



SERVICIO DE
FORMACIÓN DEL
PROFESORADO

PROGRAMA DE FORMACIÓN EN ASESORÍA PEDAGÓGICA
Curso de FORMACIÓN ESPECIALIZADA EN CENTROS
EDUCATIVOS
2007

Asesoría pedagógica

Módulo 1: El centro como contexto de Innovación

Antonio Bolívar, Jesús Domingo Segovia, Juan Manuel Escudero,
Rodrigo García Gómez y María Teresa González

Este módulo primero del curso (*El centro como contexto de innovación y formación*) pretende proporcionar un marco y contexto para las acciones de mejora y asesoramiento a los centros educativos. Por eso, en primer lugar, se presentan las razones o lógicas que han llevado a **constituir el centro escolar como base de la mejora** y, consecuentemente, por qué tanto la **formación** como el **asesoramiento** debieran estar asentadas en el propio centro escolar. Entre uno y otro, se analizan los problemas que suele conllevar establecer **culturas de colaboración**, que puedan posibilitar **comunidades profesionales de aprendizaje**, dado que sin una acción conjunta es improbable que el centro escolar sea una unidad de mejora para hacer frente a los problemas. El desarrollo interno de los centros educativos como espacios institucionales para la innovación debe conducir, entonces, a qué acciones de asesoramiento pueden contribuir a una reconstrucción de tareas, funciones y roles en relación con los objetivos pretendidos.

La cuestión de la escuela como *comunidad profesional de aprendizaje* o, en otra formulación, como una “organización que aprende”, se convierte en cómo reestructurar las escuelas, tanto en la redefinición de las tareas, procesos y funciones del profesorado, como en comprometer a las comunidades escolares en la educación. El crecimiento como profesional del profesorado se inscribe en el desarrollo del centro escolar, por lo que si

queremos nuevas prácticas docentes y patrones de relaciones entre los profesores, esto conduce paralelamente a actuar en los contextos organizativos en que trabajan. Por eso, la mejora es algo a *generar desde la propia escuela*, en lugar de hacerla depender de la puesta en práctica de propuestas novedosas externas, y –como tal– un proceso. Dicha mejora no consiste tanto en implementar bien (es decir, fielmente) ofertas externas, cuanto en generar cambios en los *modos de llevar a cabo la enseñanza y de funcionar los propios centros escolares y sus unidades organizativas básicas* (departamentos, equipos docentes, comisiones, ciclos, grupos).

Un *profesionalismo ampliado*, más allá de la individualidad, se construye (e incluye, como componente básico) en interacción con otros colegas en el contexto de trabajo. En lugar de una organización burocrática, se rediseñan contextos y modos de funcionar, en modos que optimicen el potencial formativo de las situaciones de trabajo y la acerquen a una *comunidad profesional de aprendizaje*. Cómo los establecimientos escolares puedan ser lugares de desarrollo profesional y aprendizaje de los profesores implica crear dispositivos y dinámicas formativas (reflexión, trabajo conjunto, colaboración) que posibiliten la transformación de las experiencias de trabajo en aprendizaje profesional: oportunidades para trabajar y aprender unos de otros (de ahí la importancia de la colaboración en el trabajo y aprendizaje en grupo), unas relaciones igualitarias en el poder y autoridad en la toma de decisiones, así como la posibilidad de autonomía individual en el ejercicio del trabajo y tareas.

Como se expone en el tema 1 y, sobre todo en el 2 del Módulo (*Cultura y política de la colaboración escolar: limitaciones y posibilidades*), romper con la tradicional estructura “celular” del trabajo docente y, por otra parte, con la soledad de la escuela, mediante el desarrollo de unas *relaciones comunitarias y colegiadas* que contribuyan a aprender y resolver los problemas entre colegas y con las familias, creen solidaridad y confianza, al tiempo que fomenten la cohesión educativa entre todos, se convierte –entonces– en tabla de salvación. Por ello, la colaboración entre colegas, el escuchar y compartir experiencias, pueden constituir formas privilegiadas para lograr una comunidad de aprendizaje profesional, o acercarse a una “organización que aprende”.

La escuela debe ser no sólo el lugar de aprendizaje para los alumnos, como parece obvio, sino simultáneamente reestructurada de modo que sea un contexto estimulador del aprendizaje y crecimiento profesional de sus profesores y profesoras, donde la mejora en el conocimiento y acción de los procesos de enseñanza-aprendizaje va en paralelo con los cambios en los procesos de trabajar en la escuela. La reclusión en el aula individual no lleva muy lejos la innovación si, al tiempo, no se incrementan los modos de trabajar y aprender juntos.

El Tema 3 (*La formación del profesorado en los centros*) expone cómo la innovación centrada en la escuela y la formación continua del profesorado son dos procesos educativos paralelos, no sólo por realizarse dentro del centro escolar, sino porque uno y otro se coimplican. Si un nuevo desarrollo curricular implica aprender nuevas ideas y formas de hacer, la formación es intrínseca al propio proceso de desarrollo curricular y no únicamente un medio para poder aplicar innovaciones externas. Esto comporta una determinada concepción de los profesores como profesionales reflexivos que investigan y comparten conocimientos en sus contextos naturales de trabajo y exige ir configurando el establecimiento escolar –con los recursos y apoyos necesarios– como *comunidad de aprendizaje* para los alumnos, los profesores y la propia escuela como institución.

Por último, si ya a lo largo de los tres temas se han ido introduciendo orientaciones sobre la actuación del asesor en torno a las cuestiones tratadas en cada tema, se dedica específicamente el cuarto (*El rol del asesor en la dinamización de procesos de formación en centros y mejora de la educación*) a delinear el papel del asesor. En coherencia con otras líneas de actuación de asesoramiento y estrategias de innovación, como metodología de trabajo de una formación e innovación centrada en la escuela, normalmente, se utiliza un modelo abierto de “resolución de problemas”, con apoyo de asesores o agentes externos de cambio. La autorrevisión escolar, como reflexión conjunta de los profesores sobre sus prácticas, se puede constituir así en proceso y plataforma para el desarrollo y mejora interna de la escuela, en la que habría de quedar integrada la formación continuada de sus profesores

Se puede comenzar con la lectura del caso I.E.S. “Bulyana¹” de Pulianas (Granada), que recogemos y retomaremos –al final– en la actividad primera, como punto de entrada al conocimiento de los centros escolares y el modo como tratan de hacer frente a los problemas con que se encuentran. Los estudios de caso, como han mostrado entre nosotros López Yañez y otros (2002), tienen un potencial para unir teoría y práctica, posibilitando buscar soluciones hipotéticas para intervenir en el centro educativo.

En fin, el conjunto de temas que se desarrollan, los enlaces vinculados que se establecen a lo largo del texto, las orientaciones sobre la actuación del asesor o las actividades de aplicación, creemos, puede ser una buena base para comprender por qué y cómo los centros escolares puedan ser un contexto de innovación y formación.

¹ Anexo 1.1

Tema 1

LOS CENTROS COMO COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE

Antonio Bolívar

1. El centro escolar en las políticas de innovación y mejora

Las políticas de mejora de la educación, en las últimas décadas, han recorrido diversas “olas”, con incidencia y *tempo* variables según los países. En general, tras las estrategias de *arriba-abajo* con los gobiernos conservadores de los ochenta, una “segunda ola” (*reestructuración*) se dirigió a rediseñar la organización de los centros y el ejercicio de la profesión docente, delegando mayores cotas de autonomía en la gestión y en el desarrollo del currículum [Bolívar, 1996²]. Actualmente, en un tercer movimiento, se hace hincapié en que el foco de la acción conjunta ha de ser la mejora de los aprendizajes de los alumnos y del propio centro escolar [Bolívar, 2005³]. A su vez, distintos enfoques recientes sobre la innovación y mejora (*escuelas eficaces, mejora de la escuela*) de modo convergente⁴ han conducido a que, en lugar de restringirse a la actividad de los profesores –considerados individualmente– en su aula, sin ignorarla, es el “centro escolar” como conjunto el que proporciona un “valor añadido” (valor extra conseguido por los alumnos, atribuido a una buena escuela). La unidad llamada “escuela”, como ha demostrado la investigación (Murillo, 2005), tiene efectos específicos en el modo como se lleva a cabo la educación y en la calidad del aprendizaje ofrecido.

El desencanto sobre las posibilidades que las reformas, empaquetadas externamente, han tenido para transformar la realidad educativa en el último tercio del pasado siglo, motiva volver la mirada al centro como lugar estratégico de un cambio generado desde abajo. De este modo, cuando la planificación moderna del cambio y su posterior gestión han perdido credibilidad, se confía en movilizar la *capacidad interna de cambio* para regenerar internamente, por integración y coherencia horizontal, la mejora de la educación. Se extiende la idea de que las grandes líneas de acción política no existen más que a medida que son movilizadas y concretadas por los actores locales. Esto dependerá de las particularidades de cada centro, que deberá conjugar las demandas externas con sus propias prioridades. Es entonces cuando se argumenta que la transformación de las organizaciones tiene que producirse por un *proceso de autodesarrollo*, llegando incluso –en los últimos tiempos– a reclamar que sean “organizaciones que aprenden” [Bolívar, 2001a⁵].

En España, sin embargo, partimos de una *fuerte tradición centralista*, amén de reguladora y uniformadora, que ha dado lugar a “establecimientos” de enseñanza que distribuyen en mismo producto (programa). En esta tradición, empotrada en la propia cultura escolar y profesional, los centros docentes han sido espacios y lugares, en unos casos para

² [http://www.rinace.net/biblio/Bolivar\(1996\).pdf](http://www.rinace.net/biblio/Bolivar(1996).pdf)

³ <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a08.pdf>

⁴ http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/documentos/murillo2001cc.pdf

⁵ <http://contexto-educativo.com.ar/2001/4/nota-04.htm>

colonizar, en otros para implementar los programas diseñados a nivel central por la Administración Educativa. A pesar de la apuesta de la LOGSE en la línea de otorgar un lugar propio a los centros en el desarrollo curricular así como en la formación y asesoría basada en la escuela, al no haber alterado sustantivamente las estructuras acordes con dicha tradición, en gran medida, ha quedado como una retórica o requerimientos administrativos (proyectos curriculares), perviviendo prácticas sobrerreguladoras [Bolívar, 2004a⁶]. Por contra, en otros países, se ha incrementado la autonomía en la gestión organizativa y curricular, con proyectos de mejora propios, sin excluir que, al final, deban rendir cuentas de lo conseguido.

Dado que no cabe esperar una mejora por prescripciones externas ni tampoco por “buenas nuevas” curriculares, parecería que sólo cuando el centro educativo se convierta en **unidad básica del cambio y de la innovación** ésta repercutirá, sin duda, en el aprendizaje y educación de los alumnos, misión última del sistema educativo, pero también en los agentes provocadores de dicho cambio: el propio profesorado. A partir de los ochenta, cuando emerjan perspectivas que reivindican y ponen de manifiesto que *el centro escolar importa* en la calidad de la educación ofrecida, se considerarán estrategias privilegiadas de mejora todo aquello que contribuya a potenciar la escuela como unidad básica: el trabajo colegiado en torno a un proyecto conjunto, desarrollo curricular basado en la escuela, oportunidades de desarrollo profesional y formación basadas en el centro, asesoría al centro educativo como unidad básica, etc. En suma se trata, en último extremo, de cambiar de una cultura de la conformidad, de la dependencia y de la ejecución individual de propuestas externas, por una cultura de la autonomía, del trabajo colegiado y de la innovación internamente generada. La formación no es algo limitado exclusivamente a la persona del profesor individual, debiendo incluir dimensiones colegiadas, profesionales y organizativas.

1.1. Lógicas que sitúan al centro escolar en la base de la innovación y formación

Entre los contextos de la “macro” de la política del sistema educativo, y los “micro” de las interacciones en el aula, emerge –teórica y políticamente– en los ochenta, como paradigma *meso*, el centro escolar (*school*) en tanto que organización; lo que provoca situarlo en la clave y núcleo de acción educativa. El libro de Dalin y Rust de 1983 (*Can schools learn?*) es sintomático de este hecho, ya desde su mismo título. Así, comenzaba afirmando, “se mantiene que el centro educativo es la unidad clave organizativa de la educación formal. Si la escuela es la unidad clave educativa, se sigue que la escuela debe ser también la unidad básica del desarrollo y mejora educativa”. De hecho, se ha producido una conjunción e influencia mutua entre el factor epistemológico con el político-institucional. Así, con las medidas políticas de autonomía o delegación creciente de competencias, el centro educativo adquiere un papel específico. Esto induce a que, ante el “nuevo” objeto o realidad política, la investigación educativa construya “teoría”.

Como analizamos en otro lugar (Bolívar, 2004b), diversas lógicas discursivas y prácticas políticas se conjuntan en un cierto cóctel, cuyos principales componentes vamos a reseñar. Como aparece en la *Figura 1*, al menos cuatro líneas de acción, pedagógicas unas y gestionarias otras, han venido a confluir en la nueva configuración del centro escolar. A una lógica propiamente *pedagógica* (estructuras que favorezcan la innovación e inciten al compromiso de los profesores con las metas consensuadas de la institución), se han superpuesto otras lógicas (evaluación de centros, gestión basada en la escuela, competencia

⁶ Anexos 1.2.

intercentros o libre elección de escuela), que dan lugar a efectos contradictorios, al ponerlas al servicio de intereses espúreos. Según indica la *Figura*, se mezcla una orientación *política* (reestructuración de la gestión del servicio público) con otra propiamente *pedagógica* (mejora de la acción educativa). No diferenciarlas podría inducir a pensar que la segunda se pueda lograr con la primera, cuando –aparte de que las motivaciones y lógicas de acción son distintas– lo más fácil, como ha sucedido, es que la orientación pedagógica quede atrapada instrumentalmente por la política.

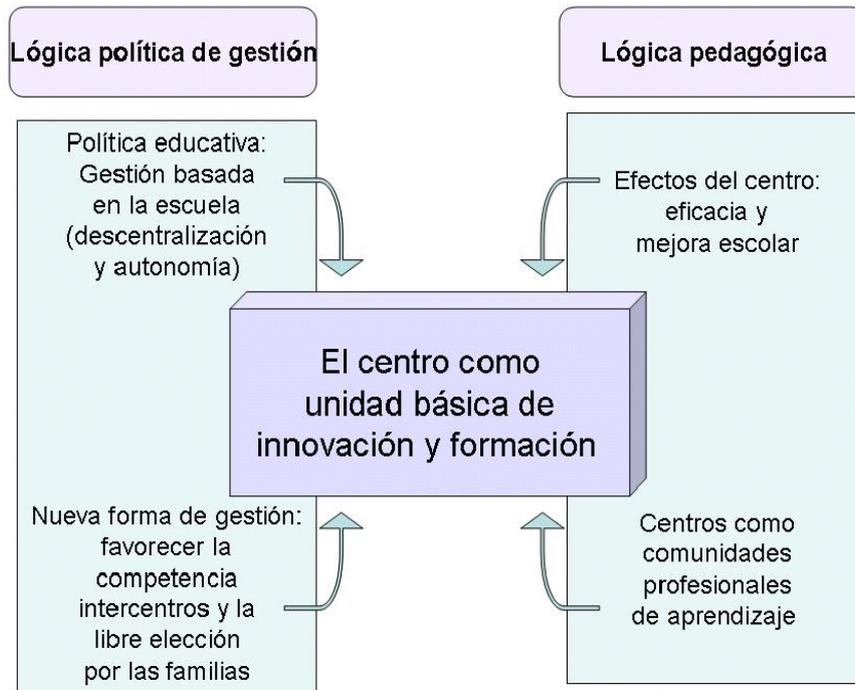


Figura 1: *El centro como unidad básica de acción educativa y mejora*

1.1.1. *Nuevas política educativa: Gestión basada en la escuela (descentralización y autonomía)*

Dado que las amplias y continuas reformas de la segunda mitad del siglo pasado no han tenido impactos significativos en la mejora de la educación, al quedar –al final– embebidas, absorbidas o acomodadas en la cultura o gramática existentes (Tyack y Cuban, 2001; Viñao, 2002), una ola descentralizadora, acorde con el ascenso de la ideología neoliberal y mercantilización del espacio social y de los servicios públicos, aboga por una delegación de autonomía en la gestión, que pueda posibilitar el *compromiso* por la mejora desde la base. Si la política estandarizada es –por sí misma– incapaz de provocar la deseada mejora, comienza a abrirse camino un nuevo paradigma para estimular y apoyar el cambio educativo, donde las políticas educativas deben posibilitar y apoyar que los actores locales y los propios centros (*bottom-up*) tengan capacidad para tomar sus propias decisiones, pues sólo ellos están en condiciones de analizar y responder a los problemas y necesidades de sus propios contextos [Meuret, 2004⁷]

1.1.2 *Lógica de gestión: diferenciar centros para provocar competencia y libre elección*

Dentro de los nuevos modos de regulación de la educación, progresivamente, se han introducido en las políticas educativas occidentales *mecanismos neoliberales de mercado*, que demandan la diferenciación del producto, incrementando la oportunidad de elección de centros, en función de una identidad propia (diferenciada) de cada centro o de la publicación de “ranking” según resultados conseguidos. Autonomía de los centros, libre elección de centro y privatización de la educación, son algunas iniciativas asociadas a la descentralización. Una muestra reciente (octubre, 2005) es el Libro Blanco⁸ del gobierno de Blair titulado “Altos estándares, mejores escuelas para todos. Más capacidad de elección para padres y alumnos”.

La Gestión Basada en la Escuela (*School-Based Management*), de este modo, ha sido una pieza central dentro de amplia agenda de reestructuración en los noventa para responder a los desafíos de la modernización de los viejos sistemas públicos. A medida que se agudiza la crisis de la fórmula socialdemócrata clásica del Estado de Bienestar, como se ve en la política educativa del “nuevo laborismo” en el Reino Unido, se comienzan a adoptar nuevos modelos de gestión pública, caracterizados por introducir mecanismos mercantiles y estrategias del ámbito privado a la esfera pública [Duru-Bellat, Broccolichi y Meuret, 2001⁹].

1.1.3 *Lógica pedagógica: “Escuelas eficaces” y “Mejora de la escuela”*

En las dos últimas décadas, como ya se ha apuntado, se ha descubierto y revalorizado lo que se ha llamado el “efecto centro”, más allá de la labor individualizada del profesor en el aula. Diferentes movimientos (Desarrollo Organizativo, Escuelas Eficaces, Mejora de la escuela, Organizaciones que aprenden) han contribuido a situar el centro escolar como

⁷ Meuret (2004): Anexos 1.3

⁸ <http://www.dfes.gov.uk/publications/schoolswhitepaper>

⁹

http://www.u-bourgogne.fr/upload/site_120/publications/les_collections_de_l_iredu/cahiers/cahier62.pdf

elemento clave en las políticas curriculares de mejora¹⁰. Así, la investigación sobre *Escuelas Eficaces* evidencia que hay “centros” que, por sus características, tienen unos efectos diferenciales, marcando una diferencia (cuantificable como “valor añadido”) en el aprendizaje de los alumnos [Scheerens, 2001¹¹]. El propio movimiento “mejora de la escuela” (*School improvement*¹²), ante los nuevos vientos, se reformula en términos eficacia [Murillo, 2004¹³]. Así, Ainscow, Beresford y otros (2001) afirman:

“consideramos la mejora como un enfoque definido del cambio educativo que destaca los resultados del alumno *así como* la capacidad de la escuela para dirigir iniciativas de mejora. En este sentido, la mejora de la escuela se refiere a la elevación del rendimiento del alumno, centrándose en el proceso de *enseñanza-aprendizaje* y en las condiciones que lo respaldan” (pág. 11).

1.1.4 *Los centros como comunidades profesionales de aprendizaje*

Como reacción a la forma burocrática de gobernar la vida de los centros, unido al auge en la segunda modernidad de la comunidad (Delanty, 2006), en los últimos tiempos la clave de la mejora parece estar en una cultura cohesionada; por lo que se impele a que los centros escolares se constituyan en *comunidades*, transformando la cultura escolar individualista en una cultura de colaboración. Éstas se ven como un dispositivo para aprender y resolver problemas, construir una cooperación en el centro escolar o una vía de desarrollo profesional de sus miembros. De este modo, promover unas relaciones comunitarias y un sentido de trabajo en comunidad en la escuela y entre los centros, familias y entorno, desde hace unas décadas, se ha convertido en un mensaje redentor, en cierta medida como añoranza de lazos perdidos, que deben ser reconstruidos.

Desde estos factores confluente, *la mejora de los aprendizajes de los alumnos y alumnas*, misión última que justifica la experiencia escolar, se hace depender de la *labor conjunta de todo el centro escolar* (Bolívar, 1999; Gather Thurler, 2004). La eficacia y mejora de la educación es, en este sentido, *contingente*, es decir dependiente de las particulares circunstancias de cada escuela. Así, si las reformas externas (y los propios servicios de asesoría externa) quieren tener algún impacto deben dirigirse a potenciar la *capacidad interna* de los centros escolares para llevarla a cabo que, a la larga, repercutirá en la mejora de las experiencias de aprendizaje de los alumnos. En conjunto, podemos decir, con [Elmore, 2003¹⁴] que mejora escolar es “la movilización del conocimiento, destrezas, motivaciones, recursos y capacidades en las escuelas y en los sistemas escolares para incrementar el aprendizaje de los alumnos”.

¹⁰ http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Res_Murillo.htm

¹¹ <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001224/122424e.pdf>

¹² http://www.standards.dfes.gov.uk/innovation-unit/pdf/school_improvement.pdf?version=1

¹³ <http://www.comie.org.mx/revista/Pdfs/Carpeta21/21investTem2.pdf>

¹⁴ <http://www.ugr.es/~recfpro/rev71ART1.pdf>

2. El núcleo de la mejora: los aprendizajes de todos los alumnos

En otro trabajo [Bolívar, 2001b¹⁵] hemos dado cuenta de cómo, en las últimas décadas, de tomar el centro escolar como unidad de cambio se ha insistido en que, en último extremo, la mejora se juega a nivel de aula (enseñanza-aprendizaje de los alumnos); lo que afecta a reenfocar el asesoramiento para incidir en las prácticas docentes. A mitad de los noventa, comienzan crecientes síntomas de que dicha labor conjunta a nivel de centro escolar no está afectando –como se esperaba– suficientemente en las experiencias de aprendizaje de los alumnos. Es decir, los cambios de “segundo orden” (estructura y cultura de la escuela), por decirlo con la distinción de Cuban (1988), no siempre aseguran los de “primer orden” (efectividad de la escuela); aunque, a la larga, sean necesarios para hacerlos sostenibles.

Si nos tomamos en serio la tesis de la sociología institucional de que los centros educativos están *débilmente articulados*, funcionando cada profesor independientemente en su aula, son escasas –cuando no nulas– las posibilidades de que lo planificado a nivel de centro pueda ser trasladado efectivamente al aula. Esta débil articulación supone, comenta Elmore [2000: 5-6¹⁶], que “el ‘núcleo técnico’ de la educación –las decisiones concretas sobre qué enseñar en un tiempo dado, cómo enseñarlo, qué aprendizajes esperar de los alumnos, cómo agruparlos en las aulas para enseñarles, qué se les debería exigir para que demuestren sus conocimientos y, sobre todo, cómo debería evaluarse su aprendizaje– reside en las aulas individuales, no en la organización que las envuelve”. Debido a esta resistencia y patología de los sistemas educativos, continúa diciendo Elmore, “la mayoría de las innovaciones pueden ocurrir en torno a estructuras que rodean a los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero sólo débilmente en los procesos actuales de enseñanza y aprendizaje”. La inviolabilidad de las elecciones y acciones que los profesores toman en clase sobre lo que enseñan y cómo lo hacen, además de la falta de trabajo en equipo (que, cuando existe, puede no versar sobre los procesos didácticos), tornan imposible dicha relación.

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

Si la mejora de la enseñanza se ve potenciada cuando un equipo de profesores trabaja en torno a un proyecto común, también es preciso resaltar que dicho proyecto ha de tener su *foco de incidencia en lo que cada uno hace en su clase*. En caso contrario, se produce una distracción sobre dónde situar los esfuerzos de mejora, como ha ocurrido –en parte– cuando el centro escolar se ha constituido en el núcleo y base de la mejora (Bolívar, 2005¹⁷). En

¹⁵ <http://www.rinace.net/biblio/Bolivar2001Aula.pdf>

¹⁶ <http://www.shankerinstitute.org/Downloads/building.pdf>

¹⁷ <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a08.pdf>

primer lugar, pues, habrá que identificar qué aspectos de la práctica docente deben alterarse y cómo; luego, en un “diseño retrospectivo”, como lo llama Elmore, en qué dimensiones hay que trabajar a nivel de centro o qué haya que reclamar de la política educativa. Determinado que este es el núcleo, paralelamente habrá que actuar en los otros, entre ellos que la mejora del aprendizaje de los alumnos no ocurrirá si no se da un aprendizaje de los profesores (conocimientos y habilidades) y sin cambios organizativos que promuevan el desarrollo de los centros.

Como señala Alma Harris (2002: 82): “la investigación ha puesto de manifiesto que es preciso situar la mejora escolar enfatizando los procesos de enseñanza y aprendizaje, al tiempo que el desarrollo del profesorado. Los factores a nivel de aula son extremadamente importantes para generar y mantener la mejora escolar”. Si una innovación no incide en la calidad de *aprendizaje de los alumnos*, difícilmente podríamos calificarla de mejora. No tiene sentido hacer hincapié en los cambios organizativos o curriculares a nivel de centro, si no es porque van a tener un impacto positivo a nivel de prácticas docentes de enseñanza-aprendizaje en el aula. En fin, en un cierto viaje de ida y vuelta, estamos volviendo a lo que siempre es el núcleo de la acción docente: lo que los maestros hacen y promueven en clase es lo que marca la diferencia en los resultados de aprendizaje de los alumnos. Esto significa que los asesores deben conocer diferentes modos de gestionar el aula y de plantear actividades que tienen una incidencia positiva en las tareas y experiencias de aprendizaje y tareas.

Una vez alcanzada la escolarización de toda la población escolar, nuestro reto actual es que los centros escolares aseguren a *todos los alumnos*, equitativamente, la adquisición de las *competencias básicas* que le permitan integrarse como ciudadano en la esfera pública. Amenaza una fractura entre centros que funcionan razonablemente bien y centros que tienen que lidiar con familias con una precariedad en el trabajo, normalmente situados en barriadas marginales con población “en riesgo” o vulnerables socialmente. Las políticas sociales de discriminación positiva, así como los apoyos educativos, deben incrementarse en estos centros, para atacar el fracaso escolar, impidiendo el peligro de que puedan convertirse en “guetos” que refuerzan escolarmente la propia exclusión social.

