

---

## COMPRENDER Y REDIRECCIONAR LAS PRÁCTICAS DE ASESORÍA

Jesús Domingo Segovia \*

**SÍNTESIS:** El asesoramiento educativo es una práctica profesional en construcción, controvertida, con múltiples posibilidades de desarrollo y, en momentos, de cambio y complejidad, en la que proceden revisiones y re-significaciones. En este sentido, el presente artículo propone una serie de llamadas de atención y de elementos críticos a fin de orientar correctamente el debate. Para lograr la mejora de la educación se necesitan, en primer lugar, comunidades de aprendizaje comprometidas, en cuyo seno están las claves de una mejor enseñanza para todos y del desarrollo profesional de los docentes, así como apoyo y asesoría. Pero no todos los modelos de asesoría son aptos: esta debe establecerse en una relación democrática, en un escenario de colaboración profesional, a lo largo de un proceso y con un propósito ético, teniendo en cuenta que cada procedimiento debe adaptarse al contexto y a la cultura con la que trabaja para transformarla desde adentro. Ética, técnica y emoción deben conjugarse dialécticamente para posibilitar la participación auténtica y la emergencia de un significado compartido y un compromiso profesional. Para llegar aquí, cada sistema, y cada sistema de apoyo, debe hacer su recorrido, su propio camino y a su ritmo. De nada valen las transferencias simples y directas, descontextualizadas.

**Palabras clave:** asesoría; servicios de apoyo; mejora de la escuela; comunidad de aprendizaje; colaboración; enfoque de procesos.

### COMPREENDER E REDIRECCIONAR AS PRÁTICAS DE ASSESSORIA

**SÍNTESE:** O assessoramento educativo consiste numa prática profissional em construção, controvertida, com múltiplas possibilidades de desenvolvimento e em momento de mudança e complexidade em que procedem revisões e re-significações. Neste sentido, o presente artigo chama a atenção para aspectos críticos a fim de orientar corretamente o debate. Para alcançar a melhoria da educação se necessitam, em primeiro lugar, comunidades de aprendizagem comprometidas, em cujo seio estão as chaves de uma melhor aprendizagem para todos e do desenvolvimento profissional dos docentes, assim como apoio e assessoria. Mas nem todos os modelos de assessoria são aptos: este deve se estabelecer em uma

---

\* Profesor titular de la Universidad de Granada, España, en el área de Didáctica y Organización Escolar.

*relação democrática, em um cenário de colaboração profissional ao longo de um processo e com um propósito ético, tendo em conta que cada processo deve se adaptar ao contexto e à cultura com a qual trabalha para transformá-la de dentro. Ética, técnica e emoção devem se conjugar dialeticamente para possibilitar a participação autêntica e a emergência de um significado compartilhado e um compromisso profissional. Para chegar a este ponto, cada sistema de apoio, deve ter seu percurso, seu próprio caminho e a seu ritmo. De nada valem as transferências simples e diretas, descontextualizadas*

*Palabras-chave:* assessoria; serviços de apoio; melhoria da escola; comunidade de aprendizagem; colaboração; enfoque de processos.

### **UNDERSTANDING AND REDIRECTING CONSULTANCY PRACTICES**

*Educational consultancy is a controversial professional practice, still under construction, with multiple developing possibilities. It is going through a complex period full of changes, re-significations and reconsiderations. In this sense, the present paper presents a series of critical elements and red flags in order to correctly guide the debate. In order to improve education, committed learning communities are needed. In their bosom lies the key to better learning processes for everyone, teachers' professional development, support and counseling. However, not all consultancy models are fit. Consultancy must take place in a democratic relationship, in a scenario of professional collaboration, through a process and with an ethical purpose, having in mind that each process must adapt to the corresponding context and culture, in order to transform it from the inside. Ethics, techniques and emotion must be combined dialectically in order to facilitate authentic involvement, the creation of shared meaning and professional commitment. With this purpose, each system, and each supporting system, must do its own journey on its own path, at its own pace. Simple, direct, decontextualized transfers are of no value at all.*

*Keywords:* consultancy; support services; school improvement; learning community; collaboration; process approach.

## 1. UNA PRIMERA PANORÁMICA DEL MARCO DE TRABAJO

En un contexto complejo en el que cobran interés creciente los informes internacionales y regionales, y en el que han venido para quedarse algunas herramientas orientadas a fortalecer la calidad, entre ellas las evaluaciones, al tiempo que cada vez con más impacto se están desarrollando diferentes agendas de reforma –en ocasiones de manera tan acelerada como desarraigada–, que lanzan recurrentes sugerencias para que los distintos gobiernos asuman e implementen políticas estructurales y educativas que ayuden a mejorar resultados, parece oportuno repensar qué hacemos y hacia dónde vamos.

Conviene recordar este cúmulo de llamadas de atención, especialmente si –dicho sea de paso– tenemos resultados poco halagüeños para nuestro contexto y que pueden dar pie tanto a catalogaciones injustas e innecesarias como a políticas vinculadas al seguidismo, escasamente significativas y de bajo nivel de posibilidad de reconstruir la realidad. Frente a ello cabría oír las, debidamente atemperadas por la toma en consideración de estudios regionales<sup>1</sup> y la puesta en valor de la investigación educativa (MURILLO, 2005), así como de la documentación de procesos y ejemplos locales exitosos (MARTÍNEZ y BONILLA, 2006).

