

Escuela, asesoramiento y cambio social*

School, advice and social change

José Manuel **Barreal San Martín**

Asesor Técnico Docente en el CPR del Nalón-Caudal

Resumen:

En este trabajo se intentará dar una visión de la formación del profesorado desde una perspectiva política, entendiendo como tal la aportación a la comunidad que hacen las personas, tanto individual como colectivamente. Aproximaré un ensayo de cómo la actual formación está enfocada a lo simplemente técnico y académico y como las necesidades de formación del profesorado están en función no de su demanda real sino de la "oferta" administrativa, es decir de la que la administración educativa juzga significativa y obligada en cada coyuntura política. De este modo, entiendo que resultará relevante poner en relación la escuela como institución, el asesoramiento que el profesorado recibe y los valores sociales que entiendo están inmersos en esa formación docente y que marcarán la futura educación del alumnado en los centros educativos y su proyección posterior como ciudadano.

Palabras clave: sociedad, profesorado, alumnado, formación, escuela, asesoramiento.

Abstract:

In this issue I'll intend to give a view on in service teacher training from a political approach, understanding this as the contribution made to the community by people individually as well as in group. I'll come close to show you how today's teacher training focuses on simply technical and academic aspects and how the needs of teacher training are designed not taking in mind teachers' real demands but according to the educative authorities policies. Thus, I think it will be relevant to relate to the school as an institution, the training/expert advice teachers receive and the social values which I consider them being embedded in teacher training, and which will outline pupils' future education and their later influence as citizens.

Key words: society, teacher, pupil, in-service teacher training, expert advice, School, and social change.

* * * * *

1. MARCO CONTEXTUAL

Dada la diversidad de campos disciplinares en que el asesoramiento educativo puede ser fundamentado y la amplia gama de contextos, papeles y tareas asociadas a este rol, es posible convenir que no existe una única forma de entender y abordar este tipo de procesos, comprendiendo –en función de los diversos modelos y contextos– distintas secuencias de fases o etapas. (Victor M. Hernández Rivero, 2005).

En este trabajo intentaré dar una visión de la formación del profesorado desde una perspectiva política, entendiendo como tal la aportación a la comunidad, que hacen las personas, tanto individual como colectivamente. Trataré de hacer una aproximación a cómo la actual formación está enfocada a lo simplemente técnico y académico. Así mismo ejemplificaré, como las necesidades de formación no están en función de una necesidad sentida y demandada por el profesorado, sino de la oferta que la administración educativa juzga significativa y obligada en cada coyuntura política. Actualmente, de la secuenciación curricular en base a la nueva LOE.

¿Qué es primero, la formación del profesorado auspiciada desde la administración educativa, para formalizar y afianzar el modelo actual de sociedad y transmitirlo al alumnado basándose en intereses fundamentalmente externos a ellos o por el contrario, ¿son los intereses del alumnado los que deberían primar en la futura formación de sus profesores? Y, además, los supuestos intereses de los alumnos ¿quién los propicia? y ¿por qué?

Y los intereses educativos, desde qué perspectiva se entienden ¿meramente académica y técnica o desde la que posibilita una actitud crítica, problematizadora y que tenga como objetivo una ciudadanía buena, en una sociedad más justa y solidaria? En mi opinión, el asesoramiento y la formación del profesorado va pareja de la concepción de sociedad que se tenga.

A mi juicio, la educación y la formación del profesorado no son procesos neutros, sino que están inmersos en una sociedad en la que el contexto político, y los intereses sociales y económicos en juego, con toda su complejidad, los condiciona.

2. CONTEXTO SOCIO-ECONÓMICO

El actual modelo, neoliberal-capitalista, ha sido capaz de tejer una enorme red en la que han quedado englobadas la mayor parte de las relaciones económicas, políticas, sociales y culturales: "la ansiedad y la precariedad se ha instalado en nuestras vidas" (Romero, 2003). El neoliberalismo, caracterizado, entre otros aspectos, por la destrucción medioambiental, la regresión en el sistema fiscal, etc. Quiere hacernos ver que la educación pública debe de ser un mercado más, expuesto a los vaivenes de la "mano invisible" de la economía que haría, de este modo, más democrática la educación.

Este modelo es el que define un conjunto de estrategias que orientan la educación de la esfera de los derechos sociales a la esfera del mercado. Es así como "el sistema- mundo" (Wallerstein I., 1999) está sufriendo cambios profundos y vertiginosos. Entre esos cambios, está la educación. Por ello, entiendo la necesidad de unas instituciones educativas que sean capaces de encontrar o al menos de aportar propuestas a los nuevos problemas que la escuela encuentra en un contexto del que forma parte.

3. EL PROFESORADO Y EL TIEMPO ESCOLAR

Resultará, pues, relevante, poner en relación la escuela como institución, el asesoramiento y la formación que el profesorado recibe y los valores sociales que entiendo están inmersos en esa formación docente y que marcarán la futura educación del alumnado en los centros educativos y su proyección posterior como ciudadano.

Parece obvio que los sistemas educativos se reforman conforme las necesidades del momento socio-histórico y las expectativas sociales. Así los nuevos espacios emergentes educativos nos dicen que, efectivamente, los intereses educativos están configurados por la coyuntura histórica: tecnologías de la información, valores ciudadanos, inmigración, convivencia en la escuela, violencia de género, etc. El tiempo escolar, se erige, así, como el eje sobre el que gira la mayor responsabilidad en la preparación del futuro ciudadano y ciudadana.

Para ayudar a buscar las respuestas que se supone son responsabilidad de la escuela, es imprescindible plantearnos al menos dos preguntas:

Qué profesorado se entiende necesario para que la escuela pública, sea más democrática e inclusiva, y qué formación del profesorado sería la más idónea en ese modelo escolar y que trascendiera la propia institución más allá de la función académica, evidentemente importante pero no solamente la única.

