

## ASESORAMIENTO Y ENCUENTRO PROFESIONAL EN EL AULA

**Jesús Domingo Segovia**

*Universidad de Granada*

*E-mail: jdomingo@ugr.es*

### Resumen

Este artículo intenta ofrecer algunas claves comprensivas de la colaboración profesional en el aula. Apuesta por una colaboración con visión sistémica y construyendo centro, pero enfocada al buen aprendizaje de todos los alumnos y con tareas cotidianas de clase. Pasa repaso a algunas redes informales entre profesores que surgen y se desarrollan en los centros educativos. Se detiene en cómo se construyen condiciones de apoyo mutuo y trabajo en equipo muy cercanas al aula. Y termina mostrando las claves de una experiencia “particular” de asesoramiento y encuentro profesional en el aula.

### Abstract

This article attempts to offer some comprehensive keys of the professional collaboration in the classroom. Bet by a collaboration with systemic vision and building institution, but focused to the good learning of all the pupils and with daily tasks of class. Passes revision to some informal networks among teachers that emerge and are developed in the educational centres. It is stopped in how they are built conditions of mutual support and work in very nearby hardware to the classroom. And terminates showing the keys of an experience particular of advice and professional encounter in the classroom.

### Introducción

Freire (1978) al definir la educación como comunicación (tanto en el plano emocional como cognitivo) y diálogo, viene a proponer que ésta no es una transferencia de saber sino un encuentro de sujetos interlocutores que buscan sentido y significación de lo que acontece. Pero es más, afirma que en un mundo de comunicación no hay pensamiento aislado ni hombre aislado, por lo que pensar en profesores como independientes y simples transmisores de significado no tiene mucho sentido. Aprender juntos es más potente que enseñar y ello afecta poderosamente a los modos de entender y conceptualizar el trabajo docente y las interrelaciones profesionales que se establezcan entre ellos.

En esta línea de reflexión Rui Canario (2001) afirma que el profesor es, entre otros rasgos (analista, artesano y constructor de sentido), un *profesional de la relación*, pues su profesión es de ayuda cara a cara y la relación con sus alumnos impregna la casi totalidad del sentido y del propio acto educativo. Pero en este proceso de enseñanza–aprendizaje no sólo intervienen estos dos agentes (profesor y alumno), sino que interactúan en el seno de una comunidad de aprendizaje en el que no se puede disociar la acción de éstos de los otros colectivos (padres, equipos docentes, comunidad...).

Ainscow y otros (2001) abundan en la idea señalando que las escuelas no son simples edificios, planes de estudio, horarios, etc., sino un complejo entramado de relaciones e interacciones entre grupos que son claves para establecer una mayor coordinación como pieza angular de la mejora y del estímulo para el aprendizaje. El modo en el que se lleven a cabo estas interacciones determinará –en gran medida– el éxito de la escuela. No es un camino de rosas,

como se comentaba en otro momento (Domingo, 1998), pero es un camino sugerente que merece la pena ser replanteado.

En la sociedad del conocimiento y en red que despunta (Castells, 1997) será necesario integrar en la educación los componentes “comunicación e interdependencia”, que harán emerger nuevos espacios de formación y estructuras organizativas y dinámicas más flexibles y abiertas, en las que los posicionamientos individualistas, competitivos y cerrados –en la sociedad y también en la escuela– serán cada vez más obsoletos y anacrónicos. Pero de otra parte, ahora menos ingenuos, somos conscientes de que la mejora aunque necesite la dimensión centro y las estructuras necesarias que la apoyen, no será éste el principal elemento a debate, sino sobre qué contenidos se actúa, bajo qué parámetros se coopera y, fundamentalmente, cómo se traduce todo ello en el aula y en la calidad del aprendizaje del alumnado.

Serán pues el aula y los procesos de enseñanza–aprendizaje como principales núcleos organizadores de todas las redes de aprendizaje en las que se encuentra inserto el chico hoy, el estímulo y contexto fundamental en el que toma sentido cualquier acción profesionalizadora, al tiempo que se constituyen como el territorio básico y nudo gordiano de cualquier red en las que participe el profesor.

Los términos apoyo, asesoramiento, profesor de aula, etc. han de redefinirse en una matriz de justo equilibrio entre lo particular y lo común, la profesionalidad individual y la colaboración, la acción, el apoyo y la reflexión, lo profesional y lo comunitario...; así como desde unos nuevos parámetros de reflexión, interacción y continuidad en redes y alianzas profesionales. Así pues, este artículo retoma el término mejora en el aula desde la reconstrucción de la realidad y de los roles tradicionales de padres, docentes, tutores, asesores y apoyos construyendo un marco común en el que pueden y deben interaccionar profesionalmente. Y desde ahí pasa repaso a los diferentes enlaces, conexiones, opciones y puertos (formales o no, reales o virtuales, estables o puntuales) en los que el profesor participa en un proceso dialéctico de construcción de sentido y posibilidades usando como canal discursivo la experiencia de un centro educativo.

## **1. La mejora vuelve al aula y a los buenos aprendizajes de los alumnos**

Tras la comprensión de la mejora como sujeta a olas de reforma con énfasis y focos diferenciales que evolucionan con el paso de una a otra mientras que la práctica del aula permanece prácticamente inalterada, se han aprendido múltiples lecciones sobre el mismo. Así Bolívar señala que “*aunque sea descorazonador confesarlo, hemos aprendido más de por qué han fracasado determinados intentos de cambio, que de lo que haya que hacer para que suceda la mejora*” (1999, 43). Por ello, resulta evidente que hay que mirar al cambio con nuevas lentes y principios y aprender de estos procesos (Hopkins y otros, 1994; Escudero, 2001).

De todos estos aprendizajes es oportuno destacar que son los cambios en el currículum y en los procesos de enseñanza–aprendizaje los que verdaderamente marcan la diferencia, aunque sin olvidar la dimensión centro (como estructura, proyecto, apoyo, contexto y escenario de aprendizaje acompañante o valor añadido) y el apoyo de las medidas administrativas y de otros agentes. Este volver la mirada a las prácticas de enseñanza–aprendizaje y al currículum manteniendo la perspectiva colaborativa y de centro, supone –como afirma Bolívar (2001)– que estos ámbitos son los espacios de reflexión e innovación, que configuran la nueva geografía social de la formación del profesorado (Hargreaves, 1999). La revisión colegiada de estos escenarios contrastados con las buenas prácticas de enseñanza ayuda a la mejora de los procesos de enseñanza–aprendizaje y a expandir, interrelacionar y dar coherencia global a la visión de aula y aprendizaje dentro de un proyecto de equipo o centro, pero no a la inversa.

En segundo término, es necesario reconocer con Skilbeck (1998, 21) que en último término el cambio depende de los profesores, de su compromiso y creatividad en la organización del día a día de la escuela, particularmente en relación con lo que enseñan y cómo ayudan a cada estudiante a encontrar el mundo del aprendizaje. En este sentido es necesario *revitalizar la pasión por la enseñanza*, sin amor y vocación no se da el “arte” de ser maestro, y si esto no se apoya desde la propia administración y la dignificación de la profesión docente. Y parte de esta revitalización viene dada por sentirse mejor profesor y salir de su aislamiento.

Los cambios más valorados son los que suponen una *participación activa y el compromiso entre los profesores y la comunidad* y existe un clima abierto que facilita la comunicación y la cooperación. Por ello es aconsejable que el cambio afecte a todo el centro, pero mientras estos son posibles hay que ir arraigando cambios en las estructuras que se puedan. Es preferible comenzar con pequeñas innovaciones, que calen, dejen poso, muevan conciencias y concierten acuerdos, que no con grandes proyectos difíciles de mantener en el tiempo con suficiente iniciativa.

Hasta ahora ha sido más fácil limitarse a debatir sobre aspectos generales que entrar en el corazón de la cuestión de qué es lo que cada uno hace dentro de su clase. Para ello hay que recuperar el aula y los procesos de enseñanza–aprendizaje y se necesita repensar cómo conjugar y reequilibrar adecuadamente las dimensiones organizativas, curricular y profesional (Hopkins, 2000). Pues, como apuntan Maes y otros (1999), los cambios organizativos (estructuras de colaboración, participación en toma de decisiones, etc.) deben focalizarse directamente en aspectos didácticos y no en variables distantes, y las experiencias, percepciones y demandas de los profesores acerca de su trabajo en el aula deben reflejarse a nivel de centro. De manera que las condiciones organizativas y las dinámicas funcionales y culturales del centro apoyen y estimulen el cambio en los procesos de enseñanza–aprendizaje en el aula al tiempo que recrean oportunamente los contextos de aprendizaje, y que éstos arrastren al cambio y reajuste de los primeros (Bolívar, 2001). En los momentos actuales, en los que se duda del cambio por diseño y de que los cambios estructurales o de centro arrastren necesariamente a los de aula, parece más oportuno pensar con Peterson, McCartney y Elmore (1996, 151) que se trata de comenzar por qué buenas prácticas de enseñanza–aprendizaje necesitamos, para después revisar qué es necesario para ello ocurra y proveer a estas experiencias de los contextos, estructuras, apoyos, recursos, etc. necesarios. De este modo, aunque el aula es el reducto más sagrado de la individualidad del profesor, también puede ser el contexto con más significado para él en el que arraigar todos los procesos de mejora, de interrelación, de reflexión, de apoyo y de encuentro profesional.

## **2. Algunos rasgos que perfilan la propuesta. Mirando hacia delante**

Sin duda antes que nada habría que partir de la consideración de qué se entiende por una buena educación, una buena enseñanza y una buena escuela para todos (Hopkins, 2000; Darling–Hammond, 2001). Y con ese norte buscar cuándo, cómo, dónde y por qué apostar por una interrelación profesional como herramienta y camino para hacer posible la mejora del aula y *reculturizar* la escuela (Fullan, 1993; Hargreaves, 1999). Puesto que pese a disponer de los profesionales oportunos que hagan efectiva esta buena educación, la innovación puede agotarse (Fink, 1999), ya que “*los cambios a nivel de aula no se pueden mantener de modo continuo más que si están sostenidos por un equipo y trabajo en colaboración de centro que hagan también posible el compromiso y la implicación*” (Bolívar, 2001, 66).

En una reciente investigación (Domingo y otros, 2001) encontramos como rasgos de especial incidencia en los centros de actuación educativa preferente una serie de dimensiones que sin duda tienen que ver con la *interrelación profesional como clave de mejora*. El profesorado señala como factores clave *trabajar con las familias* y todo lo que implique su *participación en el proceso educativo* a todos sus niveles, *conocer el contexto de trabajo* (visitar

las casas y el barrio, la participación ciudadana, etc.), la *apertura* a la comunidad, el *tomar en consideración* las emociones, los sentimientos y la esperanza, el *diálogo* con otros profesionales de la zona (educadores de calle, asistentes sociales, compañeros, etc.), la *coordinación y colaboración* entre tutores y entre éstos y los apoyos, y *que todos* (padres, alumnos, comunidad, otros compañeros, etc.) –implicados o resonantes– *tengan voz*. En este último sentido, como cada uno experimenta, siente y se suma al cambio de forma particular, sólo cabe correr el riesgo de unirse a otros y aprender también con aquellos con quienes se está en desacuerdo (Fullan y Hargreaves, 1997).