Se trata, pues, de buscar ciertos consensos y, dentro de las posibilidades y retos de cada situación, hacer viable el binomio equidad y calidad en una sociedad plural tomando una determinada opción por la mejora (MURILLO y MUÑOZ-REPISO, 2002; ESCUDERO, 2002; FULLAN, 2007; HOPKINS, 2007). Obviamente la escuela no puede asumir sola este desafío, pues para que se genere y circule el conocimiento y todo se realice de manera significativa y comprometida se necesitan, también, liderazgo, apoyo y asesoría. Respecto de los servicios de apoyo ha de reconocerse que, pese a que son necesarios y ya llevan varios años funcionando, no siempre han tenido el impacto pretendido. Hoy se sabe que no basta con crear espacios, tiempos y estructuras de encuentro y que la colaboración y la asunción de compromisos compartidos resultan difíciles y han de trabajarse. En este sentido, tanto las funciones de los profesionales del apoyo –que no son los verdaderos agentes de mejora sino, a lo sumo, facilitadores de aprendizaje– como de los equipos han de deconstruirse y redimensionarse hacia opciones más cercanas, pues en estas prácticas profesionales no todo vale.

## 2. UN RECORRIDO HISTÓRICO: LUCES Y SOMBRAS DE LAS PRIMERAS ACCIONES DE ASESORÍA

Las recientes revisiones del campo y los estudios sobre las prácticas asesoras (MONEREO y POZO, 2005; Vv. AA., 2008) muestran la evolución de los modelos puestos en práctica y los efectos que han ido teniendo en la mejora de la educación hasta consolidar las bases de un modelo actual posible, cada vez más acorde con las recurrentes lecciones aprendidas del cambio (FULLAN, 2007; MURILLO, 2003) para lograr «de cada escuela una gran escuela» (HOPKINS, 2007). Hacer traspasos sin

<sup>1</sup> Ver [www.preal.org](http://www.preal.org).

esta perspectiva puede ser arriesgado y hundir prematuramente naves productivas por no haberlas puesto en juego pertrechadas con los debidos apoyos o avisos para surcar mares tan controvertidos como complejos.

Si bien es verdad que ante la llamada técnica a la mejora surgieron prestas acciones profesionales expertas, a modo de servicios especializados en ofrecer soluciones y propuestas de mejoramiento que no terminaron de llegar al aula ni ir más allá de mitigar algunas dificultades puntuales, con ella también aparecieron estructuras y saberes que conviene no derrochar ni despreciar. Con la debida distancia, conscientes de haber superado el modelo de largo, dieron lugar a crear los servicios (supervisión, asesoría de formación, orientación, etc.) y las estructuras (articulación de servicios de apoyo internos y externos). En un punto, necesarios, aunque no la solución, además de haber sido el germen de otras acciones profesionales más atentas a lo que en verdad hoy denominamos como servicios de apoyo y asesoría, también posibilitaron el desarrollo de estrategias técnicas siempre útiles en el maletín de herramientas de un profesional del apoyo, pues para asesorar aparte de saber de qué se asesora (contenidos pertinentes) no bastan la perspectiva a tomar y el propósito ético desde donde hacerlo, sino que se debe contar también con las herramientas técnicas adecuadas como para que sus acciones y propuestas sean efectivas.

68

En la segunda ola aprendimos acerca de la importancia del profesorado y los centros educativos, de contextualizar acciones y de dejar el papel de «agente de cambio» en mano de los docentes y sus directivos para ubicarnos en otros modelos de facilitadores, colaboradores y compañeros de viaje. Avanzamos por la senda de los programas y proyectos educativos o de gestión y llegamos a intuir y desarrollar propuestas acordes a los procesos de desarrollo y a los caminos personales. Aprendimos del potencial de las comunidades, centros y profesores para tomar las riendas de su futuro y del cambio en educación. También, y eso fue determinante, que había que llegar al centro y al aula y quedarse, hacerse internos, implicarse, así como a poner en tela de juicio tanto la palabra «colaboración» como algunas acciones locales que, en no pocas ocasiones, dejaban resquicios importantes para que todo quedara en meros y políticamente correctos formalismos, vaciados de contenido, instrumentalizados, burocráticos y faltos de compromiso.

Ambos pasos fueron necesarios para asentar acciones y reorientar procesos internos de mejora, así como para ir virando hacia dimensiones centrales y focos fundamentales tales como aula, aprendizajes,

desarrollo curricular, profesional e institucional, construcción de comunidad profesional, apoyo al liderazgo educativo, etc. Sin duda, estas fueron fases importantes en la construcción de las primeras bases que pudiesen ser con propiedad catalogadas de asesoría, en la línea de actuación propuesta en el marco del «Proyecto internacional para la mejora de la escuela» (ISIP, por sus siglas en inglés: International School Improvement Project).