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

3. Los centros como comunidades profesionales de aprendizaje

Una de las cuestiones preocupantes para la mejora interna de la educación es cómo generar que las escuelas sean no sólo un lugar de aprendizaje y trabajo para los alumnos, sino también, en primer lugar, para sus profesores y profesoras. Como ha escrito Sarason (2003: 138-39) “*no es posible crear y mantener a lo largo del tiempo condiciones para un aprendizaje efectivo para los estudiantes cuando, al tiempo, no se consiguen que existen para el desarrollo profesional de sus profesores*”. Si a menudo se propone crear una nueva cultura de aprendizaje para los alumnos, es preciso resaltar que esto no sucederá del todo si

no se ha generado también una cultura de aprendizaje para los propios profesores. De ahí que, de modo creciente, se hable de “reculturizar” la escuela para conformarla como una *comunidad profesional de aprendizaje*. A su vez, cada centro debe tender a incrementar su capital social mediante el establecimiento de redes, lateralmente, con otros centros, familias y municipio.

Pensar el centro como tarea colectiva es convertirlo en el lugar donde se analiza, intercambian experiencias y se reflexiona, conjuntamente, sobre lo que pasa y lo que se quiere lograr. Se participa de la creencia de que si se trabaja juntos, todos pueden aprender de todos, compartir logros profesionales y personales, y también de las dificultades y problemas que se encuentran en la enseñanza. Si los profesores individuales pueden hacer poco cuando se enfrentan a las presiones y límites de las prácticas colectivas y hábitos institucionales establecidos, promover el cambio educativo como resolución de problemas, significa ir construyendo *comunidades profesionales de aprendizaje* (Morrissey, 2000¹⁸; Hord, 1997¹⁹; Stoll, Fink y Earl, 2004), a través de la reflexión y revisión conjunta de la propia práctica, que incrementen su propia satisfacción y efectividad como profesionales en beneficio de los alumnos.

Construir la capacidad de la escuela para funcionar como una comunidad profesional de aprendizaje es un relevante enfoque para el desarrollo profesional y una prometedora estrategia para apoyar y sostener la mejora escolar. Si los beneficios son indudables y están documentados por la literatura²⁰, también los problemas para establecerlas son paralelos, pues supone un cambio organizativo e individual de lo que se entiende por el ejercicio profesional. Las *comunidades profesionales de aprendizaje* suponen una configuración organizativa práctica, con los apoyos que ha recibido de las “organizaciones que aprenden” (Bolívar, 2000; Senge, 1997), de las llamadas “culturas de colaboración”, que se analizan en el apartado siguiente.

3. 1. Una comunidad profesional de aprendizaje efectiva

Las actuales teorías del “aprendizaje situado” enfatizan que la cognición y el aprendizaje son procesos socialmente construidos y organizados en torno a redes o comunidades de práctica, donde los nuevos miembros aprenden por su participación en redes. Una comunidad de práctica supone el compromiso mutuo de los participantes, como empresa conjunta que ha sido negociada, con unos modos o historias compartidas de hacer las cosas, en que unos aprenden de otros, acordando significados comunes de las situaciones. Como señala Wenger (2001):

Las comunidades de práctica constituyen el tejido social del aprendizaje de una organización.[...] En consecuencia, la capacidad de una organización de profundizar y renovar su aprendizaje depende de fomentar la formación, el desarrollo y la transformación de comunidades de práctica” (p. 300).

Como comunidad de práctica, y no un agregado de profesionales, comparten el

¹⁸ <http://www.sedl.org/pubs/change45/welcome.html>

¹⁹ <http://www.sedl.org/pubs/change34/>

²⁰ <http://www.eplc.info/>

conocimiento adquirido sobre los buenos modos de enseñar, al tiempo que una acción común del centro que, además, configura una identidad a los participantes. Apoyar un desarrollo de los centros educativos como organizaciones pasa, como línea prioritaria de acción, por la reconstrucción de los centros escolares como lugares de formación e innovación no sólo para los alumnos, sino también para los propios profesores (Bolívar, 1999; 2000).

Pero las comunidades profesionales de aprendizaje no existen sólo para que los profesores trabajen más a gusto o para que haya un mejor ambiente en los centros [Morrissey, 2000²¹], sino para incrementar la capacidad del profesorado como profesionales, en beneficio de lo que importa como misión de la escuela: la mejora del aprendizaje de todos los alumnos. Por eso queremos comunidades de aprendizaje *efectivas*. En una buena investigación sobre el tema [Bolam, McMahon, Stoll y otros, 2005²²], definen que

“una comunidad de aprendizaje efectiva tiene la capacidad de promover y mantener el aprendizaje de todos los profesionales en la comunidad escolar con el propósito colectivo de incrementar el aprendizaje de los alumnos”.

Una escuela configurada como una comunidad profesional de aprendizaje (Louis y Kruse, 1995; Bolam, McMahon, Stoll y otros, 2005) se estructura en torno a estas dimensiones:

- *Valores y visión compartidos*: conjunto de valores y visiones construidas y compartidas en torno a las metas de la escuela, comprometidas y focalizadas en el aprendizaje de los alumnos, donde predominan altas expectativas y hay una cultura de mejora.
- *Responsabilidad colectiva* por la mejora de la educación ofrecida: el personal está comprometido por el aprendizaje de todos los alumnos, existiendo una cierta presión entre compañeros para que todo el profesorado actúe en la misma dirección.
- *Focalizada en el aprendizaje de los estudiantes y en el mejor saber hacer de los profesores*: centrada en la misión de incrementar las oportunidades de aprender de los alumnos; lo que conlleva que los profesores se preocupan por aprender de modo continuo, mediante la planificación, trabajo y enseñanza en equipo.
- *Colaboración y desprivatización de la práctica*: relaciones cooperativas que posibiliten tanto un apoyo mutuo como un aprendizaje de la organización. Hay una disposición a poner en común lo que cada uno sabe hacer, solicitar ayuda a otros y aportarla, dentro de unas relaciones profesionales, donde los colegas son fuente crítica de conocimiento y de retroalimentación.
- *Aprendizaje profesional a nivel individual y de grupo*: todo el personal, incluidos los asesores, están implicados y valoran la mejora del aprendizaje profesional, teniendo lugar un conjunto de actividades dirigidas a tal finalidad. Se desarrolla una *práctica reflexiva* mediante la indagación e investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje (p.e. observación mutua, autoevaluación, investigación-acción), los datos se analizan y usan para la mejora.
- *Apertura, redes y alianzas*: las iniciativas externas son empleadas para analizar lo que sucede internamente, el personal está abierto al cambio y por establecer redes o alianzas con otras escuelas o instituciones, de modo que se apoyen conjuntamente en el aprendizaje.
- *Comunidad inclusiva, confianza mutua, respeto y apoyo*: las relaciones de trabajo están basadas en una confianza mutua, respeto y apoyo. Se cuida en extremo que todos los miembros se puedan sentir activamente implicados. Las diferencias individuales y la disensión son aceptadas dentro de una reflexión crítica que promuevan el desarrollo del grupo, no existiendo en principio dicotomía entre individuo y colectividad.

²¹ <http://www.sedl.org/pubs/change45/welcome.html>

²² <http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR637.pdf>

Por lo demás, una comunidad profesional respeta el “derecho a la diferencia” de sus miembros, donde la individualidad no supone individualismo, sin que esto impida una acción común, pues la colegialidad es también una virtud profesional; por lo que, como pautas organizativas de las relaciones en un centro, el *trabajo en colaboración y equipo* se combinan con el ejercicio de la autonomía profesional. La cuestión es cómo las culturas escolares, dominadas por normas de privacidad, pueden ser transformadas en lugares en los que predominan las características anteriores. Esta cuestión ha sido la “piedra de toque” de numerosas propuestas de mejora que han recorrido los últimos tiempos.

3.2. Procesos para desarrollar una Comunidad Profesional de Aprendizaje

Las líneas de acción se deben dirigir, conjuntamente, a *rediseñar* los lugares de trabajo, y a *(re)culturizar* los centros. La primera pretende un nuevo diseño organizativo, pensando –razonablemente– que no podemos esperar cambios relevantes en la cultura dominante en la enseñanza sin alterar los roles y estructuras, que incrementen –conjuntamente– la profesionalidad del profesorado y el sentimiento de comunidad. Si es difícil actuar directamente en la cultura escolar, por ser algo intangible, los cambios estructurales a nivel organizativo parecen ser, además de manejables, una condición para provocar cambios culturales, pues los individuos cambian, cambiando el contexto en que trabajan.

Se trata de desarrollar contextos de relación cooperativa, donde los distintos agentes (internos y externos) educativos, en una comunidad de profesionales comprometidos, puedan contribuir a la reconstrucción social y cultural del marco de trabajo de la escuela para su propio desarrollo profesional. Se pretende, entonces, rediseñar los *roles y trabajo del profesorado* para promover un sentido de comunidad en el centro, con unas relaciones de colegialidad y colaboración que, implicando al profesorado en el desarrollo de la institución, conduzcan a un compromiso por parte del personal con las misiones consensuadas del centro. Trabajar en proyectos conjuntos puede ser un medio idóneo inicial para efectuar la transición del individualismo a la comunidad profesional.

No obstante, el asunto es complejo, no está exento de *tensiones y conflictos*, siendo clave conjugar la dimensión individual (independencia en unas tareas) y los aspectos conjuntos (interdependencia en otras). Hay además factores imprevistos e impredecibles, externos (iniciativas de la administración) o internos (por ejemplo, cambio de personal), que siempre amenazan –hasta dar al traste con alguno de ellos– al desarrollo de proyectos de cambio. Sin ir demasiado lejos en la utopía, es necesario partir de la cultura escolar existente en los centros, con todas las limitaciones que impone, y de la necesidad de una redefinición de las condiciones de trabajo, para abrir –desde dentro– espacios socio-políticos de decisión sobre los que colaborar.

Crear y desarrollar comunidades profesionales de aprendizaje depende de diversos procesos dentro y fuera de la escuela como los siguientes (Bolam, McMahon, Stoll y otros, 2005): centrarse en los procesos de aprendizaje, utilizar del mejor modo los recursos humanos y sociales, gestionar los recursos estructurales, y el apoyo de agentes externos.

[a] *Centrarse en los procesos de aprendizaje*. Se ofrecen oportunidades para el desarrollo profesional permanente, que será más efectivo si está basado en el contexto de trabajo y en las oportunidades incidentales que ofrece la práctica (aprendizaje experiencial, práctica

reflexiva, socialización profesional, investigación acción, asesoramiento). La autoevaluación es una de las principales fuentes de aprendizaje, a partir del análisis de datos y toma de decisiones en planes de acción. Por último, del aprendizaje individual se pasa al colectivo mediante la transferencia y creación de conocimiento que supone el intercambio con los compañeros en una empresa colectiva.

[b] *Liderar las comunidades profesionales de aprendizaje.* Es difícil desarrollar comunidades profesionales de aprendizaje en una escuela sin el apoyo activo de liderazgo a todos los niveles. Esto incluye la creación de una cultura favorecedora del aprendizaje, asegurar el aprendizaje en todos los niveles de la organización, promover la reflexión e indagación, y prestar atención a la cara humana del cambio. En esta tarea, el equipo directivo [Bolívar, 2001c²³) tiene un papel de primer orden, apoyado por agentes internos o externos de cambio como los asesores. Dado que queremos que todos los profesores sean agentes de cambio, el liderazgo debe tender a ser distribuido o múltiple.

[c] *Desarrollar otros recursos sociales.* Como empresa humana resulta clave el uso efectivo que se hace de los recursos humanos y sociales. Unas relaciones colegiadas productivas se basan en la confianza y el respeto. En esta dirección es preciso cuidar la dinámica de los grupos para que, en lugar de grupos enfrentados, predomine una colaboración.

[d] *Gestionar los recursos estructurales: tiempo y espacio.* Las oportunidades de intercambio profesional se ven facilitadas por el empleo del espacio y tiempo en un centro escolar. De ahí que planificar el tiempo para que dicho aprendizaje ocurra en la escuela, en las aulas o en las reuniones, es un factor crítico (Stoll, Fink y Earl, 2004). Igualmente factores espaciales pueden incrementar o inhibir las oportunidades de aprendizaje colectivo.

[e] *Interacción y relación con agentes externos.* Una comunidad profesional no puede subsistir aislada, precisa de apoyo externo, relaciones y alianzas. En primer lugar, está documentado (Fullan, 2002; Domingo, 2001) que el asesoramiento externo es crítico en los procesos de cambio. Además, en el contexto actual, los centros deben establecer alianzas y relaciones con las familias y comunidad local, servicios sociales y otros agentes o instituciones. Por último, en la sociedad red, los centros escolares tienen que establecer redes con otros centros educativos de su zona para apoyo e intercambio mutuo.

Al final, para que haya una comunidad profesional, el aprendizaje individual o grupal debe ser extendido a la escuela como totalidad, lo que no deja de presentar *aspectos no resueltos*. En la investigación realizada por Kruse y Louis (1997) las autoras descubren un conjunto de dilemas relativos a la tensión entre conjugar pertenecer a un equipo (ciclo o departamento) y, al tiempo, a la comunidad más amplia de todo el centro educativo. Los profesores y profesoras se identifican, en primer lugar, con el equipo al que pertenecen y sólo –en segundo lugar– con el centro. Los dilemas que experimentan los profesores son: conjugar tiempo para el equipo y tiempo para el centro, centrarse en el currículum diseñado en el equipo con el del centro, organizar el equipo y el diálogo reflexivo de todo el centro, autonomía del equipo con los estándares establecidos por la escuela, preservar la paz en el interior del equipo con el análisis crítico de la práctica. Por tanto, concluyen las investigadoras, el desarrollo de fuertes equipos interdisciplinarios no deja de presentar graves problemas para desarrollar un sentido de comunidad profesional del centro, base de una organización que aprende. El asunto es que puedan ser identificados y gestionados.

²³ Anexos 1.4

4. Organizar los centros para el aprendizaje del profesorado

De acuerdo con los nuevos modos de entender la organización escolar y el trabajo docente, la asesoría y formación debe dirigirse a articular las necesidades de desarrollo individual y las de la escuela como organización, donde los espacios y tiempos de formación estén ligados con los espacios y tiempos de trabajo, los lugares de acción puedan ser –a la vez– lugares de aprendizaje. En lugar de limitarse a cursos escolarizados de formación, como un medio instrumental –normalmente– para aplicar cambios externos, estas nuevas perspectivas abogan por el aprendizaje con los colegas en el contexto de trabajo, vinculando el desarrollo profesional con el organizativo. La formación permanente del profesorado es un proceso de aprendizaje resultante de las interacciones significativas que tienen en el contexto temporal y espacial de su trabajo y que da lugar a cambios en la práctica docente y en los modos de pensar dicha práctica [Canário, 1998²⁴].

El “modelo escolarizado” en la formación continua de adultos, realizado de manera puntual, como complemento o reciclaje de la formación inicial y poco articulado con las situaciones de trabajo, como hemos visto en España con motivo de la puesta en marcha de la LOGSE, ha tenido un carácter marginal y escasos efectos en relación con los problemas de las escuelas y con la actividad docente en el aula. Por eso, de acuerdo con las tesis que se desprenden de tomar el centro como lugar del cambio y la formación, como se desarrolla posteriormente en el Tema 3 del Módulo, ha llegado el momento de repensar qué pueda ser la formación del profesorado, para incidir en otras propuestas alternativas (el lugar del trabajo como contexto formativo), que puedan contribuir a insertar la formación en las propias trayectorias y proyectos de escuela.

La formación permanente del profesorado no puede estar desconectada de los contextos de trabajo, como profesionales adultos debe articularse con ellos. La cuestión es, como plantea una buena experta en el tema (Little, 1999), “cómo organizar los centros para el aprendizaje del profesorado”. A este respecto señala las siguientes líneas productivas de acción:

1. *El núcleo del desarrollo profesional lo constituye la reflexión e intercambio colectivo sobre el aprendizaje de los alumnos.* Todos los profesores aprenden de la experiencia por observación de sus alumnos, pero este aprendizaje informal e individual debe llegar a ser colectivo, sistemático y sostenido en el tiempo. Cuando el equipo de profesores se compromete en un diálogo o debate sobre la calidad del trabajo con los alumnos, o cuando analizan conjuntamente los resultados de la evaluación, esto tiene una influencia directa en el proceso de aprendizaje de los profesores.
2. *Organizar el trabajo diario de modo que apoye el aprendizaje del profesorado.* Unos modos burocráticos de funcionar impiden el aprendizaje del profesorado. Por el contrario, formas que permitan intercambiar el conocimiento y habilidades suelen contribuir a desarrollarlo. A la vez, habilitar tiempos y espacios para el diálogo común suelen ser imprescindibles.
3. *Desarrollar enfoques alternativos al aprendizaje del profesorado.* Sabemos que determinados formatos (como el escolarizado) son inadecuados para el desarrollo

²⁴ <http://www.dgide.min-edu.pt/inovbasic/biblioteca/ccoge03/index.htm>

profesional, pero se pueden ensayar otras formas (equipos de investigación, reuniones, planificación común, observación en clase, etc.) que pueden promoverlo.

4. *Proveer feedback sobre el aprendizaje de los alumnos.* Es preciso contar con datos (externos o de la autoevaluación) sobre el nivel de aprendizaje alcanzado por los alumnos. Las metas claves del desarrollo profesional deben vincularse con programas bien establecidos de revisión y evaluación del aprendizaje de los alumnos..

5. *Desarrollar un ethos que apoye el aprendizaje del profesorado.* Si las estructuras organizativas son importantes, también lo son los valores, creencias y normas que favorecen el aprendizaje del profesorado. Así, entender el centro como una organización que aprende o el equipo docente como una comunidad profesional.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje del profesorado se ha de dirigir a cómo mejorar lo que se hace, desde un análisis de la situación, en que los propios procesos de trabajo sean en sí mismos generadores de cambios. Una *formación centrada en la escuela* se inscribe, como tarea colegiada y en equipo, en el propio proceso de mejora del currículum; por otra, debe contribuir a incrementar los propios saberes y habilidades profesionales para reutilizarlos en las nuevas formas de hacer escuela. Todo induce a que la **asesoría** debe dirigirse a cómo **reestructurar, en nuevos modos, el trabajo docente** para constituir el centro en un espacio de aprendizaje e investigación no sólo para los alumnos, sino para los propios profesores: compartir conocimientos, preocupaciones y experiencias, en un aprendizaje de la propia práctica; actuando *el asesor como dinamizador del propio proceso* que, a la larga, asuma el propio profesorado. La asesoría tiende, por un lado, a maximizar el potencial de los equipos existentes; por otro, a desarrollar el liderazgo en otros profesores, compartiendo capacidades.

ACTUACIÓN DEL ASESOR

1.- Planteamientos posibles

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

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

Por tanto, las estrategias de mejora empleadas en el asesoramiento han de ser diferenciadas. Cada asesor tiene experiencia de que mientras unos centros no tienen dificultad para mejorar, a otros les cuesta mucho para comenzar a avanzar y vérselas con los desafíos asociados al aprendizaje (Stoll, Fink y Earl, 2004: 191). Unas disponen de de

capacidad interna de cambio: recursos, capacidad de reflexión y trabajo en equipo, unos equipos directivos cohesionados, tienen visión clara de cuáles son sus objetivos prioritarios y cómo han de llegar. Otras, por el contrario, les falta todo lo anterior; y una mayoría se encuentran en un camino intermedio. Desde una mirada longitudinal, los centros educativos tienen su propia *historia institucional* y su nivel de desarrollo dependiente de aquella, dependerá de la fase en el ciclo de desarrollo del centro específico de que se trate para que una estrategia sea más adecuada u oportuna que otra.

Así, nos encontramos con centros que se encuentran en una situación crítica, “estancados” y no progresan, de bajo rendimiento, han salido de un periodo malo y están empezando a mejorar, o se mueven, desde hace tiempo, exitosamente de manera efectiva. Por su parte, igualmente, en cuanto a la construcción de un centro escolar como “comunidad profesional de aprendizaje”, Bolam, McMahon, Stoll y otros [2005²⁵] distinguen tres estadios: *incipiente, en desarrollo y madura*. El caso más habitual es que muchos centros no están vertebrados como comunidades profesionales, por lo que -en cualquier caso- es un proceso a construir, partiendo de su situación actual.

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

2.- Recursos para la intervención

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

<i>Desarrollo del centro</i>	<i>Características</i>	<i>Tipos de estrategias</i>
<input type="checkbox"/> Escuelas fracasadas o estancadas	Estado de elevado número de fracasos. No pueden mejorar por ellas mismas. Necesitan, por tanto, un alto nivel de apoyo externo.	– Tipo I: Iniciar un proceso de desarrollo – Meta: alcanzar un grado moderado de eficacia
<input type="checkbox"/> Escuelas de bajo rendimiento o que "pasan"	Centros de bajo desempeño, que necesitan alcanzar mayores cotas de eficacia.	– Tipo II: Apoyar el inicio de un proceso de desarrollo, según sea más por apoyo externo (<i>I/a</i>) o iniciado por el centro (<i>I/b</i>). – Meta: Definir prioridades y crear capacidades
<input type="checkbox"/> Escuelas buenas o efectivas	Han alcanzado un alto nivel de eficacia, y son reconocidas como “buenas”	– Tipo III: Sostener y ampliar la mejora – Meta: Mantener su eficacia, con sus propios medios.

²⁵ <http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR637.pdf>

Cuadro: *Pertinencia de las estrategias con el tipo de centro*

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

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

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

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

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

Las estrategias adecuadas para mejorar y apoyar a centros efectivos serían: articular valores y extender los logros, incrementar las expectativas del profesorado y de la comunidad educativa en los niveles de consecución, organizar tiempos y espacios para planificar en colaboración a nivel de departamento y aula, creación de equipos y modelos de enseñanza y aprendizaje, dar oportunidades para desarrollar experiencias innovadoras, celebrar y compartir los éxitos.

Entre otros recursos, se puede consultar el libro de M. Ainscow, J. Beresford, A. Harris, D. Hopkins y M West: *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Manual para la formación del profesorado* (Madrid: Narcea, 2001); así como los de L. Stoll y D. Fink: *Para cambiar nuestras escuelas* (Barcelona: Octaedro, 1999), y el de L. Stoll, D. Fink y L. Earl: *Sobre el aprender y el tiempo que requiere. Implicaciones para la escuela* (Barcelona: Octaedro, 2004).

Por su parte, en una perspectiva más práctica, el libro de Mercedes Muñoz Repiso, F.J. Murillo y otros: *La mejora de la eficacia escolar: Un estudio de casos*(Madrid: CIDE, 2000), que se puede encontrar en edición on line²⁶, proporciona una buena base teórica, así como ilustra con cinco estudios de caso de centros españoles.

3.- Soluciones aceptables

En la teoría del cambio educativo se suelen distinguir tres tipos de estrategias de mejora:

- a) *Táctica*: para resolver un problema específico, se adoptan determinadas respuestas, normalmente limitadas en el tiempo. Durante ese período se concentran en el problema. La debilidad de este enfoque es que, el inicial ímpetu con el paso del tiempo comienza a disminuir. A continuación, se centran en otro problema preocupante, etc.
- b) *Estratégica*: Fruto de una autorrevisión o diagnóstico de la realidad se adopta un plan sistemático a medio plazo. Normalmente, tiende a focalizarse en unas dimensiones consideradas relevantes y en buscar los recursos y apoyos que puedan contribuir a su resolución.
- c) *Construir capacidades*: Implica a la mayoría del profesorado, su foco de mejora son los procesos de enseñanza y aprendizaje, capacitando al centro como conjunto para resolver por sí mismo sus problemas.

En lugar de respuestas tácticas, aunque a veces sean imprescindibles para salir de una situación, se debe tender a soluciones estratégicas, que –a largo plazo– contribuyan a construir capacidades²⁷. Como dice Fullan (2002: 212), “el asesoramiento eficaz es un 25% tener buenos productos y un 75% ayudar a desarrollar las condiciones locales”. En una situación de asesoramiento a los centros escolares, es preciso estudiar y analizar la situación de partida. Además del conocimiento proporcionado por la relación (personal y profesional) con el personal del centro, servirse de instrumentos de diagnóstico puede tener interés para una visión ajustada de la realidad, base de las posibles acciones. Al respecto se puede consultar Bolívar, 2001²⁸.

Como respuesta estratégica, a partir de la autorevisión conjunta de la práctica docente, en que se realiza un diagnóstico de la situación, revisando los modos habituales de pensar y hacer, se consolidan –como logros– lo que se está haciendo bien (*¿De qué aspectos de nuestra enseñanza nos podemos sentir relativamente contentos?*), al tiempo que se reconoce e identifica lo que deba ser mejorado (*¿En qué aspectos debemos incidir o cambiar para mejorar nuestra enseñanza-aprendizaje?*). Tras llegar a compartir una percepción

²⁶ <http://www.mec.es/cide/espanol/publicaciones/colecciones/investigacion/col144/col144pc.pdf>

²⁷ http://csociales.uchile.cl/publicaciones/enfoques/03/docs/enfoques_03_1999.pdf

²⁸ <http://dewey.uab.es/pmarques/dioe/DOEdiagnostico.doc>

común de los problemas o necesidades, se debe entrar en la fase de movilizar las experiencias, saberes e ideas para proponer los cambios deseables y encontrar las soluciones posibles en las pautas de trabajo en clase/centro. Junto al espacio del aula se analizan aquellos factores del sistema escolar o del centro que condicionan la propia enseñanza (*¿Qué factores de la organización del centro deben cambiar para posibilitar lo anterior?, o ¿a qué intereses, y a cuáles no, está sirviendo este modo de hacer las cosas?*).

El proceso de innovación y formación normalmente surge por la *identificación*, en un ciclo de reflexión colegiada o diálogo entre compañeros, apoyados inicialmente por el asesor, *de ámbitos o campos donde existen déficits o discrepancias entre lo que se hace y lo que se declara/espera hacer*, porque no se han obtenido los resultados esperados/deseados o por haberse embarcado en un proceso de autorrevisión. De este modo, identificar situaciones deficitarias o insatisfactorias es, entonces, un punto necesario y originario para generar acciones para la mejora. Este proceso de autorrevisión se va constituyendo en un marco para discutir, deliberar y decidir colegiadamente qué conviene hacer, cómo van las cosas y qué habría que corregir. El proceso debe abocar a acuerdos prácticos (*qué hacer y cómo hacerlo*), siendo muy importante –para asegurar su posterior traducción práctica– el propio proceso de diálogo, confrontación de perspectivas y acuerdos finales logrados. La autoevaluación de la situación por los docentes, una vez convertida en forma habitual de trabajo, compartiendo logros y necesidades, será –entonces – el contexto de la formación e innovación, que contribuya al desarrollo del centro escolar.