Del mismo modo la propia comunidad reflexiona sobre el asunto destacando que debe darse un clima: 1) que favorezca el *encuentro e intercambio* entre los maestros—as que trabajan en centros escolares; 2) *que cree espacios comunes de discusión* entre centros educativos de la zona y entre profesores y educadores o monitores; 3) de apertura del centro al entorno en el que está, organizándolo como una *comunidad abierta* y no como un espacio rígido sin significación para la comunidad que lo rodea; 4) de *comunicación e intercambio*, abierto y fluido a múltiples niveles (aula, centro, etc.); 5) que propicie el trabajo docente en equipo, buscando *espacios alternativos* en el centro y en el barrio, desarrollando acciones nuevas que humanicen las clases y flexibilicen en la medida de lo posible la acción educativa y 6) de participación, diálogo y cooperación que *comience y se viva en el aula*, por padres, profesores y alumnos. Sólo desde allí se proyecta al resto de las instancias del centro y no a la inversa.

Connell (1997), por su parte, afirma que los profesores de escuelas para personas desfavorecidas han de ser unos *buenos profesionales*, que no se diferencian radicalmente de los buenos profesores del resto del sistema, salvo en que *forman una red profesional de personas*, que –en su diversidad y aún en distintos estadios de desarrollo– son innovadoras, comprometidas, trabajadoras y unidas (que forman equipo) y que reúnen básicamente las condiciones para definir idealmente al *profesorado de las escuelas democráticas*. Y, consecuentemente con ello, ya no se trata de maestros cerrados, sino de profesionales –sobre todo– *dispuestos a trabajar*, pero también *a reflexionar y participar activamente con otros* en la creación y desarrollo de nuevos foros de debate (en sus centros de trabajo y en la propia comunidad) en los que continuar profundizando sobre la mejora de su práctica y su impacto en los buenos aprendizajes.

Las categorías resaltadas con cursiva anteriormente son consistentes con las destacadas como de gran impacto en los procesos de desarrollo de estos centros (Domingo, 1996). A ellas nos remitimos, aún conscientes de que son sin duda una particularidad muy especial por el contexto del que proceden, pero también de que pueden poseer cierta trascendencia global ya que no son pocos los que afirman que estos contextos son los *laboratorios de la reforma del futuro* (Hervás, 1994).

Visto así el asunto, parece descollar como clave, que es necesaria la interrelación profesional cercana al aula para reculturizar al centro, dotarlo de significado y repropriadarse del mismo como medio de capacitación paralelo a la necesaria reflexión crítica sobre los procesos de enseñanza–aprendizaje. Y dado que así es necesaria que todos los agentes de cambio deben dialogar y poner en común sus relatos y descripciones hasta crear conjuntamente un discurso cooperativo, es necesario repensar también qué sentido tiene –hoy y en este marco– el apoyo y el asesoramiento al centro educativo. Pese a todo ello, el diálogo formal o impuesto no suele servir, pues existe un plano micropolítico innegable (Blase, 1998), que hace que la reconstrucción escolar se lleve a efectos por procesos conflictivos y consensuados en débil acoplamiento, es importante articular otras redes formales e informales en el centro, con raíces en el aula y con proyección al exterior para dotar de recursos y perspectiva a tales procesos y a los de desarrollo profesional e institucional.

Un aspecto clave en la educación actual es tener acceso a la información relevante, a la comunicación y al intercambio de saberes. En este sentido, para dinamizar la difusión y creación de conocimiento pedagógico relevante, se han de propiciar espacios de intercambio de experiencia y de reflexión que permitan al docente y al propio centro despertar a un nuevo universo de posibilidades, a modo de *redes locales* y *globales de profesores y centros* (Bolívar, 1998, 1999; Arias, Flores y Porlan, 2001; VV.AA., 2001). Conviene indagar pues por los siguientes nortes: 1) las redes internas en el seno de las instituciones educativas tomando como eje nuclear el aprendizaje de los alumnos y lo que acontece en el aula; 2) hacer del centro una comunidad “abierta y ampliada” de aprendizaje, la creación y participación en redes de centros o de profesores (por áreas, intereses, etapas...) y 3) el acceso a la red (como espacio de intercambio, contraste, formación, almacén de datos, etc.). En este mismo monográfico se ofrecen experiencias que ilustran estas opciones.

### **2.1. Posibilidades, límites y retos del apoyo mutuo y del encuentro profesional. La interrelación profesional como clave**

La cultura de la colaboración aunque es complicada por su carácter ético, contextual y experiencial tiene dos aspectos fundamentales que se implican mutuamente en todo proceso de innovación, mejora y desarrollo profesional con vocación de futuro (Pérez Gómez, 1998, 172): 1) el contraste cognitivo y el debate intelectual que suponen la apertura y la participación de otros (conflicto, discrepancia, otras perspectivas, más crítica...) y 2) la promoción de un cierto clima afectivo (que permite la identificación, la aceptación de alternativas, la adopción de riesgos, el desprendimiento, aceptar críticas...); que hacen que la incertidumbre, la discrepancia y el conflicto se conviertan en compañeros connaturales y con potencialidad de todo proceso de comunicación, encuentro y participación.

Colaboración sí, pero debe ser apoyada. En la medida en que la diversidad y el desarrollo curricular van siendo asumidos por los centros educativos, los profesores se erigen en los verdaderos protagonistas de la mediación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero – en ello también– necesitan de unos apoyos (de especialistas y de otros colegas) que complementen esta labor. Pero este necesario encuentro profesional real en el aula, mucho más allá del formal de los equipos docentes institucionalizados, encuentran una serie de elementos desorganizadores o dificultadores en competencia con otros que lo dinamizan y posibilitan (Domingo, 1998). Las dificultades se concretan en la:

- Existencia de *elementos desorganizadores institucionalizados*. Las propias contradicciones de una escuela que aprende en una sociedad neoliberal (Santos, 2000) suponen una serie de complejas confluencias de fuerzas, intereses y orientaciones, muchas veces contradictorias y que no alientan al profesorado hacia un trabajo comprometido con un proyecto educativo común y una visión de escuela pública de calidad. Junto a ello se dan otros elementos como son las rutinas, el individualismo en convivencia con tipologías culturales confortables (de gran familia o de ocultación del conflicto), con baja permeabilidad y sujetas a fuerte corporativismo, con estructuras y dinámicas funcionales formalizadas o ya quemadas y vaciadas de contenido operativo real (como ocurre en muchas ocasiones en las reuniones de los equipos docentes), dominado por las especializaciones y parcelaciones de los aprendizajes y sin un proyecto educativo común.
- Presencia de *desorganizadores estratégicos*. Que van desde la excesiva dispersión de propósitos de mejora propia de centros descaminados, o la falta de formación y experiencia del profesorado en este trabajo en equipo que le lleva a ignorar el debate, la participación, el trabajo colaborativo y la falta de una visión estructural, global o sistémica. A esto se le unen, de una parte, la –hoy común– tendencia al éxito inmediato, el no querer asumir compromiso o la inconstancia para mantener el esfuerzo pese a las dificultades... y, de otra,

la impaciencia estratégica o forzar la máquina –de líderes, asesores, apoyos, directivos– que no reparan en la dificultad del proceso de ir caminando sin descuelgues o de encontrar el sabio equilibrio entre capacidad de desarrollo y tendencias o deseos de cambio, o el no encontrar un motivo o propósito claro, significativo y valorado que movilice conciencias y una esfuerzos. En esto último, la clave está en el aula y en los buenos aprendizajes “constatables”. En estos dos parámetros el profesorado se siente más cómodo, seguro y útil ejerciendo su saber profesional adquirido con mucho esfuerzo y tiempo y en una más o menos beligerante resistencia a cambiar por cambiar, por imperativo legal o por presión externa. Otro desorganizador es tratar a todos por igual, cuando cada centro, departamento, equipo es particular, tiene intereses variopintos y en su seno juegan múltiples dimensiones personales, contextuales, curriculares, de área, etc. que hacen que cada uno de ellos sea un mundo también con expectativas y posibilidades diferentes (Bonals, 1996).

- *Resistencias al cambio* y al inicio de una relación de colaboración, como son el bloqueo o no querer participar, la pasividad, la dilación, la tradición como coraza y el miedo a participar. Junto a esta realidad también se deja sentir la presencia de roles resistentes (no informados, dudosos, eclécticos, defensivos, ansiosos, ahorradores –de tiempo y esfuerzo–, alienados, culpables y derrotados o convencidos de la inutilidad de nuestro intento), así como –en culturas paseantes o burocratizadas– la sobredimensionada proporción de elementos institucionalizadores o conservadores (que Fernández Enguita llamó provocativamente *quinta columna*).

Los *elementos organizadores* se constituyen en la medida que disminuye, se comprenden y afrontan los anteriores, pero también con un saber construir y llenar de sentido a una serie de espacios, dinámicas, actividades, tiempos, etc. (ya existentes o en proceso de construcción) de tal manera que realmente sea posible, deseable, posible y con posibilidades de éxito esa interdependencia y las interacciones profesionales. Para ello es necesario integrar el conflicto en una dinámica de resolución de problemas o de autorrevisión, imaginación, una dirección o liderazgo emancipador –pero al tiempo capaz de ejercer de profeta, mayordomo y educador sobre la visión sistémica (Senge, 1992)–, una adecuada formación del profesorado como principal agente del proceso con sus colegas, focalizada en su centro de trabajo y en el buen aprendizaje de sus alumnos lo que necesariamente debe incluir un proceso de socialización y creación de una identidad profesional en la cultura para el cambio en ese centro educativo (mediante mentores, el diálogo y la participación efectiva desde el principio en la toma de decisiones importantes).

De todos modos, conviene destacar que la colaboración, la fluida comunicación y el encuentro profesional en el aula son claves propias de tipologías culturales avanzadas y de momentos de desarrollo de crecimiento y de madurez. Por lo que no están presentes y activadas de partida, sino que hay que ir construyéndolas, conquistándolas, mimándolas, apoyándolas, dotándolas de sentido, armándolas con experiencias y actividades de éxito que las legitimicen en la memoria histórica del centro, etc.

En este proceso de diálogo cultural y de construcción con otros se necesita apoyo (pero desde una nueva visión de éste), ir pasando por unas fases de desarrollo que implica comprender y respetar sus fases, condiciones, orientación, potencialidad particular y tomar conciencia de que la colaboración es deseable, buena, pero también muy difícil (Domingo, 1997). Muchas veces se han tomado los procesos o tecnologías asociadas al cambio, como la propia colaboración, como fines en sí mismos, subvirtiéndose de este modo su condición de medios para la mejora y diluyendo énfasis y acentos. Llegándose –desde una ingenuidad ideológica o por otros intereses menos loables– a vaciar de contenido los términos de colegialidad, colaboración, equipo o comunidad y confundiendo o equiparando colaboración profesional y dialécticamente comprometida con otras opciones formalistas. En este sentido se tiene que reconceptualizar la colaboración (Bolívar, 2000) y comprender las resistencias que encuentra (naturales o

estratégicas), los intereses que esconde y los usos malsanos que padece, o la necesidad de resituarla correctamente en un sabio equilibrio entre colaboración profesional o interdependiente y la profesionalidad, autonomía e individualidad del profesor en muchas decisiones de aula (Fullan y Hargreaves, 1997).

De este modo y en un contexto de “profesionalidad”, una buena relación inicial, un clima de respeto y reconocimiento con fluidos canales de comunicación y participación, unos territorios y cauces en los que sea posible presentar, intercambiar y debatir toda la información necesaria, con la suficiente apertura a los otros y a la comunidad, pero trenzando nudos desde el aula, serán las condiciones básicas para que se vaya desarrollando una verdadera comunidad profesional de aprendizaje con una red productiva que potencie la idea del “nosotros” y de sentirse arropado e instigado para mejorar con otros.