El cambio en educación y el aprendizaje del profesorado y de la escuela son más fáciles de generar y sostener si existen sistemas de apoyo integrados que actúen desde modelos constructivistas y colaborativos. En este contexto la ayuda debe hacerse en forma rigurosamente respetuosa de las realidades y posibilidades del centro, de manera razonable (con sentido común), con las estructuras organizativas del propio centro (con la dirección), centrándose en el currículo como contenido prioritario de la tarea, lo que resitúa el asesoramiento en un nuevo marco de acción, y dentro de un funcionamiento y un currículo democráticos. De este modo, fue ajustándose el objetivo de estas prácticas de apoyo hacia la facilitación de los procesos de mejora en la escuela, para estimular su institucionalización y promover situaciones comprometidas, autocríticas y responsables de autorrevisión de la acción profesional, de análisis de las consecuencias de la misma en sus alumnos y en su desarrollo personal y social, y de consideración de los principios didácticos, éticos e ideológicos que fundamentan sus prácticas.

### **3. HACIA UNA PERSPECTIVA EDUCATIVA Y DE PROCESOS: MODELOS Y ALTERNATIVAS DE LA PRÁCTICA ASESORA**

Una vez descritos los orígenes y el nuevo escenario parece pertinente delimitar algunas líneas programáticas o modelos de actuación, fruto de los particulares desarrollos que han tenido los servicios de apoyo y de la evolución de esta práctica profesional en contraste con los intereses que la han marcado, las problemáticas a las que se ha enfrentado y los resultados en la práctica con vistas a la promoción de la mejora. La función asesora puede concebirse de muy diversas maneras en función de los parámetros de referencia con los que se observe, lo que da pie también a distintos modelos de actuación. Los diferentes campos desde los que se construye la función y las controversias generadas en ello marcan más líneas de continuidad e hibridaciones productivas en cada momento y circunstancia que modelos puros claramente diferenciados.

Nuestra experiencia nos señala que, ni buenos ni malos, son las aristas de un poliedro, que debe ser lo suficientemente flexible y dinámico como para dar respuesta a la diversidad de situaciones, circunstancias, contextos, posibilidades de juego o problemáticas a las que hacer frente, al tiempo que mostrar tendencias de desarrollo, a la larga más productivas.

Así las cosas, para la panorámica de servicios de apoyo a la escuela existentes en los distintos países, con denominaciones diferentes y grados de desarrollo también dispares, sirva esta reflexión como contrapunto y estímulo para seguir adelante y emprender la reforma desde dentro, desde las estructuras actuales y posibles, debidamente revisadas, fortalecidas y redimensionadas, en línea a caminar juntos en pos de garantizar una buena educación para todos (ESCUADERO, 2002).

En diversos trabajos se ha organizado y descrito en profundidad el cuadro situacional de los modelos de asesoramiento, de los que se extracta una visión abarcadora orientada como marco comprensivo en el que situarse, no para quedarse en modelos puros o frente a ellos, sino para ir optando e integrándolos para ofrecer un marco de posibilidades dinámico, en el que destacamos con cursiva las orientaciones, a nuestro juicio, más productivas.

70

En función del saber del asesor pueden darse modelos de experto en:

- Contenidos o especialista en un ámbito de actuación: actúa en función de ese conocimiento de forma puntual, específica.
- *Procesos o generalista*: dedicado a procesos y estrategias de dinámica de grupos y cuantos aspectos sean necesarios para provocar, dinamizar y acompañar tales procesos.
- *Contenidos*: pero que actúa con el grupo a modo de *experto en procesos y colega crítico* (tanto en contenidos como en dinámicas de desarrollo y sus consecuencias para el aprendizaje).

Conviene no confundir aquí –independientemente del planteamiento por el que se opte– entre una acción profesional (con formación y dedicación específica a ello) y otras realizadas en carácter de colega (más cercano, pero, a veces, falto de técnica).

También pueden darse diferentes estilos de actuación:

- **Directivo:** dirige la acción y permite la actuación directa sobre el problema.
- **Indirecto:** estilo más productivo que el anterior; acompaña el proceso mediante una acción asesora democrática, negociada, gestionada a favor de la acción real de los profesores y actores de la mejora, ejercida de manera que sean los otros quienes adquieran autoconciencia y tomen las riendas de sus procesos de mejora / acción.

En función de su ubicación se habla de asesoramiento:

- **Interno:** cuando el asesor pertenece a la propia institución, como por ejemplo los orientadores o dinamizadores / responsables de programas.
- **Externo:** cuando el asesor no pertenece a la institución. No obstante, puede darse que asesores externos se hagan internos en la medida que enraízan sus acciones en el centro y participan directamente de sus proyectos de mejora, o a la inversa, cuando un servicio de apoyo interno actúa de manera externa por estar ubicado permanentemente en los márgenes y en ámbito de experto en contenidos y problemas extraños a la práctica y vida cotidianas.

También es oportuno tomar en consideración la dimensión de la «continuidad», aunque existen modelos y acciones puntuales o, de manera mucho más productiva y sostenible, más continua, *a lo largo de un proceso*.

En atención a las responsabilidades, los escenarios y las funciones que les son asignadas, hay servicios con *funciones propiamente de supervisión y asesoría* junto a otras específicas de su puesto (orientador, supervisor, formador, etc.). Es una vía de asesoría ya instaurada que, consolidada en el tiempo, permite esta acción siempre que se reconstruya su primera identidad profesional y se haya asumido el papel de asesor (DOMINGO, 2003; AMATEA y CLARK, 2005). También se dan otros servicios con funciones delegadas o asimiladas que permiten el accionar del «oportunista estratégico» capaz de iniciar procesos desde focos y acciones no específicamente diseñadas para tal fin. Existen algunas modalidades más de actuación, pero no llegan a todos y son difícilmente sostenibles.