ENTRADILLAS

“Imagínese dos escuelas. En la primera, los alumnos están aprendiendo, los docentes están aprendiendo y la dirección está aprendiendo. La segunda es una comunidad de aprendizaje. ¿Qué es lo que tiene ésta que no tenga la otra? Esta escuela sabe cómo juntarlo todo, implicar a todo el mundo –incluidos los padres y la comunidad– en una empresa colectiva que asegura que el aprendizaje individual se suma en un todo coherente, teniendo como fin fundamental el aprendizaje de alta calidad del alumno. El aprendizaje de los docentes y el conjunto directivo no tiene lugar por sí mismo, sino en cuanto parte absolutamente esencial para la mejora del aprendizaje de los alumnos” (Stoll, Fink y Earl, 2004: 147).

Una de las bibliotecas virtuales mejores en este ámbito es la *Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar* (RINACE²⁹). Entre los muchos documentos recogidos en su *Biblioteca Virtual*, se pueden revisar los referidos a organización, formación del profesorado y agentes de apoyo.

Además edita la *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*³⁰, donde igualmente se han publicado trabajos de interés.

²⁹ <http://www.rinace.net/espanol.htm>

³⁰ <http://www.rinace.net/reice.htm>

Sería injusto, poco realista e inútil esperar que los profesores cambien espectacularmente su forma de enseñar, y que lo hagan, además, en un corto espacio de tiempo. Pero lo que sí es justo, realista y, probablemente, demostrará ser más efectivo, es esperar que se comprometan a procurar una continua mejora en su comunidad de compañeros, y que sean capaces de experimentar con las nuevas estrategias de enseñanza como parte de ese compromiso. Al tratar de mejorar las estrategias de enseñanza, a menudo nos inclinamos de manera entusiasta hacia la conversión, cuando hacerlo hacia la extensión sería un objetivo mucho más práctico y productivo (Hargreaves, Earl y Ryan: *Una educación para el cambio*, p. 250).

Nunca hubo tanta necesidad de dominar el aprendizaje en equipo en las organizaciones. Los equipos se están transformando en la unidad clave de aprendizaje en las organizaciones. El aprendizaje individual, en cierto nivel, es irrelevante para el aprendizaje organizativo. Los individuos aprenden todo el tiempo y sin embargo no hay aprendizaje organizativo. Pero si los equipos aprenden, se transforman en un microcosmos para aprender a través de la organización (Peter Senge: *La quinta disciplina*).

Tema 2

CULTURA Y POLITICA DE COLABORACIÓN ESCOLAR: LIMITACIONES Y POSIBILIDADES

M^a Teresa González González

Cuando el centro escolar se encara como foco de cambio y mejora y, a la vez, como lugar para el desarrollo profesional del docente, la existencia de relaciones de trabajo en colaboración entre los docentes juega un rol significativo (Kruse, Louis y Bryck, 1994³¹; Louis y Kruse, 1995; Bolman et al., 2005³²). Relaciones basadas en la coordinación, la interdependencia, las dinámicas de discusión crítica a propósito de la práctica, la indagación y exploración de nuevas ideas y prácticas educativas, el desarrollo de proyectos conjuntos de aquellos que integran la organización (Fullan, 2004).

La persistencia de normas de privacidad, aislamiento e individualismo en la organización educativa –gestadas por el modo en que la institución escolar a lo largo de su historia ha legitimado ciertas estructuras, relaciones y condiciones de trabajo organizativo, y reflejadas en el funcionamiento del centro escolar como si fuese un agregado de comportamientos individuales– genera contextos poco propicios para el aprendizaje profesional y las mejoras organizativas. En tal sentido, romper esa cultura individualista, promover la colegialidad y el trabajo en colaboración constituye un requisito básico para que el centro escolar sea una comunidad de aprendizaje.

En los apartados que siguen abordaremos algunas cuestiones sobre este particular. En primer lugar acotaremos qué se entiende por colaboración. Comentaremos también algunos argumentos que justifican la pertinencia y necesidad del desarrollo de una cultura de colaboración en el centro escolar, algunas de las caras que puede mostrar y los caminos, no siempre evidentes, por los que ha de discurrir. Finalmente nos detendremos en una de las polémicas que se vienen planteando en los últimos años en torno a la colaboración profesional: la relativa a si es posible construir una cultura de colaboración del centro en su conjunto o, conviene, más bien, privilegiar la colaboración y la configuración de comunidades profesionales de departamentos, equipos o grupos de profesores.

1.- Las relaciones profesionales de colaboración: ¿De qué estamos hablando?

La colaboración profesional alude a relaciones entre docentes caracterizadas básicamente por dos grandes rasgos:

a) Se trata de relaciones que giran *en torno a la actividad profesional* que realizan los profesores en la organización escolar, a saber, el currículum y la enseñanza que se está desarrollando y su mejora. A través de ellas, los profesores tratarán de clarificar los grandes valores que orientan el centro escolar, así como fundamentar conjuntamente las metas y actuaciones en el conjunto del centro y en las aulas, y diseñar los medios más adecuados para

31

http://www.wcer.wisc.edu/archive/cors/Issues_in_Restructuring_Schools/ISSUES_NO_6_SPRING_1994.pdf

32 www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR637.pdf

alcanzarlas. Así pues, el análisis y el debate sobre las actuaciones curriculares en el centro y en las aulas: qué se está haciendo, con qué propósitos, según qué valores, creencias y principios, en qué situaciones y cómo, con qué resultados, cuáles son los problemas más significativos y qué soluciones pueden buscarse colegiadamente a los mismos, constituyen el núcleo de la colaboración profesional.

b) Son relaciones que se desarrollan a través de *procesos y dinámicas de trabajo* que no se limitan sólo a intercambios de fórmulas puntuales, o a la mera coordinación formal. Cuando los profesores mantienen una relación de colaboración se implican en procesos sistemáticos de reflexión y diálogo, que les posibilita argumentar críticamente sobre la realidad educativa del centro/aula; cuestionar –a la luz de valores y principios que se quieren cultivar en el centro– prácticas y rutinas en las que están inmersos y explorar modos y vías de mejora. En definitiva, se trata de *dinámicas relacionales* a través de las cuales los docentes cuestionan ideas, prácticas y rutinas existentes, con frecuencia dadas por sentado, y exploran otras alternativas, otros modos de pensar y actuar ante las situaciones escolares.

La colaboración profesional requiere desarrollar la capacidad de los miembros del centro escolar para trabajar conjuntamente; pero también que por los circuitos de ese trabajo conjunto circulen contenidos, temas, cuestiones, y propuestas pedagógicas relevantes para el desarrollo profesional de los docentes y la mejora de los procesos curriculares y de enseñanza-aprendizaje en el centro escolar. No sólo importan los procesos puestos en juego –diálogo, reflexión conjunta, análisis de la práctica–, sino también los contenidos: sobre qué se dialoga, sobre qué se reflexiona, qué se analiza. A nadie se le escapa que los procesos de colaboración profesional pierden gran parte de su sentido y significado si están vacíos de contenidos. Al respecto señala Escudero (1997):

el diálogo profesional sobre y desde las propias prácticas [...] no garantiza por sí mismo demasiado. Su relevancia, utilidad y contribución efectiva a la reconstrucción de las ideas, métodos y actitudes de los interlocutores depende mucho de aquello sobre lo que se dialogue, los criterios y contenidos valorativos teóricos y metodológicos que entren en juego, y los compromisos efectivos que todo ello sea capaz de movilizar para recomponer planes de acción y desarrollo en la práctica de los mismos” (p.7-8).

2.- Por qué la colaboración

El individualismo y el trabajo en aislamiento del profesorado socavan el sentido de comunidad escolar global; por eso es indispensable cultivar la colaboración profesional y configurar progresivamente una *cultura* de colaboración.

El funcionamiento de un centro escolar en el que predomina el individualismo profesional se asienta en la creencia de que la enseñanza se resuelve únicamente en el espacio acotado del aula y por cada profesor, y en la asunción de que la autonomía y discrecionalidad de los docentes es algo sagrado. En semejante situación –en la que se asume como “lógico” que la enseñanza y atención a los alumnos no es atributo del centro en su conjunto, sino de cada profesor particular– es frecuente una cierta despreocupación y desconocimiento mutuo de las prácticas y problemas de enseñanza de cada docente y una actuación educativa escasamente coordinada y coherente. Cada uno tenderá a concentrarse en lo inmediato, o sea en la planificación a corto-plazo para su aula, evitando la reflexión, el diálogo y el análisis conjunto acerca de qué, para qué, cómo enseñar con vistas a compromisos más amplios, a largo-plazo, eludiendo, pues, embarcarse en mejoras que

afecten a la práctica y el contexto de trabajo. El individualismo constituye, así, una rémora importante a la hora de conseguir que el centro funcione como una organización que, como tal, ha de dar respuestas coherentes y globales a muchas de las facetas de su funcionamiento (Hargreaves, 1996; Fullan y Hargreaves, 1997; Pérez Gómez, 1998).

La enseñanza y el consiguiente aprendizaje del profesor, al quedar tan unilateralmente ligados al interés y la capacidad individual por detectar problemas en el aula y buscar posibles soluciones a los mismos, produce un efecto nefasto: prácticamente ningún docente se beneficia del conocimiento, experiencia u orientaciones de los colegas. Es, así, altamente probable que el currículum y enseñanza que se ofrece a los alumnos resulte una experiencia descoordinada, poco coherente y poco significativa.

Ahora bien, es responsabilidad del centro escolar ofrecer un currículum coherente y equilibrado que promueva el desarrollo cultural, moral y social de sus estudiantes y les prepare para ser ciudadanos activos y responsables. Tal currículo ha de representar una experiencia global para los alumnos, y ello no vendrá de la mano de profesores que abordan su tarea aisladamente y por su cuenta, incluso aunque individualmente sean excelentes profesionales; el trabajo conjunto y la colaboración se hacen imprescindibles: Sólo a través de la colaboración profesional se posibilita la **continuidad y coherencia del currículum**.

La enseñanza que se ofrece en un centro –así como la respuesta que se dé a problemáticas específicas relacionadas con la convivencia, la disciplina, el desenganche de los estudiantes, la atención a la creciente diversidad del alumnado etc.– requiere, más allá del trabajo de cada profesor en su aula, complementarse y trabajar con otros. Conlleva, cuando menos, que los profesores y equipos o departamentos se hagan cargo *colegiadamente* de las decisiones y actuaciones relacionadas con el alumnado y las medidas que se llevarán a cabo para darles una respuesta educativa adecuada. Se trata de un aspecto crucial en momentos como los actuales en que los alumnos y comunidades son cada vez más diversas, los desafíos a los que se enfrentan las escuelas para apoyar y posibilitar el aprendizaje de todos los alumnos son más complejos y requieren el compromiso y colaboración de todo el centro. El trabajo con los estudiantes no puede ser planteado como una mera agregación de actuaciones dispersas, sin coordinación y, sobre todo, sin unidad de propósito. Dar pasos para ir configurando una cultura *colaborativa* constituye, pues, una condición organizativa básica para garantizar la coherencia y continuidad de la oferta curricular y de la enseñanza en el centro escolar.

Al anterior argumento es preciso añadirle que difícilmente podemos hablar de mejora de la educación si no se cultiva, al tiempo, el **desarrollo profesional** de los docentes y su capacidad de indagar, valorar críticamente la experiencia disponible e incorporar y abrirse a nuevas ideas y prácticas educativas. Los profesores, como señalan Darling-Hammond y Mclaughlin (2004: 4)³³,

aprenden haciendo, leyendo y reflexionando (de la misma manera que los estudiantes), a través de la colaboración con otros maestros, observando muy de cerca el trabajo de los estudiantes, y compartiendo lo que observan. Este tipo de aprendizaje permite a los maestros pasar de la teoría a la práctica. Además de una amplia base de conocimientos teóricos, este aprendizaje requiere contextos que apoyen la indagación y colaboración docente, así como de estrategias fundamentadas en los intereses y las preocupaciones de los profesores.

³³ <http://www.ugr.es/~recfpro/rev82COL1.pdf>

Un desarrollo profesional, pues, articulado sobre la indagación colegial de la propia práctica en el centro escolar, capaz de proporcionar conocimientos y capacidades conceptuales y operativas. Tal desarrollo profesional en el propio lugar de trabajo conlleva que se desarrollen fuertes relaciones colegiales y de colaboración: los profesores deben poder trabajar conjuntamente sobre sus prácticas y cómo mejorarla; deben hacer posible que arraiguen normas de confianza y resolución de problemas; y deben, también, suscribir un compromiso colectivo de apoyo y aprendizaje de todos los alumnos. Son condiciones indispensables para desarrollar los enfoques necesarios para adecuarse a las exigencias curriculares y de un alumnado cada vez más diverso, explorar nuevos métodos de enseñanza y adquirir ideas de otros colegas valiosas para la mejora de la práctica.

3.- ¿Cualquier trabajo conjunto entre docentes es colaboración profesional?

Aunque no es infrecuente que se establezca una equiparación entre trabajo en colaboración y trabajo en equipo de los profesores, ambos no son siempre equiparables. Los docentes pueden trabajar juntos de distintas maneras y sobre contenidos de diversa naturaleza. Hablamos de *colaboración profesional* cuando los contenidos sobre los que versa la relación tienen que ver con el currículo y la enseñanza que se está desarrollando en el centro y cuando se abordan a través de procesos sistemáticos de indagación y resolución de problemas.

No estaríamos ante una colaboración profesional propiamente dicha cuando los docentes mantienen entre ellos dinámicas de trabajo conjunto en las que hablan, intercambian información y consejos o se coordinan *puntualmente*, comparten materiales, información o ideas existentes pero *sin indagar críticamente* en torno a ellas, evitando la discusión y el trabajo conjunto que ponga de manifiesto desacuerdos sobre principios y práctica de enseñanza. Estamos, en este caso, ante una *colaboración comfortable* (Fullan y Hargreaves, 1997; Litle, 1990). Aunque este tipo de colaboración tiene su importancia por su contribución a lo que podríamos denominar un *clima* relacional más positivo y abierto – sin duda importante para el desarrollo de una cultura de colaboración (Nias y col., 1989)– lo más probable es que no altere de modo significativo la cultura de individualismo y aislamiento del profesorado ni, por tanto, la práctica escolar.

Tampoco hablaríamos de colaboración profesional en situaciones en las que los profesores trabajan en equipo y realizan reuniones conjuntas, pero sólo por presión administrativa externa, es decir, porque así lo prescribe la administración. Si así fuese, estaríamos en realidad ante una *colaboración forzada* (Hargreaves, 1991, 1994, 1996). Los miembros del centro escolar se reúnen para gestionar y resolver asuntos administrativamente impuestos (ej. hacer un proyecto educativo mandado por la administración) sin que ello influya en el contenido mismo de lo que se trabaja ni en el grado en que los miembros se sienten implicados en el centro. Se trabaja *formalmente* de un modo conjunto, pero con ello no se altera en prácticamente ningún sentido los por qué, para qué y cómo de la práctica educativa. La colaboración como respuesta formal a mandatos externos es, en el fondo, la mejor garantía de continuismo.

Cuando la colaboración es forzada, las estructuras terminan siendo utilizadas de modo burocrático, la actividad que en ellas se realiza ni repercute en el desarrollo profesional de sus integrantes ni conduce a cambios en el núcleo de la enseñanza y el aprendizaje en el centro escolar (Fullan, 1995).

4.- Disponer estructuras organizativas para la colaboración profesional es importante, pero no suficiente

A la luz de lo que acabamos de comentar cabe señalar que la colaboración profesional no se alcanza por mandato administrativo. Es posible que los centros escolares cuenten con prescripciones formales para colaborar y con las correspondientes estructuras pensadas para facilitarlas, pero ello no genera necesariamente el compromiso e implicación de los docentes en el desarrollo de una relación focalizada en el currículo y la enseñanza, ni provoca automáticamente el diálogo sobre la práctica, la indagación y exploración de vías para mejorarla.

Desde luego, la colaboración profesional requiere la presencia de ciertas condiciones estructurales, por ejemplo la disponibilidad de tiempos de reunión; como se recoge en el informe de Bolman *et al.* (2005:19)³⁴: *la evidencia de que los docentes hablan e intercambian sobre cuestiones profesionales es un indicador clave de una comunidad de aprendizaje, y para facilitar esto la investigación sugiere que la escuela ha de estar organizada para posibilitar tiempo para que los profesores y otros miembros puedan reunirse y hablar de modo regular (...) el tiempo es también crítico para que cualquier aprendizaje no sea superficial (...)*. Igualmente la existencia de estructuras formales de equipos, departamentos o similares (Turning Points, 2001³⁵), así como la disponibilidad y la proximidad de los espacios para reunirse (Bolman *et al.*, 2005) constituyen elementos facilitadores de los intercambios profesionales entre docentes.

Sin embargo, aunque las estructuras organizativas son importantes, conviene recordar –como señalaban hace unos años Peterson, McCarthey y Elmore (1996)– que la modificación de la práctica es más una cuestión de aprendizaje que un problema de organización. Las estructuras pueden facilitar ese aprendizaje, pero por sí mismas no lo causan. Montar las que se considere pertinentes e invertir un tiempo considerable en reuniones formalmente prescritas para coordinar el currículum y la enseñanza, cuando en realidad todo el mundo siga pensando que el trabajo en su aula es de su exclusivo dominio, que no es necesario sacar a la luz y mucho menos argumentar las concepciones sobre el centro, el currículum, la enseñanza o el alumnado, no constituirá una fuente de desarrollo profesional ni para el conjunto de los docentes ni para cada uno de ellos.

5.- Micropolíticas en la colaboración profesional

Aunque no conviene devaluar los aspectos estructurales pues sin ellos la colaboración es improbable, su mera presencia no modificará creencias, normas y valores sobre la práctica docente. La construcción de una cultura de colaboración en el centro escolar es un proceso paulatino que no depende sólo de que existan condiciones estructurales adecuadas en el centro. Entre otras razones porque es un proceso complejo para el que no existe un camino predeterminado, una fórmula que podamos meramente aplicar. En él entran en juego muchas condiciones y factores que no siempre son fáciles de manejar. A esa complejidad contribuye la existencia de micropolíticas organizativas.

³⁴ www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR637.pdf

³⁵ <http://www.turningpts.org/pdf/Teams.pdf>

El centro escolar no es un contexto organizativo idílico. En él coexisten visiones e interpretaciones diversas, si no contradictorias, de lo que debe hacerse cómo y por qué. Lo atraviesan redes sutiles de poder, intereses de toda suerte defendidos en espacios formales e informales, conflictos explícitos u ocultos, miembros que *luchan* dentro de la organización para convertir sus *visiones* en la *pauta* general, etc. (Ball, 1989; Bardisa, 1997³⁶; González, 1998; Blase, 2001³⁷; Bernal, 2004). En el centro escolar, como señaló Ball (1987), el conflicto, no la colaboración, es la norma. Ello nos sitúa ante un escenario en el que en vez de un camino lineal, será preciso tratar de encontrar vías para que las posturas, planteamientos, y orientaciones culturales (*subculturas*, *contraculturas*) presentes en el centro escolar puedan interactuar tan libre y tan abiertamente como sea posible. En un escenario tal es preciso reconocer el conflicto, las diferencias, incluso las zonas legítimas de discrecionalidad. Porque las distintas voces, intereses, percepciones, muchas veces en competición, constituyen un elemento que no se puede arrasar sin más, un elemento con el que hay que contar y, posiblemente, desde el que trabajar.

La dirección y la orientación de las micropolíticas escolares representarán una limitación tanto más fuerte a la colaboración cuando los intereses y las rivalidades campen a sus anchas en el centro escolar, cuando no se pongan sobre la mesa y se aborden. Representarán una limitación cuando se presupongan consensos donde normalmente habrá disputas, uniformidad donde lo normal es que haya diferencias y puntos de vista encontrados, o claridad aunque los asuntos educativos estén llenos de retóricas, vaguedades e incertidumbres.

Pero cultivar la colaboración profesional no significa buscar consensos forzados, uniformidades aparentes, ahogar ciertas voces o eludir conflictos. Como señalan Grossman Winelburg y Woolworth (2001), cuando los profesores buscan consensos superficiales y evitan entrar en cuestiones que puedan desencadenar conflictos, lo que construyen no es una comunidad profesional, sino una *pseudocomunidad*. En ésta se “suprime el conflicto”, se pretende suprimirlo al no clarificar determinados temas, ideas o cuestiones, al mantener los intercambios e interacciones en un nivel amplio de generalidad y ambigüedad, dando cabida a las múltiples interpretaciones personales: *por ejemplo, si no se discute la noción de ‘pensamiento crítico’, de ‘curriculum interdisciplinar’ cada miembro puede estar de acuerdo con esa causa, sin prestarle mas atención* (p. 956). Se mantiene, así, una apariencia de consenso y se presupone que todos los miembros comparten los mismos propósitos, le atribuyen el mismo significado y orientan sus actuaciones en un mismo sentido. En tales circunstancias las cuestiones de carácter valorativo y ético, la reflexión acerca de los por qué de las prácticas en las que se está inmerso y los propósitos a los que obedecen o deberían obedecer, no constituirán un foco de atención en las dinámicas de trabajo entre los miembros de la organización. La colaboración, en definitiva, y por utilizar la misma expresión a la que aludíamos antes, será “confortable”.

Es importante, pues, que las tensiones presentes en la organización, los desacuerdos sobre principios y práctica de la enseñanza se aborden de forma que no constituyan una barrera; es menester que sus miembros puedan orientar poderes e influencias en el desarrollo de proyectos de mejora del centro. No se trata de que todos los miembros piensen y sientan del mismo modo, ni de que lo colectivo diluya a lo individual y más personal. La colaboración profesional no tiene por qué anular la diversidad ni potenciar la homogeneidad

³⁶ <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie15a01.htm>

³⁷ <http://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART2.pdf>

y la unanimidad de creencias. Pero tampoco ha de significar elevar a categoría incuestionable el planteamiento y actuación de cada uno en aras del respeto a la creación personal. De hecho, un proyecto compartido requiere necesariamente compromisos concertados y responsabilidades *colegiadamente* distribuidas que habrá que debatir, acordar e *individualmente* asumir.

La pretensión de trabajar sobre referentes comunes, acordar conjuntamente líneas de actuación y prioridades, indagar críticamente en torno a la educación, sus procesos y sus resultados en el centro escolar, y, al mismo tiempo, no anular las singularidades, la creatividad y las divergencias de cada uno, constituye una tensión consustancial a la colaboración. En procesos de construcción de comunidad profesional, como bien ha desarrollado Achinstein (2002) las situaciones conflictivas estarán al orden del día:

cuando los profesores colaboran entran de lleno en conflictos sobre creencias y prácticas. Las comunidades profesionales de docentes frecuentemente nacen en conflicto debido a que conllevan un cambio sustancial en la práctica, desafían las normas existentes de privacidad y autonomía, y cuestionan límites existentes entre culturas y grupos de poder en las escuelas (...). Las comunidades se mantienen en conflicto debido a que sus normas valoradas de consenso y reflexión crítica, de unidad y de discordia son, con frecuencia, incompatibles... (p. 9-10)

Buscar unidad en medio de la diversidad no está exento de conflictos. En lugar de ignorarlos y de pasar por alto la heterogeneidad de intereses, es preciso abordarlos tan abierta y democráticamente como sea posible: examinar diferencias de creencias y planteamientos, interrogar valores asentados, escuchar discrepancias y voces alternativas, explorar ocasiones inéditas de mejora. El conflicto razonado ofrece buenas condiciones para la indagación, el aprendizaje organizativo y la mejora. Se trata de un pilar básico en las dinámicas de colaboración profesional.

6.- ¿Una cultura de colaboración en el centro?

La noción de comunidad profesional y, estrechamente relacionada con ella, la de *cultura de colaboración* se ha planteado, habitualmente, en relación con el *centro escolar* en su conjunto. Sin embargo, como han señalado Litle y McLaughlin (1993: 3) los profesores, *se asocian con colegas en muchos marcos o circunstancias: en su departamento, en grupos relacionados con asignaciones instructivas o curriculares, en escuela, en actividades a nivel de distrito, en organizaciones de profesores.*

En ese sentido, más que de “la” *comunidad profesional del centro* habría que hablar de *comunidades profesionales*, que pueden operar con reglas distintas, focalizarse en temas diferentes y suponer cosas diferentes para la vida y trayectoria profesional de los profesores. Algunas revisiones sobre colaboración y cultura organizativa de colaboración (Little, 1992; Litle y McLaughlin, 1993; Huberman, 1993; Talbert y McLaughlin, 1994³⁸; Bolívar, 2000, 2000a), comentan, en esta línea, que en lo que respecta al centro escolar, son grupos de profesores y profesoras los que construyen y desarrollan relaciones de colaboración en *micro-contextos* particulares. Específicamente en lo que respecta a los centros de secundaria, se ha subrayado que los departamentos didácticos constituye un contexto crucial para la

³⁸ http://www.stanford.edu/group/CRC/publications_files/Teacher%20Professionalism.pdf

comunidad profesional de los docentes.

Las relaciones profesionales en el centro de Secundaria se caracterizan por ser *balcanizadas* (Hargreaves, 1991, 1996; Hargreaves y McMillan, 1995; Fullan y Hargreaves, 1997). La *balcanización* ocurre cuando los docentes circunscriben sus interacciones profesionales a grupos formales o informales, sin conexión ni coordinación efectiva entre ellos. Cuando las relaciones son balcanizadas, difícilmente cabe pensar en el centro en su conjunto como comunidad profesional: Cada uno de esos grupos mantiene sus propios criterios y dinámicas de trabajo, sus propias concepciones y creencias en materia de currículum, enseñanza, aprendizaje, evaluación, disciplina... que acarrea modos paralelos y recíprocamente indiferentes de enfocar los problemas y actuaciones profesionales. El centro escolar queda dividido en grupos aislados unos de otros y con pocos elementos en común. Situación que, más de una vez, provocará la perplejidad de los alumnos y un cierto sentimiento de injusticia ante la disparidad de las actuaciones de los docentes.

La balcanización es un rasgo relativamente frecuente en el centro de Secundaria, en el que los departamentos constituyen contextos básicos de relación profesional. En éstos los docentes comparten una tarea educativa y, posiblemente, un mismo sentido *de lo que debería ser enseñado y aprendido* (Siskin, 1991, 1994, 1995, 1997; Hannay, 1995; Litle y Siskin, 1995; McLaughlin y Talbert, 2001; Vischer y Witziers, 2004). En esas coordenadas, la idea de que la mejora y el desarrollo profesional del docente ha de articularse en torno al centro considerado en su conjunto, en el que es preciso superar la cultura del individualismo imperante y potenciar una cultura de colaboración, no se ajusta bien a la realidad interna de los institutos. Su complejidad curricular y organizativa, así como la persistencia de ciertas normas típicas de la enseñanza secundaria –diferenciar grupos de alumnos según su rendimiento académico; privatizar la autonomía del profesor; definir la autoridad y responsabilidad profesional de los docentes en términos de posesión y transmisión de conocimiento de asignatura, primar las asignaturas académicas sobre las vocacionales, etc. (Talbert, 1993³⁹; Little, 1993⁴⁰)– dificultará cultivar compromisos con una visión compartida del centro y sus propósitos educativos, promover un desarrollo curricular coherente y coordinado, o pretender alterar las prácticas de la enseñanza (Litle, 1990; Siskin, 1995; Hargreaves y McMillan 1995, Hannay y Ross, 1997). Como señala Talbert (1993) *es rara la comunidad de toda-la escuela de profesores de Secundaria*.