## **2.2. El apoyo interno**

La atención a la diversidad y la autonomía curricular son un reto institucional de todo el centro en su conjunto, para que no entren en contradicción los intereses y demandas de los alumnos particulares con la debida atención al grupo clase desde una opción comprensiva. Y para que no se produzcan los "tiempos muertos" de estos alumnos habría que acometer un cambio basado en la colaboración de los profesores, la indagación y la reflexión como vías válidas de desarrollo del centro y de formación del profesorado.

Es posible otro apoyo plenamente integrado desde el diálogo colaborativo en busca de un compromiso común de acción sin solapamientos ni desconexiones para otra escuela inclusiva y cooperadora (Stainback y Stainback, 2000). Ante la atención a la diversidad y el flujo de nuevos retos a la escuela en general, al centro en particular o al aula como crisol en el que todo se funde en un “buen o mal aprendizaje”, no cabe el victimismo ni la pasividad, sino asumir que desde el diálogo y la investigación del día a día se puede ofertar una alternativa didáctica que integre positivamente las diversas necesidades y realidades de una sociedad plural en una oferta de calidad para todos. El apoyo, ahora visto como otra posibilidad más que ofrece el centro a cualquier alumno/a o profesor desde una estructura organizativa y didáctica flexible, capaz de asumir estas diferencias e integrarlas en una atención educativa a la diversidad y desde ella para alcanzar una escuela y sociedad más justa, solidaria y capaz de asumir provechosamente todas sus diferencias.

En otro momento se planteaba la estrategia de apoyo como una cascada de servicios y eslabones interdependientes que se van entrelazando en la manera que el equipo estima más oportuna para ofertar una propuesta curricular de calidad para todos (Domingo y Álamo, 1995; Parrilla, 1996). Se hablaba de acciones relacionadas con la elaboración y desarrollo de ACIs, que no merecen ser destacadas por conocidas, y otras opciones que complementan a las anteriores y las superan en potencial de desarrollo profesional e institucional, como integrar la labor de apoyo como una estrategia colegiada dirigida a concienciar a padres en la participación en la vida escolar y en la educación de sus hijos, para ello se fomentará la acción tutorial y la participación y formación de los padres en la escuela.

Entre estas otras propuestas, cabría destacar la visión de labor “de equipo” (de profesor tutor y de apoyo) en clase, que trabajan preferentemente en el mismo espacio y tiempo y en las mismas actividades que el resto, en un mismo proyecto curricular, pero adaptando sus tareas profesionales a las diferentes individualidades de cada niño. El modelo ideal sería la doble tutoría de un mismo grupo de alumnos por un equipo docente, en el que el profesor y el apoyo intercambian sus roles e interactúan dentro de un mismo proyecto de trabajo, diseñado y desarrollado entre ambos.

Junto a este equipo de acción directa en clase aparece otra nueva perspectiva del apoyo entre colegas en el seno del propio equipo docente de ciclo constituido ahora como una estructura y recurso de apoyo tendente a procurar por medios preventivos para la modificación de actitudes (de padres profesores y alumnos) hacia la tarea escolar, de forma que aumente el interés por el trabajo cotidiano, los niveles de participación en la vida escolar y social, las habilidades y destrezas que le son útiles, para aumentar la autoestima y el compromiso. Por lo que se asemejaría bastante a los GAEPs, pero difieren de ellos en que serán el propio equipo docente el que se conforma como equipo de apoyo, dejando al equipo de orientación y apoyo del centro (y ocasionalmente a otros profesionales externos) como estructura de tercer nivel de apoyo sólo apto para casos en los que se desborden las posibilidades del propio equipo docente de ciclo. Esta perspectiva adquiere especial sentido en centros de educación infantil y primaria dinámicos en los que la colaboración horizontal es más natural, pero tendría serios hándicaps en otros de secundaria en los que este nivel de trabajo cooperativo es más dificultoso y en los que tiene mucha mayor incidencia el trabajo en el seno de departamentos docentes (Ruè, 2001; González y otros, 2001; Estebaranz, en este mismo monográfico).

También se ha incidido en esta nueva opción de apoyo sugiriendo la creación de otras estructuras internas de asesoramiento y apoyo más globales y versátiles para cualquier tipo de centro desde la colaboración (Parrilla, 1996; Escudero y Moreno, 1992). Así se propone el funcionamiento de *grupos de apoyo entre profesores* (GAEP) (Parrilla y Daniels, 1998, 2000) como mecanismos indirectos de apoyo que crean un contexto de trabajo en el que se comparte y desarrolla el conocimiento desde el debate, la participación y la consulta entre iguales. Están formados por un grupo estable de profesores de especial interés (apoyos, mentores y gente implicada) y atienden a profesores individuales o a equipos docentes. Estos equipos *ad hoc* se reúnen para hablar y buscar soluciones prácticas y posibles a problemas concretos de los procesos de enseñanza-aprendizaje de forma menos ritualizada, formalizada o incluso planificada de lo que se haría en otras estructuras formales ya existentes en los centros educativos. Ante una solicitud de ayuda, definen conjuntamente el problema, consideran las posibles alternativas, buscan en las experiencias previas similitudes y divergencias y plantean –a modo de hipótesis– tentativas de solución, que después recibirán también seguimiento. Difieren de los apoyos informales que se pueden producir en muchos centros a modo de charlas, sugerencias o promoción de historias de aprendizaje o de estrategias descontextualizadas (que aunque sumamente interesantes no terminan de concretarse y sistematizarse).

Con todo ello, como apuntan Parrilla y Daniels (1998), haciendo una revisión de la incidencia de los GAEPs en Reino Unido y España, se han detectado algunos impactos en los centros y profesores: 1) creación de espacios de reflexión, horizontal y colaborativa, para resolver problemas; 2) incremento de la autoestima, autosuficiencia y apoyo emocional del profesorado; 3) visión más ecológica de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de los problemas que en torno a ella surgen; 4) puesta en práctica de innovaciones y propuestas metodológicas alternativas; 5) desarrollo profesional e institucional basado en la reflexión, el debate y el trabajo cooperativo; 6) mejora en los resultados de aprendizaje.

### **2.3. Asesoramiento al centro educativo**

Convendría también puntualizar de qué modelo de asesoramiento y de apoyo entre profesores se está hablando, pues algunos han llegado a dudar muy seriamente de la utilidad de tal función en la escuela actual o en otra en la que los profesores sean verdaderos profesionales (VV.AA., 1999). Repensar un marco del apoyo, del asesoramiento y del encuentro profesional para unos nuevos tiempos y una nueva escuela, supone una perspectiva de asesoramiento propia de un modelo de proceso de desarrollo y de autorreconstrucción escolar, desde la profesionalidad del centro y los profesores, del reconocimiento de su autonomía y capacidad y desde la negociación de la necesidad, funciones y realidades del asesoramiento en estos

procesos (Nieto, 1996; Rodríguez, 1996, 1998; Bolívar, 1997; Moreno, 1999; Domingo y otros, 2001). El objetivo del asesoramiento al centro educativo es pues, en último término, favorecer los procesos de cambio y mejora de la escuela, estimular su institucionalización y promover situaciones comprometidas, autocríticas y responsables de autorrevisión de la práctica profesional, de análisis de las consecuencias de la misma en sus alumnos y en su desarrollo personal y social, y de consideración de los principios didácticos, éticos e ideológicos que fundamentan toda esta praxis y proceso.

De este modo, el asesoramiento ha de ejercerse de manera escrupulosamente respetuosa con la demanda y las posibilidades del centro, razonablemente dentro de las ofertas y cobertura institucional y centrándose en el currículum como contenido prioritario de la tarea, y hacerlo extensivo también a los principios, resultados, consecuencias, profesionales y al propio funcionamiento y finalidad del centro. Se asesora al centro educativo para que éste desarrolle su capacidad de autonomía, de mejora, de innovación, de cohesión, de apertura y de aprendizaje didáctico y organizativo desde esta perspectiva de proceso (Arencibia y Guarro, 1999). Y ello supone asumir determinados planteamientos del cambio educativo que resitúan el modelo de asesoramiento, del rol y funciones del asesor y del papel eminentemente protagonista del asesorado dentro de un contexto de desarrollo colaborativo.

Los grandes trazos que definen la alternativa (Domingo y otros, 2001) –alejada de tecnicismos y de fáciles proclamas para apoyar y dejar hacer– suponen una visión estratégico-dialéctica en torno a procesos de mejora (autorrevisión de la práctica, selección y priorización de ámbitos de mejora, diseño de un plan de acción, puesta en práctica del mismo y reorientación o selección de nuevos focos de trabajo...), emanados de la colaboración y de asumir como comunidad profesional de aprendizaje la importancia de dimensiones tales como: la reflexión, el debate, la argumentación y (auto)crítica, la asunción y reparto de responsabilidades, trabajar desde/por una visión compartida (negociada y consensuada) de mejora... Los asesores –internos o externos, pero en todo caso muy próximos al aula– asumen el rol de colegas críticos que actúan bajo unos parámetros de acción congruentes con los procesos de autorreconstrucción del centro y que son diseñados en torno a las siguientes premisas: 1) trabajar con en lugar de intervenir en; 2) desarrollar más que aplicar; 3) actuar como mediador y enlace; 4) asumir y practicar el arte de hacerse prescindible sin que desaparezca el orientado empuje innovador del centro; 5) intentar no saber, desechar la impaciencia profesional; 6) dar tiempo al tiempo y ajustarse al tiempo de cada uno; 7) no morir en el diagnóstico, pasar del tiempo inmóvil del diagnóstico al tiempo dinámico de la evolución potencial y la creación de condiciones iniciales; 8) ofrecer información relevante (que no es otra que la nace del grupo y vuelve a él reelaborada); 9) no centrarse sobre los contenidos, sino sobre los procesos; 10) no hablar de la resistencia del asesorado, sino de prudencia o falta de habilidad del asesor; 11) que comprendan y busquen su autosolución, no la “comprensión experta” del asesor y 12) que las soluciones y proyectos son siempre hipótesis a experimentar.

Desde esta perspectiva, el propio equipo directivo también puede aportar su granito de arena dentro de un “equipo” de corresponsabilidad/trabajo, concretado en una serie de momentos, diálogos y tareas, ejerciendo una función de dinamización de la mejora de la acción de sus colegas como profesionales y como centro (Domingo, 2001): La primera de ellas consiste en asumir un rol de mediador de interacciones centro–asesores externos, como facilitador para promover condiciones y competencias organizativas y profesionales y mediador o “interconector” (interno y externo) en un proceso de aprendizaje. La segunda, asumiendo su parcela de responsabilidad como asesor interno:

- *Promoviendo el desarrollo del centro como comunidad profesional de aprendizaje, incidiendo en aquellas condiciones y estructuras que facilitan el aprendizaje organizativo y*

la creación de una identidad, autonomía y capacidad, desde la propia cultura, personalidad y competencia del propio grupo y templando el ritmo del proceso;

- *Contribuyendo a la identificación conjunta de inhibidores* que dificultan optimizar dicho potencial, como conocedor privilegiado de la cultura y estratégicamente posicionado para que circule la información y las “vozes” del centro;
- *Promoviendo la capacidad de aprendizaje organizativo*, favoreciendo procesos de cambio y mejora (autorrevisión y análisis de consecuencias) que incidan directamente en la práctica y el aprendizaje de los alumnos, el desarrollo profesional e institucional, se consideren los principios didácticos, éticos e ideológicos que fundamentan el proceso y que se institucionalicen;
- *Potenciando los procesos de colaboración y autonomía interdependiente*, así como la emergencia de un *liderazgo compartido* entre diferentes profesores que asumen parcelas crecientes de responsabilidad y de acción;
- *Creando y llenando de contenido a estructuras, acciones y equipos de autoayuda, el encuentro profesional entre colegas y la apertura del centro educativo*: a) confeccionar los horarios para la colaboración y el encuentro; b) tiempos de exclusiva asignados con tareas concretas; c) existencia regulada de espacios de encuentro entre miembros de un mismo equipo docente; d) apoyos en clase; e) reparto de responsabilidades de organización y gestión escolar y de los procesos de enseñanza–aprendizaje por pequeñas comisiones mixtas; f) establecer pautas periódicas de autorrevisión en los distintos sectores; g) asambleas de clase y participación de miembros de la comunidad en el desarrollo de determinadas actividades curriculares (talleres, conferencias, intercambios o salidas); h) grupos de apoyo entre profesores; i) que se den procesos de mentorización o j) de supervisión crítica por diadas de profesores que apoyen la reflexión profesional (Villar y otros, 1995).
- *Enfatizando los procesos de democratización de la vida y toma de decisiones del centro* (González y Escudero, 2001). Esta democratización, la libre circulación de ideas e informaciones, la posibilidad siempre abierta de comunicación horizontal y vertical y el control democrático –por parte de toda la comunidad educativa– de las funciones directivas y educativas es una condición inherente y básica para que sea posible el establecimiento de dinámicas de fomento del compromiso, la identificación, la implicación y la asunción colegiada de responsabilidades.