Es especialmente relevante la clasificación en cuanto al papel asumido en el desempeño de la práctica profesional. En este punto son clásicos tres modelos:

- Intervención (técnico, racionalista o experto clínico): utilizado para resolver problemas y, como experto en contenidos, emprender acciones de manera externa, puntual, totalmente sistemática y programada, basada en diagnósticos clínicos; o bien, desde otra perspectiva, la del «experto y diseminador», ofrecer información y formación específica proveniente de la investigación o la norma y transmitirla / comunicarla / proponerla al resto de los profesionales para que ellos la apliquen.
- Facilitación: similar a los anteriores, pero ubicado muy cerca de la realidad, por lo que frente a la demanda actúa a modo de centro de recursos.
- *Colaboración*: basado en la integración y actuación en equipos y con el profesorado que asume dos modalidades:
  - Colaboración técnica: cuando participa delimitando bien que es él el experto en determinadas cuestiones, pero que trabaja dentro de modelos colaborativos profesionales.
  - Colaboración crítica: cuando participa como colega crítico que cede el protagonismo al propio grupo para que sea este el que tome sus propias decisiones, reservando para sí el papel de garante, conciencia y espejo crítico que devuelve al grupo la información pertinente reelaborada.

72

Finalmente, dada la integración de los modelos y servicios en actuaciones de la Administración educativa, pueden inscribirse en alguna de las siguientes lógicas de actuación en función del grado de estructuración e integración de propuestas:

- Modelo «servicios»: frente a cada necesidad o ámbito de acción se genera un servicio de apoyo que actúa de manera experta pero aislada y, a veces, traslapado con otros. Al profesorado le pueden llegar varios servicios con prioridades, mensajes y propuestas diferentes y, también contradictorias.



- Modelo programas: todos los servicios y acciones se integran y coordinan en torno a programas; la acción tiene un sentido de continuidad y está articulada. El problema surge cuando en la práctica se trabaja en varios programas y se produce un efecto –similar al del modelo servicios– identificado como «programitis», que consiste en abrir tantos fuegos paralelos y descoordinados que terminan nublando o desviando de lo principal.
- *Modelo programa*: se actúa con la filosofía anterior pero con un solo programa aglutinador, generalmente nacido desde un proyecto educativo y un proceso de autorrevisión con apoyo. Este es el modelo que tiene sentido para la comunidad de aprendizaje y el que posibilita el aunar esfuerzos y perspectivas con un propósito común, más allá de actuar en acciones puntuales o colaterales.

Así las cosas y habiendo identificado diferentes estadios de desarrollo y tipologías culturales en los centros educativos, han de implementarse estrategias para el desarrollo de los mismos adecuadas a tales circunstancias, conscientes de que lo que es efectivo en unos casos no tiene porqué serlo necesariamente en otros. Cada centro necesita seguir su camino a su propio paso desde su historia, sus posibilidades y con un justo apoyo, aunque a veces pueda transitarlo por otros derroteros y de forma más efectiva si aprende a hacerlo.

Los modelos deberían funcionar más como variantes estratégicas desde las que entrar e iniciar procesos que como modelos puros de acción. Al adquirir cada uno de ellos pertinencia y posibilidad en función de otras variables, probablemente lo más rentable es que, siguiendo la lógica de ubicarse como colega técnico (por lo tanto, experto en algo concreto y en procesos), quien asesore actúe y parta del modelo, situación o acción (posible, demandada, necesaria) como excusa para iniciar desde ahí un proceso de desarrollo. A partir de allí, con una mayor perspectiva, el modelo debería, progresivamente, virar hacia otros posicionamientos de asesoría crítica propios de un enfoque colaborativo, constructivista y de procesos (DOMINGO, 2004; MONEREO y POZO, 2005; VV. AA., 2008) para concretar y que se desarrolle *su* programa de autorrevisión y mejora, dentro de la zona de desarrollo próximo de cada institución o equipo.

#### 4. MÁS ALLÁ DEL CAMBIO DIRIGIDO: APOYAR LA MEJORA DESDE DENTRO, ENTRE TODOS Y PARA TODOS

Una vez superadas en el contexto internacional las olas técnicas (de intervención) y etnográficas (de contextualización y de emergencia del centro como ámbito de mejora), se está produciendo un retorno a lo básico, al aula y a los buenos aprendizajes. Los centros educativos deben actuar como comunidades de aprendizaje comprometidas con los procesos de mejora, que encuentran sus auto-soluciones y propuestas y, desde ellas, toman sus decisiones. Como se sostenía en otro momento (BOLÍVAR, 2000), la escuela puede generar conocimiento y, bajo ciertas condiciones, aprender. La clave reside en cómo lograr que los problemas cotidianos se afronten –con posibilidades de éxito– en el seno de potentes comunidades profesionales de aprendizaje que buscan el buen aprendizaje para todos. Para ello es fundamental generar y dinamizar prácticas que «desarrollen capacidades y compromisos» en procesos colectivos de autorrevisión y mejora, instalados en un escenario de democracia radical (GATE y DENSMORE, 2007), empresa difícil que no se produce desde cualquier tipo de supervisión o apoyo. Necesariamente conlleva procesos de resignificación y de flexibilización de tales prácticas, junto a serias dinámicas de capacitación profesional para su ejercicio. Como ocurriría recurrentemente en las llamadas a la colaboración auténtica, la reflexión profesional o puede resultar un canto de sirenas o encaminarse por derroteros supuestamente ya experimentados si no se hace de manera confortable y cargada de sentido común, acompañada de procesos «plenamente educativos» de liderazgo y de asesoramiento.