El profesorado para llevar a cabo su práctica educativa accede a un campo de conocimientos que, a modo de brújula, orientan lo que hacen, cómo y para qué lo hacen. Esta práctica está indefectiblemente vinculada con el conocimiento teórico que previamente se han construido, incardinándose, con el paso del tiempo, en las variaciones que son propiciadas por los diferentes factores de contenido político y social, así como científicos y culturales. De este modo la tarea docente se plantea sumamente compleja, así no es él quien dicta ni siquiera sugiere el contenido de su trabajo, estando, a mi juicio, proletariado, entendiéndolo por tal la alienación que supone no ser dueño del propio trabajo. Esa actividad práctica del quehacer educativo "... suelen cristalizar en rutinas con las que se gestiona el día a día de las clases" (Rozada, 1997).

Cambian los tiempos, y con ellos la coyuntura social y política, se decide que la educación debe de provocar cambios de conducta en el alumnado, es entonces que el docente se transforma en el sujeto que con su práctica propiciará los cambios de conducta necesarios para que la sociedad transcurra

con "normalidad". Son hitos que se enmarcan en las leyes educativas que el Estado, conforme a cada período histórico, orienta la educación y de alguna manera limita la autonomía del profesorado.

Mas la reflexión crítica, entendiendo tal reflexión como "...un planteamiento crítico general, que se extiende a todos los ámbitos de la sociedad y que, por tanto, tiene que decir también de la enseñanza... siendo el blanco de naturaleza sociopolítica" (Rozada 1997); nos permite cuestionar el saber en los que se fundamentan las leyes educativas y la actividad docente que puede emanar de las mismas, posibilitando la estructuración de estrategias para la acción razonada. De ahí la necesidad de dotar al profesorado de un cuerpo de conocimientos teóricos que le permita tener las herramientas necesarias para su práctica y reflexionar sobre la misma. Oponiéndose a "la ideología dominante que menosprecia como falto de realismo... cualquier planteamiento que ponga en cuestión el *statu quo*" (Rozada, 1997)

Una reflexión que tiene sus matices y diferencias según de los supuestos teóricos de los que se parta. No entraré en ellos por entender que existe abundante bibliografía al respecto. Lo que parece realmente importante es que el enseñante que reflexione sobre su tarea debe de objetivarla, es decir, no perder de vista la relación entre su actividad y su propio ser como sujeto. Con lo anterior expreso que la actividad del enseñante no es abstracta, es el producto de la interacción de diversos agentes en determinadas condiciones contextuales: aspectos sociales de las familias y de la propia comunidad en la que se desarrolla su labor; la organización del centro, así como las relaciones que se dan en el mismo, etc.

En relación con la práctica docente, comparto con Henry Giroux, la posición radical que adopta con respecto a la misma, entendiendo por radical una postura que problematice la enseñanza y a su vez sea crítica y emancipadora (Giroux, 1992). Utiliza, dicho autor, las categorías de sociología, psicología e historia, teniendo como referencia al factor humano y el contexto. Tiene presente la dimensión política del proceso de enseñanza-aprendizaje en el complejo campo educativo.

Así, la idea de una educación que tomando como coordenadas la reflexión crítica, pretenda llegar a la transformación social, subyace en su discurso educativo. Es importante para el contenido del artículo y seguir el hilo argumental, mencionar algunos de los supuestos a los que Giroux alude: El principio de la totalidad, es decir, las relaciones dialécticas que existen en la sociedad entre lo particular y el todo, entre lo individual y lo colectivo. La teoría como explicación de la realidad y no como encorsetamiento de la misma (Giroux, 1992). La escuela, según Giroux, es una institución, entre otras que existen en la sociedad, interrelacionando con el sistema en el cual está inmersa. De este modo las prácticas sociales dadas en el sistema socio-económico repercuten necesariamente en la escuela y obviamente en el profesorado y en sus prácticas. El modelo que Giroux y otros presentan como alternativa a la práctica docente, está en las antípodas del que se realiza en los centros escolares y que deja al descubierto el modelo técnico-burocrático de la

enseñanza en la actualidad. Un ejemplo mostrará mejor que las palabras lo que se quiere decir.

(Rozada, 2007) "... el Jefe de Estudios me ha pasado una *"documentación para el trabajo en las próximas reuniones de ciclo"*. Del contenido de dichos documentos se deduce que debemos emplearnos en una serie de tareas relativas a la concreción para nuestro centro del nuevo currículum de educación primaria...correspondiéndonos a nosotros el 3º ciclo del mismo... En cuanto he visto el listado de tareas que se nos piden, me he dado cuenta de que, como maestro tutor en un aula y como coordinador de ciclo, esta vez, la lógica burocrática con la que llevo enfrentado desde hace ya décadas, me pilló en el campo de la acción...

Muy en síntesis, mi posición con respecto a la corriente pedagógico tecnicista, según la cual deben plasmarse por escrito, previamente a la acción y con gran exhaustividad, cada uno de los elementos en los que puede descomponerse la parte didáctica de la enseñanza (objetivos, contenidos, criterios de evaluación...), es la de denunciar su inutilidad para la práctica docente, abogando por otras formas de organizar la acción pedagógica en el aula y la relación entre colegas dentro y fuera de los centros de enseñanza. Pero los nuevos tecnócratas de la educación (paradójicamente todos ellos o casi todos con un pasado docente en el que nunca hicieron aquello de lo que ahora dicen estar convencidos, exigiéndonos a los demás) están mucho más entregados a este tipo de estrategias de control que lo estuvieron en su día los que en el "tardofranquismo" incorporaron estas tecnologías didácticas a nuestro sistema educativo...

Se dice que el profesorado del 1º Ciclo habrá de completar el currículum antes del 30 de noviembre de 2007. Que durante el curso 2007-2008, se empleará en la misma tarea el profesorado del 2º Ciclo. Del 3º Ciclo no se dice nada."

Sigue el profesor Rozada razonando el escrito y en él presenta tres alternativas. Para no hacer muy larga la exposición me centraré en la tercera que es la que interesa para el objetivo del presente artículo.

