollar escenarios legítimos y plataformas para el desarrollo, debida o, al menos, mínimamente sustentadas, hijas de estos procesos de negociación y clarificación.

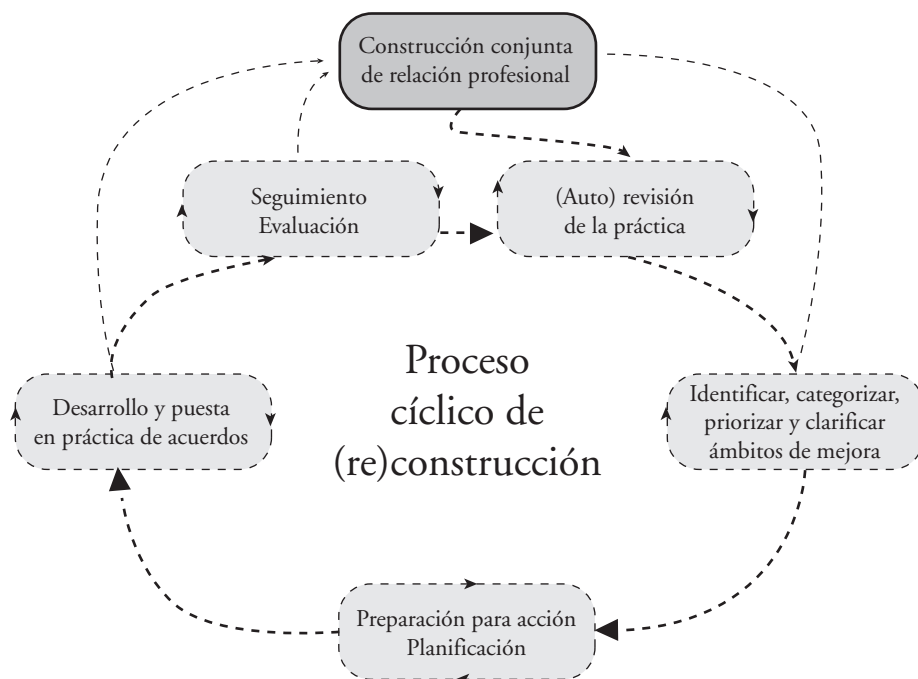
Tener una buena relación profesional y un primer proyecto de acción conjunta, es un excelente lugar de partida, pero ello nos llevaría al error de que sólo es posible aplicarlo en centros y con colegas con los que ya existe esta relación, esta complicidad

y conocimiento. En este punto es interesante recordar que pueden ser elementos interesantes, pero no son —en absoluto— un requisito previo. Es un encuentro profesional que hay que construirlo como la amistad, cultivándola y regándola, pero con un punto de misterio, de incertidumbre, de apuesta, que va emergiendo y concretándose. En no pocas ocasiones el exceso de “colegialidad” podría estar coartando o hipotecando el propio proceso de mejora.

Los momentos del proceso de (auto)revisión y desarrollo acompañado desde la asesoría

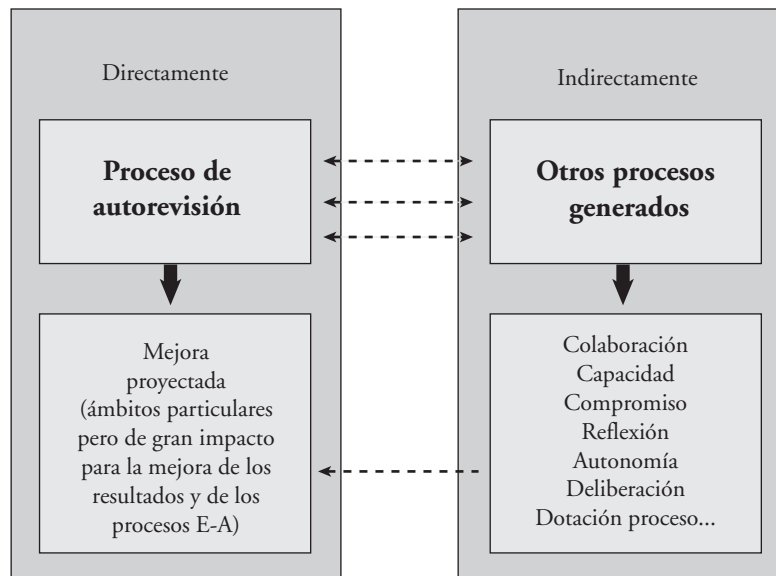
Como se defendía en otro momento (Domingo, 2005), el proceso de cambio tiene múltiples caras, y podría ser descrito como un entramado poliédrico, a modo de sistema de procesos interdependientes. La conquista de la mejora consiste en un proceso multidimensional de fases diversas e interacciones complejas, que van produciendo desarrollos en ámbitos diversos y no siempre explícitos ni necesariamente concertados tales como la reflexión, la colaboración, la capacidad de autonomía, la participación, la claridad de perspectivas, la construcción de un sueño, la conquista de la capacidad de indagación y decisión informada. Dichos procesos deben ser entendidos en su conjunto como un contexto y actividad problematizadora que va (auto)generándose cada vez que, para cualquier fin, momento o instrumento, se necesite intercambiar pareceres, negociar conjuntamente o tomar decisiones.