74

En un momento en que se acumulan demasiadas experiencias negativas o desilusionantes, o experiencias que han burocratizado y, en gran medida, vaciado de contenido tales procesos por haber pervertido el sentido de los proyectos educativos instrumentalizándolos, no son pocos los que se cuestionan si estos no son sino rituales burocráticos desarrollados en reuniones superfluas para rellenar y cumplir los requisitos formales, en lugar de verdaderas herramientas de gestión escolar. Parece clave, pues, denunciar las prácticas erráticas y poner en otros enfoques de mayor valía que se hayan quedado ocultos y que convendría revitalizar.

Desde esta otra perspectiva alternativa, los documentos institucionales y las programaciones de área y equipo pueden ser como texto y contexto de formación. Texto en cuanto a contenido básico y temática sobre la que desarrollar los procesos formativos en ejercicio, y contexto como lugar, plataforma y escenario adecuado para poner en

juego todos los procesos de reflexión y de interrelación, es decir, el intercambio de pareceres, experiencias y conocimiento pedagógico (práctico y teórico). Habría que repensar esta situación desde la óptica de «comunidades de aprendizaje» para que todos los miembros de la comunidad se impliquen en la reconstrucción atractiva y coherente de la enseñanza con fines justos y democráticos. Esto conlleva desterrar las prisas y las soluciones simples para problemas complejos, democratizar el liderazgo e ir instaurando otras dinámicas para comprender y fomentar la participación real. Esta tarea no es ni puntual y ni a-contextual y toma muchas formas, tanto en términos de quién tiene el poder de tomar decisiones, así como del grado de adopción de decisiones transferido a las escuelas.

Para llegar hasta aquí, posiblemente, también habría que desarrollar una serie de acciones tácticas (para resolver problemas) y estratégicas de mejora (planes de acción sistematizados, en una lógica de programas focalizados en dimensiones relevantes y con acciones de apoyo y supervisión articuladas, que puedan contribuir a la mejora de dichas dimensiones). No se trata de domesticar centros y realidades, ni de diseminar en ellos acciones de mejora y determinados lineamientos, sino de ayudarles a orientar sus caminos, acompañados por la comunidad y la Administración educativa, que tienen funciones y responsabilidades ineludibles.

75

Esto es tan obvio y necesario como duro de asumir en la práctica. Una «buena escuela» parece distante de la realidad del aula y del bregar cotidiano con los retos y dificultades del hacer. El desarrollo de las acciones también puede resultar una nueva y pesada carga que excede las posibilidades y capacidades exigibles en determinados contextos y circunstancias... Para que un cambio tan potente hacia lo básico, hacia una «educación pública y de calidad para todos» (ESCUDE-RO, 2002) sea sostenible e «interiorizado», hay que tomarlo como referente y recorrer el camino desde una óptica freireana de utopías realizables, buscando la implicación del profesorado y las comunidades siempre desde el sentido común y la relevancia, con optimismo y de manera significativa, en un accionar pleno de colaboración, prudente y perseverante.

Como norte se instala un modelo crítico, emergente de las diferentes lecciones del cambio educativo y de la revisión actual de la propia práctica asesora. La asesoría debiera desplegar una visión alternativa, ideológica, estratégica y dialéctica en torno a procesos de mejora

y (auto)revisión de la práctica, en los que los asesores asumen el papel de colegas críticos, que huyen de la posibilidad de hacerse infalibles y que actúan bajo los parámetros del «clásico y potente» eslogan de «trabajar con» en lugar de «intervenir en».

## 5. OTROS APRENDIZAJES EMERGENTES QUE AYUDAN A REDIRECCIONAR LA FUNCIÓN ASESORA

Sin menoscabar la valía de los principios de procedimiento anteriores, también sería oportuno reseñar algunos nuevos matices que los concreten, resitúen y amplíen en situaciones prácticas de interacción. En otros momentos nos hemos ocupado de estos matices emergentes del conocimiento emocional de las situaciones de asesoría (DOMINGO, 2009), los que, en gran medida, pueden determinar no pocas posibilidades de éxito de esta práctica profesional, minimizando elementos disruptivos o promoviendo puentes y lazos estratégicos y afectivos que coadyuvan a la comunicación y la interdependencia. En definitiva, estas prácticas que caminan junto a la ética y la técnica también deben hacerlo junto a la emoción, el clima y el significado compartido (hablar un mismo lenguaje y compartir mínimamente unos propósitos, una mirada, etcétera).

76

### 5.1 EL SENTIDO DE LA ACCIÓN: TRABAJAR DESDE EL PROPIO GRUPO

El cambio que genera impacto es el que está enraizado en la realidad del centro, del aula y del profesor. Solo tiene éxito si los individuos y los grupos encuentran el sentido de lo que hay que cambiar y de porqué hacerlo (FULLAN, 2007; HOPKINS, 2007). Esta cuestión puede ser bastante compleja, en especial cuando se trata de un gran número de personas, cada una con una mirada particular y sin una perspectiva amplia para entender completamente la escena, dada la complejidad de factores que intervienen.