3ª/ Iniciar el proceso, mal que nos pese, pero comprometiéndonos a transformarlo en una actividad de formación permanente, abordándolo con un talante seriamente estudioso y reflexivo... Comenzaríamos trabajando sobre lo que entendemos por "contexto" al cual se nos pide que adaptemos el currículum. Después entraríamos a saber cuáles son las características de nuestro alumnado, teniendo en cuenta los cambios que se están produciendo en lo que a su crianza y socialización se refiere. Más tarde trataríamos de enterarnos bien de lo que significa este nuevo término introducido desde arriba en la enseñanza, a saber: las competencias; porque ¿cómo íbamos a poder pensar y decir algo serio sobre la contribución de las áreas a la consecución de las "competencias básicas" sin saber bien de qué estamos hablando?... trabajaríamos sobre las metodologías y los argumentos con los que cada profesor sustenta la suya, y si podríamos mejorar éstos o modificar aquéllas... abordando una tarea tras otra y mejorando nuestra formación mediante el recurso a lecturas que nos ayuden a pensar reflexivamente sobre nuestras prácticas docentes. Iríamos pasando al papel sucesivos informes de nuestros debates, de modo que la autoridad académica pudiera realizar un seguimiento de nuestro trabajo... Presento estas tres alternativas al profesorado del 3º Ciclo, a las cuales pueden mis compañeros añadir otras que también someteremos a debate y decisión colectiva.

El profesor presenta al claustro una exhaustiva y pormenorizada tabla de tiempos requeridos para realizar, lo que su juicio, sería el tiempo necesario para realizar el trabajo requerido. La tabla, que no explicito, está basada en el Art. 22 del Decreto 56/2007, de 24 de Mayo, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación primaria en el Principado de Asturias:

"Los centros docentes, en el ejercicio de su autonomía pedagógica, incluirán en el Proyecto educativo del centro la concreción del currículo, que contendrá al menos los siguientes apartados:

- a. *La adecuación de los objetivos generales de la etapa al contexto socioeconómico y cultural del centro y a las características del alumnado, teniendo en cuenta lo establecido al respecto en el propio Proyecto educativo.*
- b. *La contribución de cada área a la consecución de las competencias básicas establecidas.*
- c. *La organización y distribución de los contenidos y de los criterios de evaluación dentro de cada ciclo.*
- d. *Las decisiones de carácter general sobre la metodología y su contribución a la consecución de las competencias básicas establecidas.*
- e. *Los libros de texto y demás materiales curriculares que se vayan a utilizar.*
- f. *Las directrices generales sobre la evaluación del alumnado y los criterios de promoción con especial referencia al cambio de etapa.*
- g. *Las directrices generales y decisiones referidas a la atención a la diversidad del alumnado.*
- h. *El plan de lectura del centro.*
- i. *La organización de la atención educativa y de las actividades para el alumnado que no opte a las enseñanzas de religión y de lengua asturiana, de acuerdo con lo que se establece en las disposiciones adicionales primera y segunda del presente Decreto."*

El total de los tiempos que llevaría el trabajo es el siguiente: Total tiempo requerido para los tutores del 3º Ciclo: 8.344' = 139 h = 166 sesiones.

Teniendo en cuenta que el ciclo se reúne una vez a la semana, se necesitan algo más de 4 años para realizar todas estas tareas, y eso, sin hacer otra cosa. Si se duplicaran las reuniones semanales, cada ciclo necesitaría algo más de 2 años para realizar esto que se le pide.

Total tiempo requerido para los especialistas del ciclo:

Música: 1.350' = 22,5 h = 27 sesiones = 6,7 meses

Educación Física: 1.238' = 20,6 h = 24,7 sesiones = 6 meses

Lengua Asturiana: 1.321' = 22 h = 26,4 sesiones = 6,6 meses

Lengua Extranjera: 1.102' = 18,3 h = 22 sesiones = 5,5 meses

El ejemplo expuesto señala, mejor que cualquier palabra, el trabajo que coloniza el tiempo del profesorado, en este caso de Primaria.

4. EL ALUMNADO

No estaría completa esta visión del contexto sino trazamos algún apunte, aun siendo breve, de los protagonistas de la educación: los futuros ciudadanos.

Los diferentes estilos políticos ideológicos dominantes en los procesos de reforma educativa definen actuaciones, conceptos, etc., que no toman en cuenta los contextos, los protagonistas y la compleja trama de situaciones que, dialécticamente, se entrecruzan en las vidas de quienes enseñamos y educamos. De este modo, la juventud actual tiene ante sí unos nuevos desafíos sociales y educativos caracterizados por el nuevo paradigma económico ligado a la economía del mercado y al definitivo afianzamiento de la globalización y de las formas de inclusión, exclusión y participación social que ella genera.

En este sentido, y teniendo como referencia el campo educativo, los jóvenes se ven confrontados con un escenario que les propone novedosas y cuantiosas estrategias de capacitación y formación educativa, así como de acceso al trabajo. Este estado de cosas, propicia en la juventud unas situaciones motivacionales, afectivas y sociales que chocan con un profesorado cuya formación, tanto inicial como permanente, no suele estar en consonancia con ese escenario, llamémosle "político –educativo", que la juventud percibe. Coadyubando, de esta manera, a que los sectores más débiles de la juventud no asuman la educación escolar como una necesidad y se integren en los llamados grupos de riesgo social e inseguridad laboral.

Este divorcio entre los distintos protagonistas de la formación juvenil, la propia juventud y sus referentes tanto sociales como culturales y materiales, posee una importancia tal que condiciona y determina la consecución de mayores grados de equidad, participación social y promoción educativa de las nuevas generaciones que, paradójicamente, son las destinatarias a regir, en un futuro, las políticas ciudadanas. Castells al respecto, comenta que "la política de juventud ha de estar dirigida ante todo contra la aceptación pasiva de la tendencia que lleva a la marginalidad, la exclusión y la delincuencia. Siendo su objetivo principal el fortalecimiento del espíritu de ciudadanía" (Castells, 1999).

Como conclusión, se puede deducir de lo expuesto que los factores educativos no son distintos de los acontecimientos políticos y socioeconómicos, sino hijos del contexto en el que se desenvuelve. Pero, siendo así, desde mi parecer, no debemos de aceptarlos como determinantes y conclusos, antes bien, los entiendo susceptibles de ser cambiados mediante una acción educativa, comprometida con el medio e implicada con la sociedad en su conjunto y siendo el profesorado co-protagonista de la acción.