Así pues, ¿hasta qué punto en los Institutos es viable plantear y trabajar por configurar una cultura organizativa de colaboración y hacer del centro una comunidad de aprendizaje profesional? ¿La unidad clave de colaboración y desarrollo profesional dentro de las organizaciones de enseñanza secundaria habría de ser el departamento más que el centro escolar en su conjunto? ¿Habríamos de renunciar, entonces, a construir una cultura de colaboración que defina y caracterice el funcionamiento del centro escolar como un todo? Y, además de reconocer la realidad habitual de culturas individualistas y balcanizadas ¿procede una perspectiva de la colaboración?

39

http://www.stanford.edu/group/CRC/publications_files/Constructing%20a%20Schoolwide%20Professional%20Community.pdf

40

http://www.stanford.edu/group/CRC/publications_files/Professional%20Community.pdf

6.1.- El departamento como contexto de comunidad profesional

Ante interrogantes como los anteriores algunos planteen que es el departamento el lugar preferente de desarrollo de comunidad profesional entre docentes de educación secundaria. Sin embargo, no todos los departamentos funcionan como comunidades profesionales: *Los departamentos didácticos, al igual que las escuelas, pueden diferir en coherencia de propósito, normas de colegialidad y metas mantenidas para sus alumnos* (McLaughlin y Talbert 2001:46). No todos representan un contexto adecuado para el desarrollo profesional de sus integrantes ni en todos se trabaja conjuntamente sobre asuntos relevantes para la práctica docente y su mejora.

A este respecto McLaughlin (1993: 92 y ss.⁴¹) distingue entre departamentos muy colegiales y departamentos escasamente colegiales. En los primeros se desarrollan relaciones de colaboración fuertes, los docentes se centran en proyectos de trabajo conjunto, en la enseñanza que han de desarrollar y están desarrollando, en explorar conjuntamente nuevos enfoques y métodos que puedan mejorar las prácticas de aula, en compartir nuevos materiales: en cultivar, en definitiva, una responsabilidad compartida en torno al aprendizaje de todos los alumnos y de los propios miembros del equipo. Son –mantiene el mencionado autor– comunidades colaborativas, en las que rigen normas de colegialidad, de innovación y aprendizaje, que llevan a los profesores a buscar las estrategias que hagan posible que todos los alumnos puedan prosperar.

En los departamentos escasamente colegiales, la interacción entre sus docentes sólo se produce en las reuniones formalmente prescritas, utilizadas básicamente para dar o comunicar información; las interacciones en torno a cuestiones curriculares, de enseñanza y aprendizaje son prácticamente inexistentes. El individualismo imperante en los mismos dificulta que los profesores aprendan unos de otros pues ni son retados en sus concepciones de práctica y sus supuestos sobre los alumnos, ni reciben apoyo para intentar hacer algo diferente en respuesta a los estudiantes actuales. Los que trabajan en un contexto departamental así, tienden a adherirse a lo que ya conocen, a pesar de la falta de éxito e implicación en los alumnos, y a pesar de su propia frustración y desánimo. Son los que se *queman*, los que creen que la enseñanza se ha convertido en algo imposible.

Sin embargo, no sería procedente interpretar linealmente la anterior diferenciación en términos de lo positivo y lo menos positivo en relación con el funcionamiento departamental. Como ya decíamos antes, en la colaboración profesional importan los procesos de análisis, reflexión y resolución de problemas que rigen las relaciones, pero importa también, y mucho, los contenidos sobre los que versan tales procesos. A este respecto McLaughlin y Talbert (2001: 10-11) y Talbert y McLaughlin (2002: 331-335)⁴² apuntan que estos departamentos no sólo se caracterizan por los patrones relacionales que han desarrollado, sino también por la “cultura técnica” que los define. En aquellos que son individualistas, se considera que el que los alumnos tengan o no éxito académico no depende de la dinámica departamental, de la política del centro o del trabajo colectivo, sino de las características e historial personal y social del estudiante y de la calidad de cada profesor individual. Los referidos autores los

⁴¹ http://www.stanford.edu/group/CRC/publications_files/What_Matters_Most.pdf

⁴² http://www.stanford.edu/group/CRC/publications_files/Artisan.pdf

califican como departamentos con una “cultura técnica” *débil*, en los que la visión de la enseñanza en el aula se deriva de las normas tradicionales, más o menos anquilosadas, de la asignatura.

Por su parte en los departamentos colegiales, en los que existen relaciones de trabajo conjunto, los miembros están ligados en torno a creencias y responsabilidades compartidas por la enseñanza. Pero éstas pueden ser diferentes –su “cultura técnica” es *fuerte* pero de naturaleza distinta, según los casos–. En su trabajo de investigación los referidos autores aluden a departamentos en los que los docentes concuerdan en la necesidad de clasificar al alumnado en cursos ordenados por la dificultad y profundidad del contenido académico que se trabajará con ellos; desarrollan los mecanismos pertinentes para evaluar a los estudiantes y clasificarlos en secuencias de curso y niveles de logro, y refuerzan métodos de enseñanza tradicionales, trabajando para transmitir los contenidos predeterminados, y administrar los exámenes del departamento que ubiquen a los alumnos en los cursos subsiguientes. Podríamos decir, con Fullan (2003) que son comunidades *tradicionales*, en las que los docentes interactúan para reforzar la práctica ineficaz de los demás, aumentando así el desfase entre los que rinden más y los que tienen un rendimiento bajo.

Sin embargo, en otros departamentos los profesores colaboran para implicar a todos los alumnos en la comprensión conceptual profunda de la asignatura, centran su trabajo en los estudiantes y comparten responsabilidad por que dominen los contenidos y progresen en el currículo; desarrollan métodos innovadores de enseñanza, y consideran las asignaturas no como algo “dado” sino como un material a ser revisado en base a las necesidades y logros académicos de los alumnos. Son comunidades, como dice Fullan (2003: 62) comunidades en las que los profesores colaboran para reinventar la práctica en orden a llegar a *todos* los alumnos.

La anterior referencia es claramente ilustrativa de que configurar un departamento (también un centro en su conjunto) como comunidad profesional requiere que en él se superen situaciones y condiciones departamentales de aislamiento profesional, pero también que los contenidos sobre los que se articular la colaboración sean pedagógicamente retadores e innovadores.

6.2.- Pero no podemos olvidarnos del centro escolar como totalidad

A un planteamiento como el anterior, que hace descansar el desarrollo profesional del docente en la configuración de departamentos que funcionen como comunidades profesionales fuertes, se le han hecho diversas matizaciones (González, 1995) entre otras cosas porque una atención exclusiva a departamentos o equipos particulares de docentes puede contribuir a que se pierda la noción del centro como una organización que ha de dar respuestas coherentes y globales a las cuestiones y retos con los que se enfrenta, socavando así el sentido de comunidad escolar global (Kruse y Louis, 1997, Bolívar, 2000). Al igual que antes comentamos que una comunidad profesional no depende de que sus profesores aisladamente sean buenos profesionales, añadimos ahora que un centro escolar difícilmente podrá ser una comunidad profesional pese a la excelencia de sus departamentos o equipos (si nos situamos en la escuela primaria). Nos encontraríamos en una situación en la que el centro estaría balcanizado: fragmentado en subgrupos aislados, lo cual dificulta el diálogo y colaboración entre profesores de distintos departamentos o equipos y, a la larga, impide el desarrollo de una cultura organizativa de colaboración.

Profesores, equipos, departamentos, comisiones, grupos informales, etc. forman parte de una totalidad: el centro escolar que, como organización, ha de funcionar en un sentido y dirección global. Atender únicamente a la necesaria colaboración en el seno de los mismos no debería llevar a renunciar a perspectivas de conjunto –como tampoco a transferir los ámbitos de responsabilización, desde el centro globalmente considerado a los equipos o departamentos–. Resultan aleccionadoras, al respecto, las palabras de Kruse y Louis (1997) cuando, tras analizar la experiencia de cuatro *middle schools* con equipos interdisciplinarios concluyen:

... cuando el foco exclusivo son los equipos, la comunidad profesional global de la escuela puede no emerger. Se puede dedicar muy poco tiempo a la discusión de temas importantes del centro escolar como un todo, tal como el desarrollo de programas para los alumnos que se articulan a través de equipos y niveles, el refuerzo de metas y estándares del centro como un todo, el desafío creativo de compartir a través de equipos, y la capacidad del centro escolar para afrontar y resolver tensiones que surgen de los esfuerzos de reforma (p. 281).

Nadie negará el importante papel que desempeñan equipos y departamentos en la construcción de una cultura organizativa de colaboración. Pero se debe insistir sobre la necesaria conexión e interrelación entre ellos y sobre el imprescindible rol de las políticas y propósitos del centro en su conjunto, espacio por excelencia para armonizar lo que ocurre en los departamentos o equipos y las líneas del centro. Litle (2002) ha expresado bien esta idea cuando concluye que *dentro de la escuela, la capacidad de los profesores para asegurar el logro académico y el bienestar emocional y social de los todos los alumnos mejor significativamente con la comunicación que cruza límites departamentales y por un ethos de responsabilidad compartida por todos los alumnos de la escuela* (p.712).

Las aportaciones de las distintas partes, en definitiva, han de estar necesariamente integradas en el concierto de un proyecto global de la organización en su conjunto. No procede, en este sentido, renunciar a una perspectiva de la colaboración en el conjunto del centro.

ACTUACIÓN DEL ASESOR

1.- Planteamientos posibles:

A lo largo de este tema una de las ideas que se ha barajado hace referencia a que no se puede imponer una cultura de colaboración en el centro; en todo caso facilitar que se pueda ir construyendo y configurando progresivamente.

Un proceso de asesoramiento orientado en este sentido requeriría trabajar con dos ideas básicas:

1) Es preciso partir de un análisis inicial de la cultura organizativa que se ha ido configurando en el centro –supuestos, creencias, valores y normas no escritas que subyacen a lo que se piensa y se hace en la organización, y su materialización en prácticas y relaciones entre sus miembros–. Tal exploración permitiría conocer y comprender cuáles son los patrones relacionales que lo caracterizan y las múltiples realidades que puede presentar, por ejemplo:

- quizá exista colaboración en relación con ciertas facetas del centro e individualismo y aislamiento profesional en otras;

- tal vez existan unos grupos –formales o informales– que estén trabajando en colaboración por “su cuenta”, otros que no lo hagan o, aún, otros que sólo trabajen en colaboración durante determinados momentos del curso –por ejemplo, en el inicio del mismo, para planificar las actuaciones– pero no cotidianamente.

- Es posible que aunque se trabaje conjuntamente en el centro no se entre de lleno en la discusión y análisis profundo de la práctica, y que, en el fondo, se estén compartiendo creencias, valores y principios distintos o, incluso contradictorios.

2) Conocer cuáles son las rutinas de coordinación y trabajo conjunto que están arraigadas o ausentes en el centro y comprender por qué lo están, constituye un punto de partida para incardinar las posibles propuestas de mejora encaminadas a potenciar una mayor colaboración profesional y para articular las consiguientes líneas de apoyo.

En el establecimiento de decisiones que puedan mejorar la situación en el centro es preciso atender simultáneamente a dos aspectos mutuamente interconectados: a) Qué valores, qué principios han de nutrir e impregnar un funcionamiento organizativo y educativo en colaboración y b) qué procesos y estrategias movilizar para materializarlos en actuaciones concretas, proyectos y formas de trabajar de modo que vayan impregnando las prácticas en la organización y las experiencias de sus miembros así como los resultados que se generen (reconducir procesos de construcción curricular en el centro, revitalizar estructuras ya existentes o activar dinámicas de participación en ellas, redefinir formas y mecanismos de coordinación de la enseñanza dentro y entre equipos y/o departamentos, articular las formas y contenidos de relación con el entorno y comunidad educativa de la que forma parte el centro, etc.).

Son diversas las **posibilidades** que se pueden manejar para afrontar un análisis de esta naturaleza. Aquí vamos a contemplar dos de ellas:

A) La primera, consistiría en plantear el trabajo con el centro sobre la idea de que a colaborar se aprende colaborando, de modo que el propio proceso de asesoramiento ha de facilitar tal aprendizaje. Sobre esta idea, un primer aspecto a considerar es que, si lo que se pretende es cultivar la colaboración en el centro, el análisis de la situación y funcionamiento del mismo habría de ser planteado como una tarea compartida, en la que han de implicarse los miembros del centro escolar. No se puede ignorar que todos ellos poseen creencias, valores, posturas y planteamientos acerca de los diversos aspectos de la realidad organizativa. Es importante posibilitar que “se pongan sobre el tapete”, que se saquen a la luz y se explore su incidencia en los modos de actuar más o menos rutinarios que caracterizan las dinámicas organizativas y pedagógicas del centro.

Un primer camino para promover el aprendizaje y colaboración organizativa, pues, consiste en realizar un proceso de exploración y análisis en el que se pueda compartir conocimiento sobre el centro escolar y su cultura, en el que los docentes puedan nombrar, reconocer y abordar aspectos quizá no tratados o discutidos habitualmente. El asesor habría, por tanto, de articular las dinámicas adecuadas que posibiliten que se pueda hablar y acceder a valoraciones e interpretaciones de los distintos miembros, compartir ideas, indagar,

analizar, discutir reflexionar sobre la realidad del centro y sus unidades organizativas, sus significados, y sus múltiples expresiones.

Por tanto, implicarse con los miembros del centro en un proceso tendente a hacer consciente lo oculto y lo dado por sentado, a desvelar y cuestionar los supuestos, intenciones e intereses subyacentes, entendiendo, como ya decíamos antes, que éste es un punto de partida sobre el que emprender actuaciones que puedan contribuir a hacer del centro una organización más colaborativa. También el establecimiento de vías de mejora a este respecto habría de desarrollarse con la participación e implicación de los docentes, considerando y contemplando no sólo *cómo* hacer las cosas de maneras diferentes a las habituales (por ejemplo, qué estrategias se van a poner en marcha para facilitar la colaboración), sino también *por qué*, para qué y al servicio de qué centro escolar y de qué educación.

B) Otra posibilidad es la de iniciar el asesoramiento desde la consideración de que al asesor le corresponde realizar previamente el análisis de la cultura de colaboración existente en el centro. En este caso, será él quien haga la “lectura” de cuál es la situación, cuáles son los rasgos más definitorios de la misma, y quien determinará qué aspectos son positivos y hay que reforzar y cuáles son negativos y hay que reconducir, decidiendo qué actuaciones emprender para mejorar y elaborando el correspondiente plan de actuación.

Si se optase por este camino, por tanto, el peso del análisis inicial y la elaboración de propuestas de actuación para mejorar la colaboración recaerá, fundamentalmente, en el propio asesor y su capacidad de recabar la información pertinente, analizarla y hacer propuestas a partir de la interpretación y valoración efectuada por él.

2.- Recursos para la intervención:

A) En el marco de la primera posibilidad que comentábamos antes, el análisis conjunto de la cultura del centro y de las relaciones profesionales en el mismo se puede facilitar elaborando algún tipo de material, que oriente a los miembros del centro en su exploración, análisis, discusión y reflexión de las diferentes facetas de la cultura organizativa. Se trata de aportar algún tipo de *instrumento* que estimule el diálogo y la reflexión; que genere posibilidades para que los profesores mantengan discusiones ricas y relevantes sobre su centro escolar y la práctica en el mismo, y puedan sacar a la luz cómo ven y valoran la cultura del centro.

Pueden barajarse varias posibilidades al respecto:

.-Un procedimiento relativamente sencillo es elaborar una guía de discusión que oriente cuáles son los temas que habrá que ir abordando en las distintas sesiones de trabajo establecidas. Por ejemplo, cabe elaborar un guión que incluya aspectos como los siguientes:

- Qué se ve y oye en la organización y qué no se ve ni oye.
- Qué conductas se recompensan y valoran, cuáles se denostan.
- Qué temas están en el aire pero nunca se plantean abiertamente y terminan silenciándose.
- Qué asuntos se tratan u obvian en las distintas reuniones que mantienen los órganos (de gobierno, de coordinación) existentes en el centro.
- Qué creen los miembros acerca de cuáles son los propósitos y sentido educativo de su centro.

- Qué planes ha ido desarrollando el centro que puedan indicar cuáles son los aspectos considerados importantes en el mismo;
- Cómo y para qué de la utilización del tiempo disponible para el trabajo de los docentes fuera del aula;
- Qué personas juegan un papel clave en la red cultural y qué valores representan;
- Cómo y para qué se relacionan y trabajan conjuntamente los profesores,
- etc.

En cualquier caso, según las propias circunstancias y peculiaridades de la situación y del análisis que se pretende desencadenar, se incluirían en la guía bien cuestiones genéricas que ayuden a focalizar el diálogo y análisis, u otras más concretas, ligadas a aspectos particulares de la práctica en el centro.

.- Otro procedimiento consiste en elaborar algún instrumento tomando como punto de referencia las tipologías de cultura escolar elaboradas por distintos estudiosos del tema.

Son diversas las tipologías de cultura escolar que podemos encontrar en la bibliografía en español (Stoll y Fink, 1999; Armengol Asparó, 2001; López Yañez y otros, 2003). La elaborada por A. Hargreaves (1996) se articula, precisamente, sobre las relaciones profesionales. Se trata de una tipología que toma como punto de referencia la forma y contenidos de relación profesional entre docentes, y distingue entre cultura “individualista, de colaboración, balcanizada y de colegialidad forzada”, algunos de cuyos rasgos ya hemos ido comentando a lo largo del tema.

Los rasgos y características que ofrecen una tipología como ésta se pueden trasladar en materiales para explorar aspectos diversos de las culturas del centro escolar. Los docentes dispondrían de una breve descripción de cada tipo cultural, a partir de la cual habrían de calibrar cuál se acerca más a la situación del centro, para intentar clasificarlo en algún tipo de los que ofrece el *instrumento* (D. Hargreaves, 1999). Ello generará ocasiones para hablar, analizar, discutir, reflexionar conjuntamente sobre la organización, qué pasa y por qué en ella y, también, acerca de cómo se considera que debería ser. Cabe utilizar descripciones que existan (tipologías ya hechas), o también inventar las propias, así como partir de una tipología y adaptar los términos o combinarlos de otra manera.

Obviamente, a nadie se le escapa que un centro escolar particular y concreto no se ajusta a uno u otro *tipo* de cultura: los diferentes aspectos y facetas del funcionamiento organizativo puede tener rasgos que se corresponden con varios *tipos culturales* (Por ejemplo, si tomamos la tipología de A. Hargreaves (1996) es fácil comprender que el centro escolar puede ser individualista en unos aspectos, balcanizado en otros o presentar rasgos propios de la cultura de colaboración en otros), de modo que posiblemente los docentes no identifiquen su centro escolar con un único tipo de cultura. En esta línea, cabe elaborar un instrumento que, aunque se base en tipologías, se utilice para identificar qué rasgos del centro escolar se acercan o alejan de aquellos descritos en *varios* tipos culturales y cuáles se considera debería tener el centro escolar en el que se está trabajando. A partir de ahí se comenta, analiza y discute conjuntamente (D. Hargreaves, 1999).

En cualquier caso, un material de esta naturaleza constituye un recurso que puede permitir, en función de cómo se utilice, elaborar un mapa de la cultura real y la que se consideraría ideal, a partir del cual explorar posibilidades de cambio y mejora.

Materiales como los señalados o cualquier otro que se considere adecuado y ajustado a lo que se pretende, sin embargo, no deben hacernos olvidar que el proceso de exploración conjunta de la cultura y relaciones en el centro exige, necesariamente, un esfuerzo consciente por hacer familiar lo no-familiar, por hacer visible lo invisible, por traspasar el nivel de la inmediatez de las acciones cotidianas para acceder, y en su caso cuestionar, los valores y supuestos más profundos que las apuntalan: qué relaciones legitiman en el centro escolar; en qué medida tales valores y supuestos sirven a los intereses de algún grupo en particular, o están resultando disfuncionales para el funcionamiento educativo del centro escolar sea porque apuntalen oportunidades de aprendizaje desiguales para los estudiantes, porque asienten procesos y prácticas educativas injustas, porque impidan la reflexión crítica sobre ciertas actuaciones organizativas cotidianas, o porque contribuyan a mantener la creencia de que las cosas en el centro y en sus aulas se están haciendo del *mejor y único modo* posible.

B) Si se optase por encarar el asesoramiento al centro de acuerdo con la segunda posibilidad a la que aludimos hace un momento, –el análisis de la cultura del centro por parte del asesor, sin la implicación y participación directa de los docentes– serían precisos otro tipo de recursos, básicamente cuestionarios. Uno de los puntos flacos de este modo de proceder tiene que ver con el hecho de que una persona “externa” al centro no siempre dispone de todas las claves para interpretar que está ocurriendo, porqué y con qué consecuencias para el centro; se corre el riesgo de hacer análisis sesgados. Por otra parte, también se corre el riesgo de que el planteamiento que haga el asesor sobre qué aspectos deberían mejorarse en el centro para ir hacia un funcionamiento en colaboración, se encuentre con resistencias por parte de algunos docentes. De modo que, atendiendo a lo que comentábamos sobre la micropolítica inherente al centro escolar, es posible que se generen ya inicialmente resistencias explícitas a lo que algunos consideren cambios *impuestos*, u otras más implícitas en forma de consensos aparentes que, a la larga, sólo provocarán una colaboración forzada.

3.- Soluciones aceptables

No existen formulas definitivas ni “recetas mágicas” de las que pueda echar mano un asesor para hacer del centro escolar una organización en la que la colaboración profesional entre sus docentes sea lo habitual y “natural”. No obstante, a la luz de los contenidos tratados es este tema cabría señalar que ante una situación en la que se pretenda reducir niveles de individualismo, el asesor habría de abordar su trabajo con el centro, precisamente, desde el prisma de la colaboración: enfocar el análisis inicial de la cultura organizativa y las sucesivas fases de planificación e implementación de mejoras como una empresa compartida. Al argumento, ya señalado, de que la colaboración se cultiva cuando se colabora, habríamos de añadir otros que justifican la deseabilidad de este enfoque:

- La implicación de los docentes en la exploración y en la valoración de la cultura existente constituye, por sí misma, un modo de que se *enganchen* en el proceso de transformarla.
- Resulta difícil pensar que los contenidos y prácticas pedagógicas del centro puedan ser construidos en colaboración si no se toman en cuenta las distintas voces, visiones y perspectivas de sus miembros.

Por otra parte, las líneas de mejora que se acuerden y negocien en el centro constituirán

actuaciones aceptables siempre que posibiliten:

- Clarificar y activar mecanismos y dinámicas de trabajo en el centro orientados a construir en colaboración cuál ha de ser el curso de la organización y por qué ir por unos derroteros y no por otros.
- Desarrollar los mecanismos y estrategias de trabajo que permitan que el sentido, las responsabilidades y los ámbitos preferentes de actuación de los distintos equipos/departamentos se desarrollen en el marco de los propósitos organizativos y educativos del centro, colaborativa y democráticamente acordados
- Poner en funcionamiento las vías que faciliten la conexión de equipos/departamentos dentro del centro.

ENTRADILLAS

Reconstruir, rediseñar o reestructurar lugares y espacios atrapados por burocracia, trabajo individualista y toma de decisiones jerárquicas, por un trabajo en colaboración no es –en efecto– tarea fácil. Y sin embargo, abre una amplia avenida para la mejora. Como dicen Fullan y Hargreaves (1997: 79),

“No es fácil desarrollar estas culturas. Como dicen Nias *et al.* (1989), para que funcionen bien, hace falta un grado elevado de seguridad y de apertura de los profesores. Las culturas cooperativas son unas organizaciones muy complejas, con un equilibrio muy delicado, razón por la cual resulta tan difícil establecerlas y aún más mantenerlas”.

Acerca de cómo disponer estructuras organizativas para la colaboración profesional es importante, pero no suficiente, se puede leer el texto de Elmore, Peterson y McCartney [2003⁴³]: *Enseñanza, aprendizaje y organización escolar*. Entre otras cosas afirman:

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

Se puede leer el trabajo de Darling-Hammond y McLaughlin (2004⁴⁴). Sobre el individualismo y la cultura de colaboración afirman:

Los maestros no pueden, de manera individual, repensar sobre su práctica y la cultura de su lugar de trabajo; sin embargo, casi todo en la escuela se orienta a que se desarrollen profesionalmente solos.[...] Pocas escuelas están estructuradas para permitir que los maestros piensen en términos de problemas compartidos o de objetivos organizativos más amplios. Para cambiar estos hábitos es necesario crear una cultura colaborativa de aprendizaje y de resolución de problemas; la colaboración e intercambio entre colegas debe valorarse como un recurso profesional.

⁴³ <http://www.formaciondocente.sep.gob.mx/cuader/cuad4/cuad4.pdf>

⁴⁴ <http://www.ugr.es/~recfpro/rev82COL1.pdf>

Tema 3
LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LOS CENTROS:
Presupuestos, principios metodológicos de procedimientos y actividades
Juan M. Escudero Muñoz y Rodrigo J. García Gómez

0.- Introducción

La formación en centros puede entenderse y llevarse a cabo como una serie de relaciones y actividades, dentro de las organizaciones escolares, encaminadas a ir construyéndolas como comunidades de profesionales que aprenden, colaborando estrechamente. En ese sentido, el contenido y las propuestas de este tercer tema del módulo han de ser situadas en el marco de los propósitos, dinámicas de trabajo, posibilidades y limitaciones que previamente se han advertido en los dos anteriores. Asimismo, la formación en centros puede considerarse como uno de los escenarios y ámbitos de actuación en los que el asesoramiento educativo ha de desplegarse, precisamente al servicio de los referentes, valores y propósitos que se han comentado antes y otros más específicos que aquí vamos a proponer.