Desde los parámetros anteriores y para no caer en la trampa del tren que nunca sale (Fullan, 2002), con una intención de dar soporte físico a este complejo constructor (proceso de procesos) y sólo desde la visión estratégica, que no tecnológica, que se defendía con anterioridad, se podría presentar un proceso cíclico de (auto) evaluación y mejora, que desarrolla el modelo de ADEME, que ya se fundamentó en otro momento (Domingo, 2005) (ver Figura 3):

Figura 3. Proceso cíclico de asesoramiento y mejora (modelo ADEME)

Las diferentes fases presentadas, no difieren formalmente mucho de las propias de cualquier proceso de diagnóstico y puesta en marcha de un programa de mejora, pero sí en su propia concepción y dinámica. No son simples estaciones de paso, pues en ellas se desarrollan procesos internos (de mayor o menor duración y calado), además de ir construyéndose, entre todas ellas, unas ciertas condiciones climáticas y de consenso (colaboración, autonomía, compromiso profesional, fin ético compartido, necesidad de los otros...) que ayudan a construir condiciones iniciales y al desarrollo de un proceso de procesos (ver Figura 4), conformado por las siguientes subetapas:

Figura 4. Procesos interdependientes



Fase de (auto)revisión

Es una fase en la que se hace un diagnóstico mínimamente ajustado de la realidad, de las condiciones iniciales de partida y de lo que se pretende. En esta fase, lo que primera y primordialmente se pretende es aclarar la visión que se tiene del centro, de su realidad y posibilidades. En este punto puede ser bastante clarificador el círculo de auto-cuestiones que señala Hopkins (2002) para este propósito y que se concreta en pensar y hablar de:

- *Dónde se está* en este momento, de las condiciones y realidades del centro, de la propuesta curricular en desarrollo, de las realidades de aula, de convivencia, de comunicación, de relación profesional, con la familia o la comunidad...
- *Dónde se querría estar*, o en qué condiciones sería más deseable o productivo situarse, teniendo en cuenta el grado de realidad y posibilidad de transformación, reconversión o eliminación de las dimensiones o problemáticas que se deberían cambiar... En este punto, habría que huir de echar balones fuera, pidiendo

imposibles o achacando a “los otros” (contexto, Administración, familias, estudiantes, etc.) –como elementos disruptivos– la culpa y la necesidad de que cambien.

- *Cómo llegar a ese sueño*, buscando pistas, caminos, indicios de acción, experiencias previas exitosas, analizando caminos experimentados de bajo o nulo éxito, observando otras propuestas externas visibles...
- *Qué se debería hacer* para conseguir este sueño.
- *Y hacia dónde lleva este camino*. Identificando nortes, logros, indicadores y, en definitiva, la particular Ítaca¹ de cada centro.

En la experiencia de CREA y de Comunidades de Aprendizaje (VV.AA.: 1998) se destaca y describe también –aunque con otros acentos y matices– la fase (que ellos llaman) de “sueño”, como construcción ideal de la utopía realizable por la que van a caminar, comprometerse y trabajar “juntos”.

Se trata de una primera revisión de la realidad y una oportunidad para alcanzar unos primeros –y, muchas veces, “inconsistentes”– acuerdos, pero de innegable potencialidad estratégica. La fase de autorrevisión es la oportunidad para que el profesorado y –en los casos que sea posible– la Comunidad Educativa en conjunto piense en voz alta con sus colegas sobre su realidad y sus deseos de transformación de la misma. Mal utilizada, puede quedar como una anecdótica terapia de grupo o un proyecto más que todos saben que no llegará a ningún lado. Pero debidamente instrumentalizada, es una buena excusa para: 1) el debate y la argumentación, 2) hacer emerger e indagar en la memoria colectiva, 3) la reflexión y el diálogo colectivo, 4) encontrar elementos de turbulencia y desestabilización (tan necesarios para provocar el cambio), 5) buscar fortalezas y debilidades y 6) diseñar unos primeros esbozos de posibles destinos y vericuetos por los cuales caminar.