5. FORMACIÓN Y ASESORAMIENTO

En este complejo contexto, descrito sin ánimo de ser pesimista, sino desde una perspectiva de quien lleva catorce años como ATD (Asesor Técnico Docente) y que quiere sustraerse a la falsa contemplación de que estamos en el "mejor de los mundos posibles", el sistema educativo en general y el español en particular están siendo seguidos muy de cerca, no sólo por el firmamento de las familias, sino también por instituciones que en otra época nos parecerían ajenas al mundo educativo, me refiero al FMI, BM, OCDE, etc.

El proceso de enseñanza-aprendizaje, educativo en su visión más amplia, tiene como protagonista necesario al profesorado. Éste, para desempeñar su labor en los centros de enseñanza, además de la formación inicial, recibe una formación permanente, auspiciada por diferentes organismos e instituciones. Entre las opciones está la que ofrece la administración educativa. Es desde esta última, en ambos aspectos, permanente y desde a la administración a la que me referiré.

A partir de los años 80, la formación y asesoramiento del profesorado, fue uno de los campos del sistema educativo sobre el que más se volcó la administración educativa del momento, así como los sindicatos de enseñanza y colectivos de enseñantes; siendo importante, los congresos y las jornadas que por aquel entonces se potenciaban. En el año 1984, surgieron los Centros del Profesorado que facilitaron la participación de los enseñantes a diversos eventos y el acercamiento a una bibliografía no siempre fácil en su lectura. Comenzó así, una reforma en el sistema educativo que para muchos colectivos del profesorado resultaba esperanzadora pero que la realidad posterior se encargó de poner en el sitio del que nunca había salido: el tecnicismo didáctico.

Sufrieron los CEP diversas modificaciones a través del tiempo, tanto en su concepción y organización como en su denominación. Proponían, en su primera época, una formación del profesorado en base a proyectos de centro, con cierta autonomía en la selección de aquellos aspectos considerados significativos, pretendiendo, en lo posible, cambios en el desarrollo del proceso educativo de los respectivos centros. Comportaba esto, a mi juicio, una "ideología" en la que predominasen las condiciones que pusiesen al alumnado en situaciones cercanas a su entorno social y familiar, pudiendo aprender del mismo y, de esta manera, cohesionar los conceptos académicos y didácticos con su propia experiencia.

En algunos equipos de asesores y asesoras se respiraba un ambiente en el que, sin ser "totalmente autónomos", sí se podían desarrollar debates y actividades que llevaban el sello de las necesidades más cercanas del profesorado, las que por aquel tiempo se llamaban "necesidades reales o sentidas". Entendíamos algunos, en aquel tiempo, y seguimos en ello, que la formación por sí misma poco aporta si no está interrelacionada con cambios sustanciales en el contexto, en las relaciones de poder, más horizontales que verticales y esto, traducido en la práctica con el alumnado. Así, como en los aspectos organizativos de los centros escolares, siempre en el candelero pero nunca efectivos. De igual modo se entendía que la formación de profesorado, si su último fin es que repercuta en una mejor educación escolar, no debería perder de vista el contexto social en el que están inmersos los alumnos y alumnas, con todo lo que ello conlleva: aspectos sociales, políticos, relaciones familiares, aspectos de trabajo de las familias, instituciones locales, etc.

Los aspectos comentados, que se entendían importantes tener como perspectiva para un asesoramiento y formación del profesorado más comprometida con el medio, eran, para algunos grupos de asesores y asesoras, casi evidentes. Se pensaba que el profesorado podría, así, desembarazarse del

tecnicismo que envolvía y de alguna manera nublaba una enseñanza que se nos antojaba podía ser más democrática, justa y crítica.

Eran tiempos de la reflexión, de la investigación-acción, de la colaboración, aspectos imprescindibles que las asesoras y asesores del momento llevábamos en la mochila y que con mejor o peor comprensión por el profesorado exponíamos y trabajábamos con grupos y seminarios de formación, además de los consiguientes cursos. Es verdad que el camino no era, ni fue fácil y que la incompreensión de los compañeros de "a pie de tiza" dominaba más que la otra. Pero merecía y, a mi juicio, mereció la pena trabajar con el profesorado más concienciado en aquel momento.

Es posible que una de las maneras de ver, actualmente, el conocimiento formativo sea "como construcción colectiva de todos los agentes educativos y sociales" o que la formación del profesorado se vea como "elaboración de proyectos educativos de cambio comunitarios mediante procesos dialógicos" (Imbernon, 2007). No obstante, de ocurrir eso, es en grupos muy minoritarios y que están en la periferia del sistema de formación convencional. Así lo percibo en mi ámbito de actuación. Lo que no quiere decir que esas visiones puedan ser reales en otros ámbitos de formación institucionales y que, a mi juicio, son las que desde los CPR se debería de potenciar. Sin embargo la realidad me dice lo contrario. Actualmente, y bajo mi punto de vista, la labor de asesoramiento está en el punto álgido del modelo puramente técnico y "servicial" al profesorado, sea de información o de solución de problemas concretos, auspiciados por la necesidad –creada-, de la puesta en práctica del currículo de la LOE, tanto en Primaria como en Secundaria. Un asesoramiento que pasa por dictar lo que se tiene que secuenciar en los centros escolares.

Tal modo de entender el asesoramiento y la formación del profesorado obedece a "una práctica que fue configurada dentro de la racionalidad educativa" (Romero, 1997) y que hoy más que ayer pasa por "el control simbólico del conocimiento por parte del Estado..." (Romero, 1997). Usualmente habría que considerar que el control es doble: del Estado y de las Autonomías. Quedando establecido, a mi parecer y desde el discurso que quiero razonar, el primer eslabón que cohesiona un proyecto de sociedad por la hegemonía dominante con respecto a la educación.