#### 2.4. Las redes de profesores cercanas al aula

*“El mayor problema de la enseñanza no es cómo deshacerse de los ‘ineptos’, sino cómo crear, mantener y motivar a los buenos profesores a lo largo de sus respectivas carreras profesionales. La clave está en la profesionalidad interactiva”* (Fullan y Hargreaves, 1997, 93).

Los agentes que construyen y sobredimensionan productivamente sus interrelaciones profesionales son aquellos que son capaces de encontrar lazos y nexos de cooperación e interdependencia ligadas a la práctica en procesos de innovación por medio de una comprometida participación y debate conjunto. La historia de ciertas prácticas emergentes de las experiencias de profesores ligados a MRP y a colectivos ciudadanos y docentes de base nos alumbró como la colaboración entre iguales con objeto de mejorar las prácticas cotidianas – fundamentalmente en clase– les llevaba a comenzar con dinámicas de realizar actividades conjuntas y a encuentros ocasionales para intercambiar experiencias, recursos, información, inquietudes y perspectivas terminaba por, en caso productivo, generar equipos estables (que se podían agotar si se cerraban en sí mismos) o a otras redes de satisfacción de intereses personales pero que no terminaban de cuajar en un verdadero encuentro profesional. Es esencial para el éxito de las innovaciones –y así lo entendieron Huberman y Levinson (1988) al promover redes

de profesores y centros– que la escuela se dote de unos sistemas flexibles y dinámicos de intercomunicación adecuada como claves para alcanzar la coordinación y ponerse en camino de convertirse en una escuela estimulante para el aprendizaje. La reflexión individual no soluciona los consabidos problemas de la falta de comunicación o la competencia en un clima de lucha, sólo lo hace la constitución de redes de profesores y la promoción de una dinámica de mover piezas hacia la creación de condiciones de colaboración profesional.

La constitución de redes informales entre el profesorado de un mismo centro puede tener dos vertientes bien distintas. De un lado sería posible la constatación de los lazos que unen los diferentes subculturas que componen un centro escolar. Lo cual es bastante productivo si entran en justos procesos de interacción, interrelación profesional y búsqueda de consensos por la mejora con el resto dentro de dinámicas de mosaicos móviles que apuntara Hargreaves (1996), o francamente perversos si entran en competencia y se dejan llevar por los intereses de los grupos de poder y contrapoder que en los centros educativos también existen (Santos, 1994). De otra parte, cuando los profesores van buscándose a sí mismos y a su capacidad para actuar y encuentran su identidad en los cambios y compromisos con la mejora de su práctica docente, pueden ir tejiendo y llenando de sentido paulatinamente redes –paraformales– de colaboración, diálogo, intercambio, proyectos de acción, etc. con sus colegas más próximos o afines. Cuando ocurre esto último y se intercambian en profundidad aciertos, errores, preocupaciones, materiales, etc. de clara incidencia en el aula como ámbito de acción –como se dejó ver a lo largo del IIº Encuentro Iberoamericano sobre Diseño y Desarrollo Curricular (Arias, Flores y Porlan, 2001)– se siente la necesidad de continuar estrechando estos lazos. En este sentido las redes se van constituyendo como medios y posibilidad y no como fin en sí mismas.

Junto a la tan celebrada y preconizada colaboración profesional como modelo ideal de desarrollo profesional, pero que tan utópica resulta en una escuela celularista y formalizada, las redes de profesores, tejidas por contagio o por propia conquista de un espacio propio, se constituyen como alternativas frente a la imposición formal de proyectos, planes y estructuras organizativas sesudamente institucionalizadas. En estas redes hay intereses compartidos, actitudes de iniciativa, innovación, necesidades de mejora, apertura y ayuda, se generan dinámicas de compromiso y se cuasi–institucionalizan situaciones, tiempos y maneras, se propician espacios de reflexión y de acción, pero también existe la suficiente apertura y flexibilidad como para no anular otros lazos, nexos o acciones individuales o integrar y ofrecer nuevas oportunidades de ir construyendo por tratarse y suma dialéctica, como posibilidades de decir no (a mí no me vale o funciona esa alternativa, no me interesa, o ahora hago esto otro) o de pedir explicación sobre cómo se hace eso...

Por ello, el trabajo docente se ha de dirigir también a establecer redes, ligas y acuerdos de cooperación entre equipos y centros como vínculos y canales de creación e intercambio de conocimiento y experiencias que contribuyen a la ruptura del aislamiento profesional y a la generación y potenciación de la comunicación y la creación de comunidades profesionales más interrelacionadas.

Las redes pueden y deben constituirse como núcleos de apoyo, trabajo y reflexión, banco de datos o crítica dialéctica dentro de otras redes de mayor envergadura y que van reconstruyendo al propio centro como una comunidad profesional de aprendizaje en la que la colaboración y la interdependencia es connatural. Crear y fortalecer estas redes locales vinculadas entre sí, con la comunidad de aprendizaje de la que forman parte y con otras redes nacionales e internacionales de propósitos afines, se puede constituir como una oportunidad única de aprovechamiento de los recursos formales e informales del sistema y de poder compartir las experiencias y teorizaciones surgidas desde las propias innovaciones particulares.

La interrelación de profesionales, equipos y centros en redes no es una experiencia aislada, ni una nueva gestión organizativa que se implanta a partir de un determinado programa, sino un proceso de construcción, negociación, clarificación y creación de nuevos entornos compartidos de responsabilidad, trabajo y desarrollo profesional. Pero ese proceso tiene unos orígenes difusos, de inciertos nortes, de experiencias previas dispares y en los que la ambigüedad y los celos se han de ir disipando al tiempo que se construye una identidad colegiada capaz de afrontar los retos de la práctica y las cambiantes condiciones del contexto. No es un proceso exento de dificultad y conflicto. En él inciden también ciertos flujos de intereses, rutinas, presiones profesionales culturales y ambientales que tejen ciertas sombras difíciles de disipar y que pueden marcar estos últimos nudos de la red por estructuras de poder o de mercado (dependencia, clientelismo, inducción encubierta, formalismos vaciados de contenido, etc.) que terminan por desarmar las posibilidades de llegar a verdaderas asociaciones mutuas con estructuras, dinámicas y fines solidarias y profesionales.

Muchas de las iniciativas de formación en centros y de estas redes pueden convertirse en estrategias, oportunidades o excusas para la colaboración. Pero el fin último no es la colaboración en sí, pese a ser un claro indicador de calidad, sino mejorar la práctica, realidad y perspectivas de los procesos de enseñanza-aprendizaje para que cubran desde criterios de justicia el derecho de aprender de todos los chicos (Darling-Hammond, 2001). Es un objetivo demasiado importante como para dejarlo al arbitrio de que esta relación profesional quede en manos del voluntarismo de unos pocos o de los formalismos y rutinas libres de riesgo/compromiso y políticamente correctas para quienes asumen o se invisten del poder o de la visión de “lo correcto”. Estos procesos de construcción de un verdadero encuentro profesional en una comunidad profesional en red deben seguir caminos transparentes y democráticos en los que todos los agentes que intervienen y se interconexionan en el proceso creciente de asunción de parcelas consensuadas de acción, responsabilidad e interdependencia. Y para ello –tanto como apoyo, como compromiso dialéctico y de interdependencia y como control– *“los profesores necesitan también ser capaces de relacionar su actuación en clase con lo que otros profesores están haciendo en las suyas”* (Barth, 1990, 49) e iniciar así procesos de supervisión crítica (Angulo, 1999).

### **3. Maneras de trabajar para construir una idea de aula como espacio de mejora y de corresponsabilidad e interacción profesional**

Gather (2000), hablando de las redes sociales que sustenta la innovación y el aprendizaje organizativo, apunta que en la actualidad los establecimientos escolares se sustentan en una constelación de subsistemas o de compañeros en proyectos puntuales unidos por lazos y vínculos flojos, poco estructurados, descentralizados, funcionales y en los que la negociación cara a cara parece mantenerlos. Por lo que cree que instaurar una comunicación eficaz entre las diferentes redes sociales, de reflexión y de acción que existen puede llevar a implicar a todos ellos a una construcción colectiva del cambio, pero la cuestión está en cómo hacer eso posible, asegurando de paso, su continuidad y la interconexión con otros nódulos más globales.

En este punto, más que hacer un nuevo recorrido sobre propuestas de innovación asentadas en la literatura sobre cambio convendría situar algunas sugerencias, posibilidades y maneras de trabajar para construir una idea de aula como espacio de responsabilidad y acción compartidas en el que es posible un encuentro profesional en algunas vivencias, nos basaremos en el conocimiento de un centro educativo concreto que sirve como referente a todo este apartado (Domingo, 1996), otras apuestas actuales de comunidades de aprendizaje (VV.AA, 1998) y algunos relatos de aprendizaje (Domingo y otros, 2002).

#### *A) Conquistando condiciones globales de mejora*

Partiendo necesariamente del *currículum como lugar de encuentro y herramienta de formación*, la generación de espacios, tiempos y actividades en las que sea posible la reflexión compartida sobre la práctica –dentro de un clima de convivencia e interdependencia sin invadir los ámbitos de privacidad del profesorado ni su capacidad de autonomía (profesional y de decisión/implicación)– puede suponer el desarrollo de un equipo o grupo de trabajo una oportunidad irrenunciable de desarrollo profesional y un embrión de desarrollo institucional. La organización aprende si su personal y estructuras lo hacen. Pero sin olvidar que las estructuras solas no bastan y la cuestión se trataría primeramente en cambiar las prácticas de enseñanza–aprendizaje y después buscar condiciones indispensables para que estos cambios se produzcan y mantengan, generando en último extremo estructuras que apoyen la institucionalización del mismo (Peterson, McCarthey y Elmore, 1996). Luego focalizar los esfuerzos estratégicamente en la reflexión compartida para mejorar el currículum “del” centro, para desarrollar indirectamente el currículum “para” el centro (Santos, 2000). Es decir, hablando de la práctica y en ella, desarrollar indirectamente experiencias, posibilidades, estructuras o condiciones en las que sean posibles y útiles los procesos de reflexión sobre la práctica, el cuestionamiento dialógico y compartido de la realidad, los enriquecedores intercambios de puntos de vista y de experiencias, el encuentro intelectual/profesional y la interrelación en torno a actividades conjuntas... En torno a la elaboración y desarrollo del proyecto de centro se podría componer una plataforma base, un clima socioinstitucional y de ámbitos de decisión a modo de condiciones iniciales para la actuación conjunta y la mejora, que sería también un ámbito normativo que apoye tales iniciativas (Escudero y otros, 1997).