Situarse en el mundo de los sujetos implicados para comprender su acción y promover, en el mismo, cambios significativos, puede ser una herramienta poderosa. Pero se ha de ir más allá, hasta compartir y transformar significados. La conciencia emerge en el contexto sociocultural y a través de la interacción cuando hay posibilidades reales de participar y de hablar con serenidad sobre cuestiones –para todos– importantes (AUBERT y OTROS, 2008, p. 103).

En este punto conviene recordar que tanto la impaciencia terapéutica como la claridad prematura son peligrosas. No se trata, pues, de aportar claridad desde la asesoría técnica, sino de que el grupo (equipo / comunidad) la conquiste y, desde ella y del proceso desarrollado, pueda crear compromiso compartido y un contexto de apoyo. Los nuevos conocimientos y el cambio están arraigados en la interacción humana. Luego, al plantearse cuestiones centrales de la práctica cotidiana y de sus consecuencias para el buen aprendizaje, se puede dar lugar a reestructurar el conocimiento (implícito y tácito sobre la práctica docente) y a cambiar con sentido y significatividad el propio marco conceptual y emocional que se experimenta en estas situaciones. Con esta posibilidad de acceder al conocimiento experiencial y situado, subjetivo y fruto de interacciones dentro de una comunidad, se ponen al descubierto principios de actuación, procesos y cogniciones que guían la práctica, haciendo explícito, público y discutible el conocimiento implícito o tácito, al tiempo que se adquieren las seguridades del debate y el consenso de grupo como condiciones básicas de transformación.

### *5.2 BUENOS APRENDIZAJES PARA TODOS: CIUDADANÍA Y DEMOCRACIA*

La realidad de la sociedad y de la escuela se hace cada vez más compleja y exigente. Cambiar el patrón de escolarizar por el de garantizar «para todos» el derecho a un buen aprendizaje es un reto importante que no puede ser abordado desde esquemas obsoletos. Se hace necesario afrontar la incertidumbre y la complejidad del día a día y las nuevas situaciones y dificultades de nuestro tiempo y contexto, posmoderno, cambiante, plural, exigente, diverso. La pretendida neutralidad profesional y del currículo en no pocas ocasiones ha derivado hacia escenarios «no democráticos», reproductores y rígidos a la mejora (GARCÍA, 2004). Es preciso deconstruir esta manera de pensar y transformar tanto las gramáticas básicas que rigen las prácticas profesionales como sus efectos frente al aprendizaje. Del mismo modo, los planteamientos aislacionistas de la realidad del aprendizaje y de la escuela coartan, en gran medida, las posibilidades reales de cambio y enquistan problemas. Frente a ello, debemos pensar de otra forma. La creatividad, la implicación y el éxito escolar necesitan multiplicidad de manos y miradas que ofrezcan perspectivas más amplias y nuevos aliados que ayuden a superar el tedio. En este contexto, hablar de «garantizar los básicos imprescindibles para todos» no es una cuestión menor sino el tema central que ha de orientar tanto la mirada de la práctica asesora como los objetivos fuertes de cambio.

Por otra parte, se apuesta por planteamientos de democracia radical y auténtica participación de todos (GATE y DENSMORE, 2007). Lo que ética y profesionalmente no puede ser cuestionado sí puede ser contextualmente debatido para buscar consensos reales, posibles y productivos en función de necesidades y capacidades, y llevarlo a cabo también junto a otras cuestiones que puedan ser consideradas –sin menoscabo de las anteriores– igualmente relevantes y estratégicamente posibles en situaciones específicas. Si impera la ética del «hablemos», aun desde intereses dispares, se puede consensuar productivamente. En este sentido, el desempeño de la función asesora en el seno de equipos docentes, en plano de igualdad y en torno a estrategias dialécticas de analizar y responder a la realidad, es una cuestión principal, cargada de sentido, así como de empoderamiento del propio equipo docente y, principalmente, de la validez y compromiso generado en torno a los posibles acuerdos a tomar.

78

La democracia en educación no es un medio sino el fundamento del propio proceso de asesoría y de construcción de la comunidad de aprendizaje como espacio privilegiado desde el que ejercer la ciudadanía en entornos profesionales y comunitarios. Tampoco aquí se trata de una cuestión baladí que la función asesora y los propios procesos de autorrevisión se desarrollen en un escenario de innovación en coparticipación con la comunidad, de asunción de riesgo y de *liderazgo educativo distribuido* (LEITHWOOD y OTROS, 2006). Es fundamental democratizar el liderazgo tanto desde una óptica de distribuirlo como desde otra más radical de actuar y promover acciones profesionales y de justicia (FIELDS y FEINBERG, 2001), lo que va mucho más allá del cumplimiento de la norma o de la gestión eficaz. Un planteamiento de comunicación crítica y de asesoramiento dialógico favorece que no se establezcan relaciones de dependencia y que todos aprendan con todos (AUBERT y OTROS, 2008): En definitiva, retomar la práctica asesora y de liderazgo pedagógico desde opciones no neutrales, más allá de lo procedimental, y no carismáticas, pues estas tienen un efecto negativo en la sostenibilidad (FULLAN, 2007, p. 45).