Una educación que legitimará un único trayecto hacia la academia por parte de los alumnos. Y que tiene como intermediaria la formación y el asesoramiento del profesorado. Es significativo el rol que va a desempeñar el asesoramiento en la formación del enseñante como agente necesario para la colonización del pensamiento del profesorado por parte del poder hegemónico del momento. Ello obliga al personal asesor a tener presente "...el papel que juega dentro del contexto sociopolítico de la educación..." (Romero, 1997). La labor de asesoramiento queda, pues, obligada a un proceso continuo de adaptación y reelaboración que actualice su "ideología", el contexto del centro y su entorno social, entendiéndolo esto como una contribución significativa a la vida escolar y su entorno. Sobre todo, armándose de una independencia que, desde mi experiencia, no es contradictoria con ejercer de "elemento mediador" entre la

administración educativa y el profesorado. Lo contrario, sí, sería contribuir a la perpetuación de la ideología dominante, tanto social como educativa. Creándose un "profesional experto" que transmite unas relaciones de poder vertical, concibiendo al profesorado como mero agente pasivo de la formación.

La formación permanente, una vez pasado el "tsunami" de la LOGSE, y con los cambios que se realizaron en las propias instituciones de formación, se encuentra, a mi juicio, empantanada y sin un norte seguro. Es posible que algunos modelos educativos hayan caído "en desgracia" por su escasa incidencia en la práctica educativa, como también que ciertas acciones de formación a las que se somete al profesorado (por los continuos planes o proyectos), así como la nueva reforma del currículo, sin olvidar las nuevas necesidades educativas (espacios educativos emergentes) con las que se están colonizando los centros educativos, contribuyan a que la formación y el asesoramiento del profesorado esté creando un "currículo karaoke": en el que la música y la letra no es la del profesorado y menos de los alumnos, sin embargo se acepta y "canta", pensando que la autoría parte de ellos mismos.

Uno, no quisiera huir de la realidad y tampoco caer en el "optimismo de la voluntad", sin aportar algunas pistas, que no alternativas, por las cuales puedan transcurrir esas "utopías concretas" que "no omiten la mediación entre conciencia anticipadora y proyecto, en función de una esperanza final (Fernández Buey, 1997). Para intentar responder cómo sería esa "mediación" hay que conjugar el modelo de escuela deseable que, a mi entender, jugaría un papel fundamental en una alternativa social transformadora, y las realidades sociales que inexorablemente atañen a la escuela "real". Por supuesto que la formación y asesoramiento del profesorado no escapará al juego dialéctico que se infiere de lo anterior. Ninguno de los dos aspectos expuestos se debe de analizar por separado, sino que se transversalizan y retroalimentan. Entiendo que la situación social que nos ha tocado vivir no es una realidad conclusa y factual sino que es posible cambiarla y transformarla, al menos desde el concepto de utopía que se maneja.

Apoyar y comprometerse con alternativas que propicien y posibiliten una "nueva realidad", exige un nuevo estilo educativo que, obviamente, implica un profesorado y una formación del mismo que sea consecuente con la esa alternativa. Intentaré, aunque sea de un modo esquemático, aproximar ideas sobre el particular. Sobre la realidad social, regida por un neoliberalismo salvaje, ya me extendí en párrafos anteriores por lo que no volveré sobre ella. Desde mi punto de vista la escuela, debería abordar el por qué, el cómo y el para qué de esta globalización neoliberal-capitalista. No quiero inferir que la escuela sea responsable de la situación, ni tan siquiera que tenga un porcentaje en ella. Sólo sostengo que la misma, como institución social y ámbito donde la futura ciudadanía se educa, debería aportar análisis y orientaciones cual brújula que señalase un norte futuro.

Bajando a ras de tierra y, tal vez, simplificando demasiado, me conformaría que desde la escuela se propusiese como alternativa ejercer, mantener y, sobre todo, profundizar en la democracia. Esto, que es muy serio,

requiere un tipo de profesorado que en "...una escuela pública se identifique con la escuela democrática..." y a su vez "debería de trabajar en tres direcciones: hacia la sociedad, hacia el centro y hacia la propia clase." (Rozada, 2006). Es importante el matiz de escuela pública, porque "...sólo una institución pública, propiedad y expresión de todo el pueblo, puede ser realmente igualitaria... el carácter público de la enseñanza es una condición de su libertad, su igualitarismo y su democracia". (Sacristán Luzón, 2003).

Ahora bien, "el pesimismo de la razón" nos dicta que las cosas de la educación transcurren por otros derroteros, muy a pesar de las "loes" y de la buena voluntad y profesionalidad del profesorado. Y que la escuela pública, está en horas bajas desde el concepto que de la misma se desprende de la cita anterior, lo muestra el oleaje del mercado y el conformismo de la sociedad y del profesorado.

Siguiendo con el hilo argumental de que la escuela y la educación están siendo conquistadas por el mercado y que la formación y asesoramiento del profesorado están involucradas de manera acrítica en el proceso. Me remitiré a las "nuevas competencias" educativas, que no son nada nuevas y tampoco tan educativas. Y que, a mi juicio, muestra la entrada de la empresa en la escuela.

El concepto de competencia básica está situado en un campo de juego en el que se dirime, a mi entender, la relación empresa y escuela. Cuando nos hablan de aprendizaje de las competencias o destrezas básicas, habría que clarificar quiénes son los protagonistas que las requieren. No siendo precisamente el colectivo del profesorado y menos el del alumnado, sino los expertos y tecnócratas que indican la necesidad de adaptar el sistema educativo a las "necesidades de la sociedad", eufemismo de necesidades del sistema productivo. Considero, así, cómo el mundo de la empresa traslada con criterios económicos su visión al sistema educativo, señalado desde el Consejo Europeo de Lisboa cuando propone para el año 2010, como objetivo estratégico conseguir

"la economía del conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de un crecimiento económico sostenible acompañado de una mejor calidad y cantidad de empleo y de una mayor cohesión social", para llegar a esto se hace un llamamiento a los Estados Miembros al Consejo y a la Comisión para que establezcan un marco europeo que defina las nuevas destrezas básicas". (Barreal San Martín, 2006).

