

Archivos Analíticos de Políticas Educativas

Revista Académica evaluada por pares
Editor: Sherman Dorn
College of Education
University of South Florida

El Copyright es retenido por el autor (o primer coautor) quien otorga el derecho a la primera publicación a Archivos Analíticos de Políticas Educativas.

Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en el Directory of Open Access Journals (<http://www.doaj.org>).

Editores Asociados para Español y Portugués
Gustavo Fischman
Arizona State University

Pablo Gentili
Laboratorio de Políticas Públicas
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Volumen 13 Número 17

Febrero 28, 2005

ISSN 1068-2341

Las Prácticas De Asesoramiento A Centros Educativos: Una Revisión Del Modelo De Proceso

Jesús Domingo Segovia
Universidad de Granada

Citación: Domingo Segovia, Jesús. (2005, Febrero 28). Las prácticas de asesoramiento a centros educativos: Una revisión del modelo de proceso *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* 13(17), Retrieved [date] from <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n17/>.

Resumen

Los procesos de cambio en los centros educativos son complejos y personales. Sobre ellos se han realizado muchas disertaciones y experiencias. Se han desarrollado múltiples modelos de apoyo y estrategias de asesoramiento. Y hemos aprendido numerosas lecciones y paradojas de estas situaciones. Perdida la ingenuidad, hay que ir a lo fundamental: los contenidos y el propio proceso de (auto) reconstrucción. El artículo analiza las prácticas de

asesoramiento a centros educativos y presenta una revisión crítica del modelo de proceso desde los siguientes contenidos: (1) el proceso de asesoramiento en el viaje hacia la mejora (momentos, subprocesos y finalidades); (2) el proceso de asesoramiento no es una tecnología sino una buena herramienta de trabajo; (3) y describe las lecciones aprendidas, las contradicciones a asumir y las precauciones a tomar en el proceso de asesoramiento.

Abstract

The processes of change in schools are complex and personal. Those processes have been discussed in multiple dissertations and experiences. Multiple support models and strategies for consulting on the change process have been developed. And we have learned many lessons about these situations. Abandoning our previous naivety, we should move to the fundamentals: the contents and the process of self-reconstruction. This article analyzes practices in consulting with schools and it presents a critical revision of the process pattern using the following: (1) the process of consulting in the journey to improvement (moments, partial processes and purposes); (2) the process of consulting is not a technology but rather a tool; and (3) it describes the learned lessons, the contradictions and the cautions one must take into consideration in the process of consultation.

Introducción: Las Prácticas De Asesoramiento A Centros Educativos¹

Como muestran los trabajos de Bolívar (1999a) y Martín (2002), desde que Dalin y Rust se planteasen si “pueden aprender las escuelas” y comenzase a hablarse en el ámbito educativo del Desarrollo Organizativo (DO), viene apareciendo un amplio corpus de literatura sobre cómo estimular el cambio en los centros educativos y asegurar su continuidad e institucionalización. Son múltiples los movimientos y estrategias de cambio generadas desde las diversas revisiones y readaptaciones de aquel primer modelo –así surgen los movimientos de Revisión Basada en la Escuela (RBE), de Mejora de la escuela, de Formación centrada en la escuela, etc.– y son legión las contribuciones que buscan explicación del cambio en las organizaciones, insistiendo en conocer los procesos de mejora y de innovación y buscando claves estructurales capaces de apoyar y asegurar su desarrollo; experimentado en este proceso diversos modelos de asesoramiento. Se han vertido diferentes explicaciones y disertaciones, con las que se ha descrito un panorama ciertamente complejo de desbrozar, aunque también con algunas certezas que no convendría olvidar. De todo ello hemos aprendido múltiples lecciones y paradojas, que nos han hecho perder la ingenuidad con la que nos enfrentábamos antes a esta situación (Fullan, 2002b; Elmore, 2002; Escudero, 2001; Bolívar, 1999).

¹ Trabajo subvencionado por Programa Sectorial de Promoción General del Conocimiento (Proyectos de Investigación I+D+I), (2004–2007). Referencia SEJ2004-07207.

Como defienden Stoll y Fink (1999), los centros educativos deben constituirse como unidades autónomas para iniciar y desarrollo la innovación... Y como no son “islas”, necesitan de apoyo externo; pero no cualquier apoyo ni a cualquier precio. Así pues, como se defiende en un ya clásico trabajo de Louis y otros (1985) dentro del marco del “Proyecto Internacional de Mejora de la Escuela” (IPSI) de la OCDE, una de estas variables-clave en los procesos de mejora lo constituyen los modelos y procesos de apoyo y asesoramiento con que se dotan dichos procesos de desarrollo. Actuando estas estructuras de apoyo como mediadores que contribuyen a potenciar capacidad a los propios centros y profesores para que afronten y superen los problemas y retos de la práctica educativa y su mejora. Pero no vale cualquier asesoramiento; se trata de alentarlos a que piensen en voz alta acerca de su trabajo. Para que se pueda incidir productivamente en ámbitos fundamentales como el currículum, los procesos organizativos y de enseñanza y aprendizaje en el aula, es necesario que asesores y profesores “compartan la iniciativa y la responsabilidad” de los procesos de mejora emprendidos (Nieto y Botías, 2000).