En este apartado del módulo nos vamos a centrar preferentemente en los aspectos de carácter metodológico de la formación en centros (creación de condiciones, procesos básicos, diversas actividades posibles, etc.). Nuestras experiencias y reflexión sobre la propuesta (Escudero y Bolívar, 1994; García, Moreno y Torrego, 1996; Escudero, 1997; Arencibia y Guarro, 1999) nos llevan a tener que insistir, sin embargo, en que no debiera entenderse como un armazón metodológico descarnado que haya de ser seguido con rigidez y, todavía mucho menos, como una mera tecnología gerencial de relaciones y actividades dirigidas a coordinar grupos docentes de trabajo o gestionar la formación por y dentro de los centros. En realidad, la formación en centros sólo adquiere sentido a la luz de determinados valores y concepciones sobre lo que son y han de ser nuestros centros escolares, el tipo de currículo y enseñanza que hay que proveer para garantizar a todos el derecho esencial a la educación, el modelo de profesor que razonablemente consideremos preciso para todo ello. Así, los puntos que se desarrollan versarán: a) presupuestos y propósitos; b) principios de procedimiento para la planificación y el desarrollo de la formación en centros; c) diversidad de actividades a través de las que se puede llevar a cabo; d) condiciones necesarias e implicaciones para el asesoramiento educativo.

1.- Algunos presupuestos de la formación en centros

Teniendo en cuenta las cuestiones expuestas en los dos temas precedentes, parece oportuno destacar con carácter más específico algunos presupuestos de la formación en centros, así como los propósitos más relevantes hacia los que habría de tender. Tales presupuestos se refieren a los centros como organizaciones educativas, al profesorado, a las relaciones deseables entre la teoría pedagógica, los prácticos y la práctica, a ciertas cuestiones políticas.

1.1 Sobre los centros como organizaciones educativas. La propuesta de que los centros puedan y deban ser un espacio propio para la formación del profesorado presupone, además de diferentes asuntos sobre la profesión docente y el aprendizaje del oficio de enseñar, otros conceptos destacables sobre los centros como organizaciones educativas. A saber:

- Los centros escolares son instituciones fundamentales para la provisión del servicio público de la educación, ocupando un lugar central, aunque no exclusivo, a través del que la sociedad ha de garantizar a sus niños y jóvenes el derecho a la educación que les asiste.
- Los centros han de mediar entre las reformas y las políticas educativas transformándolas en proyectos educativos relevantes, significativos y atentos a la realidad de los estudiantes, la comunidad y contextos donde viven y presumiblemente van a vivir en el futuro.
- Las posiciones intelectuales, las relaciones y las prácticas de los centros pueden y han de ejercer ese papel mediador de diversas formas. En algunos sentidos, cumpliendo como es debido la legalidad vigente; en otras, reconstruyendo y criticando las propuestas; siempre, procurando que prime el derecho de los estudiantes a aprender.
- Los centros escolares como un todo ejercen una influencia constatada sobre la calidad de la educación pensada, planificada y provista a sus estudiantes. Para que tal influencia sea positiva, acorde con los valores y finalidades de una institución de servicio social público, han de discutirlos y encarnarlos coherentemente en la organización, el currículo y la enseñanza. Para ello, aunque sea un horizonte idealizado al que tender, las dimensiones de los centros como comunidades democráticas de la educación, antes descritas, han de irse plasmando cotidianamente en proyectos de centro. Hacer de la formación de los docentes que trabajan dentro de ellos un tema institucional prioritario, puede que sea uno de los caminos que necesariamente hay que transitar.
- De acuerdo con lo anterior, los centros merecen ser entendidos no sólo como un lugar dispuesto para que los estudiantes aprendan; también han de ser uno en el que los profesores aprendan y se desarrollen para desempeñar bien su trabajo.

1.1 *Sobre los docentes.* Esta propuesta de trabajo asume que, por la naturaleza de la enseñanza y por las relaciones complejas y cambiantes de las escuelas con los contextos sociales y culturales en que se han de desenvolver, esta profesión, como otras, está convocada a un proceso permanente de revisión, aprendizaje y consolidación contrastada de las propias concepciones pedagógicas, capacidades y actitudes, repertorios de trabajo, modos de pensar y encontrar sentido personal y social a su ejercicio. Por eso, en términos generales, una de las competencias reclamadas del profesorado de nuestro tiempo (en realidad, del que hace mucho tiempo) alude a que haya de asumir que una parte de su deontología profesional es irse formando a lo largo de toda la carrera (Perrenoud, 2004). Con carácter más específico, esta modalidad de formación puede contribuir a:

- Hacer del desarrollo de ideas, capacidades y actitudes docentes una tarea y actividad explícita, inserta en la práctica cotidiana y en el lugar de trabajo, regular y compartida con los colegas.
- Las tareas esenciales del ejercicio de la profesión son excelentes temas de trabajo en los centros para una formación en compañía, asentada sobre el análisis, la reflexión y la crítica constructiva, la teoría pedagógica y los conocimientos práctico, la experimentación y la mejora permanente de la enseñanza.
- Aunque en materia de formación no cabe ningún género de ortodoxia, es bastante fundada la suposición de que sólo a través del cultivo de una “profesionalidad interactiva, colegiada” (Fullan y Hargreaves, 1997) sería posible que los centros operen como organizaciones inteligentes.
- La formación en centros puede contribuir a realizar bien una concepción del profesor como miembro de una comunidad docente, como un profesional que presta un servicio público y que, en congruencia con ello, ha de hacer públicas sus ideas y prácticas, sometiéndolas a criterios éticos, racionales, personales y colegiados.

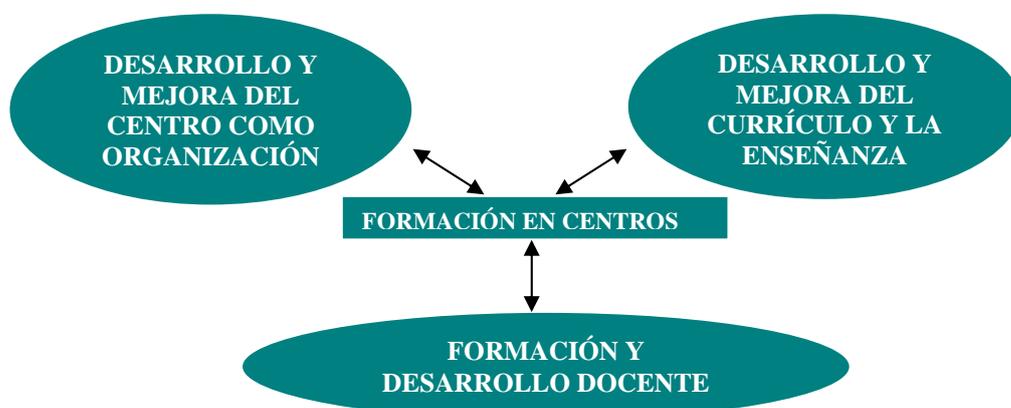
- Propiciar los vínculos sociales y personales entre los docentes para trabajar sobre temas relevantes con criterios compartidos, pertinentes y bien justificados, puede ofrecer apoyo moral, intelectual y sentido de profesión en tiempos de incertidumbres como los corrientes (Louis y Kruse, 1995; Escudero, 2002).

1.2 *Sobre las relaciones teoría-práctica.* La formación en centros asume, asimismo, que las teorías pedagógicas no son suficientes por sí mismas para “formar” al profesorado, mejorar las organizaciones escolares, la educación y sus resultados. A su vez, la práctica y el conocimiento que los prácticos van construyendo a partir de su experiencia, aunque dignos de atención, no constituyen por sí mismos criterios suficientes para determinar qué se ha de hacer, con qué propósitos y con qué tipo de metodologías. Diversas actividades de formación en los centros pueden propiciar espacios, tiempos, diálogos e influencia recíproca entre el conocimiento disponible, el conocimiento de la experiencia, la interpretación de uno y otro por grupos de profesores y la práctica.

1.3 *Sobre el lugar y el papel de la política y las políticas.* Esta forma de concebir el centro y la formación docente que estamos comentando, tiene muchas relaciones con la autonomía escolar y sus múltiples facetas e implicaciones, como ya se ha apuntado en el tema 1 del módulo. Supone reconocer y apostar por el desarrollo de políticas descentralizadas, en particular sobre la formación del profesorado. Por el carácter ambivalente de tales formas de gobierno de la educación, existe una indudable tensión entre al menos dos extremos. De un lado, políticas educativas que amparen, faciliten, sostengan y exijan una rendición de cuentas razonable de la autonomía responsable de los centros. De otro, políticas que utilicen la formación en centros como un pretexto para hacer dejación de responsabilidades y compromisos, condiciones y procesos de formación de todo el profesorado y todos los centros. Si esta modalidad de formación queda contaminada por criterios tales como la privatización, individualización, competitividad y deterioro de las condiciones de trabajo docente, aunque sea bajo el lema de potenciar el poder de los profesores sobre su propia formación y tareas, estaríamos hablando de un uso político de la formación en centros que no es el que corresponde a la educación y a los centros como instituciones de servicio social y público.

2.- Propósitos y principios de procedimiento para la planificación y el desarrollo de la formación en centros

Se pueden enunciar los objetivos de la formación en centros haciendo un ligero comentario del esquema siguiente. Tres son los ejes más notables.



2.1. *Contribuir al desarrollo y mejora de los centros como organizaciones.* De tal manera que una serie de relaciones y actividades entre los profesores formen parte de su cultura, normas, modos de funcionamiento, espacios y tiempos, con el norte de irse construyendo como comunidades de profesionales que aprenden.

2.2 *Analizar, revisar y mejorar el currículo y la enseñanza.* Los mejores proyectos de formación conocidos son aquellos que, además de tocar otros elementos de acompañamiento necesario, han conseguido espacios de reflexión y trabajo sobre el currículo diseñado, el trabajo en las aulas, los resultados del aprendizaje de los estudiantes, la atención a la diversidad..., debatiendo y tomando decisiones fundadas y específicamente dirigidas a ir reduciendo las distancias entre los aprendizajes que habrían de lograr los estudiantes y los que se están logrando, entre los modos de enseñanza que serían adecuados y los que están ocurriendo. El núcleo esencial de la formación en centros habría de ser la construcción deliberativa, justificada y compartida del proyecto de centro. Y, en paralelo, disponer un ‘proyecto institucional de formación del profesorado’, no burocrático, pero sí explícito y bien armado.

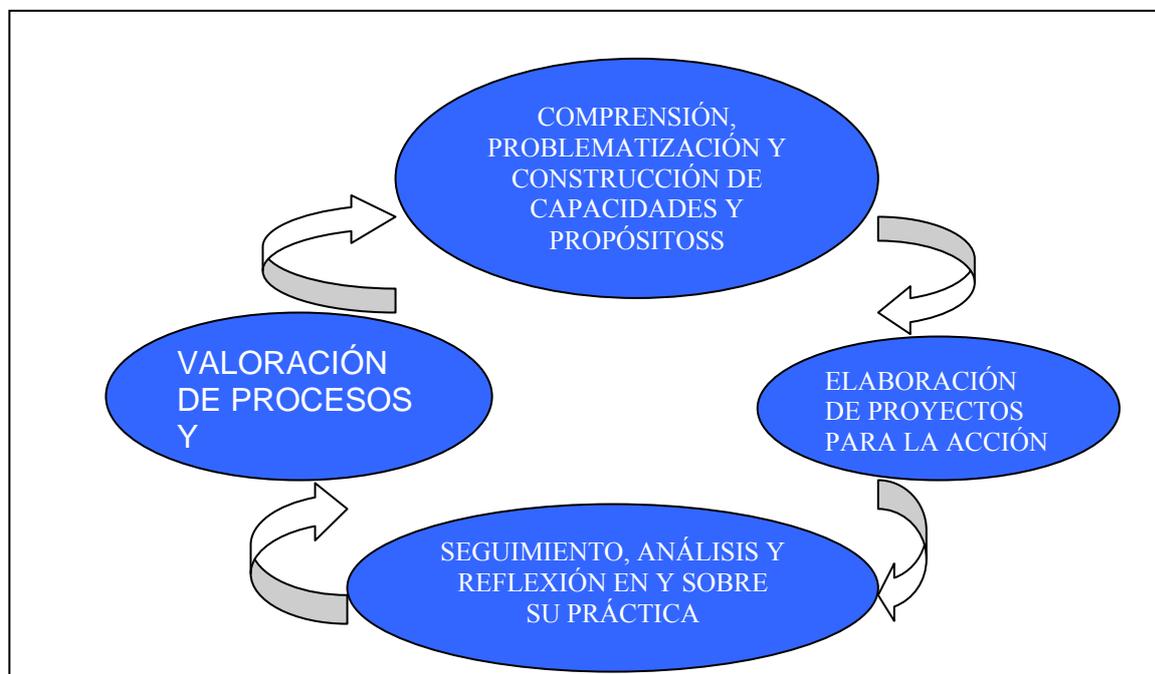
2.3 *Formación y desarrollo docente.* La formación en centros pretende generar conciencia y compromiso de la organización escolar con la provisión de estructuras, procesos, actividades, coordinación y liderazgo. Lo realmente importante no será que un centro tenga o no un proyecto de formación incorporado a sus proyectos institucionales, sino que los contenidos que se traten, los recursos intelectuales que se apliquen, las experiencias que se realicen sean relevantes y significativas para enriquecer los conocimientos, las capacidades, las actitudes y los compromisos del profesorado con el centro y la mejora de la educación.

Para facilitar el logro de objetivos como los mencionados, no existe una metodología estandarizada y lineal, ni unos procedimientos que, de seguirlos, garanticen el resultado deseado. Sin embargo, la filosofía y los procesos básicos de la investigación-acción constituyen uno de los mejores referentes. Conviene tomar en consideración, sin embargo, algunos principios de procedimiento cuya interpretación y adaptación local puede contribuir a hacer de las experiencias de formación oportunidades efectivas para mejorar los procesos y resultados del aprendizaje de los estudiantes, de los docentes y del mismo centro. Tal como se entiendan, sean interpretados y adaptados a situaciones y temas de estudio podrá marcar una frontera entre lo marginal, episódico e irrelevante y el proceso decidido y visible hacia los propósitos declarados.

Seguramente la filosofía y los procesos fundamentales de la investigación -acción institucional o en colaboración pueden servir de referencia para sugerir ciertos principios de actuación. La tradición anglosajona (Stenhouse, Elliot, Carr, Kemmis, entre otros) ha sido la que mejor ha contribuido a conectar la investigación – acción con la formación del profesorado y el desarrollo de centros. No nos interesa describir fases (en ocasiones en exceso pautadas), sino los grandes principios que, a fin de cuentas, siguen subyaciendo a la imagen ofrecida sobre comunidades de aprendizaje y colaboración. En esencia, los procesos de base pueden representarse en estos términos (Ver Figura nº 2).

De manera que, sean cuales fueren los temas (relevantes, urgentes, prioritarios) sobre los que se centren los procesos mencionados y sujetos implicados en los mismos (desde grupos reducidos hasta todo el centro y otros actores), así como los marcos de referencia para abordarlos y tomar decisiones, habrían de contribuir a:

a) La creación y el sostenimiento de un clima de trabajo concertado (pactos colectivos e institucionales) que permita seleccionar temas (problemas o proyectos), disponer lentes conceptuales para definirlos y ahondar la comprensión individual y compartida, relacionar teoría y práctica, expandir y enriquecer los repertorios de ideas y capacidades para afrontarlos.



Figura, nº 2

b) Elaborar proyectos de acción basados en la comprensión y propósitos, traducirlos a hipótesis de trabajo sobre qué hacer, cómo, en qué condiciones, con qué compromisos y determinar cuáles podrían ser evidencias aceptables tanto sobre la calidad de las dinámicas de trabajo como sobre los aprendizajes alcanzados.

c) Desarrollo del proyecto en el centro y aulas, compartiendo su devenir, analizando causas y tomando sobre la marcha las decisiones oportunas, basadas en el análisis, reflexión y crítica educativa.

d) Tras un período de tiempo significativo, recabar información y valorarla, prestando atención a logros o dificultades del proceso y a los resultados, abriendo el punto de mira a los aprendizajes de los estudiantes, del profesorado, del centro y, en su caso, de otros agentes o profesionales implicados.

Los procesos mencionados forman parte de proyectos cíclicos y continuados de mejora. Eso significa que, en realidad, la formación en centros merece entenderse no como proyectos episódicos ni limitados en el tiempo, sino como una forma de desarrollo sostenido y plenamente integrado en la cultura y dinámicas organizativas, un modo regular de ser y hacer centros, de ser y hacerse profesores, construyendo valores e ideas, capacidades y prácticas, deontología y sentido de la profesión en razón de hacer posible la finalidad de garantizar el derecho de todos los estudiantes a la educación. Cuando los proyectos impliquen a unidades organizativas como ciclos, departamentos y todo el centro y comunidad, o se pretenda que lo hagan, es decisivo cuidar con esmero la creación de condiciones, roles, recursos, compromisos, estructuras, sentido de pertenencia, lealtad, rendición de cuentas y apoyos de

diversa naturaleza, así como liderazgo educativo. Éste ha de ser compartido, pero sin hacer bueno el adagio popular de “unos por otros la casa sin barrer”.

3.- Un abanico de posibles actividades para promover experiencias de formación en centros

La formación en centros de la que estamos hablando puede realizarse a través de un abanico amplio de actividades e involucrar, desde dos docentes, hasta todo el centro y otros actores de la comunidad, la administración, el asesoramiento e inspección o los servicios sociales. Será decisivo, no obstante, que las distintas actividades posibles sean acordes con los temas a tratar y los objetivos a lograr, estén bien integradas en un continuo de aprendizaje, insertas en proyectos de mejora y formación con perspectiva de presente y futuro, de manera que operen bien articuladas en torno al propósito central de recorrer trayectos largos de reconstrucción y mejora del centro y la educación. Por lo tanto, el abanico de actividades diferentes (puede ser un buen planteamiento para adecuar los proyectos a la historia, contextos y estadios del desarrollo de los centros y el profesorado) no debiera servir como excusa para la fragmentación, la adopción de enfoques parciales e inconexos, el cultivo sutil del celularismo o la merma de una visión sistémica conveniente, tanto sobre la formación docente como sobre los valores, contenidos y dinámicas de mejora. Una muestra de la diversidad de actividades en los centros, entendidas como un continuo de aprendizaje, es la que, por ejemplo, ha propuesto A. Lieberman (1996:188), tal como aparece en la figura nº 3.

<ul style="list-style-type: none"> - Consulta y trabajo sobre algún tema con expertos. - Coordinación y liderazgo de algún proyecto por parte de profesores del centro. - Amigos crítico. - Evaluación crítica de la calidad del centro. - Investigación-acción. - Contarse historias docentes. - Crear y sostener un periódico escolar del profesorado 	<ul style="list-style-type: none"> - Presentar y analizar experiencias de aula. - Formación recíproca entre iguales. - Creación de grupos para la resolución de problemas. - Relatos sobre trabajo de aula o incidentes significativos. - Discusión a fondo sobre aprendizajes básicos a lograr con los estudiantes. - Conversación presencial u on-line 	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis y evaluación de materiales, portafolios docentes o trabajos de los estudiantes. - Narración de experiencias formativas valiosas. - Estudio de casos prácticos. - Redactar textos sobre cuestiones organizativas o pedagógicas. - Desarrollo del currículo del centro y elaboración de unidades didácticas
--	--	--

Como puede apreciarse, pues, un repertorio amplio de posibilidades a seleccionar y organizar procurando seguir los criterios antes señalados. Para ofrecer aquí algunas de ellas que pueden ser representativas, describiremos tres ejemplos: aprendizaje entre iguales (amigos críticos), trabajo sobre materiales didácticos y un esquema marco para la elaboración y desarrollo de proyectos de mayor alcance.

3.1.- Aprendizaje entre iguales (amigos críticos). En el cuadro siguiente se sugieren algunas de las decisiones que conviene tomar. Se trata de una actividad relativamente fácil de convenir entre algunos profesores (dos o más) centrada en el análisis de los presupuestos, criterios y prácticas relacionadas con la enseñanza en un determinado nivel, con la intención explícita de estudiar cómo están yendo las cosas, qué va bien y qué merecería ser mejorado en el futuro.

1º. Elegir un compañero para la observación o el apoyo mutuo.

El criterio fundamental es que exista confianza mutua, de modo que la relación sea lo más cordial y amistosa, al tiempo que reflexiva y crítica sin ser amenazante.

2º. Establecer criterios compartidos para la observación mutua.

Establecer criterios para la observación requiere determinar y justificar qué aspectos de la enseñanza en un determinado curso y materia o área valdría la pena considerar en las clases de los colegas implicados, desde qué modelo de enseñanza y aprendizaje hacerlo, en qué podría consistir la observación mutua y de qué manera y cuando realizarla.

Esta tarea podría realizarse del modo siguiente:

- Cada uno de los dos ‘colegas’, una vez acordado el tema general sobre el que habría de recaer la observación, podría identificar y hacer una lista de cuáles serían los aspectos que debieran ser observados de modo particular.
- Posteriormente se acuerda entre ambos cuáles serían los aspectos concretos que podrían ser objeto particular de atención.
- Los compañeros definen criterios de observación relevantes, precisos y constatables. El objeto de esta actividad de observación mutua no es hacer una descripción exhaustiva de lo que ocurre en una clase, sino aportarse mutuamente datos observacionales, significativos para ambos, a efectos de una posible mejora de la enseñanza.
- Concretar los tiempos, la forma en que tendrá lugar la observación por el compañero correspondiente, el tipo de información que habrá de aportar a la sesión de análisis grupal, etc.

3º. Autoevaluación por parte de cada compañero de observación.

Cada uno de los dos compañeros deberá llevar a cabo una autoevaluación en la que trate de describirse a sí mismo y valorar su propia práctica, con respecto a los criterios establecidos.

4º. Recogida de las valoraciones de los alumnos.

A partir de los criterios que se han establecido para la observación, o tal vez sólo en relación con aquellos que se estime pertinentes, podría elaborarse algún instrumento, por ejemplo un breve cuestionario, con el objeto de poder recabar la opinión y la valoración de los alumnos con respecto a cómo se está percibiendo el desarrollo de la práctica y la valoración que hacen de la misma atendiendo a distintos puntos.

5º. La observación por el compañero.

Pueden existir distintas formas concretas para la realización de una observación de aula. Vamos a mencionar dos posibles procedimientos: la observación con un sistema de categorías que han de servir para ir anotando frecuencias de ocurrencia de ciertos hechos durante el desarrollo de la práctica de enseñanza en el tiempo de la observación, y la observación mediante el procedimiento de ir escribiendo un relato, una narración, de lo que va ocurriendo en el tiempo de la observación. Teniendo siempre, como referencia, los criterios previamente establecidos.

6º. Sesión de análisis.

Si se han llevado a cabo los pasos anteriores, en estos momentos se podrá disponer de tres fuentes de datos con respecto a la enseñanza de uno y otro de los profesores implicados en la observación mutua: datos provenientes de la autoevaluación que cada uno de ellos haya realizado sobre su enseñanza, datos de los alumnos y datos derivados de la observación de cada uno de ellos con respecto al otro. El proceso y la finalidad fundamental es estimular un tipo de reflexión compartida que permita comprender qué está ocurriendo y por qué, qué va razonablemente bien y que merecería mejorarse.

7º. Planificar acciones sucesivas de mejora.

Una vez que los “amigos críticos” han realizado las actividades anteriores, analizada y mejor comprendida la situación y considerados qué aspectos podrían ser susceptibles de mejora, se puede acometer la planificación de actuaciones sucesivas, contemplando aquellas hipótesis de trabajo que se consideren mejor fundadas para esperar la mejora pretendida. El proceso puede quedar abierto a ciclos sucesivos de análisis y reflexión sobre procesos y resultados que se vayan logrando.

8º. Compartir el proceso y los resultados con los otros compañeros del grupo.

Si la actividad de observación mutua se ha realizado en el contexto de ese camino en el que un grupo de profesores está preparándose colaborativamente para realizar un plan pedagógico encaminado a mejorar la enseñanza-aprendizaje, será conveniente que, en el momento y en la forma que se haya establecido en el grupo, cada una de las parejas que se han implicado en este tipo de actividad den cuenta de la misma al resto de los compañeros.

Como dijimos más arriba, este tipo de actividades pueden resultar tanto más provechosas cuanto mejor que activen los recursos conceptuales y analíticos necesarios para realmente propiciar un encuentro formativo entre docentes que conversen sobre sus concepciones de la enseñanza, sobre qué están pretendiendo lograr, qué les va bien y qué podría, quizás, discurrir todavía mejor a la vista de las prácticas y los resultados. Será decisiva una buena selección de “las lentes” para determinar qué observar y por qué, así como la obtención de información relevante que ayude a desvelar el tipo de relaciones existentes entre intenciones, prácticas y resultados. Como se ha señalado, además de las evidencias suministradas mutuamente por los docentes, serán de gran utilidad aquellas que se logre obtener de los estudiantes.

3.2.- *Análisis y reflexión grupal sobre materiales didácticos.*

Cuestiones que pueden servir para centrar el trabajo conjunto sobre materiales didácticos.
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Propician la adquisición de contenidos de distinto tipo (hechos, conceptos, principios; procedimientos; actitudes, valores y normas...), están bien seleccionados y organizados, y son tratados de acuerdo con el desarrollo de los estudiantes a quienes están destinados? • ¿Desarrollan propuestas de aprendizaje significativo, estimulan el desarrollo de capacidades intelectuales superiores, establecen relaciones con capacidades transversales del currículo y hacen posible poner más énfasis en la profundidad de los aprendizajes que en la cantidad de información a registrar. ? • ¿Permiten una adaptación adecuada a los distintos ritmos de aprendizaje de los estudiantes, propician tareas y contenidos sensibles a la diversidad, sugieren formas flexibles para organizar las tareas de clase y la posibilidad de trayectos personalizados de aprendizaje? • ¿Favorecen el trabajo grupal y cooperativo entre los estudiantes? • ¿Incentivan la utilización por el alumnado de diversas fuentes de conocimiento, recursos variados, la búsqueda disciplinada de otros materiales disponibles en el centro, aula, entorno o red? • ¿Potencian la iniciativa, la creatividad y el juicio crítico del alumnado? • ¿Facilitan la evaluación del proceso de aprendizaje y del rendimiento de los alumnos y alumnas? • ¿Son coherentes con los objetivos y contenidos determinados en el proyecto de centro, ciclo o departamento, y hacen posible atenerse a los criterios metodológicos y de evaluación que se hayan establecido y justificado? • ¿Permiten un acceso y construcción del conocimiento integrando diferentes códigos o lenguajes de representación y expresión de los aprendizajes? • ¿Cuáles son los problemas o los aspectos más importantes que descubrimos al reflexionar sobre el tipo de materiales que estamos utilizando en las aulas, cómo los utilizamos, cómo los valoran los estudiantes, en qué grado están facilitando o dificultando los aprendizajes deseados? • ¿Deberíamos usar otros materiales alternativos para promover un ritmo y tipo de aprendizaje más adecuado al nivel y a la diversidad de los estudiantes? ¿qué podríamos hacer para localizar materiales alternativos y más acordes con los criterios y principios que están emanando de nuestra discusión? • En el supuesto de encontrar y adquirir nuevos materiales, o de haber definido nuevos

Cuestiones que pueden servir para centrar el trabajo conjunto sobre materiales didácticos.

modos de trabajar con los existentes ¿sería pertinente que organizásemos algunas sesiones de trabajo grupal para descubrir y ejercitar nuevos usos pedagógicos?