Este momento se concreta –en centros inquietos, dinámicos o con índices de necesidad de cambio elevados– con la creación de una “emergente” plataforma en la que se plantee directamente –pero desde la modestia y desde planteamientos no ingenuos o pueriles– la posibilidad de mejorar en dimensiones trascendentes muy apegadas al aula, trabajando juntos para ello. La ejemplificación del proceso descrita por Arencibia (en Domingo y otros, 2004) podría ser bastante esclarecedora.

Otras veces (en centros menos desarrollados), esto es “pedir peras al olmo”, y hay que empezar por algún otro lado. Sin diagnóstico se estaría divagando en exceso y habría que entrar en otros tipos de diagnóstico. Pero, cuidado, en este punto no todo vale. De

¹ Ítaca, isla mítica de la antigüedad, considerada arquetipo, símbolo máximo del destino final deseado (patria, familia, felicidad, saber, paz...). No era más que el lugar en el que tantos años había esperado fielmente Penélope a su esposo Ulises, pero ello inspiró su regreso y el de los suyos, dándoles animo a seguir y a que sortearan toda clase de dificultades, viviendo –por ello– la más épica de las aventuras. De modo que Itaca ha pasado a identificarse modernamente con la utopía posible que mueve la ruta de toda una vida.

partida se debería tener claro que los procesos técnicos aislados del resto del proceso, aunque demandados, no suelen tener índices mínimamente aceptables de transferencia a la práctica. Recordad las valoraciones y advertencias vertidas sobre el modelo de asesoría técnica, directiva o de intervención (Escudero y Moreno, 1992; Rodríguez, 1996; Moreno, 1999; Domingo y otros, 2004) y las lecciones aprendidas sobre el cambio en educación (Fullan, 2002). ¿Qué hacer entonces?

Constantemente se están generando o llegan a los centros documentos, informes e iniciativas,² que suelen quedar en el campo de la gestión y la burocracia. Muchas veces suelen quedar en cuestiones formales de atenerse a los resultados de un diagnóstico técnico externo y de empezar a acatar sus indicaciones. La experiencia nos advierte en este sentido que, por muy acertados que sean, siempre serán externos, impuestos y poco motivantes para generar verdaderos compromisos y cambios internos. Pese a ello, sin duda, son necesarios y van a seguir llegando. No se pueden obviar o desaprovechar, llenando cajones de despachos o archivos informáticos sin que se haga nada con ellos.

Usados de otros modos que tradicionalmente no se han sabido activar, bien podrían constituirse en justificantes que darían motivos para hablar y sentarse juntos a ver la realidad, generando oportunidades reales para reanalizar internamente (desde nuevos marcos) los resultados o debatir enraizadamente a qué comprometen, en qué grado aciertan, sobre qué insisten... Así podrían actuar como detonantes para desestabilizar y movilizar el centro, o proporcionar puntos de partida o acicates para iniciar la reflexión pública colectiva de la realidad y *excusas*, sobre las cuales desarrollar el más productivo proceso interno de revisión-concienciación que se señalaba con anterioridad.

Condicionantes y principios de actuación

En la viabilidad de este momento de (auto)revisión e inicio manteniéndose en el tiempo de manera sostenible (como para que se empiece a percibir su utilidad), la actuación y el apoyo de los equipos directivos de los centros y de los profesionales de la asesoría (interna o externa) tendrían una importancia capital (Domingo, 2001). Otra clave para el correcto desarrollo de la fase de contacto inicial es la creación de condiciones internas para presentar ágilmente esta realidad, negociar y clarificar actuaciones y expectativas, activando tiempos, espacios y contenidos sobre los cuales trabajar, sobre los cuales ir construyendo un significativo encuentro profesional

Todo ello dependerá del grado de profundidad de la reflexión y del debate generados y de la emergencia de ciertos indicadores que podrían resultar interesantes. Por lo

² Nos referimos a la llegada al centro de un informe de Inspección, la elaboración de la memoria de actividades del curso, cursar una petición de asesoría, la revisión de los resultados de un proceso de evaluación externa, los resultados de algún proceso de consulta (cuestionario o similar), la publicación de los resultados escolares de los estudiantes del centro en relación con los de otros, la necesidad de emprender un nuevo programa o de acometer una acción orientada por la Administración Local o Educativa, etcétera.

que no hay que tener prisas, ni caer en artificios y fáciles consensos, insistiendo en los principios básicos de actuación:

- *Tener la suficiente flexibilidad metodológica*; no en vano incluso las técnicas u oportunidades más extrañas pueden convertirse –bajo determinados parámetros y circunstancias– en aliados estratégicos para apoyar y promover la mejora, sin despojar al profesorado de su papel de “agente” de desarrollo curricular con plena autonomía profesional.
- *Huir de la impaciencia terapéutica; dar tiempo al tiempo*, puesto que sacar a la luz pública las interioridades de las prácticas de cada uno, las convicciones profundas y las razones para cambiar o resistirse a ello, cuesta y necesita “su tiempo”, pero vale la pena esperar antes de llegar a informaciones y acuerdos descafeinados y vacíos de contenido.
- *Intentar no saber* para facilitar la comprensión y llegar a los significados culturales/personales. Evitar la impaciencia técnica. Ver las resistencias como signos de prudencia y pistas de mejora. Y no centrarse en los contenidos sobre los cuales se trabaja (en el fondo son excusas), sino en lo fundamental el propio proceso de autocapacitación. Al hilo de lo anterior, habría de cuidarse *no dar nada por supuesto y sabido*, como tampoco ignorar lo obvio y que sólo se necesita de una afirmación o denominación común.
- A veces es demasiado frecuente en la práctica profesional de la asesoría, que el asesorado espere una respuesta o receta infalible, una sentencia técnica más allá de su competencia (lo que inconscientemente lo sitúa en un plano de inferioridad o de pasividad) o a que el asesor, para ahorrar presumiblemente tiempo, la dé, sin haber extraído todo el potencial de la comprensión y la explicación de los verdaderos actores. En este punto, es más importante *centrarse en oír/oirse y en que circule la información hasta que se comprenda por todos*, resaltando en este punto la *competencia del asesorado* y no su discapacidad.
- Pero *sin morir en el diagnóstico*; este momento es trascendente y necesita su tiempo, pero debe percibirse por los actores, los profesores, como relevante y que les está llevando a acciones concretas, a comprensiones y a toma de decisiones provisionales. Es un primer diagnóstico, pero es el que verdaderamente pone los cimientos de la relación profesional y del proceso de (auto)revisión, por lo que, sin acelerar, conviene *ir verbalizando y haciendo visibles* los argumentos, logros, sentidos, aspectos relevantes que surjan, etc. para andar al tiempo que se observa.

Y en este ir caminando se debería tomar conciencia de que lo importante es que al final del proceso el grupo sea capaz de encontrar *su autosolución*.

Fase de concreción

Una vez abiertos los caminos, extraídas las luces y las sombras, oídas las voces y vistas las posibilidades, es tiempo de entresacar y aclarar todos estos aspectos y dimensiones, para hacerlos visibles (como condición de calidad y de posibilidad de mejora). Operativamente constaría esta fase de los siguientes momentos:

- Elaborar *listados unificados*, una vez que han salido a la luz los diversos temas, dimensiones, aspectos. Es decir, encontrar una concreción de la *información pertinente* que ha aparecido en la fase anterior, que no es otra que la que proviene del propio asesorado y ahora se les presenta y devuelve reelaborada.
- *Clarificación, argumentación y categorización* de los elementos y dimensiones destacadas como relevantes de la realidad. Se trataría de buscar relaciones causales, argumentos, motivos, ejemplificaciones prácticas, etc. que ilustren y faciliten la comprensión.
- Delimitación y *priorización* de los posibles ámbitos de mejora. En este punto, las técnicas de búsqueda del consenso como la elaboración, defensa y construcción conjunta de diamantes de prioridad son vitales.

Se trata de un momento más técnico y estructurado que el anterior. En él, la acción indirecta pero decidida del asesor como “colega técnico” en el proceso, va dotando al incipiente grupo de trabajo de herramientas que le ayuden a hacer operativo el trabajo y sacar partido del proceso que desarrollan. En diversos trabajos (Arencibia y Guarro, 1999; Ainscow y otros, 2001; Domingo y Fernández, 1999; García, Moreno y Torrego, 1993) se encuentran descritas algunas de estas técnicas, que –eso sí–, deberán tomarse con las debidas precauciones (Pérez y Rubio, 2003) para no caer instrumentalizados por la tiranía de la tecnología empleada o no dar pasos en sentido contrario al rol de “colaborador” que se está defendiendo. Escudero y Moreno (1992) ya alertaron pioneramente que las tareas, las técnicas y las acciones empleadas asesorando son *siempre subsidiarias* de las intenciones, modelos, supuestos, propósitos y procesos que se pretenden instaurar o apoyar.