Como apuntan Ainscow y otros (2001), sin la existencia de un período de desestabilización es muy difícil que se produzcan cambios interesantes más allá de lavados de cara o adaptaciones. Pero cuando la escuela se ve forzada a adoptar nuevos modos de trabajar y aparecen algunas circunstancias contextuales o micropolíticas que juegan a favor de tales cambios, los profesores pueden demandar nuevas estructuras o modos de hacer y entender que apoyen estos procesos, pues las anteriores podrían resultar incompatibles. En este sentido, estos autores ven como condiciones interesantes la formulación de preguntas y la reflexión, el compromiso con la planificación colaborativa, la participación real en la toma de decisiones importantes, la formación permanente contextualizada, la comunicación y la existencia de un liderazgo compartido y eficaz; complementadas por aquellas otras que se vieron interesantes en la experiencia de referencia y que se describen en los puntos siguientes.

Esta habilitación particular de tiempos, espacios, estructuras y funciones que posibiliten y estimulen estos “encuentros profesionales”, indudablemente, crean un hábito, una necesidad, una realidad y una actitud abierta para todo ello, que va dejando un cierto poso histórico y construyendo una cierta visión compartida de futuro. Y con ello generar espacios de cooperación social, sensibles a las demandas del entorno, en los que utilizar el saber adquirido para detectar errores e incrementar la efectividad y creatividad de sus respuestas. Como afirman Leithwood y Louis (1998), además de estructuras descentralizadas y participativas, son necesarios unos sistemas de gestión flexibles, que posibiliten la comunicación y el trabajo en torno a proyectos comunes que estimulan los aprendizajes organizativos: mejorar la calidad del pensamiento, la capacidad de reflexión, el aprendizaje en equipo, la habilidad para desarrollar visiones compartidas que guíen la práctica y la comprensión común de aspectos complejos (Senge, 1992).

*«Las reuniones de ciclo no son un capricho, no se pueden perder por un claustro, una reunión con el Sr. Inspector, ni por un puente. Si no nos reunimos, no podemos programar y estructurar el módulo, ni hacer el análisis de materiales curriculares que se deben proporcionar al alumnado para que investigue, no tenemos coherencia en las actividades que se proponen, nos dejamos llevar por improvisaciones y las clases se resienten o nos repetimos. Lo que pasa es que quien no lleva este método de trabajo, considera las reuniones una pérdida de tiempo cuando*

*podrían estar organizando sus clases tradicionales individualmente, y la verdad es que cuando nos vamos por las ramas, tienen razón»* (Ent013, 1996).

### *B) Situando las experiencias de enseñanza–aprendizaje como centro*

En contextos en los que la enseñanza tradicional se ha visto especialmente cuestionada han emergido experiencias de enseñanza–aprendizaje más novedosas, que en su desarrollo arrastraron nuevas conquistas de recursos y maneras de hacer y entender el currículum, la escuela, el centro y al profesor. Las experiencias de enseñanza–aprendizaje son el núcleo y todo se ha de reorganizar y estructurar para apoyarlas, caminando por los vericuetos de “*lo realizable inédito*” (Freire, 1997) y no de lo legislado, formalizado o previamente diseñado, pues terminarían encorsetando los procesos, los contenidos y las consecuencias de cara al aprendizaje de todos (alumnos, profesores y centro). El hombre como *ser de transformación y no de adaptación, debe metamorfosear las dificultades en posibilidades de mejora*, y en ello, el buen aprendizaje para todos será el motor que genere –aunque ello sea difícil– “nuevas” prácticas de enseñanza–aprendizaje, nuevos roles profesionales (mediador, asesor, coordinador de procesos de aprendizaje, facilitador de recursos...) y nuevas maneras de trabajar más interrelacionadas que apoyen las buenas experiencias de enseñanza–aprendizaje. Desde esta perspectiva y a modo de ejemplo, como se destacaba en un contexto en riesgo de exclusión o de quedar al margen del progreso, puede ilustrar este punto la siguiente reflexión (Domingo, 1996).

*«Se tenía que ofrecer una enseñanza y una formación que, partiendo de las características de la Zona y con un sentido crítico ante la vida, ofrecieran al alumnado la obtención del máximo de destrezas para la lucha que supone el abrirse camino en la sociedad actual, a la par que se potencian los lazos de integración y sentido de pertenencia responsable a la comunidad. Las experiencias de enseñanza tradicional y los modos comunes de clase no funcionan. Históricamente han acarreado fracaso, distanciamiento, absentismo y recelo, cuando no conflictividad en aquellas clases de profesores noveles o con menos experiencia en estos contextos. Por ello, echando mano de algunas lecturas interesantes se empieza a ir armando y estructurando paulatinamente una alternativa metodológica particular basada entre otros principios en la globalización, la investigación del medio y el trabajo cooperativo. Y, en torno a unidades didácticas y de investigación especialmente significativas para el alumno, se obtienen las excusas para tratar toda la cadena del lenguaje, las matemáticas, las naturales, o lo que sea (todas las instrumentales que definen los buenos aprendizajes de hoy) porque el niño las necesita para seguir investigando. Lo que reporta toda una metodología de trabajo y de motivación que aporta sentido a lo que hace el niño en el colegio al tiempo que da opciones reales de atención a y en la diversidad. Lo importante es que el niño no esté solo en este proceso, que lo vayamos guiando y ayudando y que, esa motivación, la empleemos en hacer mucho hincapié en los procesos básicos de leer, comprender, escribir bien y hacer las operaciones lógicas y matemáticas básicas. En esto el “módulo de las ratas” fue un ejemplo de cómo un problema del barrio –por tener cerca un basurero– fue excusa para venir al centro, estudiar, investigar, salir al campo, conocer a los estos roedores y todo su ecosistema –del que la acción humana también forma parte–, ir a un laboratorio, buscar en enciclopedias, diferenciar huellas y pistas, establecer inferencias con otros animales, acciones, etc., contar, hacer proporciones, dibujar, hacer propuestas de mejora al ayuntamiento, ponerse en contacto con profesionales (desratizadores, biólogos, veterinarios, basureros, profesionales del reciclado...) o con otros centros y bases de datos... En definitiva toda una cadena de experiencias de gran potencialidad si –como bien puntualizan algunos compañeros más reticentes a estas iniciativas– se saben coordinar y aprovechar adecuadamente y no se cae en dejarse llevar por el activismo o la improvisación.*

*Y para desarrollar esta iniciativa será necesario el trabajo en equipos de profesores, para atender a la globalización y la interdisciplinariedad con un mínimo de coherencia y propiedad para apoyarse ante este complejo reto, así como abrirse a nuevos contextos (comunidad, entorno, padres, otros centros...). Alguien debe asumir el liderazgo de ese módulo y coordinar todo el proceso y hacer de nexo con otros recursos o estructuras; función que realizará otro colega ante otro tema. El apoyo debe ser ya en el aula y en torno a modos particulares de hacer estas unidades didácticas, quedando además difuminado este servicio en una especie de doble tutoría que es más*

*provechosa para todos los alumnos. Los ciclos son un lugar para diseñar estas unidades, dotarlas de continuidad para que no se produzcan solapamientos ni lagunas, que tengan continuidad de un nivel a otro, que en ellas vaya teniendo cabida los contenidos de todas las áreas e un orden lógico y contexto natural del debate sobre la didáctica, los problemas, las ideas, las nuevas orientaciones, las alternativas, o los recelos de los que ven que se pierde algo importante. Y como apuntaba JGF, cuando algo no cabe en la unidad, pues se habla con los alumnos y se justifica y a funcionar. Los padres, también son aliados en esta labor, pues ya conocen de qué se habla en clase, pueden ayudar a sus hijos, tienen información relevante para la escuela... y, una vez superada la extrañeza de que se haga esto con algunas pruebas que den credibilidad a la validez de la iniciativa, se vuelcan en ella» (Rel08, 2002)*

### C) *Tejiendo los últimos nódulos en el aula*

Desde una concepción abierta del espacio escolar, el aula es ahora un lugar de convivencia e intercambio educativo, mucho más allá del espacio físico en donde se producen estas interacciones se dotan de coherencia, crítica y perspectiva el resto de los aprendizajes y vivencias. Así pues, no se trata del aula como cuatro paredes, sino del contexto polivalente y de diferentes ubicaciones en donde se integran y coordinan todos los procesos y esfuerzos, pueden ser varios los nódulos que en ella pueden concertarse:

- *La clase es de todos*: se rompe con la tradicional idea posesiva de “mi” clase, alumno, grupo, materia... por otra mucho más actual de “nuestro”, asumiendo el compromiso ético de educar comprometidamente en todo caso y sea cual sea el contexto o el grupo de alumnos con los que se trabaje o se esté presente. En este sentido, entre todos se está alerta ante dispedagogías como el aislamiento o el contrasentido de promover el trabajo cooperativo entre alumnos, apoyado en el esfuerzo personal de cada uno de ellos con modelos de profesores individualistas que no se apoyan ni hacen nada en común.
- *Asambleas de clase*, no como estrategia de resolución de conflictos, sino como foro de encuentro, participación, decisión, debate, comunicación de saberes, experiencias, sentimientos... En ellas, siempre que estén integradas normalmente en la clase (como parece razonable desde el sentido común profesional en Educación Infantil), se vive la participación, la comunicación, el argumento, la democracia, la ciudadanía y se democratiza la propia vida del aula.
- *Elección colectiva* (razonada y argumentada) de centros de interés en los que llevar a efecto sus compromisos de aprendizaje: El currículum diseñado al margen del alumno puede no concertar su interés o estar muy desligado de su vida y experiencia; en cambio, concatenar las estructuras propias de las áreas de aprendizaje –como herramientas de trabajo– para atender significativamente a estas expectativas, puede ser un complejo reto, incluso un riesgo, pero también una oportunidad para promover aprendizajes interesantes enraizados en los conocimientos previos y en los intereses de desarrollo del chico, en los que –sin duda– caben mil excusas lógicas o consensuadas para desarrollar los necesarios aprendizajes que –de partida– no cabrían en visiones demasiado apresuradas de estos centros de interés. Es más relevante el proceso que se genera que los propios contenidos sobre los que se trabaja.
- *La cooperación en el aula* (Mir y otros, 1998). El aula como contexto privilegiado de aprendizaje y de integración crítica y productiva (para el desarrollo) de experiencias, vivencias, informaciones... ha de ser también un entorno de cooperación, sin competencia, de responsabilidad, de debate, de escucharse hasta entenderse y aprender todos... Y en ello el profesor debe ser mediador, ser uno más (privilegiado por su madurez y profesionalidad, pero no por su poder) dispuesto a entrar en liza, a exponer y oír razones, a negociar, a proponer y estar y mostrarse siempre “cercano”. Pero es más, también en la selección, adquisición, organización, uso, disfrute cooperativo de los recursos y los materiales del aula existen fuertes razones didácticas, cívicas y estratégicas como para apostar por estos

derroteros y asentar en ellos valores como el compromiso comunitario, la solidaridad, la autonomía, el debate argumentado...