Y precisamente esos intereses, que están siendo demandados desde el mundo laboral "... surgen en los años ochenta en el "lobby" patronal de la ERT (Mesa Redonda Europea) considerando *"la importancia estratégica de la educación para la competitividad europea"*... y ello en el entorno neoliberal de desregulación y deslocalización empresarial". Así, "En París el 30 de setiembre de 1998, se realiza el encuentro de la *Global Alliance for Transnacional Education (GATE)* patrocinado por "pedagogos" de IBM y Coca-Cola, allí se declara: "desde el punto de vista del empresario, la enseñanza constituye uno de los mercados más vastos y con mayor crecimiento..." (Barreal San Martín,

2006). Corroborando que “el mercado encontró su pareja en la educación” (Rozada, 2002)

No le es ajeno el “matrimonio” a Savater cuando nos avisa:

“... Se diría que vamos hacia programas educativos cada vez más dictados por el rendimiento laboral, mientras los valores humanistas cuyo debate nos hermana son abandonados al autismo... De seguir así, pronto será el beneficio económico el único interés que todos compartiremos..., pero como rivales en una carrera rapaz... Por favor,... no mandemos hoy al desguace los instrumentos intelectuales que mañana mismo echaremos en falta...” (El País, 2005).

Parece evidente que las realidades que se mencionan no son, precisamente, las más idóneas para una implicación de la escuela y del profesorado en una alternativa de “otro mundo mejor”. Y que el tipo de formación y asesoramiento del profesor y profesora debería estar más acorde con esa educación deseable y de “utopía concreta” que ayude al alumnado a observar, reflexionar y responder con la acción a los retos que “la sociedad del riesgo” (Beck, 2002) está señalando.

Siendo consciente que hoy la escuela es una institución útil al sistema y al poder económico y político como control simbólico sobre la futura ciudadanía, y que los profesores no se hallan al margen, resultará difícil vislumbrar una formación docente que les permita enfrentarse de un modo responsable y solidario a los problemas del mundo globalizado y, obviamente, trasladar esa posible formación a su alumnado. No obstante, intentaré hacer camino en una selva que se me antoja compleja y complicada. Un primer aspecto que considero condición previa, es que el asesor o asesora no debería limitar su rol a la mera transmisión de informes, circulares, etc., que la administración educativa elabora; además de circunscribirse a lo meramente académico, ya que es “lo que pide el profesorado”. Así, a mi juicio, un asesor o asesora debería de ser un profesional que se involucre con los problemas de la sociedad y como tales situaciones conflictivas y complejas, elaborar mediante la reflexión y acción. Un trayecto que le capacite para desarrollar de manera colectiva y horizontal- con el profesorado y estos con sus alumnos- iniciativas práctico-críticas que hagan visibles los problemas que tiene planteada la escuela: la diversidad, la convivencia, las tecnologías de la comunicación, la organización escolar, la relación con padres y madres, etc. Ya Freire entendía la educación como un acto comunicativo entre educadores y educandos, un acto que, siendo dialogante, está más allá de la academia, de la separación entre los que saben y los que aprenden. Es, según Freire, algo más que una transferencia de contenidos. Es, la educación, un “aprender juntos entre personas que buscan sentido explicación a sus vidas” (Freire, 1978). Desde esta concepción freiriana, entiendo el asesoramiento y la formación permanente del profesorado. Una formación en la, que ya se dijo, no sólo interviene el colectivo docente, sino también los alumnos, los padres y la comunidad. Interactuando colectivamente, en un continuo proceso de reflexión y acción.

De este modo, en lo que respecta a una formación y un asesoramiento que pueda ser coherente con “un aprender juntos...”, el proceso formativo se

puede conjugar desde *el paradigma ético-crítico; el asesoramiento comunitario y los grupos interactivos*, de tal manera que los centros escolares no resulten extraños al traje social en el que se desenvuelven. Si estamos de acuerdo en que la formación del profesorado está en función de los alumnos como receptores de la misma y que estos son, al final, quienes se aprovecharán en su futuro ciudadano, no me resulta difícil entender una formación y un asesoramiento basado en los tres modelos anteriores. Para ello y con ánimo de situar el campo retomo a Rozada (2006), adaptándolo a mi modelo de formación. Cuando dice que "la escuela... debería de trabajar en tres direcciones: hacia la sociedad, hacia el centro y hacia la propia clase". Efectivamente, por qué no redefinir, desde la formación del profesorado todo el proceso de asesorar y formar al personal docente, de tal manera que *la apertura a la sociedad* se abra a la comunidad docente, entendiendo por tal no sólo los padres, alumnos y profesorado, sino el resto del abanico social; quiere esto decir que la hora de formarse no sea únicamente en base a criterios académicos, sino también una de formación que presente problemáticas sociales y que sin duda interesarán a los profesores y profesoras. En lo que interesa *al centro*, habría que construir espacios de diálogo entre personas que se dedican a la misma profesión, en donde se hable y debata organizadamente de las prácticas y problemas reales.

En el aula se trataría de enseñar el juego democrático de la única manera realmente posible, practicándolo. Es decir dando voz al alumnado. Estos tres ejes son, a mi juicio, el mejor antídoto contra la ola de neotecnicismo que está invadiendo la formación y el asesoramiento del profesorado.

Cada uno de los ejes referidos estarían conformados desde tres propósitos, que tendrían que ser objeto de la formación del profesorado. De una manera esquemática y desde el paradigma crítico, es decir de compromiso socio-político, los expondré.