Segunda revisión

Una vez delimitado el ámbito prioritario de actuación, con demasiada frecuencia se pasa directamente a diseñar un programa de actuación. Este exceso de premura lleva a improvisaciones, dejarse caer en las manos del experto, hacer transferencias ciegas de otros programas o propuestas externas sin la debida transferencia, etc. Por ello es preciso hacer una segunda revisión de la realidad que permita prepararse para la planificación contando con la experiencia previa, la memoria colectiva y el saber profesional.

Se trata de un momento en el que, ahora más focalizados y con nuevos nortes, motivos, experiencias y perspectivas, se aborda un diagnóstico más profundo de la realidad. No es que sea más técnico, sino más acorde al principio hologramático del paradigma de la complejidad (Morín, 1994). Es decir, centrados en una dimensión particular, revisar todas las dimensiones que influyen o pueden tener relación con este aspecto, ofreciendo al mismo tiempo, mayor comprensión de la realidad y sus contextos de interacciones, que permita abordajes complejos a situaciones particulares también complejas.

Sería como dar otra vuelta al ciclo de preguntas de partida. En él se recurriría a la historia de vida profesional de cada uno de los profesionales implicados y de las experiencias colectivas en esta línea de acción o sobre este ámbito de mejora. Para ello se podría recurrir a compartir relatos de experiencia o historias de vida profesional, indagando en las personales carpetas de aprendizaje o portafolios que han ido generando los actores a lo largo de su trayectoria profesional en este punto. En este debate público, se estaría construyendo significativamente un nuevo discurso, una nueva comprensión de la realidad. Lo que permitiría buscar luces y aciertos que convendría rescatar o mantener, y sobre las cuales mejorar, no repitiendo errores o proponiendo alternativas superadoras.

Operativamente se podría concretar en dos tipos de documentos de síntesis:

- *Recopilar buenas historias de aprendizaje* que podrían ser ilustrativas y ejemplificadoras de cómo desarrollar el proceso de mejora, o cómo se ha ido viviendo hasta comprender y apostar por él (Roth y Kleiner, 1996).
- *Construir un cuadro síntesis* de las tareas, actividades y acciones que se han identificado como relevantes como ejemplos buenos o malos de la acción emprendida. Ahondando y unificando los argumentos, principios o condiciones esgrimidas para tales valoraciones y, en el caso de los errores, algunas propuestas de superación de tales situaciones desde el conocimiento actual.

Planificación y elaboración de un proyecto de acción como Hipótesis de mejora

Operativamente, con la fase anterior, se podría obtener un amplio y contrastado listado de buenas experiencias, de tareas, principios o planteamientos que se podrían aplicar (puesto que ya se han trabajado en este centro y/o por estos profesores), por lo que estaría justificado experimentar. El listado positivo aportaría ejemplificaciones prácticas de posibles tareas y actividades que se podrían desarrollar, además de las razones o motivos por los cuales se desarrollaron bien (a modo de principios de actuación). Del mismo modo y curiosamente, a veces, estas mismas experiencias son vistas con recelo o con resultados no tan satisfactorios como para ser consideradas como negativas o a cambiar. Por lo que no es cuestión intrínseca de las tareas en sí, si no de los modos en los que se acometen, o de los recursos utilizados. Si se identifican junto a cada una de las malas experiencias un listado de las posibles causas de por qué no resultaron, se estará avanzando también en un registro de precauciones o posibles peligros que habrá que cuidar de no cometer. Si por último, son acompañadas de posibles propuestas superadoras, la labor de programación contará con una serie de propuestas autóctonas y significativas dignas de ser experimentadas a modo de hipótesis de mejora.

En este punto, la labor de asesoría se pondría al servicio del programa emergente, ayudando a poner en orden tal volumen de reflexiones y, en caso necesario, de establecer redes y mostrar nuevas experiencias que ayuden a ordenar y secuenciar bien estas tareas, al tiempo que no se queden en simple activismo, sino con la finalidad de alcanzar los contenidos que se consensuaron como relevantes para justificar la mejora.

Desarrollo en clase y seguimiento

Como el verdadero cambio es el que opera a nivel de aula, no puede quedar en el papel o en el conocimiento del profesor, hay que aplicarlo. Será en este momento donde surjan nuevos retos y momentos de asesoría. Unos a nivel individual, con problemas ya particulares que necesitan –ahora sí– de consejo experto o de apoyo más directo y personalizado. A modo de ejemplo, los profesores noveles en la profesión, en el contexto, en la innovación, etc., necesitarán de mayor acompañamiento y de algunas recetas que rentabilicen el compromiso que han suscrito. Pero también y fundamentalmente, se necesita dotar de otras herramientas que ayuden a producir y desarrollar la reflexión profesional. Tanto a nivel particular, con procesos de investigación-acción en el aula

acompañados de *ciclos reflexivos* (Villar y otros, 1995), como grupal o institucional, mediante *debates educativos* en el seno de los *equipos docentes colaborativos*.