- *Los padres en talleres y otros apoyos y estructuras:* Se está erigiendo la clase en un contexto flexible de aprendizaje en torno de la cual trabaja un *equipo de asesoramiento y apoyo*, compuesto por diversos profesores y miembros de la comunidad. Construyendo y operativizando puentes de encuentro profesional. Los otros no son ya competidores o compañeros de trabajo, sino corresponsables conmigo del buen aprendizaje de los chicos de la clase. En estos modelos de trabajo, el profesor no es el especialista infalible de todo, necesita de sus colegas, pero también de padres y otros miembros de la comunidad que puedan aportar visiones, perspectivas, habilidades... y los profesores quedan como “dinamizadores” y “coordinadores” de acciones y procesos de enseñanza–aprendizaje.
- *Tutorías abiertas y escuelas de participación:* La clase, antes que nada, es el primer referente de los padres. Si los chicos están bien y aprenden, el centro será bueno, si no, será un lugar extraño del que desconfiar. La clase (especialmente en los primeros niveles del sistema) es la escuela de participación de los alumnos y los padres. Si las tutorías son productivas y existen talleres en los que los padres son algo más que comparsas o pagadores, con un pequeño cuidado en no caer en “compadreo” o juegos de intereses, estará abierto el camino a la participación, a la formación (escuela o foros de encuentro de padres y maestros), a hacer comunidad de aprendizaje.
- *La tutoría compartida o doble tutoría,* ya desarrollada al abordar el tema del apoyo, aunque esta cita ilustra perfectamente el potencial y complejidad que encierra:

*«El hecho de estar dos personas en clase y asumir una doble tutoría de un mismo grupo o alumno es algo que impacta mucho y hace que la gente tenga que hablar por narices. Todo tiene que ser discutido y consensuado forzosamente, aunque cada uno tenga sus debilidades, orientaciones y acentos. Es un reto y es muy costosa. Es como un auténtico parto, porque son verdaderos matrimonios pedagógicos las dobles tutorías. Pero si cuaja, es riquísima para el alumnado y para los profesores, que terminan aprendiendo los dos» (Rel15, 2002).*

- *Apoyo en el aula:* el profesor no es el “único” responsable de los buenos aprendizajes del alumnado ni la *labor de apoyo* es privativa de unos determinados “*especialistas*”, si el centro está en el buen aprendizaje, el trabajo de clase y el de apoyo han de ser complementarios y –aún en diferentes contextos y en torno a experiencias diferenciales– integrarse en los cotidianos procesos de enseñanza–aprendizaje que se producen en sus contextos naturales (aula, salidas, proyectos de investigación, en el seno de los grupos cooperativos de trabajo entre compañeros, etc.).
- *El aula en un contexto tecnológico:* El Nuevo centro educativo, el que integra curricular y organizativamente las tecnologías de la información y la comunicación, se apunta como un contexto “privilegiado” y especializado de enseñanza–aprendizaje y trabajo, dinámico, flexible, versátil y ampliado, en el que se prepara también “en, con y para” las tecnologías de la información y la comunicación como condición necesaria para ser parte integrante y coherente con la nueva sociedad. En este centro se articula un modelo organizativo que va dinámicamente del aula (rincón o actividad puntual, punto de red y nódulo de interacción, análisis, creación o gestión de información) al contexto próximo o virtual, utilizando de forma interactiva los recursos propios del aula, los del centro, los del contexto o los virtuales de la red en una nueva y más abierta opcionalidad educativa (Domingo, 2000). Un punto de red en el aula permite al alumnado el acceso a un universo de alternativas, que bien acompañadas, puede ser muy productivo de cara al aprendizaje y la intercomunicación, pero también para hacer muchas más cosas: 1) rompe aislamiento y puede ser el nexo de unión, correspondencia, consulta e intercambio con otros centros, profesores, alumnos, bases de datos, colegas, etc.; 2) permite el trabajo a distancia de alumnos, equipos, etc.; 3) abre nuevas vías a la tutoría y 4) al desarrollo profesional del docente (Ver artículo de Marcelo en este mismo monográfico).

*D) Construir y compartir historias productivas de aprendizaje*

Todo centro educativo tiene una memoria institucional y un conocimiento histórico y experiencial que conviene reconocer como base de cualquier mejora con fundamento. Como se apuntaba en otro momento (Bolívar y Domingo, 2000), las historias de aprendizaje contribuyen a crear este sentido de centro, dar identidad, socializar, etc. y son organizadoras de comprensión y analizadoras de la realidad. Crear, usar y compartir estas historias de aprendizaje vividas en el centro puede ser interesante para articular discursos que avalen procesos de interrelación e interdependencia positivos ya vividos en el centro, como germen de nuevos nortes o propósitos. Pero no todas las historias valen, ni todos los contextos son apropiados para ellas. De este modo conviene seguir los pasos y requisitos de planificación, reflexión, destilación y validación de estos relatos propuestos por Kleiner y Roth (1998) al usar esta estrategia para promover el aprendizaje de la organización. La clave de estas historias de aprendizaje no estribaría tanto en su formato, como en su capacidad para provocar diálogo interesante, pues no son un fin en sí mismas, sino un medio para aprender, transferir, conservar, debatir y replicar determinadas consecuciones. La función asesora (del equipo de apoyo, jefe de estudios o cualquier otro asesor interno) en este sentido consistiría en estar atento a estas historias que se producen cotidianamente en los centros al hilo de las situaciones de clase y a experiencias concretas, que van perdurando y destilándose en el centro, para recopilarlas y componer con ellas una carpeta de aprendizaje a utilizar en momentos oportunos. A modo de ejemplo de su potencial y no por su bien diseñada estructura<sup>1</sup>, se podrían recoger algunos relatos como el siguiente para provocar el debate o ejemplificar ciertos valores profesionales:

*«Todos los alumnos se acuerdan con cariño de ese maestro que: 1) lo mismo acariciaba una culebra de agua para mostrar que no eran ni temibles ni odiosas o que lloraba viendo recitar a un zagal; 2) le brillaban los ojos al ver escribir a un niño de primero una frase (con sus huecos) para ilustrar su texto-dibujo; 3) se emocionaba con la llegada de los Reyes Magos a clase aunque hubiese trabajado el día de antes con los cinco sentidos y con toda la carga de social que comporta el poema de Miguel Hernández "Mis abarcas desiertas"; 4) cantaba vestido de pirata alguna regla ortográfica al son de un tanguillo; 5) gritaba y aplaudía ruidosamente ante un éxito de sus rapaces; 6) era capaz que un zagal de primero aprendiera a sumar, restar, multiplicar y repartir a la vez y en función de las posibilidades que daba cada número que conocía; 7) se sorprendiera de los aprendizajes de sus alumnos, se emocionase con sus logros, se interesase por ellos como para dejar su "importante trabajo" de dirección, de clase o simplemente de descanso, para dedicarles unos minutos; 8) que no le importaba reconocer públicamente un error; o que 9) retaba a la clase a que pensasen y fuesen ellos mismos, hasta el punto que alguno de ellos llegase a afirmar "el maestro no enseña, eso lo he aprendido yo sólo". Qué frase más bonita, para un maestro que no quiere violentar a sus alumnos y sólo los estimula, acompaña y media en su proceso de maduración, autodescubrimiento y desarrollo personal... » (Rel18, 2002).*

*D) Dotándose de recursos de apoyo próximos: Creando tareas y responsabilidades comunes. Colaboración cercana al aula pero con visión sistémica*

El profesorado, al ser un conjunto de profesionales, investiga, adopta y desarrolla sus propias iniciativas, encuentra sus propios motivos para adquirir compromiso, se dota de rutinas que les son útiles, se fía en indicadores de calidad de su trabajo, busca apoyos y refuerzos... pero si no es consciente de que todo ello incide significativamente en la mejora de los aprendizajes de sus alumnos o no tiene reconocimiento de su labor, puede bajar su nivel de compromiso y acción. Individualmente considerado es un profesional y artesano, que actúa en el

---

<sup>1</sup> Antes de pasar a los compañeros deberían pulirse en torno a una parrilla: qué pasó, dónde, en qué momento, qué protagonistas, qué antecedentes y consecuencias... en torno a una buena trama argumental y con suficiente impacto.

seno de una institución, con una cultura particular que convive con otra profesional, pero que encuentra reducidas posibilidades de desarrollo si no cuenta con el contraste y aportación de otras miradas y no es parte de equipos de trabajo en los que participe efectiva y democrática en la toma de decisiones interesantes.

Muchos docentes necesitan más apoyo, una red de colegas en la que poder aprender, con quienes pensar juntos y con los que compartir métodos pedagógicos... Cuando ello ocurre, se van entrelazando redes informales cercanas al aula y al “buen aprendizaje” que se van implicando en recrear sus prácticas y las realidades de los centros, aumenta el interés por la mejora, se produce un “enganche” y se potencia el sentimiento de pertenencia y la identificación profesional con estas reestructuradas comunidades de aprendizaje (Darling–Hammond, 2001). Con esta asunción de nexos y competencias sustantivas aumenta la comprensión de la mejora con altas expectativas en pequeños pero arraigados cambios desde una perspectiva de mayor sentido común dialécticamente construido y consensuado.

Para ilustrar este punto convendría recordar las estructuras de apoyo ya mencionadas anteriormente (equipos docentes y GAEPs) y otras apuestas de mentorización y supervisión crítica colegiada. En este sentido y recogiendo la voz de los profesores implicados en ellas se ejemplificarían suficientemente con estas experiencias colaborativas de desarrollo profesional, en primer término, desde un proceso de acompañamiento, socialización y tejido de redes de identidad profesional a nivel de aula y, en segundo, desde un debate de equipo docente de ciclo:

*«Cuando llegué al centro hace ya tres lustros, creo que con mi experiencia y estudio casi lo sé todo, pues he tenido que pasar por muchos colegios, pueblos, puestos docentes, de apoyo y gestión y otras situaciones. Por ello, eso de las clases, los nuevos métodos o el trabajo con padres no me eran desconocidas y las ejercía bien dentro de lo razonable... Pero me encuentro con un compañero con el que trabajo y, rápidamente, su ejemplo me enciende algo dentro: no sólo se trata de que conoce la técnica y la profesión, sino que también tiene un amplio bagaje de conocimientos científicos, culturales y habilidades artísticas..., pero, sobre todo, con capacidad para crear, transmitir y luchar por sueños y utopías. ¿Cómo será eso posible, después de tantos años de luchar contra un sistema social injusto y en una escuela –por lo general– reproductora y fatalista?... Su ejemplo y el de otras/os compañeras/os del colegio y sus manos abiertas para aceptarme y mostrarse cercano sin dirigirme, me introducen en el centro, en su proyecto y, también me hacen replantearme mi profesión, reconocer la realidad, comprender los obstáculos, bajarme del pedestal en el que me había erigido, tomar partido por la justicia y el buen aprendizaje, asumir la militancia por los niños, colaborar y rechazar el acomodarme en silencio o ser un simple eco vacío, avergonzado o cínico del discurso dominante (académico y socio-político). ¡Qué gran enseñanza me brindó aquel abrir su cajón, su puerta y su clase!... Pero no era un entra "normal", formalista y orgulloso de un saber hacer; ¡era un participa, imprégnete, hazlo tú...!. ¡Con qué naturalidad entraba en mi clase y la hacía suya!, y es que no era mía, eran nuestros alumnos y nosotros sus maestros... Pero no es sólo eso, con esta actitud y vivencia también aprendí que ha de estar abierta a los otros, a los compañeros, a los maestros, a los padres, a todos, puesto que yo no tengo la exclusiva de nada y sí el deber de ofrecer una educación de calidad, con apertura de miras y que prepare a mis alumnos para el cambio, la rectificación, el integrar esfuerzos, la naturalidad del aceptar otras opiniones, para la complejidad e incertidumbre del mundo actual, etc. con optimismo y responsabilidad, y en ello los demás colegas me pueden ayudar» (Rel13, 2002).*

*«En cierta ocasión se debatía en un grupo de trabajo sobre cómo desarrollar el tema de la pertinaz sequía que había en la región por ese año. En cierto momento se expresaban los contenidos a desarrollar con los alumnos y hablamos del ciclo del agua y de cómo reproducirlo en clase. Entonces surgió el tema de que las nubes eran de vapor de agua. En ese momento un compañero de naturales, con sumo tacto, pero también con escuela, nos comentó que “si fuesen vapor de agua no se verían o de lo contrario también en el proceso de evaporación del mar se verían columnas de nubes elevarse al cielo... Son gotas de agua y que se mantengan juntas y en el aire depende de equilibrios de presión, densidad (...)”. Buen aprendizaje, pero no quedó ahí*

*el debate, fue mejor su moraleja: "no podemos enseñar errores, por extendidos que estén, no podemos permitirnos ninguna dispedagogía que pueda confundir al alumno... Nuestra obligación sobrepasa con mucho el transmitir las intuiciones o dudables certezas que explican lo que está escrito en los libros de texto (...)"*. Al final, recuerdo que en mi clase repasábamos el tema del libro de texto, descubrimos también en él el error y en clase se generó polémica e investigamos en otros lugares hasta llegar a descubrir entre todos la verdad» (Rel23, 2002).