Como puede verse, el conjunto de criterios y posibles actividades señaladas tienen un carácter manifiestamente formal y, desde luego, los presentados aquí a título ilustrativo pueden ser adaptados o sustituidos por otros equivalentes. En cada contexto y situación particular, habrá que precisar criterios más específicos, tomando en consideración la etapa, el curso, las peculiaridades de grupos de alumnos en particular, así como un modelo pedagógico bien discutido sobre el papel de los materiales en la planificación y el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje en áreas o materias. Por decirlo otra vez, el trabajo conjunto sobre los materiales didácticos será tanto más formativo cuanto en mayor grado permita que los docentes conversen y reflexionen sobre sus ideas pedagógicas, las pongan expresamente en relación con los materiales debatiendo acerca de aquello que permiten o dificultan los que se vienen usando, cuestionando si podría haber otras opciones mejores y alternativas y, consiguientemente, adoptando las decisiones sucesivas oportunas para mejorar esta dimensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al igual que en el caso anterior, el hecho de recabar información adecuada de parte de los alumnos sobre cuestiones tales como comprensión de los materiales, interés que despiertan y actividades que realizan con los mismos para aprender, puede aportar informaciones cuyo análisis y valoración resulte sugerente.

3.3.- *Un posible modelo marco para el desarrollo de proyectos en ciclos, departamentos o el centro en su conjunto.* A diferencia de los dos tipos de actividades previas que, como se ha visto, permiten un trabajo grupal de formación por parte de algunos profesores del centro sobre dimensiones particulares del centro, el currículo y la enseñanza, ofrecemos a continuación una propuesta que, en un sentido, puede servir para realizar una mirada más amplia sobre el centro, el currículo, la enseñanza y los resultados del aprendizaje, así como implicar a unidades organizativas (ciclos, departamentos) o al centro como un todo. Ofrece, en suma, un posible esquema (existen otros muchos posibles) que pudiera ser útil para acometer proyectos de análisis, reflexión y mejora en los niveles de la organización escolar indicados.



Con la finalidad de no hacer excesivamente complejo el esquema, sólo representa algunos de los elementos y procesos claves. Es preciso, por lo tanto, una cierta explicación de cada uno de ellos, así como para mencionar también algunas condiciones que pueden facilitar el desarrollo y los posibles beneficios de esta actividad.

El esquema identifica cuatro procesos más relevantes de la formación en los centros como una actividad de investigación-acción institucional. Los explicaremos someramente.

3.3.1. Análisis, comprensión y valoración de los resultados del aprendizaje y de sus posibles causas organizativas y pedagógicas.

Son muy diversos los esquemas de trabajo disponibles para diagnosticar la situación de los centros, ciclos o departamentos, identificar puntos fuertes y débiles y, tras discutirlos y comprenderlos como es debido, proponer actuaciones sucesivas. En este caso, coincidiendo con ciertas valoraciones y propuestas sobre la mejora de los centros (Fullan, 1994; 2001; 2002; Lieberman, 2003; McLaughlin y Zarrow, 2003; Stoll, Fink y Earl, 2004), aquí se sugiere tomar como punto de partida el análisis y valoración de los resultados del aprendizaje de los estudiantes, relacionarlos con lo que se está enseñando y cómo, para extraer de un estudio profundo de todo ello las decisiones más importantes que habrían de tomarse. Las preguntas que formulamos a continuación ilustran hacia dónde y desde qué perspectiva se puede trabajar sobre esas tres cuestiones:

- ¿Cuáles están siendo los resultados del aprendizaje de los estudiantes (en cursos, áreas o materias), en qué grado están más o menos distantes de los aprendizajes pretendidos, así como de qué forma se distribuyen los resultados según variables tales como el sexo, la procedencia familiar, la clase social, la trayectoria escolar, la pertenencia a minorías, etc.? ¿Cómo están yendo los resultados en relación con los objetivos y competencias

básicas del currículo de la etapa, tanto en el orden cognitivo y personal como en desarrollo cívico?

- ¿Cuáles están siendo los criterios de evaluación y los procedimientos a través de los cuales se está apreciando y calificando el rendimiento de los estudiantes? en qué grado la evaluación es rigurosa y razonable, válida y fiable, qué se valora en ella como conocimiento valioso y qué como expresión de los aprendizajes? ¿Son razonables, coherentes y equitativos los criterios y las evidencias sobre las que se fundamenta la evaluación en curso? ¿Cómo se integra o no la evaluación con las decisiones sobre el currículo y la enseñanza?
- ¿En qué grado los resultados que se están obteniendo están ligados a los contenidos que se enseñan y a las metodologías que se utilizan, así como a las relaciones de tutoría y apoyo a los estudiantes disponibles? ¿Cómo se está abordando la diversidad de capacidades, intereses y motivación, ritmos de aprendizaje, pertenencias culturales? ¿Cuáles están siendo los principios que de hecho subyacen a las metodologías de enseñanza y aprendizaje en cursos, áreas, materias y cuál la política de materiales didácticos? ¿Cuáles están siendo las relaciones personales y sociales entre los estudiantes, así como entre éstos y los docentes?
- ¿En qué grado los resultados obtenidos y el tipo de prácticas pedagógicas corrientes están o no condicionadas por variables organizativas tales como la organización de los alumnos/as por grupos, la estructura del día escolar, las relaciones de coordinación y la coherencia del currículo a lo largo de toda la etapa, o entre etapas, la adscripción del profesorado a los cursos, etc.?
- ¿De qué forma el contexto del centro, las relaciones con las familias o con otras instancias de la comunidad ayuda a entender los resultados que se están logrando y qué aspectos de unas y otras habrían de ser objeto de revisión y de nuevas actuaciones?

Como se puede apreciar, esos interrogantes, que son susceptibles de revisión y mayor sistematización, centran la atención sobre el aprendizaje de los estudiantes en tanto que vinculados a diferentes aspectos y dinámicas dentro del centro. Sin pasar por alto la indudable incidencia que tienen sobre los mismos otros factores extraescolares diferentes, incitan a asumir y responsabilizarse del hecho de que aquello que los estudiantes aprenden o dejan de aprender en los centros está fuertemente asociado a qué tipo de contenidos se enseñan, cómo se proveen oportunidades para que los estudiantes se impliquen y logren o no aprenderlos, qué criterios y formas de evaluación se utilizan para decidir sobre calificaciones del rendimiento escolar, así como otras variables de carácter organizativo que ordenan y regular la vida escolar. Recabar datos o analizar los existentes, reflexionar con detenimiento sobre sus relaciones y significados, componer desde un punto de vista teórico y práctico la mirada para comprender, valorar y contar con bases para tomar decisiones, son aspectos esenciales de la formación en centro como una contribución a la mejora del currículo, la enseñanza, la evaluación, el rendimiento escolar, las condiciones y relaciones organizativas en que se está proveyendo la educación.

3.3.2 Tomar decisiones encaminadas a reconstruir los proyectos existentes.

Ni la investigación acción ni los proyectos de centro que quieran promoverla pueden limitarse a levantar acta de las realidades y ni siquiera tampoco sólo a comprenderlas y criticarlas. Se trata de una forma de investigación que busca la comprensión para decidir y transformar lo que merezca ser modificado. En un segundo momento, que puede ocurrir, por lo demás, más o menos en paralelo al anterior, las dinámicas de trabajo de la formación

en centros han de llevar a elaborar proyectos de actuación fundados, tomando en consideración lo que se viene haciendo, las nuevas comprensiones acerca de en qué cosas van bien y en cuáles no, así como los referentes teóricos, modelos de buenas prácticas y las propias apreciaciones y experiencias de los centros, de manera que queden lo más amparadas posible las decisiones y prácticas siguientes. En el esquema se alude a las consabidas dimensiones del currículo y la enseñanza. Puede ser este momento una nueva oportunidad para justificar mejor qué contenidos merecen ser enseñados, qué aprendizajes han de propiciar al trabajarlos con los estudiantes (el planteamiento sobre competencias básicas de la nueva reforma podría ser una referencia valiosa bien entendida y utilizada), qué mejoras introducir en el trabajo de aula, la atención a la diversidad, la tutoría, las relaciones con las familias, etc. La actividad de construir proyectos de mejora del centro y la enseñanza en estos términos amplios seguramente moverá concepciones y ciertas capacidades del profesorado, al mismo tiempo que acaso desvele que existen ciertos ámbitos teóricos, prácticos o ambos que debieran ser expresamente estudiados y aprendidos con cierto detenimiento. En ese sentido, como ya dijimos también, al lado del proyecto de centro para mejorar la enseñanza y los resultados de los estudiantes habrá que colocar un proyecto explícito de formación del profesorado.

3.3.3 Formación del profesorado y desarrollo de la capacidad del centro para innovar.

En realidad, el análisis, comprensión y valoración descrito en los dos puntos anteriores son, en principio, formativos. Se utiliza expresamente en éste el término formación del profesorado y desarrollo del centro para aludir a un tipo de actividades específicas que pueden completar otras formas y tareas de desarrollo docente. Nos estamos refiriendo a una serie de ellas como consulta con algún asesor o docente experto en determinadas temáticas de mejora, acceso a buenas prácticas o proyectos de otros centros, departamentos, y trabajo conjunto sobre ellos, conocimiento y análisis de materiales de interés, elaboración en grupo de unidades de trabajo, de métodos pedagógicos, estudio conjunto de formas alternativas a la evaluación tradicional, planteamientos interesantes sobre tutorías, conocimiento y valoración de posibles alternativas organizativas a los horarios vigentes, al agrupamiento de alumnos, la organización del profesorado, la gestión y desarrollo del trabajo en colaboración. De este modo la formación en centros, que desde luego reconoce el conocimiento práctico de los docentes, también pretende ser una oportunidad para evitar el ensimismamiento, poniendo en relación teoría y práctica.

3.3.4 Desarrollo, seguimiento, evaluación y decisiones cíclicas.

El análisis, la comprensión y la crítica que justifiquen nuevos cursos de acción e incluso la elaboración de proyectos consecuentes con ello no valdrán para mucho a menos que realmente lleguen a tocar en la práctica los cambios pertinentes (concepciones, criterios, actuaciones metodológicas y resultados) en las dimensiones que se han sometido al trabajo en centros o cualesquiera otra de sus unidades organizativas. Por ello la puesta en práctica o implementación del proyecto será la condición necesaria, aunque no suficiente, para lograr los propósitos planteados. Como bien se sabe por la teoría del cambio (Fullan, 2002), este proceso debe ser una ocasión para afianzar aprendizajes del centro y del profesorado, persistir en actividades de formación centradas en el análisis y la reflexión sobre lo que va ocurriendo (no sólo comportamientos sino también creencias, compromisos, relaciones, vivencias), sostener la coherencia y la continuidad del proyecto, ir incrustándolo en la vida del centro y, por ese camino lento pero sin pausas, fortalecer el desarrollo docente y la propia

capacidad del centro para aglutinar a todos sus miembros en torno a una provisión más y más justa y equitativa del servicio público de la educación que le corresponde. El aprendizaje entre iguales sobre el trabajo de aula antes descrito o el análisis de materiales didácticos, así como otras de las actividades que aparecen en la figura nº 3 antes presentadas, pueden tener plena razón de ser a lo largo del desarrollo del proyecto en la práctica. Por el carácter cíclico de este modelo de trabajo, es de suponer que una vez que el centro vaya acometiendo con éxito ciertos logros parciales y sacando lecciones de la experiencia, podrá ir abordando otros sucesivos.

3.4 Algunas condiciones que son precisas para conferir relevancia al trabajo y facilitar los procesos.

Los docentes, unidades organizativas, centros y, en este caso particular el asesoramiento educativo, han de ser conscientes de que son precisos algunos recursos y condiciones para un devenir provechoso de actividades como las sugeridas.

Nunca se insistirá lo suficiente en que, a fin de cuentas, el tipo de experiencias que faciliten los proyectos de formación en centros tanto para estos como para los docentes, lo que se llegue a aprender de las mismas y sus repercusiones positivas en la trayectoria escolar de los estudiantes y los aprendizajes que alcancen, van a depender de los valores, concepciones, contenidos y finalidades que presidan lo que se haga, de las oportunidades y el provecho que se saque de ellas por las energías invertidas, de ciertas condiciones que es preciso cuidar con tacto.

Como no se trata sólo de hacer por hacer cosas, y menos todavía de perder el tiempo escaso, es fundamental que circule por el centro conocimiento pedagógico, contenidos teóricos y prácticos sustanciosos, modelos de buenas prácticas. La formación, ni siquiera en el centro, valdrá para poco si no se airean las cabezas y se mueven las voluntades. En caso contrario, puede que la rueda dé vueltas sobre sí misma. Por ello es preciso contar con buenos referentes teóricos que expandan, enriquezcan y generen conflictos cognitivos con lo que sea menester.

Como también es necesario que las experiencias de formación faciliten el aprendizaje profundo de los profesores, es necesario no hacer muchas cosas, sino acometerlas con profundidad; no muchos proyectos, sino alguno con capacidad de vertebrar proyectos consistentes y sostenidos en el tiempo; no abusar de las palabras y buenos deseos, sino relacionarlos y traducirlos con paciencia a la práctica; no dar la espalda a las cuestiones controvertidas y las desavenencias (lo normal será que las haya), sino hacerlas pública, deliberar sobre ellas, concertar lo común fundamental y tolerar las diferencias legítimas. Ni el afán de una uniformidad que cercene la discreción, iniciativa y creatividad personal, pero tampoco el exceso de complacencia que suele ser tan reclamado por la defensa arcaica y corporativa de libertades de cátedra.

Ya que limar tantas asperezas como las que forman parte de la vida cotidiana de los centros no es una tarea fácil, ni, desde luego, es algo que pueda gobernarse desde pretensiones o metodologías bienintencionadas de “líderes y asesores”, hay que prestar mucha atención a la construcción de bases para el entendimiento, compromisos y responsabilidades concertadas para la acción, apropiación interna de las tareas y el desarrollo de las mismas. Hay que conciliar dos cuestiones importantes. De un lado, el apoyo, los recursos, las condiciones de tiempo, el reconocimiento y la cobertura del proyecto desde el

interior de los centros (equipos directivos, comisión de coordinación pedagógica, coordinadores de ciclos, jefes de departamentos, etc.), así como también desde el exterior por la administración, la inspección, las instituciones de formación del profesorado, los servicios de asesoramiento. De otro, una cierta presión e influencia para que las cosas se hagan, un sentido compartido de las responsabilidades, una rendición de cuentas, todo lo recíproca que se quiera, pero eso: como una exigencia de tener que dar cuenta a otros sobre por qué se hacen las cosas, en qué no apoyamos para hacerlas como las hacemos, cuáles son los resultados obtenidos y a qué se pueden estar debiendo.

ACTUACIÓN DEL ASESOR

En este último apartado vamos a referirnos a tres cuestiones relacionadas con el asesoramiento educativo respecto a la formación del profesorado en los centros. En primer lugar, con qué posibles situaciones puede encontrarse, en segundo, algunos recursos con los que puede contar y, en tercero, que podrían ser respuestas más o menos aceptables a las situaciones planteadas.

1.- Planteamientos posibles de la formación en centro en diversas situaciones.

En los últimos quince años la formación en los centros se ha convertido en una de las modalidades de formación del profesorado más extendida. En la mayoría de los casos sigue mucho más vinculada a instituciones de formación permanente del profesorado, Centros de Profesores o similares, que tienen la facultad de ofertar, apoyar y también asesorarla. Por resultar tan “popular” y socorrida, es conocido su utilización para diversos propósitos y actividades por la administración, lo cual, a la postre, ha terminado conformando demandas y expectativas de centros y docentes. Conviene tenerlo en cuenta, pues sobre ese terreno será preciso asentar el asesoramiento.

Nos atreveríamos a contemplar tres posibles planteamientos, sin ningún afán, desde luego, de recoger todos los posibles.

Uno, la formación en centros se plantea como una forma de *realizar cursos en los centros*, con un esquema formal muy similar a los que ocurren en otros contextos de formación, sólo que, en este caso, circunscritos al profesorado de un centro (a veces sin garantías de que estén todos los que son) y diseñados en atención a alguna necesidad o demanda planteada por el claustro o una parte de los miembros del mismo, tras haber satisfecho los trámites de rigor contemplados en las convocatorias oficiales.

Dos, la formación en centros también puede aparecer *ligada a ciertos programas propuestos desde la administración* (integración educativa de las nuevas tecnologías, convivencia escolar, habilidades sociales y resolución de conflictos, educación intercultural, atención a la diversidad, educación en valores), por citar algunos muy en boga en la actualidad. Bajo estos supuestos se espera que la formación en centro, casi siempre asentada también en aportaciones de “expertos” externos en los programas en cuestión, le permita al centro hacerse con la iniciativa administrativa, conectarse con la propia realidad y aprovechar la formación para incardinarla, en el mejor de los casos, dentro del proyecto del centro, el currículo, la enseñanza.

Tres, también puede darse el caso de un centro donde se desea *promover una dinámica de trabajo interno*, centrada en el análisis, la reflexión, comprensión, crítica y mejora, no sobre un tema o contenido predeterminado, sino sobre el que pudiera surgir de estudio e indagación sobre la propia realidad. Con un planteamiento parecido, pudiera suceder, asimismo, que un centro sienta a flor de piel algún asunto o problema que le aqueja y, quizás tras haber agotado vías más usuales como cursos, talleres o similares, desee llevar a cabo un proceso parecido al que se ha descrito en este capítulo al sugerir una determinada manera de concebir y desarrollar la formación en los centros.

Aunque estas tres situaciones no agotan todas las que pueden plantearse a un asesor, nos parece que cubren un amplio espectro de ellas y pueden servirnos para proponer algunas relaciones entre lo contenidos presentados en el capítulo y el asesoramiento en contextos de formación en los centros.

2.- Recursos para la actuación asesora.

En la actualidad se cuenta con una aceptable base de recursos para el asesoramiento a dinámicas de trabajo en los centros. Hace ya algunos años, Escudero (1991) elaboró una serie de materiales para el asesoramiento desde la perspectiva de la colaboración y la metodología de proceso, en la que se analizan y describen algunas de las fases y diferentes instrumentos para desarrollarlas. El libro de Arencibia y Guarro (1999) relata con detalle una experiencia de varios años de trabajo en un centro, así como la perspectiva teórica, muy próxima a la presentada en este capítulo. Una autora norteamericana, Darling Hammond y MacLaughlin [2004⁴⁵] ilustra bien cómo realizar procesos sobre la enseñanza y el aprendizaje para profundizar en la comprensión docente de los mismos. Lieberman y Miller (2003) ofrecen referencias teóricas y prácticas para la formación entre iguales, Stoll, Fink y Earl (2004) realizan una buena relación de estrategias y actividades de formación del profesorado, con un planteamiento que busca la transformación de las instituciones educativas en comunidades de aprendizaje y en Domingo [2001⁴⁶] se puede encontrar información valiosa sobre redes informales de colaboración entre iguales, así como sobre la creación de condiciones de apoyo mutuo y trabajo en equipo.

Sobre un tema más específico, pero sugerente, Molina (2001) describe un modelo de supervisión entre compañeros que, yendo más allá de los enfoques tradicionales en esta materia, sugiere ideas y prácticas para reflexionar conjuntamente y resolver situaciones problemáticas de la práctica. Y, en relación con cuestiones relacionadas con la convivencia en los centros, García, González y Espinosa (2002⁴⁷) describen experiencias concretas de asesoramiento desde una perspectiva de complejidad, reflexión y construcción de capacidades institucionales. Por su parte, García, Moreno y Torrego (1996), por su parte, relacionan en su libro la orientación escolar y el apoyo psicopedagógico a la luz de la teoría de la innovación y la mejora, con referencias concretas a lo que representa y puede aportar una metodología de resolución de problemas.

3.- ¿Qué respuestas pueden ser más o menos aceptables?

A la luz de las propuestas que hemos desarrollado en este texto, lo primero que cabe advertir es que no existe una línea rígida entre lo que podrían ser respuestas plenamente

⁴⁵ <http://www.ugr.es/~recfpro/rev82COL1.pdf>

⁴⁶ <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev51.html>

⁴⁷ <http://www.ugr.es/~recfpro/rev61COL2.pdf>

incorrectas y otras del todo aceptables. Sin caer en una postura de todo vale, lo cierto es que lo que puedan dar de sí determinadas actuaciones en relación con los planteamientos anteriores dependería, a fin de cuentas, de lo ya comentado: qué contenidos y tareas se lleven a cabo en cada caso, qué se haga con ellos por parte del asesoramiento, el centro y el profesorado y, quizás, otros actores en la escena, así como qué grado de integración tenga todo ello en el contexto de un proyecto a plazo medio y largo presidido por el principio de ese continuo de aprendizaje docente al que se ha hecho mención en uno de los puntos del artículo. Precisemos, no obstante, algunas cuestiones en relación con cada una de las situaciones formuladas.

3.1 En relación con la primera, la utilización de la modalidad de formación en centros para impartir un “curso” por algún experto en el centro podría suponer una respuesta poco procedente, pero, bajo ciertas condiciones, podría suponer una actuación potencialmente mucho más provechosa.

Entrarían en una línea de desenfoque severo de las potencialidades de la formación en los centros, un planteamiento y respuestas como las siguientes: la determinación escasamente reflexiva y poco relacionada del contenido de la formación con el verdadero estado de la educación en la organización, el currículo y la enseñanza; la adopción de un planteamiento básicamente transmisivo de los temas, la ausencia de procesos explícitos para conectarlos con la práctica, utilizándolos para revisar y trabajar sobre su posible incidencia en la vida del centro y las aulas o la escasa y parcial incidencia de lo tratado en la enseñanza, el aprendizaje y los resultados de los estudiantes.

Podrían representar, sin embargo, respuestas potencialmente más provechosas otras actuaciones como: fundamentar la presencia del experto y sus propuestas en la trayectoria previa del centro, con la intención de afrontar temas relevantes y prioritarios; la realización de diversas actividades sobre las propuestas presentadas, tales como: valorar su relevancia teórica y práctica, aplicarlas para facilitar la comprensión de lo que está sucediendo con vistas a sacar provecho de ellas para planificar cursos de actuación reflexivos, relacionar las ideas y sugerencias metodológicas con líneas de trabajo organizativo y pedagógico, proyectarlas sobre actuaciones que tengan en el punto de mira la mejora del aprendizaje de los estudiantes, las concepciones y prácticas docentes.

3.2 En relación con la segunda cuestión, que un centro se adhiera a algunos de los proyectos o programas lanzados desde la administración, puede ocurrir de unas u otras maneras y tener alguna incidencia positiva de acuerdo con algunos criterios que, en realidad, son muy similares a los considerados respecto a la primera situación. De manera algunos criterios como los siguientes pueden marcar una frontera entre lo irrelevante y los provechosos: la adopción reflexiva y consciente del programa por el centro, no sólo por algunos de sus miembros; la adopción del mismo como una oportunidad de estudiar y deliberar acerca de su conexión con realidades organizativas y pedagógicas de la institución, con la idea de que sean mejor entendidas y trabajadas, dejando de lado un planteamiento gerencial e instrumental (cumplimiento formal de requisitos, adquisición de recursos sin más); la inserción del programa dentro del proyecto global del centro, evitando la dispersión y desconexión entre actuaciones; su conversión en proyectos de trabajo en centro y aulas cuya incidencia pueda ser seguida y valorada en relación con el aprendizaje de los estudiantes, de los docentes y de la organización en su conjunto.

3.3 *En relación con la tercera cuestión*, el propósito de plantear la formación como la creación de un conjunto de condiciones, procesos y compromisos que activen dinámicas de trabajo internas y externas sobre temas organizativos y pedagógicos relevante, urgentes y prioritarios, puede ser una buena oportunidad para el desarrollo docente y del centro sólo bajo ciertas condiciones. Entre ellas: cuidar con esmero la construcción pactada y comprometida en ir construyendo una línea de trabajo sólida y sostenida en el tiempo; prestar mucha atención a que los valores, los contenidos y las propuestas metodológicas permitan relacionar las teorías pedagógicas bien fundadas, la trayectoria y realidad del centro, la experiencia y conocimientos prácticos del profesorado con asuntos relevantes, generados a partir del análisis, reflexión y valoración de lo que está pasando y lo que habría de ocurrir; adoptar como foco preferente la enseñanza, el aprendizaje y los resultados de los estudiantes; desarrollar en el centro el sentido de capacidad (que ha de ser construida), una batalla contra la cultura inoperante del lamento y un compromiso ético con la determinación de cuál ha de ser el currículo a diseñar y proveer, cuáles los aprendizajes a garantizar a todos los estudiantes y cuáles las políticas institucionales para prevenir el fracaso y afrontar los riesgos de llegar al mismo; relacionar expresamente la prioridad del aprendizaje con las condiciones y procesos organizativos que puedan promoverlos; procurar espacios y tiempos específicos para el trabajo en colaboración, propiciando una formación experiencial y práctica, teóricamente fundada y basada en la indagación, sostenida en proyectos largos de trabajo conjunto y concentrada en la conexión entre el trabajo docente y el aprendizaje de los estudiantes. El trabajo interno del centro, en este caso, seguramente quedaría mejor amparado si se adopta un planteamiento que abra el centro a relaciones con el exterior, con las familias y otros agentes de la comunidad, con la administración y sus servicios (incluido el asesoramiento pedagógico), con redes de centros y servicios sociales de la zona bajo una perspectiva de coordinación e integración de las actuaciones.

Como se ve, siempre que los temas abordados sean defendibles desde un punto de vista ético, sirvan para mover y reconstruir ideas y capacidades y se logre comprometer voluntades y esfuerzos colectivos, la formación en los centros puede dar lugar a experiencias y resultados positivos a través de actividades diferentes. Quizás, el requisito adicional que han de satisfacer es que queden bien integradas en visiones de conjunto en relación con las dimensiones de la escuela y la educación y que, además, vayan siendo progresivamente integradas en proyecto de largo alcance.