Evaluación educativa

Durante todo el proceso es preciso hacer un seguimiento, tanto del desarrollo del mismo, como de los contenidos sobre los cuales se trabaja y de las consecuencias que se están produciendo (en los aprendizajes, en el clima de aula, en los niveles de implicación y desarrollo profesional, etc.). Para ello es preciso, de una parte, ir dotándose de unos referentes consensuados por todos, que sirvan de estándares éticos, estratégicos y de calidad; y, de otra, la actuación cada vez más decidida del asesor como “espejo crítico”, que devuelva al equipo y al programa, referentes claros que les sirvan para comprenderse mejor y no caer en dinámicas formalizantes, autocomplacientes o de desánimo. Es decir, actuar en este momento procurando ofrecer y solicitar argumentos que ayuden a *equilibrar* –como abogado del diablo y reflejo crítico de la realidad– *las iniciativas innovadoras* locales evaluadas dentro de un marco objetivo de lo comúnmente aceptado desde el saber actual como válido.

También la evaluación, tiene una función de ánimo, y de hacer visibles éxitos y procesos poco palpables que nos acercan a la utopía³. Esto es especialmente útil en procesos en los que se partía de convicciones poco arraigadas, en las que anidaba la duda de que lo que se pretendía era una utopía o una pérdida de tiempo. Hacer emerger datos y evidencias, puede servir para vencer desánimos y comprender que aunque –tal vez se esté muy distante de lo proyectado– tal vez por ello nos hayamos movido y se vaya alcanzando, paso a paso, otras utopías realizables –de las que hablara Freire (1997)– y que puede que incluso no se propusieran al principio. Nos referimos a los otros procesos del proceso y a los logros colaterales que se producen en dimensiones interrelacionadas con las que se están trabajando aunque no sean las que motivaron el esfuerzo, ni el interés de mejora.

Y, vuelta a empezar

El proceso no termina en este momento. Es un viaje que constantemente se (auto)regenera, pero no en las mismas condiciones ni en el mismo punto de partida que al principio. Con él se deberían haber ido construyendo condiciones que favorecen el encuentro profesional, la colaboración, la reflexión y todos los demás procesos del proceso. Si

³ Cfr. el poema “Ventana sobre la Utopía” de Eduardo Galeano: <http://www.patriagrande.net/uruguay/eduardo.galeano/las.palabras.andantes/ventana.sobre.la.utopia.htm>

se han alcanzado los propósitos, habría que elegir otro ámbito de mejora, pero no el que quedó segundo en el proceso de autorrevisión, sino el que ahora, en este nuevo escenario, se considere más pertinente (desde una nueva revisión-priorización). Si no ha sido así, y no se ha alcanzado una mejoría palpable, habría que volver a otra nueva revisión de la realidad para identificar que falló y cómo se podría acometer, ahora con más criterio y ajuste.

A modo de epílogo: que los centros se doten del proceso

Como defiende el poema “Viaje a Ítaca” de Konstantinos Kavafis,⁴ el viaje transforma, cuestiona las costumbres y quiebra las certidumbres (en las que pueden estar instauradas determinadas maneras de actuar poco productivas e incluso disruptivas), y es el pretexto para moverse y cambiar. Con él se experimenta el placer de las mil oportunidades que ofrece cada rincón, y en la que pueden ir descubriéndose retazos de esperanza y alcanzado logros que jamás se hubiesen planteado. Hacer el camino tiene un valor intrínseco y un valor añadido nada despreciable, pero no tiene porqué ser determinante ni estrictamente necesaria la figura del guía, no así la del compañero experto que experimenta y camina al tiempo que el auténtico viajero.

En este punto resaltar que el nuevo rol del asesor (Domingo, 2003) es de inductor, dinamizador o facilitador de innovación, que: 1) propone, estimula y apoya democráticos territorios en los que se dé una comunicación fluida y un intercambio horizontal de experiencias y de conocimiento pedagógico de calado, 2) promueve una comprensión común que entiende el proyecto educativo y curricular del centro como un proceso, marco y dispositivo para deliberar, reflexionar, discutir y decidir participativa, dialéctica y consensuadamente qué conviene hacer, cómo van las cosas y –desde ahí– construir inductivamente hacia dónde habría que dirigirse y 3) dado el caso –cuando el centro va alcanzando ciertos niveles de madurez y conquistando crecientes cotas de autonomía responsable–, sabe asumir y practicar *el arte de hacerse prescindible* sin que desaparezca el *orientado empuje innovador del centro*.