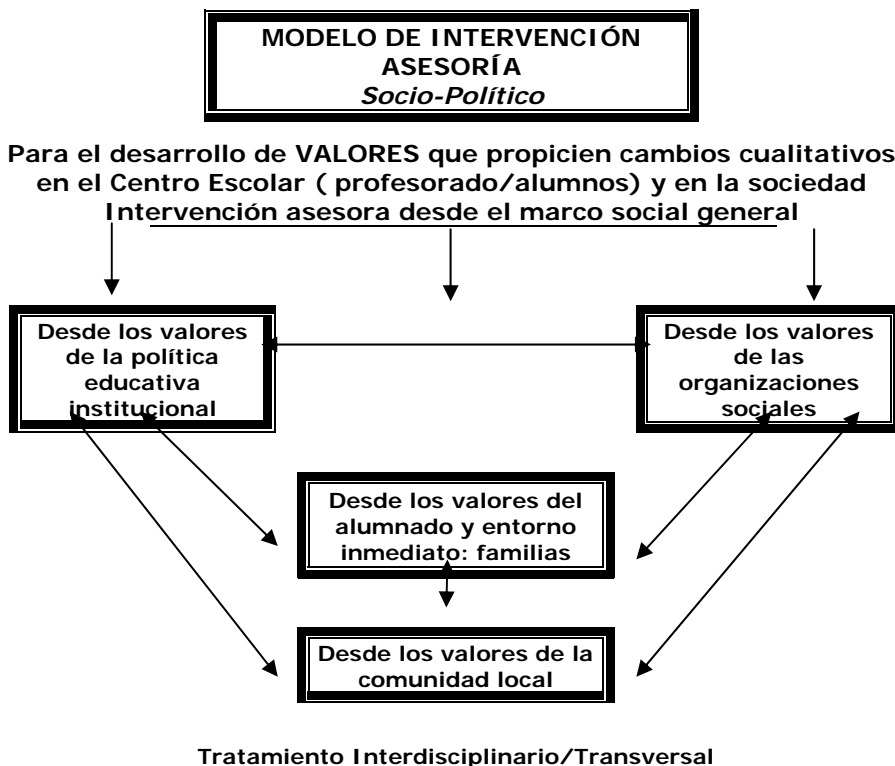
- Propósito socio-cultural (la sociedad)
 - a) Desde la formación y asesoramiento, junto con la comunidad en la que se inserta la escuela, buscar la transformación social en una democracia política y económica.
 - b) Aceptación de la interculturalidad como signo de enriquecimiento social y de inclusión social.
 - c) Conciencia del deterioro medio-ambiental, tanto en el presente como para futuras generaciones, y compromiso de mejorar el mismo.

- Propósito integral hacia los centros
 - a) Que los centros sean comunidades de aprendizaje y convivencia democráticas, entendiendo por tal: cooperación, solidaridad y equipos en diálogo y debate.
 - b) Un currículo democrático en todos sus componentes, discutido por los interesados en el proceso de enseñanza: instituciones,

profesorado, alumnos en el caso que corresponda y resto de la comunidad.

- Propósito con respecto al alumnado: una educación que lo considere como
 - a) ciudadano
 - b) persona
 - c) ser que aprende, reflexiona y conoce.

La perspectiva socio-política que enmarca las reflexiones anteriores tiene presente la interrelación entre la práctica, ideologías de los profesionales y los intereses culturales y sociales de todo el entorno socio-educativo. La persona asesora no es un ente neutral, sino que se reconoce en su papel político y en la comunidad social en la que está inmersa. No es consensuador "light", que eluda el debate y el conflicto. Es una persona que tiene presente un análisis crítico y político de la educación, desvelando la intención ideológica que subyace en ella. El presente esquema, de una manera sucinta, resume el proyecto de asesoría desde la perspectiva que se viene desarrollando.



Esto sólo es posible si el profesorado toma conciencia de ser sujeto activo en el proceso de enseñanza aprendizaje es decir "si emprende un proceso de transformación radical para encontrar un nuevo sentido a la educación..." (Romero, 2006).

La autora propone para ello lo que denomina "el asesoramiento comunitario", desde mi parecer, este asesoramiento y formación del profesorado, aún cometiendo una "herejía", encaja con los ejes expuestos anteriormente y es posible, desde "la rebelión educativa", incardinarlo en la propuesta del presente trabajo, teniendo efectivamente, "una posición explícitamente utópica..." (ibidem,2006). En una referencia anterior se dijo lo que por utopía se entendía.

Siguiendo a Romero, es el asesoramiento comunitario, "una estrategia preferente de apoyo al profesorado y que está pensado para realzar la responsabilidad de los asesorados y se plantea potenciar explícitamente la capacidad de éstos para influir en sus vidas y su entorno... es decir que estimularía la creación de redes y construiría comunidades..." Se refuerza el concepto con la perspectiva de "...apoyar la conversión de las escuelas en espacios de experimentación social y promover subjetividades rebeldes en el profesorado, para que se atrevan a organizar las instituciones educativas a partir de experiencias cotidianas que promuevan la solidaridad y el entendimiento". La fuerza de este planteamiento y que me hace adherir a él estriba en el papel de "comunidad" que establece entre el profesorado y su capacidad de influir en el entorno social. No excluyendo, a mi entender, la perspectiva crítica y ética, sino alimentándose de ella. Esta estrategia ayudaría a construir:

- Formas de vinculación basadas en la solidaridad y el compromiso mutuo.
- Modos de abordar los asuntos y tomar decisiones extendiendo la democracia participativa y los derechos humanos. (Romero ,2006).

Realmente lo expuesto, tanto desde el modelo ético-crítico, como del asesoramiento comunitario, implica una práctica que a tres bandas sería el centro con el profesorado y los alumnos; la comunidad local y las instituciones o colectivos de formación y asesoramiento. Estos tres elementos, desde la organización de grupos interactivos, en los que prima el disenso, diálogo, comunicación y acuerdos son, a mi entender, la columna vertebral de una formación y asesoramiento del profesorado en el que "cambio social" es posible si las prácticas pedagógicas que entraña la interactividad, desde la óptica expuesta, se construyen sin excluir las prácticas sociales que a nivel de comunidad local o de barrio se configuran y que son viables conjugar desde el centro escolar.

Pues bien, es desde la cultura de la colaboración y del debate intelectual y honesto, desde donde pueden surgir colectivos de profesorado que construyéndose con su entorno social y yendo más allá de lo académico

vislumbren una escuela más acogedora para todos, capaz de educar en lo afectivo, en valores de igualdad, interculturalidad o respeto a las diferencias. Enfrentándose y oponiéndose a la actual cultura escolar, construida y potenciada académicamente y con un concepto evaluativo de mera competición entre centros. Una escuela presionada por agentes externos a ella: cultura del hombre emprendedor y de la mujer emprendedora. Que a su vez presiona tanto a profesores y profesoras como al alumnado, exigiendo en una carrera patética la meta de niveles de rendimiento exigidos por esos agentes externos que junto con “la mano invisible del mercado”; deja excluidos otros criterios educativos, como pueden ser los relativos a solidaridad, afecto, compañerismo, respeto al otro, etc.