### 5.3 UNA VISIÓN COMPARTIDA DE LA REALIDAD: DISTINTOS NIVELES DE ACCIÓN

Bolívar y Romero (2009) señalan que la bondad de los servicios de apoyo reside en cómo sean capaces de:

- Articular tanto la acción docente individual como la colectiva de la comunidad dentro de un proyecto conjunto y en línea con lo básico que promueve el sistema educativo.
- Ayudar para que la escuela se configure como un proyecto.
- Incidir en el núcleo duro de la mejora, es decir, en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Así las cosas, las prácticas asesoras (cualquiera sea el servicio o la instancia del que provengan) deben arbitrar y dinamizar –entre bastidores y con las estructuras internas capaces de liderarlos y mantenerlos– procesos en los que vaya siendo posible la problematización de las gramáticas básicas en los tres niveles de actuación (MONEREO, 1999; BOLÍVAR, 1999) que a continuación se desarrollan.

*Dimensión institucional para establecer direcciones:* se trata de promover un clima de colaboración y de comunidad de aprendizaje, apoyando y estimulando dinámicas de trabajo, potencialmente formativas, sobre dimensiones, dinámicas y contenidos relevantes para el desarrollo de un proyecto intercultural colectivo. Estas acciones se convierten en motor y ocasión excepcional para la autorrevisión, reconstrucción e integración del centro. Es una oportunidad única para estar y asesorar en los procesos generales de planificación, desarrollo, evaluación e innovación del currículo y, al mismo tiempo, mediar en la apropiación y comprensión de propuestas por parte de los profesores.

*Dimensión estratégica para conjuntar la acción del profesorado en torno a campos de mejoras, desde el rediseño de la organización:* si el nivel anterior proporcionaba la perspectiva global, la visión de centro y comunidad, la realidad nos dice que, sin perder de vista este objetivo, aumenta la funcionalidad buscar esta integración de voces, inquietudes, esfuerzos y perspectivas en torno a cosas más palpables. Así, será respecto de programas específicos, proyectos de trabajo particulares o tareas globalizadoras, donde este proceso de (re)construcción adquiere una perspectiva más real para trabajar una visión compartida.

*Gestión de la instrucción y la interacción educativa en el aula o en los contextos no formales e informales:* este, el más interesante de los tres niveles, es fundamental pero tal vez es donde más roces pueden producirse. En cualquier caso, para que se puedan generalizar en el día a día las mejoras en los aprendizajes y en las prácticas de aula, es mejor que:

En lugar de pretender reservarse campos propios de decisión y resolución [por parte de los asesores y expertos], es más inteligente y, a la larga, más exitoso, potenciar la capacitación del profesorado para que pueda resolver por sí mismo los problemas cotidianos que en estos ámbitos se vayan presentando (BOLÍVAR, 2000, p. 93).

A partir de estas mejoras «menores» se incide en lo global, pues se estarán multiplicando resultados y recursos al optimizar indirectamente un gran número de situaciones interactivas y, por consiguiente, minimizando costes y sensaciones de esfuerzo. Y en ello, una buena práctica puede ser ayudarles a bajar tensión, descubrir qué hacen bien y cómo se podría hacer mejor de manera asumible.

A estos tres niveles de actuación se ha venido a añadir un nuevo matiz que los atraviesa: la ampliación de escenarios. Como sostenemos desde el «Proyecto Atlántida»<sup>2</sup> siguiendo las propuestas de Vygotsky, es más productivo integrar, enriquecer y transformar el contexto, el entorno y restablecer y redimensionar vínculos entre escuela, familia y comunidad. Para lograrlo, lo más sensato es no trabajar de forma unilateral, sino entablar el diálogo y favorecer la co-implicación en educación (BARDHOSHI y DUNCAN, 2009). Es decir, accionar desde dentro y con múltiples actores (de todos los sectores) para que la escuela pueda incrementar a la par los aprendizajes de los estudiantes y el desarrollo de la comunidad (MURILLO, 2003; BOLÍVAR, 2000).

80

### 5.4 LOS TEMAS GENERADORES DE TRANSFORMACIÓN

El asesoramiento de apoyo al liderazgo educativo y de acompañamiento crítico en los procesos de autorrevisión para la mejora debe encontrar temas generadores actuales que puedan concientizar al profesorado y al centro educativo ampliado. En torno a ellos se concentran prioridades de acción y ámbitos de mejora que están en el candelero y que bien pudieran servirnos de puntos de apoyo desde los que desarrollar acciones, debates y dinámicas estructuradoras de una nueva realidad con el propósito de profesionalizar (en términos de aprendizaje en común), además de abordar cuestiones sentidas como importantes. En este punto es importante reseñar la necesidad de buscar mecanismos lógicos y democráticos de armonización de las necesidades y prioridades del sistema con los de la comunidad.

---

<sup>2</sup> Disponible en [www.proyectoatlantida.net](http://www.proyectoatlantida.net).



No se trata, pues, de generar las consabidas recetas y recomendaciones a que se trabaje en equipo, a la reflexión o la deliberación dialéctica. La práctica ya nos ha advertido reiteradamente que eso no suele funcionar, que suena como cantos de sirena o propuestas de iluminados; pero que, buscando un foco principal de acción previamente identificado en un proceso serio de autorrevisión, pueda ser concertado todo un plan de trabajo. Todo debe pivotar en torno a una dimensión palpable del proceso de enseñanza-aprendizaje que destaque como una necesidad percibida y significativa, sobre la que merece la pena trabajar –tanto en sentido fuerte del término (buen aprendizaje para todos), como débil (intereses cotidianos y problemas palpables y verbalizados del equipo docente)– y establecer puentes evidentes con otros procesos colaterales imprescindibles.