Dotarse del proceso de “(auto)revisión” podría ser un tesoro para un centro educativo, pero si la asesoría queda atrapada en su simple tecnología, podríamos estar hablando de un nuevo modelo dulcificado de intervención experta, que la alejaría de nuevas posibilidades de acción o de reacción ante determinadas tendencias o rutinas que pudieran ir instalándose. Cualquier pretensión de creer que la técnica y su correcta aplicación es la clave del apoyo y de la mejora, cae por su propio peso. La técnica es

⁴ <http://webalia.com/EP/poesia/conocidos/0010010100302944.htm>

necesaria, pero no suficiente y, puede llegar incluso a ser contraproducente si enmascara o potencia algún resquicio para que aparezca el lado oscuro del asesoramiento. Las estrategias de apoyo y el propio proceso de asesoría como modelo de acción –como todo proceso cuidado y tecnificado– pueden ser también una trampa que nuble en su halo de eficacia y pertinencia, la promoción de lo verdaderamente importante: prestar apoyo –como mediador y compañero de viaje– al desarrollo profesional del profesorado, a la mejora del centro en su conjunto y a la promoción de las buenas prácticas de enseñanza y poderosos aprendizajes para todos.

Como nos muestra la alegoría del Viaje a Ítaca, lo importante no es el modelo, ni los diferentes momentos de asesoría, ni las técnicas utilizadas, ni si al final del camino estamos satisfechos con lo que se ha conquistado, sino el propio camino, el proceso seguido y los aprendizajes que hayan podido promover dicho viaje a la mejora. Como alentaba alguna voz crítica, qué importa un buen asesor o unas técnicas de asesoría estupendas si no llegan al aula. Lo fundamental es que el centro, cada proyecto concreto encuentre su propio camino, con sus fases y momentos; eso sí, dotándose del proceso como versátil visión estratégica desde la cual afrontar sus retos, problemas y sueños. Por lo que los momentos del proceso asesor, no son deudores de tal proceso de apropiación por parte del centro.

Bibliografía

- ADIZES, I. (1993). *Ciclos de vida de la organización. Cómo y por qué crecen y mueren las organizaciones y qué hacer al respecto*. Madrid: Díaz Santos.
- AINSCOW, M., D. Hopkins, G. Soutworth, y M. West (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea.
- ANGULO, F. (1999). “La supervisión docente: dimensiones, tendencias y modelos”. En F. Angulo, J. Barquín y A.I. Pérez Gómez (eds.). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- ARENCIBIA, J. S. y Guarro, A. (1999). *Mejorar la escuela pública. Una experiencia de asesoramiento a un centro con problemas de disciplina*, Tenerife: Consejería de Educación del Gobierno de Canarias/CCPP.
- (1999). *Mejorar la escuela pública. Una experiencia de asesoramiento a un centro con problemas de disciplina*. Tenerife: Consejería de Educación del Gobierno de Canarias/CCPP.
- BADIA, A., T. Mauri, y C. Monereo (coords.). *La práctica psicopedagógica en educación formal*. Barcelona: UOC, 2004.
- BOLÍVAR, A. (1999a). *Cómo mejorar los centros educativos*, Madrid: Síntesis.
- (1999b). “El asesoramiento curricular a los establecimientos educacionales: De los enfoques técnicos a la innovación y desarrollo interno”. En *Revista Enfoques Educacionales*, núm. 3. <http://www.bibliotecas.uchile.cl/docushare/dsgi/ds.py/GetRepr/file.1176/html>
- DARLING–HAMMOND, L. (2001): *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- DOMINGO, J. (2001). “Asesoramiento y dirección: hacia la mejora del profesorado y del centro educativo”. En P.S. De Vicente (Coord.): *Viaje al núcleo de la dirección de centros educativos*. Bilbao: ICE Universidad de Deusto.
- (2003). “El asesoramiento a centros educativos, una cuestión de saber, poder e identidad”. En *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 7 (1–2), 103–112. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev71COL1.pdf>
- (2004). “Escenarios y contextos de acción”. En Domingo, J. (Coord.): *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y mejora en la institución*. México DF: SEP/Octaedro, pp. 107-130.
- (2005). “Las prácticas de asesoramiento a centros educativos: una revisión del modelo de proceso”. En *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* 13(17), en <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n17>