#### E) Dando un salto cualitativo hacia la comunidad y rompiendo las paredes del centro

*"La creación de culturas cooperativas entre maestros y entre estos y la comunidad ayuda a aquellos a aprovechar las experiencias de unos y de otros"* (Hargreaves, 1999, 19). La investigación sobre el proceso de desarrollo de un centro educativo (Domingo, 1996) también mostró que con este proceso multidimensional de interrelación con la comunidad se han posibilitado múltiples opciones de participación, innovación, experimentación y desarrollo, tanto para el alumnado como para el propio profesorado y el centro en su conjunto que difícilmente se hubieran dado sin este concurso (Domingo, 2001)<sup>2</sup>:

- El proceso de desarrollo organizativo del centro ha sido paralelo al crecimiento de los niveles de interacción con el medio y la comunidad.
- Este "basarse en" e "interactuar con" la comunidad ofreció diversas posibilidades de acción, de experimentar iniciativas, de "azar" y búsqueda de nuevos equilibrios dinámicos y, en definitiva, de crecimiento en las fases "go-go" y de "adolescencia" del ciclo de vida institucional a los "bárbaros o conquistadores" (que buscaban la innovación desde la colaboración y el compromiso con la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje). Y, con el paso del tiempo y la institucionalización de varias de estas propuestas y el surgir la necesidad de buscar efectividad, coherencia, globalidad e interdependencia de todas ellas, se llega a una fase de "análisis sereno", de reposo y replanteamiento, que podría suponer un primer nivel de "madurez" de la organización en una fase de estabilidad.
- Se destacan los aspectos relacionados con la comunidad como claves de desarrollo organizativo y de buen profesional para contextos en riesgo o necesitados de una especial atención educativa (Domingo y otros, 2001)

En este sentido se vienen desarrollando algunas interesantes experiencias (VVAA, 1998) que recogen gran parte de esas propuestas: participación e integración de la comunidad y la escuela en un proyecto comunitario de desarrollo y con el uso y potenciación de instrumentales básicas y en la sociedad del mañana (varios idiomas, potenciar las instrumentales y el empleo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación) y que se caracterizan por los siguientes indicadores:

- La construcción del proyecto (educativo y de Comunidad de Aprendizaje) nace de una fase de sensibilización, formación, debate y construcción de un sueño común resultado del utopía, el diálogo y la participación de todos los sectores implicados (desde los chicos a las empresas).

---

<sup>2</sup> Algunas de las propuestas serían: Talleres de alumnos con padres como monitores; Salidas a la ciudad y el entorno integradas en los proyectos de trabajo; Participación de los padres y otros profesionales como monitores de algunos temas; Periódico y radio escolar; Evaluación por los padres y en equipo de ciclo; Cooperativa de centro y de aula; Escuela de padres y talleres de madres (corte y confección, informática); Actividades extraescolares; Participación en iniciativas culturales, deportivas y de ocio promovidas por la administración local o por la propia zona; Consejo de alumnos, asambleas de clase...; Creación de club y grupos de antiguos alumnos y movimientos ecologistas nacidos del centro; Intercambios escolares, escuelas y aulas viajeras, granja escuela...; Realización centro-A.VV. de colonias para los chicos del barrio, Carnaval y Semana Cultural; Dejar las instalaciones del centro a la A.VV. y a la inversa; Algunos profesores participan en la APA y en la A.VV.; Comisiones de trabajo conjuntas padres-alumnos-maestros; Participación en el sueño de los proyectos de innovación e iniciativas que se plantean...; Etc.

- Se basa en un aprendizaje abierto a la participación de todas las personas adultas que se relacionan con los chicos (profesores, padres, voluntarios, miembros comunidad).
- Se basa en el desarrollo del diálogo, la reflexión y la comunicación (Freire, 1993, 1997): aprendizaje dialógico e instrumental, basados en la competencia y la solidaridad en un enfoque interdisciplinar del currículum.
- Se encuentran organizados por medio de comisiones y subcomisiones de trabajo –con la participación de todos los sectores– coordinadas por maestros (gestión, nuevas tecnologías, apoyos, intercambios y apertura...).
- Los horarios son muy flexibles, si bien el reparto de tiempos de las tareas curriculares se han de cubrir (en horario escolar o no). El centro se encuentra abierto el mayor número de horas posible al servicio de toda la comunidad (talleres, biblioteca, informática, deportes, etc.).
- Son múltiples las actividades plenamente curriculares que se desarrollan fuera del centro, en la red o con la dirección de personas de la comunidad.
- Las clases las organiza y coordina un profesor, pero pueden tener dentro varios apoyos, voluntarios, padres, etc. desarrollando el currículum.

Por último, como apunta Gather (2000), es necesaria una voluntad de comunicación, de información, de revitalizar y estrechar lazos con otros colegas innovadores de diferentes centros y contextos, producir medios, recursos y experiencias que compartir, relacionarse con otras instituciones (CEPs, universidad, ayuntamiento...) y abrirse hacia el exterior –en la red– sin perder la autonomía.

*F) Ganando coherencia y credibilidad para rearmar la colaboración cuando ésta se desvanece y formaliza*

Los planteamientos de educar a ciudadanía desde opciones comprometidas e innovadoras requieren interacción profesional, pero también interdependencia, esfuerzo, argumentos más allá de los razonables... Y, algunos de estos apoyos puede venir dados, en primer término, por la fuerza moral del argumento de tener a los propios hijos o cercanos en el centro y, en segundo, por practicar una política de puertas abiertas, pues la democracia, la colaboración y la participación se aprenden ejerciéndolas. Ello no asegura la colaboración profesional, pero sí el apoyo implícito y la valoración de la comunidad educativa, y, desde ésta, un aval a determinados modos de hacer, pensar, organizarse, funcionar..., entre los que se encontraban lógicamente todos los artefactos culturales que se han expresado hasta el momento. Pero los artefactos sin significado ni identificación no suponen nada, como tampoco un colaboración formalizada o vaciada de contenido. En estos casos la coherencia sólo llega dando tiempo al tiempo, dando cancha y escuchando.

*«La colaboración no ha estado ahí siempre, se ha ido haciendo, poco a poco. No ha habido ninguna varita mágica que lo ponga en marcha, sino el paso del tiempo, el peso que han ido dejando algunas buenas experiencias y el trabajo callado de todos. Muchos son reticentes de partida, pero esta gente que no quiere es porque no sabe o porque no ha participado, no lo siente suyo, no se identifica o no se le ha tendido la mano para integrarse adecuadamente a sus capacidades. Al final, cuando cada uno comprende que tiene un lugar, que tiene cabida, que puede proponer cosas, el proceso empieza a tener sentido» (Ent04, 1996).*

En cuanto a la credibilidad del trabajo en equipos viene dada cuando se habla profunda y apasionadamente de la clase y de lo que en ella acontece y eso no es arma arrojadiza, ni condición para que te ayuden, sino una situación cotidiana y una experiencia cercana de apoyo y apertura. La crítica también es necesaria para mantener viva la iniciativa y el proceso de desarrollo, pero hay que administrarla con mucha prudencia.

«Tener que argumentar, reconocer fallos, integrar otras propuestas, oír lo que otros piensan... es bueno pero duro. Esta crítica es buena si aprendes, pero si no, para qué sirve. La crítica para llegar a acuerdos era difícil para todos y si quieres integrar a otros colegas, mucho más... por lo que muchos no quisieron. Pero como hablando se entiende la gente, con tacto hacia ellos y sobre la base de ir vertebrando un proyecto en la propuesta, el debate, la experimentación y la crítica constructiva (sin caza de brujas), al final la gente iba entrando, al tiempo que te daba certeza de lo que estabas haciendo. Te aportaba seguridad de que no era una manía tuya sino que todos lo veían como interesante y había argumentos comunes para defenderlo» (Ent14, 1996).

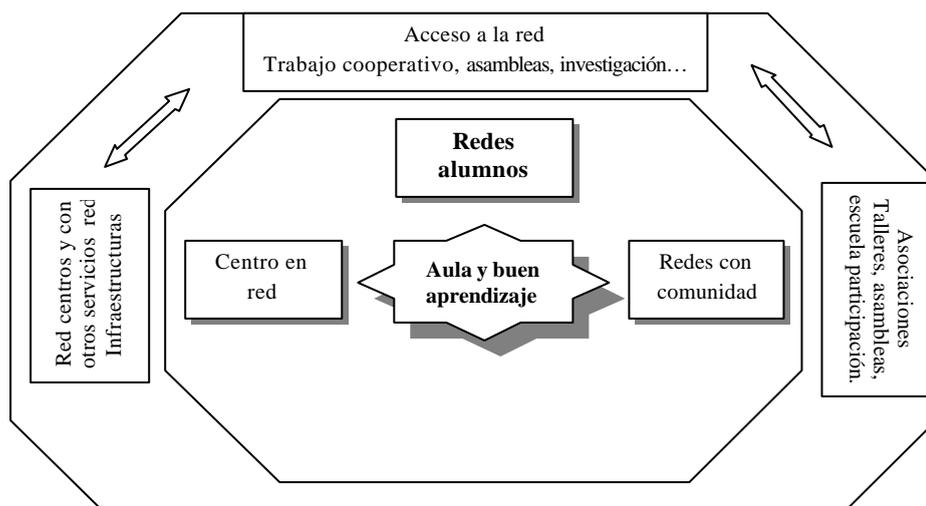
Por último, un factor clave es la motivación profesional, y en ello es vital el apoyo y el reconocimiento de los padres, los compañeros, los alumnos y ver resultados palpables que avalen tu trabajo. A lo que se une la posibilidad de ser, de liderar incluso, y que la acción del profesor pueda ser criticada, pero también valorada y apoyada:

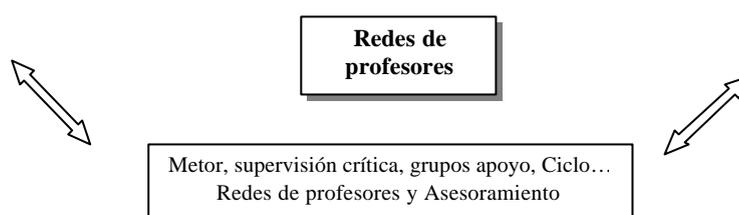
«Aquí cabe todo siempre que sea beneficioso para los niños y la enseñanza. Cada uno puede desarrollar todas las habilidades y potencialidades que tenga, dentro de las directrices generales de escuela pública, democrática y de calidad. Y en ello te sientes arropado por tus compañeros. Cada uno da de sí lo que puede y nos sentimos ilusionados. Al final se hacen las cosas, porque sabes que detrás tuya hay un compañero que se presta a ayudarte, a seguir tu iniciativa, a suplirte en otras tareas o obligaciones... Y, como es un camino de ida y vuelta, te apoyan porque apoyas y a la inversa. El éxito es lógicamente de los dos y así sí funciona» (Ent09, 1996).