Con esta debida concreción y focalización, si se desarrolla el trabajo desde los lineamientos defendidos se permitirá, por propia necesidad y recurrencia, que se desarrollen indirectamente ciertas dinámicas de colaboración, de reflexión, de intercambio de experiencias y de conocimiento. De esta forma se irán generando determinadas capacidades absolutamente imprescindibles para la mejora y por las que al principio –salvo los propios asesores o los teóricos del cambio– nadie apostaría. Al mismo tiempo se atajan problemáticas, se toma cada vez mayor cantidad de decisiones más argumentadas y pertinentes, se adquieren ciertas capacidades, habilidades, actitudes y hábitos.

En definitiva, lo que se pretende con los procesos va mucho más allá de la solución de problemas o del desarrollo de excelentes programas. Se aspira a que los centros, equipos y docentes *se doten del proceso* y, así, en orden a actuar con pertinencia y eficacia vayan conquistando y construyendo la competencia docente, su capacidad para encontrar autosoluciones, movilizandolos diversos recursos cognitivos como saberes, capacidades, informaciones y redes, entre otros. Más que de resolver sus problemas, se trata de entablar un acompañamiento que propicie el dotarse de un modo de trabajar que les posibilite devenir, cada vez más, en «profesionales comprometidos».

La clave reside en que las comunidades asuman y se doten de estos procesos reflexivos como potentes y cotidianas estrategias de acción y transformación curricular, profesional e institucional.

## BIBLIOGRAFÍA

- AMATEA, Ellen y CLARK, Mary Ann (2005). «Changing Schools, Changing Counselors: A Qualitative Study of School Administrators' Conceptions of the School Counselor's Role, en *Professional School Counseling Journal*, vol. 9, n.º 1, pp. 16-27.
- AUBERT, Adriana y OTROS (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- BARDHOSHI, Gerta y DUNCAN, Kelly (2009). «Rural School Principals' Perceptions of the School Counselor's Role, en *Rural Educator*, vol. 30, n.º 3, pp. 16-24.
- BOLÍVAR, Antonio (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. Madrid: La Muralla.
- BOLÍVAR, Antonio y ROMERO, Claudia (2009). «El asesoramiento y la mejora escolar», en C. ROMERO (comp.), *Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores*. Buenos Aires: Noveduc.
- DOMINGO, Jesús (2003). «El asesoramiento a centros educativos, una cuestión de saber, poder e identidad», en *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 7 (1-2), pp. 103-112. Disponible en: [www.ugr.es/local/recfpro/rev71col1.pdf](http://www.ugr.es/local/recfpro/rev71col1.pdf) [consulta: marzo de 2010].
- (coord.) (2004). *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. México, DF: Secretaría de Educación Pública (SEP)/Octaedro.
- (2009). «Asesoría a la escuela para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje», en VV. AA. (2009). *Desarrollo de la gestión educativa en México: Situación actual y perspectivas*. México, DF: Universidad Pedagógica Nacional (UPN).
- ESCUADERO, Juan M. (2002). *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad, para quiénes?* Barcelona: Ariel.
- FIELDS, A. Belden y FEINBERG, Walter (2001). *Education and Democratic Theory. Finding a place for community participation Public School Reform*. Albany: State University of New York Press.
- FULLAN, Michael (2007). *Las fuerzas del cambio, con creces*. Madrid: Akal.
- GARCÍA, Rodrigo J. (2004). *Innovación, cultura y poder en las instituciones educativas*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- GATE, Trevor y DENSMORE, Kathleen (2007). *La implicación del profesorado. Una agenda democrática radical para la escuela*. Barcelona: Octaedro.
- HOPKINS, David (2007). *Every School a Great School*. Maidenhead: Open University Press.
- LEITHWOOD, Kenneth y OTROS (2006). *Successful School Leadership. What it is and How Influences Pupil Learning*. Nottingham: National College for School Leadership / University of Nottingham.

- MARTÍNEZ, Alba y BONILLA, Oralia (coords.) (2006). *Historias de aprendizaje sobre la asesoría y la formación continua en México*. México, DF: SEP / OEI / AECI.
- MONEREO, Carles (1999). «El asesoramiento psicopedagógico en el ámbito de las estrategias de aprendizaje: niveles de intervención», en J. I. DEL POZO y C. MONEREO (coords.), *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana.
- y POZO, Juan Ignacio (coords.) (2005). *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Graó.
- MURILLO, F. Javier (2003). «El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes», en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 1, n.º 2. Disponible en: [www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n2/murillo.pdf](http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n2/murillo.pdf) [consulta: abril de 2010].
- (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.
- y MUÑOZ-REPISO, Mercedes (coords.) (2002). *La mejora de la escuela: un cambio de mirada*. Barcelona: Octaedro.
- VV. AA. (2008). Monográfico «Repensar el asesoramiento en educación: ¿qué prácticas para los nuevos retos?», en *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 12, n.º 1. Disponible en: [www.ugr.es/~recfpro/?p=157](http://www.ugr.es/~recfpro/?p=157) [consulta: mayo de 2010].