Es oportuno, pues, insistir en la idea de apoyar procesos de desarrollo interno en los centros educativos; pero de manera atenta a algunas precauciones a tomar y aplicando algunas otras lecciones aprendidas por el camino (Bolívar, 1999; Domingo, 2001, 2003). Así, se defiende el modelo de procesos (Escudero y Moreno, 1992; Guarro, 2001), no como determinante ni panacea, sino como una “interesante” herramienta conceptual en el maletín estratégico (primeramente) del asesor y (posteriormente) del propio equipo de profesores empeñado en la mejora.

El proceso de asesoramiento en el viaje hacia la mejora

Caminante, no hay camino
se hace camino al andar.
Golpe a golpe, verso a verso... (A. Machado)

Con tu puedo y con mi quiero
vamos juntos compañero (M. Benedetti)

Con estas dos citas iniciales se resaltan algunas de las ideas más relevantes del viaje: de un lado, su flexibilidad y constancia y, de otro, la necesidad de hacerlo con otros en un proceso de construcción conjunta. La mejora como proceso conectado a otras condiciones espacio-temporales y como un camino es algo vivo, complejo, en gran medida imprevisible y con una particular historia personal. El viaje a la mejora y el proceso de acompañamiento crítico al mismo deben negociarse, consensuarse, debatirse, vivirse, (re)construirse, ir haciéndose... y no depende tanto de la generación de estructuras y funciones, como del desempeño de determinados roles y compromisos ineludibles, de los que la dotación y la evaluación no son ajenos; e insistir en la búsqueda y conquista de la capacidad, el motivo y el deseo de cambiar (Elmore, 2002).

El cambio es más complejo y dinámico de lo que cabría esperar desde modelos de racionalización técnica. No se debe tanto a acciones puntuales que inciden en ciertos ámbitos como a un proceso interactivo de generación de condiciones y posibilidades interdependientes en constante reconstrucción. El conjunto de valores, creencias, visiones y memorias compartidas y de prácticas arraigadas componen un escenario propicio u hostil hacia la mejora.

Luego, ésta, debe ser, fundamentalmente un proceso de cambio cultural, aunque, en no pocas ocasiones, pasa desapercibida y menospreciada.

Más que seguir procesos lineales de desarrollo, está compuesto por un conjunto de ciclos recurrentes que van reproduciéndose y desgranándose a modo de espiral de crecimiento, con resultados inciertos de avance, de retroceso o de reproducción de la situación de partida. Esta idea de proceso, insiste en la posibilidad de comenzar a cambiar desde los primeros contactos o escauceos para establecer una relación colaborativa y hacer sostenibles las propias dinámicas generadas (Hargreaves y Fink, 2002); optimizando el aprendizaje organizativo, gestionando eficazmente el proceso y construyendo un impacto real en los buenos aprendizajes para todos.

¿Modelo de proceso o visión estratégica de proceso?

Desde que Escudero y Moreno (1992) presentasen el modelo de proceso, éste se viene ensayando y reconstruyendo, cada vez con más criterio y flexibilidad. En la actualidad se dispone de suficiente bibliografía y ejemplificaciones prácticas nos lo muestran y validan (García, Moreno y Torrego, 1996; Arencibia y Guarro, 1999; Domingo y otros, 2001). Así, queda bastante clara la secuencia, el sentido, las herramientas, los aperos y los propios procesos afectados en este camino. Pero, al mismo tiempo que va cuajando, desde la “Asociación para el Desarrollo y la Mejora de la Escuela” (ADEME), su promotora, venimos insistiendo en el peligro de que se preste más atención a la tecnología del proceso en sí que a los fines y efectos que produce.

Muchas veces se ha caído en el error de considerar el proceso de desarrollo como una mera tecnología al uso, enfatizando sus fases, las técnicas e instrumentos que deben emplearse, las estructuras que deben apoyarlo, etc. y olvidando los verdaderos temas trascendentes del proceso. Algunos que lo han asumido superficialmente quedan deslumbrados con la sospecha de que se trata sólo de método dulcificado de gestión externa del cambio. De este modo, Guarro (2001), entra en el debate y define este enfoque más como una “visión estratégica de proceso”, que como un modelo cerrado, para no caer atrapados en las redes y momentos de su tecnología.