Sé que lo “realmente” importante de la enseñanza, en la actualidad, es la estandarización, por eso hay que dar un paso más, un escalón dialéctico que nos haga construir comunidades de aprendizaje en las que tengan cabida tanto los profesores y profesoras como el alumnado y sus familias con toda su problemática social y cultural. A mi entender, este tipo de formación colaborativa, interactiva y crítica es la que puede promover una mejora en la enseñanza que beneficie a todo el entorno social. A partir de esto, qué asesor o asesora de formación del profesorado se propone que pueda, dialécticamente, ser “realista” y, a su vez, coherente con la exposición hecha hasta aquí.

Una de las problemáticas que tiene actualmente el asesor y asesora de formación del profesorado es que sus funciones están definidas por la autoridad académica por lo que sus posibilidades de intervención están limitadas. Sin embargo, la importancia de la función asesora y su relevancia no es puesta en duda, excepto por sectores minoritarios, lo que hace de la misma un instrumento válido para impulsar procesos de reflexión entre el profesorado y “subvertir” el papel de seguidismo administrativo.

La experiencia me dicta que cuando desde la asesoría se propicia el debate y aún dentro del aspecto técnico de la misma, el profesorado incluye cuestiones como la administración del sistema educativo, los problemas de aula y del propio alumnado, así como de las familias. Como puede advertirse, no cabe duda de que los asesores y asesoras son agentes que se ubican en la necesidad de buscar alternativas que respondan a las demandas de la escuela, en su todo su ámbito social y político.

Ya Freire en sus muchos trabajos hablaba del “trabajo social entre sujetos”. Este concepto me parece válido como alternativa al papel actual de una formación individual, programada institucionalmente que está fuera de las necesidades del profesorado y alumnado, y de la sociedad. El trabajo social entre sujetos, llevado a la práctica asesora, a mi juicio, significa analizar la práctica educativa junto y con el profesorado, sabiendo que éste conoce las necesidades de sus alumnos y a su vez del entorno más inmediato. Un trabajo que busca soluciones a la problemática educativa-social del centro. Reflexionando con los protagonistas del proceso educativo. En una relación horizontal, fuera del experto que hace que el profesorado confíe en su conocimiento superior.

Esta propuesta del trabajo social-educativo entre sujetos, enlaza con lo que Durkheim (1990) exponía en su concepción de la educación. Entendía la misma como un instrumento de actuación sobre las personas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Suscitando y desarrollando en el niño y la niña un número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente concreto en el que está ubicado. Quiere esto decir que sin la sociedad, sin las demás personas, sin la tradición cultural y el presente histórico-social, el ser humano no puede realizarse como ser social. Para concluir el presente trabajo y siempre desde mi modo de ver, la formación y el asesoramiento del profesorado es un instrumento que mediando entre la escuela como institución social y política y el contexto que la envuelve y condiciona, puede ser eficaz, mediante la reflexión, la ilustración y la acción del profesorado, en la reforma social y contribuir a transformar la dinámica de regulación social que los Estados, mediante el control simbólico, ejercen sobre la ciudadanía. Comenzando por la educación y la enseñanza.

El camino, evidentemente complejo, hacia una formación del profesorado desde una perspectiva dialéctica-crítica será el que se proponga

“...buscar las salidas en algunas encrucijadas y dilemas... desde la práctica de lo concreto y desde la complejidad de la reflexión ética e histórica”. Para ello, “exige ver que el currículo de una ciudadanía o de una didáctica, como compendio de saber o representaciones sociales, debe construirse sobre la base del pluralismo ideológico y cultural y desde la crítica a la cultura del capitalismo actual, idiotizante del sujeto y expoliador de la naturaleza...” (López, 2007).

El mismo autor, señala que

“cualquier contenido de la cultura escolar, (saber y esquemas; conocimientos y habilidades) debe desarrollarse rompiendo la lógica de la producción escolar, para ampliarla, creando materiales nuevos y a través de redes sociales y ciudadanas. Es insostenible ya el modelo idealista de escuela concebida como un jardín al margen de los problemas sociales, lo cual es otra forma alternativa de educar para la vida”.

El esquema que se presenta como Anexo, entiendo que ayudará a comprender la relación que se trata de establecer entre “escuela, asesoramiento y cambio social. Parte del mismo es deudor del trabajo de Rozada (1991), del que adaptándolo, establezco lo que, en mi criterio, se puede considerar por asesor dialéctico-crítico.

- Freire P. (1979). *¿Extensión o comunicación?*. Siglo XXI: México.
- Giroux H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI: México.
- Hernández Rivero M. V. (2005). Asesorando a centros educativos implicados en procesos de mejora escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, N° 1 Vol. 3, 494-502.
- Imbernon F. (2007). Asesorar o dirigir. El papel del asesor/a colaborativo en una formación permanente centrada en el profesorado y en el contexto. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 5, n° 001. 145-152.
- López C. (2007). *Valores, Competencias y Ciudadanía*. En prensa: Gijón.
- Rodríguez Romero M. M. (2006). El asesoramiento comunitario y la reinención del profesorado. *Revista de Educación*, 339 (Enero-Abril) 59-75.
- Rodríguez Romero M. M. (1997). El asesoramiento educativo y el monopolio del conocimiento. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n° 1 (0).
- Rodríguez Romero M. M. (2003). *Las metamorfosis del cambio educativo*. Akal: Madrid.
- Rozada Martínez J. M. (1997). *Formarse como Profesor*. Akal: Madrid.
- Rozada Martínez J. M. (2007). Tareas que implica la concreción del currículo y el tiempo estimado para llevarlas a cabo. Documento, sin publicar. C.P. de Vilar Pando (Asturias).
- Rozada Martínez J. M. (2002). Las reformas y lo que está pasando. Comunicación presentada al IX Encuentro de la Federación Icaria 2002 Gijón 2,3 y 4 de Julio.
- Rozada Martínez J. M. (1991). Un planteamiento dialéctico-crítico en la enseñanza. *Signos* n° 2 (Enero-Marzo) 4-15.
- Rozada Martínez J. M. (1996). La escuela pública y el profesorado que requiere. *Foro por la Escuela Pública del Valle del Nalón*. 165-168: Langreo (Asturias).
- Savater F. (2005). *¿Adiós a la filosofía?* El País: 2005.
- Wallerstein I. (1999). *El futuro de la civilización capitalista*. Icaria: Barcelona.