ENTRADILLAS

En lugar, pues, de entender la formación del profesorado como un recurso instrumental *ad hoc* para la adecuada puesta en práctica de una reforma curricular, con la consiguiente percepción de desprofesionalización, cabe entender el desarrollo profesional como una innovación en sí que, superando un enfoque individualista de la formación, se articule con el desarrollo organizativo del lugar de trabajo. Como señala Barroso (2005. 193):

Es preciso desmitificar la visión funcionalista de la formación de profesores en cuanto instrumento de aplicación de la reforma (formar para aplicar el cambio decretado por otros), valorando en su lugar la adquisición de competencias para la construcción del propio cambio a través del ejercicio profesional que entiende la innovación como un proceso de desarrollo organizativo y de aprendizaje permanente. [...] Esto implica establecer una integración entre el “lugar de aprender” y el “lugar de hacer”, creando condiciones para que produzca otra relación entre “el saber” y “el poder” en las escuelas.

Sobre las modalidades de formación del profesorado, a título de ejemplo reciente, se puede consultar una investigación sobre las formas más eficaces de aprendizaje del profesorado [Garet y otros, 2001⁴⁸], basada en una amplia muestra de profesores de Secundaria. En ella se destacan seis aspectos:

- *Forma*. Redes de profesores o trabajo en grupo son más efectivas que las clases tradicionales y conferencias.
- *Duración*. Programas sostenidos e intensivos tienen mucho mayor impacto que aquellos limitados y cortos.
- *Participación colectiva*. Son mejores las actividades diseñadas para profesores que trabajan juntos en el mismo centro, grado o disciplina.
- *Contenido*. Es clave focalizarlas tanto en lo que se enseña como en el modo de enseñarlo.
- *Aprendizaje activo*. Son más relevantes estrategias como observar y ser observada la enseñanza, planificación y puesta en práctica del aula, etc.
- *Coherencia*. Los profesores deben percibir el desarrollo profesional como parte coherente de otros programas de aprendizaje y enseñanza que se reflejan en sus centros, tales como la adopción de nuevos currículos.

En un buen trabajo, Fred Newman *et al.* [2001⁴⁹] dicen:

El desarrollo profesional de los profesores ha sido a menudo recomendado como una estrategia para la mejora de la escuela. Pero el desarrollo profesional, generalmente, ha fracasado a la hora de mejorar la enseñanza, porque normalmente ha sido implementado en modos que violan condiciones clave para el aprendizaje del profesor. Los investigadores están de acuerdo en que para promover un aprendizaje del profesorado que conduzca a la mejora de la enseñanza, el desarrollo profesional debe concentrarse en la enseñanza y resultados de los alumnos en cada centro, proveer oportunidades para la investigación colegiada, ayuda y feedback, y conectar el apoyo de asesores externos con el respeto de la discreción y creatividad individual de cada profesor. Las experiencias, finalmente, han de ser sostenidas y continuas, más que cortas y episódicas. [...] Además, el desarrollo profesional que más probablemente incrementa los niveles de consecución de todos los alumnos en una escuela es que aquel que no sólo se dirige al aprendizaje individual de cada profesor, sino también a otras dimensiones de la capacidad organizativa de la escuela” (págs. 259-60).

El vol. 7 (1-2), 2003, de la revista *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*⁵⁰, editada por el Grupo Force (Granada) se dedica al monográfico: “*Rendimiento de cuentas y desarrollo profesional*”, recogiendo un importante ensayo de Richard Elmore, uno de los más reconocidos pensadores de la educación, sobre “*Salvar la brecha entre estándares y resultados. El imperativo para el desarrollo profesional en educación*”. A continuación, Juan Manuel Escudero, Lourdes Montero y Antonio Bolívar hacen un artículo-comentario de los análisis de Elmore.

⁴⁸ http://peabody.vanderbilt.edu/faculty/vita/desimone_articles/what_makes_prof_dev_effective.pdf

⁴⁹ <http://www.wcer.wisc.edu/archive/pdbo/grand-aje411.htm>

⁵⁰ <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev71.html>

Tema 4

EL ROL DE ASESOR/A COMO PROMOTOR/A DEL CAMBIO

Jesús Domingo Segovia

1. Un controvertido pero productivo proceso de construcción del concepto de asesoramiento y de la propia práctica asesora

Alertados por las lecciones aprendidas del cambio en educación, tras la dilatada experiencia de desarrollo de los sistemas de apoyo externo a los centros educativos y una vez consolidada la idea de que el asesoramiento en educación es necesario para la mejora de la práctica educativa, siguen pendientes una serie de cuestiones tales como: qué es asesorar y quién lo hace, desde que perspectivas es más pertinente posicionarse y qué rol adoptar.

De partida, resulta problemático hablar de asesoramiento cuando, no existe en nuestro contexto una práctica profesional clara asociada al desempeño de esta función. Todos los servicios de apoyo externo e interno que pueblan nuestro sistema educativo se atribuyen la función, e incluso el nombre, pero, de acuerdo con el estado de conocimiento del campo pedagógico, existen serias dudas de que todas las prácticas y servicios que se acogen a su amplio paraguas puedan denominarse –con propiedad– como asesoramiento “propiamente educativo”.

El asesoramiento es una práctica fronteriza, que ha sido la última en llegar a la educación y que ha venido a aportar un poco de luz a todas sus predecesoras cercanas; pero que también –por ello– en interacción y disputa con ellas y en torno a unos espacios difíciles de delimitar con precisión. Tampoco ayuda demasiado el que los profesionales que se encargan de ejercerlo profesionalmente vayan asumiendo tales competencias y perspectivas, sin abandonar las certezas e identidades que tenían antes. En no pocas ocasiones, como denuncian Moreno y Arencibia (2004), la fidelidad hacia las identidades anteriores (orientadores, inspectores y asesores de formación), aporta una carga corporativa que dificulta la construcción de una identidad de asesoramiento propia.

Este complejo y controvertido proceso de emergencia del concepto y de la práctica asesora ha sido descrito ya por múltiples autores (Rodríguez, 1996⁵¹, 2001; Moreno, 1999, 2004). Existe una larga historia de la práctica asesora y de los servicios que la llevan a efecto, aunque con resultados dispares como demuestra el trabajo de Guarro y Hernández (2002)⁵² y relatos particulares como para saber qué está pasando. Funcionan existen foros de discusión con tradición (ADEME⁵³, Proyecto Atlántida⁵⁴, o los seminarios interuniversitarios promovidos por Solé, Monereo o Pozo) y se va dotando el campo de un cuerpo teórico ya bastante sólido (Escudero y Moreno, 1992; Rodríguez, 1997; Arencibia y Guarro, 1999; Bolívar, 1999; Domingo, 2004; Monereo y Pozo, 2005).

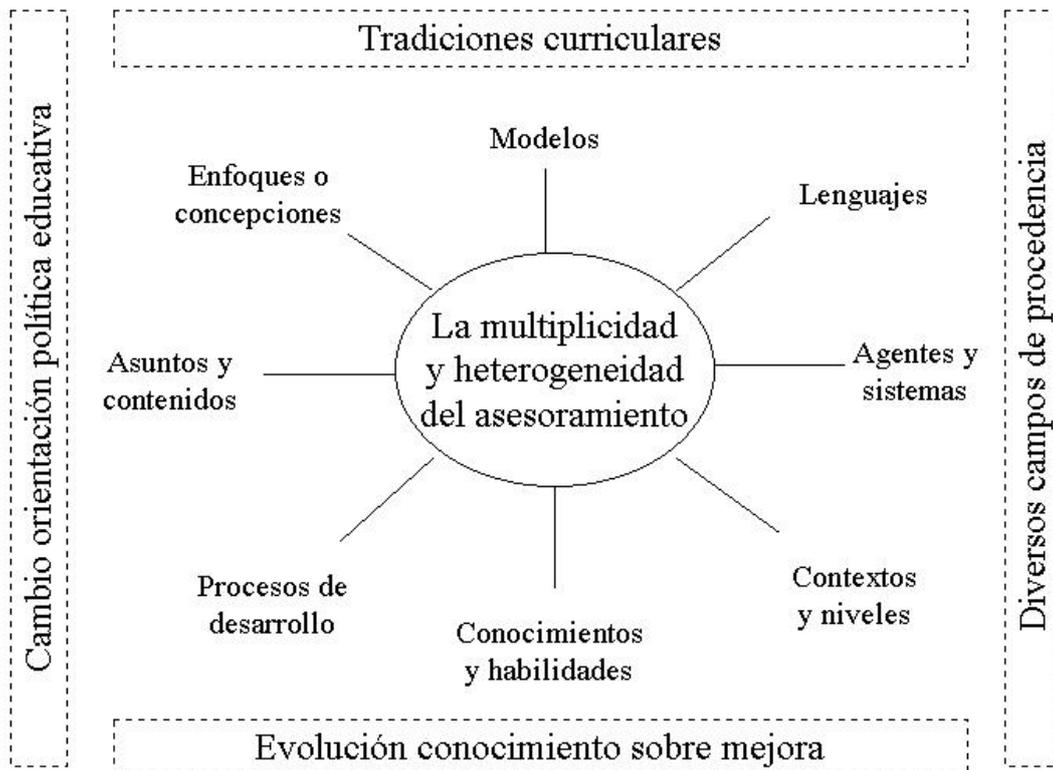
Figura 1. Construcción de un desarrollo controvertido

⁵¹ http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_7/nr_95/a_1103/1103.htm

⁵² Insertar entrada sobre el ejercicio de la función asesora por los diferentes equipos de apoyo

⁵³ <http://users.servicios.retecal.es/ademe/>

⁵⁴ <http://www.proyecto-atlantida.org/>



Pese a ello la cuestión no está claramente decantada y asentada, con lo que se compone un escenario controvertido y muy dinámico, que está en constante (re)construcción (ver figura 1), con rasgos heredados y otros diferenciados difíciles de integrar y depurar. El término asesoramiento se está construyendo y armándose de cuerpo en la medida que existe una acción comunicativa, un lenguaje, y se van empleando términos y compartiendo propuestas y discursos, contrastados y tamizados con las prácticas profesionales y la reflexión sobre las mismas, que, saturan significados y se desarrollan determinados conceptos, promueven nuevos usos y productivas hibridaciones, que de una parte van dotando argumentativamente determinadas ideas básicas rectoras⁵⁵, que aportan razón y legitimación comunicativa, y, de otra, se van cuestionando y/o desterrando a otros⁵⁶.

Cuadro 1. Rasgos del asesoramiento (Rodríguez, 1996, 17)
<ul style="list-style-type: none"> • Ser un servicio indirecto que recae sobre los profesional (agentes de cambio). • Ser una interacción o comunicación bidireccional dedicada a la ayuda. • No limitar la capacidad de elección y decisión del asesorado. • Entre profesionales del mismo estatus. • Los participantes pueden ser individuos, grupos o instituciones, pero siempre desde la perspectiva de equipo. • Trata sobre la práctica. • Trabaja sobre la base de acuerdos negociados. • Acompaña la resolución del problema con la capacitación para enfrentarse con éxito a problemas similares

⁵⁵ Algunas palabras que empiezan a sonar como claves son: apoyo, mediación, acompañamiento, colaboración, innovación, centro, colega crítico, proceso, desarrollo, (auto)revisión, mejora, negociación, argumentación dialéctica, igual estatus/equipo o generalista.

⁵⁶ Se destierran otras como: intervención, diseminación, experto, especialista en contenidos, formación, reforma, supervisión, estatus, líder/dirigir o receta...

Los nuevos horizontes que parecen vislumbrarse se asientan sobre tres ejes nucleares: los procesos de enseñanza–aprendizaje, la colaboración profesional entre docentes y la metodología de proceso. Con ello, no se marcan los pasos, pero sí se ofrecen unos principios ideológicos y de procedimiento básicos y una vía de comprensión, suficientemente orientada y flexible como para caminar y recomponer el campo, caracterizarlo (Rodríguez, 1996⁵⁷) y entender el asesoramiento como

- *Práctica de servicio*, basado en prácticas de dinamización, mediación, apoyo y sostenimiento para que los centros y proyectos encuentren su camino y cumplan con los fines para los que fueron creados.
- *Práctica situada*, pues varía en función de los diferentes rasgos culturales, profesionales y tipológicos, la orientación y los elementos/componentes más relevantes que muestran la realidad, el proceso y el estadio de desarrollo en que se encuentra cada centro o grupo de profesores sobre el que se dirige la acción.
- *Práctica en desarrollo*, pues no es uniforme, ni puntual, sino consecuencia de un proyecto de desarrollo, con su propia cultura y las fases y elementos potenciadores y minimizadores particulares propios de cada momento. Así el asesoramiento debe evolucionar al mismo tiempo que lo hace la capacidad y el compromiso de los propios asesorados, desde modelos más dirigidos y palpables, hacia otros de facilitación y de presencia crítica menos visibles a lo largo del proyecto, pero igualmente relevantes.
- *Práctica comprometida*, pues igual que no vale cualquier tipo de mejora, tampoco lo es cualquier práctica de apoyo. Y ese compromiso va más allá de la orientación administrativa o institucional, para dirigirse hacia otros propósitos morales y deontológicos, que buscan una construcción conjunta de capacidad y responsabilidad por la mejora significativa y cualitativa, que incida en procesos de mejora del binomio calidad y equidad para todos.
- *Práctica dialogada*, tanto por la necesidad de negociarla, como de compartir e intercambiar perspectivas y opiniones hasta que vaya convergiendo en una comunidad de discurso. Sin ello, como denuncian Martín y otros (2005), nada asegura que asesores y profesores están hablando de los mismo.
- *Práctica costosa*, puesto que el cambio no es fácil, ni rápido, ni se mantiene indefinidamente en el tiempo, sino que es fruto de un esfuerzo mantenido, una labor de cultivo y la exploración constante de redes y apoyos, que fortalezcan el proceso, ámbitos y revulsivos que lo mantengan vivo, un conocer inhibidores y dificultades para superarlas dialécticamente y una labor que exige un justo equilibrio entre visión, utopía y compromiso (para alumbrar, que no deslumbrar) y dosis significativas de pragmatismo y realidad (para no desesperarse o querer cosas imposibles –de momento–).

Y todo ello se va concretando en:

- *Un enfoque orientado predominantemente hacia procesos*, aunque trabajando sobre contenidos o dimensiones de mejora claramente delimitadas. Desde una opción preactiva, de recreación del cambio, sus condiciones y sus consecuencias y una consciente toma de posición y partido, pero sin juicios de valor, basada en

interacciones de colaboración profesional que busca –principalmente– la capacitación de los asesorados para ser equipo, autónomos y responsables, sin instrumentalizarlos ni caer en procesos de “colegueo”.

- *Un modelo de cambio democrático*, y como tal, participado, coherente, responsable y comprometido, guiado por unos principios de actuación (Bolívar, 1997, 1999⁵⁸; Domingo y otros, 2001).
- *Un modelo de colaboración profesional* basado en un compromiso ético y deontológico en busca de la mejora de los aprendizajes para todos.
- *Unas fases apropiadas para generar, dinamizar y promocionar el conocimiento profesional* (Nonaka y Takeuchi, 1999): 1) hacer emerger y compartir el conocimiento tácito, incluso ayudando a identificar los inhibidores que impiden optimizar el proceso de desarrollo; 2), verbalizar y crear conocimiento explícito, actuando, en cierto modo como *pintor de sueños y realidades* y *mediador de conocimiento*; 3) justificar y argumentar procesos, decisiones y significados, fundamentalmente desde procesos de reflexión individual y colectiva y desde el contraste de perspectivas y razones; 4) construir una concepción y visión de conjunto compartida, creando comunidad discursiva e identificación con los contenidos y los procesos del cambio emprendidos; y 5) expandir este conocimiento en nuevos miembros o en redes.
- *Unas funciones redimensionadas*: comunicación, intercambio, (co)responsabilidad, innovación... que se concretan en la emergencia de una función asesora (Domingo, 2001)
- *Una gramática de cambio horizontal y desde la innovación*, con supervisión crítica, y, todo ello, desde un enfoque integrador (de prácticas, ideas, apoyos, esfuerzos, etc.), holístico (con visión sistémica y una determinadas maneras de hacer más allá del servicio al que se pertenezca y constructivista (guiado a la autoreconstrucción y el desarrollo, desde zonas próximas de desarrollo potencial).
- Una concepción del asesoramiento como *una cuestión de poder* (como democrático referente de autoridad), *saber* (mediador y aprendiz) e *identidad* construida personal y biográficamente (Domingo, 2003⁵⁹).

El asesoramiento emerge, pues, como escenario propiamente educativo y proceso de ayuda a la (re)construcción en una plataforma de argumentación y debate, que dinamiza procesos de desarrollo curricular, profesional e institucional (Hopkins, 2000), en el que importa –y mucho– los roles que se asuman en el ejercicio de la función. Constituyéndose esta función en un marco amplio de acción compartida, de colaboración y de ejercicio de un liderazgo capacitador, educativo, democrático y transformador, en el que el asesor actúa de manera que motiva y ayuda a que los otros (los verdaderos agentes de mejora) hagan las cosas de una manera más reflexiva y profesional.

2. De las funciones y los modelos de asesoramiento al rol profesional

Ha cambiado la gramática del cambio y, consecuentemente con ello, también ha variado sustancialmente tanto la gramática (forma de entender) como la dramática (puesta en escena) del asesoramiento. Las funciones tradicionales de apoyo a la mejora, en cambio, parecen mostrar mayor grado de permanencia. Desde el proyecto IPSI, existe un acuerdo sobre qué *funciones*⁶⁰ debe desempeñar un asesor y están descritas y reguladas en diversos

⁵⁸ www.mec.es/cide/rieme/documentos/index

⁵⁹ <http://www.ugr.es/~recfpro/rev71COL1.pdf>

⁶⁰ Insertar entrada: tablas de funciones de apoyo y asesoramiento.

lugares (Van Velzen y otros, 1985; Louis y otros, 1985; Nieto, 1997; Domingo, 2001), lo que ocurre es que –contrariamente a lo que se suele opinar de ellas desde miradas ingenuas o interesadas– éstas no son asépticas y pueden tener consecuencias bien distintas en función del uso que se les dé. El desempeño profesional de las prácticas de apoyo no lo es tampoco y comporta consecuencias sobre el grupo fomentando su capacidad, autonomía y compromiso o, por el contrario, su dependencia y desconciencia. En este punto de reflexión, Escudero y Moreno (1992) diferenciaban dos estilos (directo versus no directo) de ejercer dichas funciones, decantándose claramente por un modelo generalista, procesual y no directivo.

"La cuestión del perfil, de las funciones y de las tareas concretas que correspondan al asesor parece una cuestión secundaria y derivable del modelo marco en el que se definen los supuestos del asesoramiento, sus objetivos y los procesos que pretende activar y a través de los que procura llevarse a cabo en el seno del sistema educativo" (Escudero y Moreno, 1992, 91).

No sin razón se habla de enfoques de asesoramiento de corte técnico frente a los de proceso. Pero al referirse a funciones del asesor lo que ocurre es que cambia más la perspectiva desde la que se aborda el tema que las tareas y capacitaciones que necesita el profesional que se encargue de ponerlas en práctica. En este sentido, Monereo y Solé (1997) advierten que, en torno al desempeño de estas funciones, subyacen e influyen rotundamente determinados presupuestos (del centro, de la mejora, de la orientación profesional del ejercicio del asesoramiento, etc.), que serán los que en el fondo marquen más las distancias. Muchas de las funciones que originariamente podrían venir de enfoques más racionalistas, han de asumirse hoy para comprender y mejorar los centros y la educación que en ellos se imparte. Tal vez, la clave estribé –dentro de esta *nueva "visión estratégica"*– no tanto en delimitar la tarea concreta como en acordar quién es el responsable de ejercerla, con qué objetivo y bajo qué parámetros. No se trata tanto de que sean funciones distintas, como que se abordan desde planteamientos estratégicos e ideológicos dispares, con principios y desarrollos, en consecuencia, también diferenciados.

En una interesante reflexión, el profesor Bolívar (1999) propone la reconstrucción del rol de los asesores más allá de las funciones que les son propias o se le asignan, reconoce que es necesario:

- Establecer un muestrario de posibles tareas a desempeñar, a modo de herramientas básicas y relativamente estáticas que deben aplicarse.

Las tareas y funciones son dimensiones instrumentales (prefijadas, despersonalizadas, descontextualizadas, formalmente asignadas y “aparentemente” asépticas) que pueden marcar el curso de la labor de asesorar. Si bien, fijar excesivamente la atención en las funciones y tecnologías propias del proceso puede nublar y desviar la identidad y finalidad del asesoramiento hacia posicionamientos –al menos– extraños o contraproducentes a los procesos de desarrollo que aseguran servir.

- Exponer lo fundamental, los principios de procedimiento que deben guiar su uso y funcionalidad y los ámbitos y propósitos hacia las que se dirigen, que terminan por democratizar y ampliar el rol primariamente asignado al asesor.

3. Principios rectores

A la hora de establecer unos principios rectores que concreten el rol de asesor/a

crítico hay que tomar en consideración una serie de *coordenadas*⁶¹ desde las que resituar y comprender las funciones del asesoría y, desde ahí, comprender el nuevo escenario que empieza a dibujarse.

3.1 Una nueva territorialidad de las funciones de asesoramiento (Domingo, 2001)

Se resitúa su práctica en nuevos escenarios más horizontales, dialécticos, situacionales y dependientes de procesos de colaboración, negociación y priorización, ampliando el espacio y las fronteras de su labor tradicional desde la emergencia de un nuevo rol. De este modo, se va identificando como asesor generalista, desde un enfoque curricular y proactivo que trabaja en el desarrollo de procesos. Asume un papel más próximo al aula, al currículum y con el profesor (en su equipo docente y en torno a un proyecto educativo común), despojándose de aquella catalogación como apéndice terapéutico de la institución. Y con una visión holística, las funciones no se dan aisladas unas de otras, sino dentro de la *globalidad* de sentido, de la acción y de la persona.

Esta redimensión hace virar el desempeño profesional a un nuevo rol de colega crítico (Imbernón, 1996), cercano, no directivo y que actúa desde una visión estratégica de procesos internos de desarrollo de centros y proyectos educativos, más que nuevas funciones y ámbitos de acción, viene a suponer unos nuevos modos de enfrentarse a la práctica asesora. Es hora de actuar y optar por un “asesoramiento educativo” más allá de quién lo ejerza o desde qué instrumentos.

3.2 Unos principios básicos de funcionamiento

La función asesora posee unos principios básicos de procedimiento que van a marcar definitivamente las funciones que comienzan a despuntar desde la perspectiva de reestructuración de los centros educativos desde dentro; lo que va a suponer que:

Si lo primordial es que el centro se embarque en un proceso continuo de autorrevisión para la mejora, la función de asesoramiento es una pieza clave como apoyo del mismo, pero no es la fundamental ni tiene porqué personalizarse en torno a una persona concreta. *La función y rol del asesor/a, así como de las tareas de las que se responsabilizarán en cada centro concreto deben ser fruto de un proceso dialéctico de debate, negociación y consenso en el seno del equipo implicado en el proceso de desarrollo.* Consecuentemente con ello se delimitan unas grandes orientaciones estratégicas o principios de procedimiento, desde las que abordar y comprender –en lo sucesivo– la función del asesor en los procesos de desarrollo centrados en la escuela desde un enfoque actual comprometido con la mejora (Bolívar, 1997, 1999; Moreno, 1999; Domingo, 2003b):

1. *Trabajar "con" en lugar de intervenir "en".* El asesoramiento se dirige a construir una relación de colaboración profesional e igualitaria para que el intercambio comunicativo provoque una reflexión conjunta de la situación y se delibere compartida y comprometidamente sobre las decisiones a tomar.
2. *Desarrollar más que aplicar, actuando como un facilitador de procesos.* Contribuyendo a que el centro educativo sea la unidad básica de formación e innovación en torno a procesos de reflexión sobre la práctica y no tanto a posibilitar la aplicación de programas. Implicar al personal, trabajar con la ambivalencia sobre el cambio, reunir esfuerzos para la resolución de problemas

⁶¹ Insertar entradilla sobre coordenadas desde las que resituar y comprender las funciones del asesoramiento

concretos/toma de decisiones/asunción de compromisos, establecer fases progresivas hacia el logro, apoyar la energía y la creatividad del equipo de trabajo, desde una ayuda proactiva y relación participativa.

3. *Actuar como mediador y enlace en procesos de autodesarrollo*, apoyando la implicación del profesorado en dinámicas de reflexión, autocrítica, trabajo y compromisos que capaciten al centro para autorrenovarse.
4. *Practicar el arte de saber ir haciéndose cada vez más prescindible sin que disminuya un ápice la fuerza y orientación del proceso de mejora.*

Otros postulados a tomar serían (Domingo, 2003b):

- *Intentar no saber*; escuchar hasta comprender para dar opción al asesorado a que exprese todo lo que lleva dentro, sus inquietudes, expectativas, esfuerzos de cambio (fallidos o exitosos), etc. El que verdaderamente sabe lo que ocurre en el centro es su profesorado; él será quien domina las claves culturales y micropolíticas que lo determinan en gran medida.
- *Proporcionar información relevante*; que no es otra que la que parte del centro y del profesorado y vuelve a él mismo reelaborada (contrastada, enriquecida, tamizada, reinterpretada...) en un proceso dialéctico, comprometido e igualitario de intercambio de saberes. Se debería partir de la *información pertinente*, que no es otra que la que proviene del propio asesorado y vuelve a él reelaborada. Hacer circular la información del grupo entre sus miembros, y hacer de espejo mediador de la misma hasta que el grupo sea capaz de encontrar *su autosolución*.
- *Dar tiempo al tiempo*; la información aparece cuando es solicitada dentro de la lógica del proceso, para no producir injerencias ni direccionismos.
- *El aprendizaje es bidireccional*; en el proceso el asesor también aprende y está interesado por saber qué hace el profesorado, cómo lo hace y porqué, para así saber contextualizar su conocimiento y acción profesional.
- Centrarse y resaltar la *competencia* del asesorado y no su discapacidad.

En este proceso es necesario: dar tiempo al tiempo; actuar desde los primeros contactos iniciales; intentar no saber de partida para facilitar la comprensión y llegar a los significados culturales/personales; evitar la impaciencia técnica; ver las resistencias como signos de prudencia y pistas de mejora; y no centrarse en los contenidos sobre los que se trabaja (en el fondo son excusas), sino en lo fundamental el propio proceso de autocapacitación.

3.3. Unas metáforas emergentes de colega crítico, equilibrista, pintor de sueños y realidades y mediador de conocimiento...

El asesor no puede asumir –bajo ningún concepto– la función correctiva y desprofesionalizadora tradicional. Por ello debe dotarse de suficiente marco conceptual de referencia, apertura mental y flexibilidad para saber articular un sabio equilibrio que tenga en cuenta esta tradición técnica y sus consecuencias heredadas con la situación pretendida y en el contexto particular del centro con el que se actúa. Con ello deja de ser un técnico (o experto en contenidos) para ejercer de dinamizador de procesos, facilitador, diseñador, colega crítico que trabaja "entre iguales"... Desde la tradición de apoyo externo al sistema educativo, con visiones de intervención técnica sobre el mismo, se le encomiendan funciones de "especialista" en contenidos con un buen y aplicable muestrario de programas, recetas, propuestas, técnicas e instrumentos para expender de acuerdo con las peticiones o

problemáticas detectadas.