«No hay mayor seguridad que sentirse arropado por los compañeros, por los argumentos del grupo tras un debate serio y ver que los alumnos trabajan con ilusión y que los padres vienen al centro y te valoran. Entonces tienes fuerzas para dedicar tiempos, esfuerzos, dedicación y lo que haga falta a trabajar con otros en clase, en equipo, en el ciclo... para que esos chicos puedan alcanzar buenos resultados con aprendizajes-herramienta que les sirvan para mucho más que aprobar un determinado área» (Rel09, 2002).

#### 4. A modo de epílogo

Los centros jerarquizados, especializados y sin nexos de enlace se están viendo desplazados por otros más creativos que se caracterizan por formar en su seno y con el exterior redes, alianzas, tareas y proyectos que sobrepasan los documentos y responsabilidades estables y departamentalizadas (Rodríguez, 1998). Para el apoyo mutuo, el asesoramiento y la colaboración formal e informal ya no valen modelos-tipo, sino que deben negociarse, contextualizarse y situarse en las certezas, posibilidades y realidades de cada clase y centro, pero sin perder el norte. Y en este ámbito está surgiendo una nueva organización en red, capaz de entrelazar nexos entre las estructuras formales de interrelación y las informales o micropolíticas, así como de las que son propias de los centros educativos tradicionales con otras de contextos de enseñanza-aprendizaje abiertos y ampliados.





En la propuesta que desarrolla el artículo no se ofrece un modelo único, cerrado y seguro de asesoramiento interno y encuentro profesional cercano al aula, sino una red de enlaces y apoyos con múltiples puertos por los que explorar en función de los diferentes acentos más pertinentes por personalidad, ciclos, intención, nivel, etapa... La figura anterior muestra un esquema comprensivo que interrelaciona estos ámbitos tomando como epicentro de todos los nexos y posibilidades el aula y el buen aprendizaje de todos los alumnos. De este modo se ha apostado por apoyar los nexos que desde el aula se establezcan y se han lanzado cabos a la comunidad (talleres, escuela de participación) y a los colegas próximos (doble tutor, supervisión crítica entre colegas, mentor), se han reconceptualizado los servicios de apoyo y asesoramiento en el centro y se ha dado un nuevo contenido a los equipos docentes y de apoyo entre colegas... y todo ello dentro de un proyecto común en construcción en el que es posible el liderazgo compartido y la articulación de roles individuales complementarios.

### Bibliografía

- Ainscow, M., Beresford, J., Harris, A., Hopkins, D. y West, M. (2001): *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M., Hopkins, D., Soutworth, G y West, M. (2001): *Hacia escuelas eficaces para todos*. 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, S. y Guarro, A. (1999). *Mejorar la escuela pública*. Tenerife: Consejería de Educación, Cultura y Deportes (Gobierno de Canarias).
- Arias, M.D., Flores, A. y Porlán, R. (comps.) (2001). *Redes de maestros. Una alternativa para la transformación escolar*. Sevilla: Díada.
- Barth, R. (1990). *Improving schools from within*. San Francisco: Jossey Bass.
- Blase, J. (1998). The micropolitics of educational change; En A. Hargreaves y otros (eds.). *International Handbook of Educational Change*. Dordrech: Kluwer.
- Bolívar, A. (1999). El asesoramiento curricular a los establecimientos educacionales: de los enfoques técnicos a la innovación y el desarrollo interno; *Enfoques Educativos* (<http://www.bibliotecas.uchile.cl/docushare/dsgi/ds.py/GetRepr/file.1176/html>)
- Bolívar, A. (2000b): Los centros escolares como comunidades. Revisando la colegialidad, *Revista Española de Pedagogía*, 216,
- Bolívar, A. (2001). Del aula al centro y ¿vuelta?. Redimensionar el asesoramiento; En J. Domingo (Coord.). *Asesoramiento al centro educativo*. Barcelona: Octaedro.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2000): Las historias de aprendizaje institucionales como instrumento para el aprendizaje de la organización?; En Villa, A. (Coord.): *Liderazgo y organizaciones que aprenden*. Bilbao: ICE Universidad de Deusto.
- Bonals, J. (1996). *El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Graò.
- Canario, R. (2001):
- Castells, M. (1997): *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. 3 Vol. Madrid: Alianza.
- Connell, R.W. (1997): *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.

- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Domingo, J. (1996). *Ciclo de desarrollo de un centro educativo: aproximación biográfico-institucional*. Universidad de Granada, Tesis doctoral (inédita).
- Domingo, J. (1997). Aproximación biográfico-institucional a un proceso de desarrollo colaborativo, *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 10, 161-177.
- Domingo, J. (1998). El mapa relacional entre el profesor tutor y el profesor de apoyo a la integración: construcción de un encuentro profesional; En A. Sánchez y J.A. Torres (Coords.). *Educación Especial I: Una perspectiva organizativa y profesional*. Madrid: Pirámide.
- Domingo, J. (2000). La organización de los centros y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación; En J. Cabero (Ed.). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: Síntesis.
- Domingo, J. (2001a). Asesoramiento y dirección: hacia la mejora del profesorado y del centro educativo; En P.S. De Vicente (Coord.). *Viaje al centro de la dirección de instituciones educativas*. Bilbao: ICE Universidad de Deusto.
- Domingo, J. (2001b). Participación de la comunidad y desarrollo de un centro educativo; *Investigación en la Escuela*, 44, 77-88.
- Domingo, J. (Coord.) y otros (2001). *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y mejora de la institución*. Barcelona: Octaedro.
- Domingo, J. (dir.) y otros (2000). *Necesidades formativas y desarrollo profesional del docente para la compensación de desigualdades y una adecuada actuación en zonas desfavorecidas. Una mirada desde el propio profesorado*. Memoria de Investigación CIDE (inédita).
- Domingo, J. y otros (2002). *Relatos de escuela y de aprendizaje*. Granada: FORCE (en prensa).
- Escudero, J.M. (2001). La mejora de la educación como marco de referencia para el asesoramiento pedagógico; En J. Domingo (Coord.). *Asesoramiento al centro educativo*. Barcelona: Octaedro.
- Escudero, J.M. (Coord.) y otros (1997). *Diseño y desarrollo del currículum en la Educación Secundaria*; Barcelona: ICE/Horsori.
- Escudero, J.M. y Moreno, J.M. (1992). *El asesoramiento a centros educativos. Estudio evaluativo de los Equipos Psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid*. Madrid: CECCAM.
- Fernández Sierra, J. y Rodríguez, A. (2001). Claves para la dinamización interna; *Cuadernos de Pedagogía*, 302, 55-58.
- Fink, D. (1999). The attrition of change: A study of change and continuity; *Schools Effectiveness and School Improvement*, 10 (3), 269-295.
- Freire, P. (1978). *¿Extensión o comunicación?. La concientización en el medio rural*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1997a). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- Fullan, M. (1993). *Change forces: proving the depths of educational reform*. London: Falmer Press.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela? Trabajar unidos para mejorar*. Morón: Publicaciones MCEP.
- Gather, M. (2000). Le réseau comme outil d'apprentissage organisationnel; En F. Gros (ed.). *Innovation et réseaux sociaux*. Paris: INRP.
- González, M.T. (dir.) y otros (2001). *La Educación Secundaria Obligatoria. Departamentos y currículum*. Murcia: Fundación Séneca.
- González, M.T. y Escudero, J.M. (2001). La organización democrática de la escuela; En VV.AA.: *Proyecto Atlántida: Escuela democrática*. Madrid: FE-CC.OO.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. (1999). Hacia una geografía social de la formación docente; En F. Angulo y otros (Eds.). *Desarrollo profesional del docente*. Madrid: Akal.

- Hargreaves, A. (1999). Paradojas del cambio: la renovación de la escuela en la era postmoderna; *Kikirikí*, 49, 17–24.
- Hervás, M.J. (1994): Por la dignidad de la escuela en el medio rural; *Cuadernos de Pedagogía*, 232, 80–83.
- Hopkins, D. (2000). Powerful learning, powerful teaching and powerful schools; *Journal of Educational Change*, 1, 2, 135, 154.
- Hopkins, D., Ainscow, M. y West, M. (1994). *School improvement in an Era of change*. London: Cassell.
- Huberman, M. y Levinson, N. (1988). Un modelo empírico para el intercambio de conocimientos docentes entre universidades y escuelas. *Revista de Educación*, 286, 61–96.
- Leithwood, K. y Louis, K.S. (eds.) (1998). *Organizational learning in schools*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Maes, F., Vandenberghe, R. y Ghesquière, P. (1999). The imperative of complementarity between the school level and the classroom level in educational innovation; *Journal of Curriculum Studies*, 31 (6), 661–667.
- Mir, C. (Coord.) y otros (1998). *Cooperar en la escuela. La responsabilidad de educar para la democracia*. 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.
- Parrilla, A. (1996). *Apoyo a la escuela: Un proceso de colaboración*. Bilbao: Mensajero.
- Parrilla, A. y Daniels, H. (1998). *Creación y desarrollo de grupos de apoyo entre profesores*. Bilbao: Mensajero.
- Parrilla, A. y Daniels, H. (2000). Diversidad y educación: el asesoramiento pedagógico como estrategia de cambio. En A. Estebaranz (coord.). *Construyendo el cambio: perspectivas y propuestas de innovación educativa*. Sevilla: S.P. de la Universidad.
- Pérez Gómez, A.I. (1998): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Peterson, P.L., McCarthey, S.L. y Elmore, R.F. (1996). Learning from school restructuring; *American Educational Research Journal*, 33, 1, 119–153.
- Rodríguez, M.M. (1996). El asesoramiento en el escenario de la reestructuración; *Revista de Educación*, 311, 203–216.
- Rodríguez, M.M. (1998). Las labores de apoyo a la escuela en tiempos de modernidad; *Kikirikí*, 49, 36–43.
- Roth, G. y Kleiner, A. (1998). Developing organizational memory through learning histories. *Organizational Dynamics*, autumn, 43–60.
- Ruè, J. (2001). *La acción docente en el centro y en el aula*. Madrid: Síntesis.
- Santos, M.A. (1994). Las relaciones en la escuela: perspectiva tridimensional; en J.M. Escudero y M.T. González (coords.). *Escuelas y profesores: ¿Hacia la reconversión de los centros y la función docente?*. Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- Santos, M.A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Senge, P. (1992). *La quinta disciplina: Cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente*, Barcelona: Granica.
- Skilbeck, M. (1998). School based curriculum development; En A. Hargreaves y otros (eds.). *International Handbook of Educational Change*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishing.
- Stainback, S. y Stainback, W. (2000): *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículum*. Madrid: Narcea.
- Villar, L.M. (Coord.). *Un ciclo de enseñanza reflexiva*. Bilbao: Mensajero.
- VV.AA. (1998). Monográfico sobre “Comunidades de aprendizaje”; *Aula de Innovación Educativa*, 72, 49–59.
- VV.AA. (1998). Monográfico sobre “La formación permanente”, *Kikirikí*, 52.