No es una suma de estaciones, ni un viaje que transporta de un estado inicial a otro final a lo largo de un trayecto predeterminado, sino –como señalara Freire (1997)– una ruta orientada/guiada por “utopías realizables”, en la que se va –como bien destacaba Machado– “haciendo camino al andar”. Por lo que el “proceso” en sí (tanto en su dimensión operativa o dinámica como en los contenidos sobre los que se asiente o desarrolle) se constituye en una plataforma de acción, reflexión y mejora. Por lo que más que hablar de modelo de proceso, convendría hacerlo de “visión estratégica” o perspectiva de proceso:

Hablamos de «visión» estratégica más que de «modelo», porque ni teórica ni prácticamente debe considerarse como una serie de fases y subfases cuya ejecución ordenada asegura el cambio de la cultura escolar o la mejora de la escuela, metas últimas de la colaboración y del asesoramiento «colaborativo» (Guarro, 2001, 203).

Se rehuye de la catalogación como “modelo”, puesto que pudiese resultar excesivo y, porque no sigue unos pasos secuenciales predeterminados. En cambio, está el concepto preñado de ideología y de significado, por ello lo de “visión estratégica”. El propio proceso, como marco ideológico y como técnica en sí misma, es importante, pero sólo funciona si se

entienden –por todos– los valores de fondo que lo sustentan. Así, Fullan asevera que “el valor de la técnica reside en esos principios, no en el mero uso de la técnica en sí” (2002c, 148).

Hopkins (2001) advierte, en este sentido, que lo que realmente importa es el flujo de la acción y los contenidos sobre los que se trabaje. Así, señala que el proceso de mejora comienza con una idea clara de cuáles son las necesidades de aprendizaje de los alumnos, le sigue la identificación y puesta en marcha de prácticas educativas innovadoras y, por último, se ponen en marcha las condiciones estructurales para sostenerlas.

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

Este camino, al actuar como plataforma en la que se convocan intenciones, condiciones, intereses, argumentos, esfuerzos y personas, se transforma en foro o plataforma de desarrollo. Desde él se irán abordando cuestiones tales como la discusión, el debate, la clarificación por grupos y por el claustro, el establecimiento y concreción de compromisos, tiempos, espacios y responsabilidades, la decisión sobre niveles y grados de participación e implicación y la creación de momentos, actividades y estructuras que hagan posible la reflexión... Por lo que, además de asumir esta perspectiva de visión estratégica, se reconoce el cambio en sí, como un acto constituyente, como parte relevante de la propia vida de la institución. Ante lo que sólo cabe la idea de desarrollar una comunidad profesional de aprendizaje apoyada por alguna otra estructura de mejora o “colega crítico” (Imberón, 1997).

Las tareas, fases y énfasis del proceso no son una simple tecnología (como una serie de pasos a seguir), ni poseen una intención teleológica apriorística (no son un fin en sí mismas), sino que han sido pensados como un enfoque global, una guía para ayudar a la reflexión y debate ordenado, o un marco donde ir encajando piezas, estrategias, énfasis, etc. para ir conquistando a la par cambio cultural, colaboración profesional, espacios de reflexión y aprendizaje y mejora real en los procesos de enseñanza–aprendizaje.

De este modo, más que otra cosa, van marcando el sentido de qué se puede ir haciendo en cada momento con una perspectiva abierta, flexible y estratégica, que es consciente de que lo importante es la emergencia de los procesos de autorrevisión, construcción de un equipo profesional, reflexión profesional y establecimiento de pequeños y arraigados procesos de mejora muy asentados en clase.

No se trata, pues, de una secuencia lineal de etapas y momentos, sino que son analizadores presentes, en mayor o menor medida, en las diferentes estaciones del proceso a lo largo de los diferentes ciclos de profundización por los que va pasando, en función de su estadio de desarrollo cultural e institucional (Domingo, 2001). Este proceso recurrente va generando desarrollo al tiempo que se va ajustando y cambiando de orientación e intensidad de presencia sin variar básicamente su cadencia (cada vez más propia del grupo de profesores).

Finalidades y propósitos de la “visión estratégica” de proceso

En último extremo, el modelo, no sólo persigue que los profesores resuelvan sus problemas (dimensión de contenido) sino también que sean capaces de dotarse de un modo de

trabajar (dimensión de proceso) que los haga cada vez más autónomos, más colaborativos, más reflexivos, en fin, más profesionales (Guarro y Arencibia, 1990, 60).

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

El proceso de desarrollo de un centro educativo –pese a ser en cierto modo asimilable a cualquier tipo de organización– adquiere otra dimensión ética, que trasciende de lo meramente operativo. Así, el proceso de cambio, debe entenderse también desde la metáfora del “viaje hacia la mejora escolar” (Ainscow y otros, 2001), como un peregrinaje, con una dirección y en torno a una serie de valores. Miramos el futuro con una óptica de igualdad, de libertad y de calidad, desde el catalejo de la colaboración crítica.