Esta función, aunque no es valorada por el profesorado, muchas veces es la única demandada por este colectivo. Nieto y Botías (2000, 222) afirman, en este sentido, que aunque es comúnmente aceptado el modelo clínico como limitado, es el más sencillo y el que menos fricciones provoca entre los centros educativos y los equipos de apoyo externo, ya que la responsabilidad de muchas acciones recaen sobre este agente externo y su trabajo se ve como una posible liberación. De este modo, alertan (citando a Aubrey, 1993) que

“es probable que, sin haber recibido una preparación cuidadosa para el asesoramiento, el profesorado busque una relación de mayor dependencia y les irrite un asesor que pretenda compartir la responsabilidad y la resolución mutua de problemas en vez de dar soluciones rápidas” (223).

Escudero y Moreno (1992: 231) defienden, en esta línea, que no sólo se trata tanto de ver qué funciones desempeñan estos equipos de apoyo y asesoramiento, como de cuidar mucho cómo se llevan a cabo en razón del tipo de centro que se tiene y pretende, del tipo de cambio que se persigue y del profesorado con quienes se ha de trabajar en este proceso.

Muchas veces hay que asumir –frente a otros planteamientos técnicos o expertos– una *“función de renuncia”*, pues si se intenta vender un “buen producto o genial estrategia” sin que los profesores lo vean así o sin reconocer que tal vez para ellos no sea lo más importante, quizás –como alertara Fullan (2002, 145)–, se *confunda el cambio con el proceso de cambio* e hipotecando el futuro del mismo con otros efectos colaterales. En este sentido, continúa avisando, que a mayor empeño se ponga en esa innovación, menos posibilidades tiene de que se lleve a efecto con eficacia, mientras que si concita y equilibra expectativas, realidades, capacidades, oportunidad, etc. se redobla la capacidad de cambio y se mitiga gran parte del agotamiento, la alienación y la rutina que malogra el trabajo diario.

Cuadro 7.16		
<i>Funciones del asesor (Holly, 1991, citado por Imbernón, 1997, 26)</i>		
Autodesarrollo apoyado desde fuera		
Busca y encuentra recursos Establece contactos Resuelve problemas Experto en contenido Facilitador/capacitador y coinvestigador en la acción Coordinador	Planificador conjunto/consultor de planificación Colaborador/asesor Inspirador/catalizador Modelador/creador de clima Formador (para la planificación del desarrollo). Asesor de proceso	
<table border="1" style="margin: auto;"> <tr> <td style="text-align: center;"> AMIGO CRÍTICO/ASESOR EXTERNO Intelectual comprometido con la práctica, que se implica en ella y que experimenta y aprende con los demás </td> </tr> </table>		AMIGO CRÍTICO/ASESOR EXTERNO Intelectual comprometido con la práctica, que se implica en ella y que experimenta y aprende con los demás
AMIGO CRÍTICO/ASESOR EXTERNO Intelectual comprometido con la práctica, que se implica en ella y que experimenta y aprende con los demás		
Líder de grupos de trabajo Formador para la autoevaluación Recoge datos/observador participante “Espejo”/“pintor de retratos” Confidente/protector/defensor Asesor para la autoevaluación Hace investigación de mercado	Evaluador externo Moderador/validador Adversario/“Abogado del diablo” Memoria del grupo/informador Miembro del grupo de observación	
Autoevaluación apoyada desde fuera		

El asesor debería aproximarse a la idea desarrollada por Imbernón (1997, 23),

experimentando *"el papel de guía y mediador entre iguales, de amigo crítico que no prescribe soluciones generales para todos, sino que ayuda a encontrarlas dando pistas para saltar los obstáculos personales e institucionales y contribuyendo a generar un conocimiento compartido mediante la reflexión crítica"* colegiada; pero cuidando especialmente no caer en la trampa de que en esta ayuda entre iguales se le adjudique el rol de *"experto infalible"*. Lo que se concreta en torno a dos funciones fundamentales: el autodesarrollo y la autoevaluación apoyados desde fuera.

Luego, resultan temas clave: la comunicación, el conocimiento de la información y de la práctica, la capacidad de negociación, el conocimiento de diferentes técnicas y herramientas de trabajo para el diagnóstico, el análisis de necesidades, la facilitación de la toma de decisiones... *y poner en práctica el arte de hacerse prescindible* sin que se resienta la capacidad de mejora y desarrollo del centro.

No se trata, pues, de crear más estructuras y servicios, sino reorientar y potenciar los ya existentes hacia otras acciones más productivas en la mejora del centro y, fundamentalmente, del desarrollo de "buenos" procesos de enseñanza–aprendizaje, en los que centros y profesores "aprendan –sin complejos– a cambiar" (Hargreaves, Earl, Moore y Manning, 2001).

3.4 Un propósito moral

Originariamente surge el asesoramiento con la función básica de promover, asegurar y apoyar la fiel puesta en práctica de cambios y reformas elaborados desde altas instancias políticas y de técnicos y teóricos, bien sea con diagnósticos y expedición de recetas, o bien con la diseminación de programas infalibles o con propuestas de formación del profesorado, que lo capacitate para que en los usos recomendados no hubiese lugar a error. En cierto modo esta función sigue en pie, aunque afortunadamente ha virado hacia el ejercicio como "otro" agente de cambio (y no precisamente el más sustantivo), que colabora en una comunidad de aprendizaje para que ésta –de forma autónoma y autodirigida– se desarrolle y mejore.

Este paso no es homogéneo ni radical, en él entran en juego múltiples percepciones, orientaciones e incluso prescripciones que vienen a complicar el asunto y a afirmar la idea según la cual se apunta como norte «saber asumir que, sea cual fuere la tarea o función prioritaria encomendada, ésta se ha de poner siempre al servicio de una filosofía de cambio en la que el centro es la unidad básica y principal agente de su cambio y mejora, frente a lo cual sólo cabe ayudar, facilitar y mediar en la medida de lo estrictamente necesario para que dicho proceso se desarrolle y mantenga en el tiempo productivamente». Para lo que se tendrán que abordar unas funciones de asesoramiento ajustadas a las necesidades y capacidades de cada centro y que no pierdan la perspectiva de qué se entiende hoy por cambio, mejora, desarrollo profesional, institucional y curricular, participación, colaboración, autonomía...

No conviene olvidar, de ahí que se insista en ella, que no basta con ser "buenos asesores o asesoras", sino reivindicar que se apoye bien lo que merece y debe ser apoyado para incidir de verdad en el cambio del contenido, del espíritu y del alma del cambio en educación. Dejarse atrapar por la tecnología del asesoramiento o del proceso, por muy bien que pudiera parecer, no deja de ser una acción cosmética más o un nuevo y sutil gerencialismo -vaciado de contenido- que poco incide en el cambio de verdad.

3.5 Un punto de realidad

Vistos en su conjunto y conscientes de lo que significan, son una utopía, impensables hoy por hoy en nuestro sistema y podrían llegar a ser una propuesta inabordable que –como denunciara Fullan (2002)– más que iluminar, deslumbran y producen desmoralización. Estratégicamente estos planteamientos deben estar y exigirse primero y consistentemente en la propia Administración y, después y a la par, en la mente de asesores, para que vayan siendo explorados e integrados biográficamente por éstos. Son una utopía realizable y –como tal– más que serles desvelados en toda su crudeza y conjunto, ir descubriéndolos, abordándolos y conquistándolos poco a poco.

Los asesores actuales, como los centros y los profesores, a fin de cuentas, hacen lo que pueden como mejor saben y creen, y con resultados –por contradictoria que pueda parecer la afirmación– hasta cierto punto razonablemente. No se trata de cuestionar su profesionalidad, sino sus prácticas y los principios en los que se sustentan, para que –desde ellas– conquisten nuevos planteamientos más útiles y pertinentes, y vayan haciendo sus particulares viajes a Ítaca, descubriendo la belleza y las enseñanzas del camino. En este sentido, como defiende Eduardo Galdeano, la utopía, no es un imposible, sino el motivo y la excusa para caminar; pero desde el paso corto, apegado a las necesidades y realidades del hoy, porque es perentorio ir salvando cada día y conquistando espacios de certeza para poder navegar en este mar de incertidumbres que es la mejora de la educación.

3.6 Una constitución biográfica del rol de asesor

El rol del asesor está en evolución y se reconstruye progresivamente. Este rol se va conformando a medida que los profesionales se ven involucrados reflexivamente en experiencias de asesoramiento y en procesos de desarrollo, que le retan, le fortalecen principios, consolidan maneras de hacer, entender y actuar o las pone en tela de juicio. Es cuestión de desarrollo profesional sin duda, pero no bastan los años, puesto que la experiencia no es acumular más años, sino más reflexiones.

ACTUACIÓN DEL ASESOR

Este nuevo rol se concreta en las siguientes dimensiones: 1) concretar los anteriores principios de procedimiento y unas herramientas de trabajo en torno a una *visión estratégica de proceso* (Guarro, 2001; Domingo, 2005), que guíen y sistematicen la práctica asesora; 2) permanecer atentos a la existencia recurrente de un *lado oscuro de la práctica asesora* (Domingo, 2004); y 3) analizar *ejemplificaciones prácticas* de la propuesta

1.- Planteamientos posibles

Nieto (2001) ha descrito de manera acertada los modelos de asesoramiento y el colocarlos dentro de una línea de continuidad que permite hibridaciones y desarrollos de unos a otros. No todos los posibles modelos de asesoramiento son igualmente valiosos a la hora de alcanzar la mejora, pues conllevan consecuencias sobre los procesos de desarrollo responsable y democrático de la autonomía de centros y profesores. Desde este criterio de valoración, emerge el modelo de asesoramiento práctico, interno, constructivo, colaborativo

ingenuos y hay que ser extremadamente cautos en este punto.

Llegados al extremo de que después de la deconstrucción crítica de la realidad y la experimentación responsable de ciertas ideas, puede ser, incluso, oportuno ofrecer una mirada de mayor panorámica, de cierta prescripción orientativa –aunque siempre la decisión última está en la comunidad profesional de aprendizaje– que ofrezca pautas o alternativas por las que podría convenir seguir avanzando, para no caer en un vaciado de prácticas y alternativas viables que aleje el discurso de la práctica y de las necesarias herramientas en las que poder apoyarse para transformar la realidad.

Como apunta Moreno (2004), en la práctica y más allá de los debates académicos sobre el particular, todos estos discursos y orientaciones no son del todo alternativas excluyentes. Unas y otras pueden ir coexistiendo con fluidez y cierto grado de compatibilidad, incluso dentro de un mismo servicio o fuente de asesoramiento. Desde una perspectiva atenta, en la práctica lo que se da es una amplia gama de tonos intermedios (posibilidades híbridas) más o menos fieles a los modelos iniciales (enfoques polares) y, también, con posibilidades distintas. Por su poder clarificador, son muchos los autores que apuestan más por utilizar diferentes ejes bipolares en los que ir situándose y clarificándose que por clasificaciones (Escudero y Moreno, 1992; Marcelo, 1996; Arencibia y Guarro, 1999). La potencialidad del modelo estriba en que conscientes de esta realidad se puede apuntar la flecha en sentido oportuno aunque no se encuentre en posiciones de tiro poco ventajosas.

El modelo Propuesto por Nieto (2001) (ver figura 2) ofrece un marco–síntesis en el que ir posicionándose. Ahora bien, como advierten Arencibia y Guarro (1999), no se trata de que sean complementarios los diferentes polos de la lista de contraste, sino que sufren procesos de transición y superación más o menos palpables en determinadas tareas o casos particulares. Este modelo dual lo que viene a alumbrar son las dos orientaciones básicas por las que ir orientándose en la toma de decisiones y a la hora de ir posicionándose estratégica e ideológicamente en cada momento, circunstancia, necesidad u opción. Con todo ello, estamos en disposición de optar por una opción muy flexible, dinámica, dialéctica, comprometida y procesual que se va armando y reconstruyendo constantemente.

Moreno (2004), consciente de esta dinámica y constante polidimensionalidad, distingue en estos modelos una perspectiva más dinámica y evolutiva –que ya dejaba entrever Nieto (2001) al posicionarlos dentro de una línea de continuidad– y los define como “agendas del asesoramiento curricular”. Estas agendas corresponden a distintos momentos que tienen que ver con comprensiones y posicionamientos diferenciales en cuanto al auge de los modelos que se han venido construyendo sobre la experiencia de las peculiaridades propias de los procesos de cambio en educación. En esta perspectiva, los modelos van evolucionando en función de cómo se coloquen los acentos de la reforma a la innovación, del control a la autonomía, del saber experto a la profesionalidad, de lo individual a lo colectivo, de la formación al desarrollo, de la técnica al sentido, de lo aséptico al compromiso y la implicación, de lo externo a lo interno, de lo sencillo a lo complejo...

Lo más habitual será que se actúe con la metáfora del arco y desde la estrategia del Ratón de Troya (Gijón, 2005⁶⁵). Es decir, asirse de un modelo de colaboración técnica (que es el más común), pero no para aferrarse al mismo, sino como puente firme desde el que poder tener correa para partir de cualquier punto, modelo o posibilidad de acción, como

⁶⁵ <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev91COL4.pdf>

excusa para empezar a construir un proceso de desarrollo que lleve a otros modelos de colaboración crítica y de mayor incidencia real en la mejora cualitativa de la educación. Y ello, no de manera ostentosa y subvirtiendo los naturales procesos de los centros, sino como “gran líder”, que está e influye, y eso se sabe, pero poco a poco y sin grandes revoluciones, de manera que todos piensen que hacen las cosas por sí mismos.

2.- Recursos para la intervención

Una vez que se ha optado por una perspectiva comprensiva, ideológica y estratégica para conceptualizar el asesoramiento al centro educativo (se ha apostado por un determinado rol, de colega crítico en nuestro caso), no hay que caer en la trampa del tren que nunca sale. Como afirma Morín (1994), es necesario tener estrategias y modos de hacer, que se ajusten básicamente a los principios de actuación, para afrontar desde la flexibilidad con un mínimo de orden, garantía y sistemática lo azaroso, lo inesperado, lo incierto, y modificar su desarrollo en virtud de las informaciones adquiridas sobre la marcha. Debe haber ciertos archipiélagos de certeza desde los que atreverse a surcar y navegar en el océano de incertidumbre que es la mejora de la educación. Para ello importan dos dimensiones claves.

- En primer lugar, cómo abordar la tecnología del proceso asesor sin caer en la improvisación ni en la tentación de incurrir en nuevos expertismos o dejarse embaucar por la propia técnica. A ello contribuyen, sin duda la revisión del modelo de proceso que realizamos en otro momento (Domingo, 2005⁶⁶).
- En segundo lugar disponer de unas determinadas certezas procedimentales y estratégicas, tales como:
 - Disponer de un abanico amplio de preguntas/estrategias que inciten los procesos de autorrevisión, ejemplos de ello se pueden encontrar en el Proyecto IQEA⁶⁷, o en Ainscow y otros (2001).
 - Decidir el ámbito de mejora por el que la escuela quiere comenzar su proceso de reconstrucción.
 - No conviene ser demasiado ambiciosos. Cada escuela tiene su propio ritmo para el cambio. Empezar con mucha prudencia, pensando mucho las cosas.
 - Asegurarse, mediante los debates necesarios acerca de la propuesta de cambio que implica el Proyecto, que el centro comprende el alcance del mismo, lo que facilitará su posterior puesta en práctica. Sin embargo, no se debe agotar al centro en esta fase. El proceso de trabajo también hará que el centro vaya asimilando poco a poco lo que pretendemos.
 - Tratar de ilusionar e implicar al mayor número de profesores y profesoras sin llegar a forzar sus compromisos.
 - Acordar, si el centro aún no la ha decidido, el tiempo y la organización interna.
- Y en tercer lugar, con qué maletín de herramientas debe dotarse un asesor para enfrentarse a su labor con un mínimo de recursos y opciones de éxito. A este propósito dedican un clarificador trabajo Pérez y Rubio (2003⁶⁸) que podría consultarse.

⁶⁶ <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n17/v13n17.pdf>

⁶⁷ <http://www.iqea.com/Strategy/index.html>

⁶⁸ <http://www.ugr.es/~recfpro/rev71COL2.pdf>

Ahora bien, en ambos, habría que tomar en consideración que las tareas, funciones y fases del proceso son dimensiones puramente operativas e instrumentales (prefijadas, despersonalizadas, descontextualizadas, formalmente asignadas y “aparentemente” asépticas), que pueden marcar el curso de la labor de asesorar, no lo primordial de la relación que estriba en dotarse del proceso de procesos y en primar el mantener un norte claro que oriente los ámbitos y propósitos hacia las que se dirigen las prácticas asesoras, que terminan por democratizar, ampliar y redimensionar el rol primariamente asignado a estos profesionales. Fijar excesivamente la atención en las funciones y tecnologías propias del proceso puede nublar y desviar la identidad y finalidad del asesoramiento hacia posicionamientos –al menos– contraproducentes o extraños a los procesos de desarrollo que aseguran servir.

3.- Soluciones aceptables

Es todo un referente el trabajo de Arencibia y Guarro (1999), descrito como estudio de caso en Arencibia (en Domingo y otros, 2001), a lo que unimos un conjunto de *trabajos en línea*⁶⁹ que pueden ilustrar bien la propuesta.

Ejemplificaciones de buenas prácticas de asesoramiento

Es importante repasar algunas ejemplificaciones de actuaciones asesoras sobre el ámbito de convivencia, pues en ellas se reparan algunas cuestiones-clave tanto del contenido del que versan, como –y eso es precisamente lo más significativo para nuestro propósito– sobre la visión de asesoramiento, los roles desde los que se aborda y lo planteamientos teórico-operativos, adecuados a las lecciones aprendidas recientemente que sobre cambio educativo. Entre otras se podrían consultar:

- García Gómez, R.J. (2000). *El profesorado y la violencia en los centros. El asesoramiento "experto" y la exclusión del profesorado colaboraciones*. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 4, 2. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev42ART5.pdf>
- García Gómez, R.J. (2001). Experto muy cualificado, gran maletín y referencias, se ofrece para asesorar centros con violencia; en J. Domingo (coord.). *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*, Barcelona: Octaedro-EUB, 273-289 <http://www.nodo50.org/movicaliedu/asesorarviolencia.htm>
- García Gómez, R.J. (1999). Apoyo a los centros con problemas de violencia. Una tarea de concienciación profesional. *Conceptos*. <http://www.nodo50.org/movicaliedu/violencia.htm>
- García Gómez, R.J. y otros (2002). La capacitación institucional para abordar la violencia. Un camino a construir conjuntamente. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (1–2). <http://www.ugr.es/~recfpro/rev61COL2.pdf>
- Gijón, J. (2005). La estrategia del "Ratón de Troya". Una propuesta para el trabajo colaborativo entre profesores en ambientes multiculturales; *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 9, 1 (2005): <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev91COL4.pdf>
- Luengo, F. (2003). Procesos de mejora para la convivencia y la disciplina en los centros escolares: Proyecto Atlántida; en VV.AA.: *Nuevos retos en la formación del profesorado*. Jornadas de formación CPR. Junta de Extremadura. <http://tecnologiaedu.us.es/bibliovir/pdf/JORNADASCPRS-DOSSIER.pdf>

⁶⁹ Insertar entrada sobre ejemplificaciones de buenas prácticas de asesoramiento

Análisis del ejercicio de la práctica asesora

Víctor Hernández, de la universidad de La Laguna ha realizado un interesantísimo análisis sobre el ejercicio de la función asesora por los diferentes equipos de apoyo externo en la Comunidad Canaria, que bien puede ilustrar el estado de la cuestión y ayudar al debate de promover determinadas opciones operativas y de valor que fortalecen la mirada del rol “educativo” del asesoramiento:

- Guarro, A. y Hernández, V. (2002). El apoyo externo a los centros educativos: necesario e incomprendido; *Educar*, 30, 121-138. <http://www.bib.uab.es/pub/educar/0211819Xn30p121.pdf>
- Hernández, V. (2003). Actividades, funciones y tareas de asesoramiento de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) de Canarias. <http://www.educa.rcanaria.es/usr/aeop/Trabajos/Comunicaciones/Actividades,%20funciones%20y%20tareas%20de%20asesoramiento.PDF>
- Hernández, V. (2004). El asesoramiento desde los centros del profesorado (CEP): La opinión de los agentes de apoyo. *Profesorado*, revista de currículum y formación del profesorado, 8, 1, <http://www.ugr.es/local/rev81COL2.pdf>

ENTRADILLAS

Modelos de asesoramiento

Algunos textos significativos, que abordan los modelos de asesoramiento y sus consecuencias de cara a la mejora, incorporando propuestas y tendencias que fortalecen la opción de rol defendida en el capítulos, podrían ser:

- Arencibia, J.S. y Guarro, A. (2003). El asesoramiento colaborativo (Copia electrónica del Capítulo 2, Apartados 7 y 8 de su libro *Mejorar la escuela pública, 1999*); en VV.AA.: *Nuevos retos en la formación del profesorado*. Jornadas de formación CPR. Junta de Extremadura.
- <http://tecnologiaedu.us.es/bibliovir/pdf/JORNADASCPRS-DOSSIER.pdf>
- Bolívar, A. (1999). El asesoramiento curricular a los establecimientos educacionales: De los enfoques técnicos a la innovación y desarrollo interno. *Revista Enfoques Educativos*, vol. 2 (1). www.mec.es/cide/rieme/documentos/index
- Domingo, J. (coord.) (2005). Nuevas formas de asesorar y apoyar a los centros educativos *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 3, No. 1; http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Domingoetal.pdf
- Domingo, J. (2005). Las prácticas de asesoramiento a centros educativos. Revisión del modelo de proceso. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Febreo, Vol. 13, Num. 17, 33 páginas, <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n17/v13n17.pdf>
- García Gómez, R.J. (2004). Innovación, cultura y poder en las instituciones educativas. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 2, 2 <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n2/Rodrigo.pdf>
- Guarro, A. (2001). La estrategia del proceso de asesoramiento desde la colaboración: una (re)visión desde la práctica. (Copia electrónica del Capítulo “Modelo de proceso” o “la estrategia del proceso de asesoramiento desde la colaboración”, una (re)visión desde la práctica, en J. Domingo (coord.). *Asesoramiento al centro educativo, Barcelona: Octaedro*) http://www.ciefp-santander.org/DOCUMENTS/mod_pro.doc
- Imbernón, F. (1996). El asesoramiento a los centros educativos. ¿qué tipo de asesores/as necesitamos?, *Conceptos de Educación*, 2. http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=2149
- Imbernón, F. (2004). El papel del asesor/a práctico en una formación permanente centrada en el profesorado y en el contexto. En J. Gairín y P. Marquès (coords.). *Enciclopedia virtual de didáctica y organización escolar*. <http://dewey.uab.es/pmarques/dioe/articulo%20asesoramiento.doc>

Construcción controvertida del ámbito y del rol de asesoramiento

Ilustran bien el controvertido rol emergente del asesor los trabajos siguientes:

- Domingo, J. (2003a). El asesoramiento a centros educativos, una cuestión de saber, poder e identidad. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 7 (1 y 2), 97-105; <http://www.ugr.es/~recfpro/rev71COL1.pdf>
- Domingo, J. (2003b). Repensar o assessoramento nos procesos internos de desenvolvimento curricular. *Revista: Pátio on line. Conteúdo Exclusivo*, 5 Páginas (Brasil). <http://www.bookman.com.br/patioonline/patio.htm>
- http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_12/nr_192/a_2694/2694.html
- Nieto, J.M. (1992). Agentes educativos de apoyo externo: algunas líneas de conceptualización y análisis. *Qurrículum*, 5. http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=2659
- Nieto, J.M. (1996). **Función asesora, formación en centros y cambio educativo: claves para la comprensión y el debate.** *Conceptos*, 2. http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=2158
- Nieto, J.M. y Portela, A. (2003). La cooperación entre agentes de innovación educativa: formas y elementos básicos. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 5, 1, 11-28; <http://www.ugr.es/~recfpro/rev51ART1.pdf>
- Rodríguez, M. (1992). La labor de asesoramiento en la enseñanza. *Signos*, 7. http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=589
- Rodríguez, M. (1996). **La confluencia del asesoramiento y la orientación como prácticas de apoyo.** *Conceptos*, 2. http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=2161
- Rodríguez, M. (1997). El asesoramiento educativo y el monopolio del conocimiento. *Revista Electrónica Interuniversitaria: Orientación y Asesoramiento Educativo*, 1 (0). <http://www3.uva.es/aufop/publica/actas/viii/oe03rodr.pdf>
- Rodríguez, M. (2000). El papel del asesor: un papel controvertido. *Kikiriki*, 36. http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_7/nr_95/a_1103/1103.htm
- Rodríguez, M. (2003). De la enseñanza al asesoramiento. *Qurrículum*, 8-9
- Vicente, M. (2002). **Panorama de la formación y el asesoramiento en educación: algunas claves para saber por dónde vamos.** *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 4, 2; <http://www.ugr.es/~recfpro/rev42ART1.pdf>

Coordenadas desde las que resituar y comprender las funciones del asesor

- Aclarar la dicotomía existente entre hacer una descripción densa de funciones y tareas asociadas a las mismas con la determinación de las orientaciones propias del desempeño del rol y la construcción de la función asesora.
- Grado de concreción entre especificidad y generalidad del rol, entre si el papel lo desempeña un especialista o un miembro del equipo, si es propiedad del agente externo o interno, si para ejercerlo se necesita de un conocimiento experto o no, y qué tipo de conocimiento es necesario (si de la práctica, del conocimiento teórico-técnico, del proceso o de todos ellos a la vez).
- Nivel de singularidad, complementariedad o interdependencia de las funciones asignadas.
- Grado de confluencia de perspectivas (administración-centro-asesor) y si las mismas tienen o no visión de conjunto.
- Dilemas prácticos o enfoque de acción: remediador versus preventivo, prospectivo y teleológico o procesual y de desarrollo, desde la historia de vida profesional e institucional o partiendo de cero, desde la oferta o la demanda, directiva o democrático-participativa, de orientación técnica o contextual, como emancipación o con visión crítica de superación y mejora...
- Diferente incidencia de las problemáticas asociadas al proceso de asesoramiento en cada centro en particular.

- Nivel y posicionamientos básicos en torno a conceptos tales como autoridad, dirección, autonomía, colaboración, interdependencia, comunicación... que se concretan en la "negociación" o no del rol del asesor y determinan los focos de atención de la mejora, la incidencia en los procesos o en los productos, los tiempos, espacios y contenidos de la relación asesor–asesorados, etc.