- (coord.) (2004). *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. México: SEP/Octaedro.
- DOMINGO, J. y M. Fernández (1999). *Técnicas para el desarrollo personal y formación del profesorado*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.
- EISNER, E. W. (2002). *La escuela que necesitamos*. Buenos Aires: Amorrortu.
- ELMORE, R. F. (2002). “The Limits of ‘Change’”. En *Harvard Education Letter*. <http://www.edletter.org/part/issues/2002-jf/limitsofchange.shthm>
- ESCUDERO, J. M. (1993). “La formación del profesorado centrada en la escuela”. En M. Lorenzo y O. Sáenz (coords.). *Organización Escolar, una perspectiva ecológica*. Alcoy: Marfil.
- (2002). *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad, para quiénes?* Barcelona: Ariel.
- , y J. M. Moreno (1992). *El asesoramiento a centros educativos. Estudio evaluativo de los equipos psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid*. Madrid: CECCAM.
- FINK, D. (1999). “The Attrition of Change: A Study of Change and Continuity”. En *Schools Effectiveness and School Improvement*, 10 (3), pp. 269–295.
- FREIRE, P. (1997). *Pedagogía de la esperanza*. Madrid: Siglo XXI.
- FULLAN, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio educativo*. Barcelona: Octaedro.
- , y Hargreaves, A. (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela? Trabajar unidos para mejorar*. Morón. Publicaciones MCEP.
- GARCÍA, R. J., J. M. Moreno, y J. C. Torrego (1993). *Orientación y tutoría en la educación secundaria*. Zaragoza: Edelvives.
- GATHER, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Graó.
- GUARRO, A. y J. S. Arencibia (1990). “El perfeccionamiento del profesorado basado en la escuela. La fase de identificación y análisis de necesidades: presentación de una experiencia”. En López, J. y Bermejo, B. (Eds.). *El centro educativo. Nuevas perspectivas organizativas*. Sevilla: GID.
- HARGREAVES, A. Earl, L., Moore, S. y Manning, S. (2001). *Aprender a cambiar*. Barcelona: Octaedro.
- , y D. Fink (2002). “Sostenibilidad en el tiempo”. En *Cuadernos de Pedagogía*, 319, pp. 16-20.
- HOPKINS, D. (2002). “Successful School Improvement Strategies for Schools Facing Extremely Challenging Circumstances”. En *15º International Congress for School Effectiveness and Improvement*. Copenhagen, 3-7/01/02. The Centre for Teacher and School Development, the University of Nottingham. <http://www.ncsl.org.uk/mediastore/image2/ppnt/icsei-01-02-sfxce.ppt>

- IMBERNÓN, F. (1997). "El asesoramiento a los centros educativos. ¿Qué tipo de asesores/as necesitamos?". En *Conceptos*, 2, pp. 21-27.
- MARCELO, C. (1996). *Innovación educativa, asesoramiento y desarrollo profesional*. Madrid: CIDE.
- MARCHESI, A. y E. Martín (1999). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- MARTÍN, E. y otros (2005). "¿Mantienen los psicopedagogos las mismas concepciones que el profesorado acerca de la enseñanza y el aprendizaje?". En C. Monereo y J.I. Pozo (coords.). *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Graó.
- MONEREO, C. y J. I. Pozo (Coords.) (2005). *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Graó.
- MORENO, J. M. (1999). "Notas para un análisis crítico: apoyo externo a los centros escolares". En *Trabajadores de la enseñanza*, 199, pp. 35-37.
- MORÍN, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa.
- NIETO, J. M. y A. Portela (1999). *Procesos y estrategias de desarrollo institucional*. Murcia: ICE/DM.
- NONAKA y Takeuch (1999). *La organización creadora de conocimiento*. México: Oxford University Press.
- PÉREZ, M.P. y M. I. Rubio (2003). "Los aperos del proceso asesor". En *Profesorado*, 7 (1-2) <http://www.ugr.es/~recfpro/rev71COL2.pdf>
- RODRÍGUEZ, M.M. (1996). *El asesoramiento en educación*. Archidona: Aljibe.
- ROTH, A. y A. Kleiner (1996). *Manual for a Learning Historian*. Cambridge: Center for Organizational Learning, Sloan School of Management.
- SELVINI, M. y otros (1987). *El mago sin magia. Cómo cambiar la situación paradójica del psicólogo en la escuela*. Madrid: Paidós.
- VILLAR, L.M. (dir.) (1995). *Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategia para el diseño curricular*. Bilbao: Mensajero.
- VV.AA. (1998). "Monográfico sobre Comunidades de aprendizaje". En *Aula de Innovación Educativa*, 72, pp. 49-59.
- WATZLAWICK, P. y otros (1995). *Cambio, formación y solución e los problemas humanos*. Barcelona: Herder.