“Las acciones de cambio sin un propósito moral son inútiles” (Fullan, 2002a, 18). El propósito moral es una de las fuerzas de atracción de los procesos de cambio, porque la búsqueda y el poder del sentido contribuyen a la producción de fenómenos complejos de movilización. Sin este propósito moral, prevalecen la ausencia de objetivos y la fragmentación, así como sin una capacidad de acción para el cambio, dicho propósito se paraliza. Ambos interaccionan y son interdependientes. Cuando uno actúa, define y desarrolla al otro, o le da motivos para su crecimiento. No se trata de viajes nómadas en busca de mejores condiciones coyunturales, ni de embarcarse en apoyados procesos individuales de mejora; pues

caer en el individualismo equivale a destruir la dinámica crítica del grupo y a correr el riesgo de ser víctima de la falaz idea liberal según la cual todas las prácticas educativas y los valores que éstas pretenden transmitir son igualmente defendibles (Kemmis y McTaggart, 1988, 21) .

“Pretender que una reestructuración sería pueda lograrse sin una confrontación honesta es una cruel ilusión” (Fullan, 2002a, 95). En primer término, el propósito moral es tanto motor como producto de reflexión, pero también debe actuar como indicador de utopía posible en el que mirarse, reconocerse y (auto)criticarse para mejorar. En segundo lugar esta confrontación se dota de un nuevo valor si se hace pública (se somete a juicio público), en el seno de un equipo de reflexión.

Los procesos del proceso

El proceso de cambio tiene múltiples caras, y podría ser descrito como un entramado poliédrico, a modo de sistema de procesos interdependientes. La conquista de la mejora consiste en un proceso multidimensional de fases diversas e interacciones complejas que van produciendo desarrollos en ámbitos tales como la reflexión, la colaboración, la capacidad de autonomía, la participación, la claridad de perspectivas, la construcción de un sueño, la

conquista de la capacidad de indagación y decisión informada. Dichos procesos deben ser entendidos en su conjunto como un contexto y actividad problematizadora que va auto-generándose cada vez que, para cualquier fin, momento o instrumento, se necesite intercambiar pareceres, negociar conjuntamente o tomar decisiones...

Guarro (2001), para describir tales subprocesos de desarrollo, utiliza como vehículos de reflexión los siguientes analizadores:

- La transformación democrática de la cultura escolar;
- El trabajo cooperativo;
- La conquista de la idea de centro como unidad de cambio;
- La colaboración asesor-centro;
- La generación de procesos y actitudes;
- El desarrollo de la capacidad de la escuela y
- La investigación y solución de problemas prácticos.

Con todo ello, también, se está poniendo énfasis en un necesario cambio de perspectiva o de lógica de razonamiento. No se trata de instaurar un determinado proceso para hacer una determinada cuestión o solventar un objetivo particular, sino convertir todas estas posibilidades/oportunidades de desarrollo curricular, profesional e institucional en procesos de mejora.

La generación (entre el profesorado, en el centro y en el propio asesor/a) de procesos y actitudes que faciliten la transformación de la cultura profesional del centro y de la propia identidad profesional supone, en palabras de Guarro (2001), un complejo inventario de procesos básicos y específicos a desarrollar. Unos y otros compondrían lo que Santos Guerra vino a llamar "currículum para el centro" (2000).

Entre los primeros, los más globales, estarían la participación, la implicación, el compromiso, la deliberación, la toma de decisiones conjunta, la apropiación de la práctica, el conocimiento y el propio proceso, la construcción compartida de la realidad, el apoyo mutuo o el análisis la reflexión, la argumentación y la comprensión (individual y colectiva).

Los específicos, más relacionados con las tareas propias de los procesos de resolución de problemas, de la investigación-acción colaborativa y de la formación en centros (no instrumentalizada), se dirigen a la investigación y resolución conjunta de los problemas y realidades de la escuela: focalización, autorrevisión, previsión de la acción, construcción conjunta de significados, planificación colaborativa, etc. Seguramente, como defiende Rodríguez (1996), el proceso de asesoramiento debería plantearse como una labor de construcción de colegialidad.

El proceso de mejora genera a su vez otra serie de procesos particulares (autorrevisión, construcción de una relación de colaboración, procesos de investigación-acción colaborativa...) y transversales (participación, reflexión, colaboración, implicación, conocimiento y desarrollo profesional) (ver figura 1). Todas ellas son importantes y no prevalecen unas sobre otras, y son los instrumentos operativos (que no contenidos) básicos sobre los que asentar el proceso de mejora y las herramientas que hay que conocer para poner en práctica en los procesos de asesoramiento en función de las necesidades de la escuela.

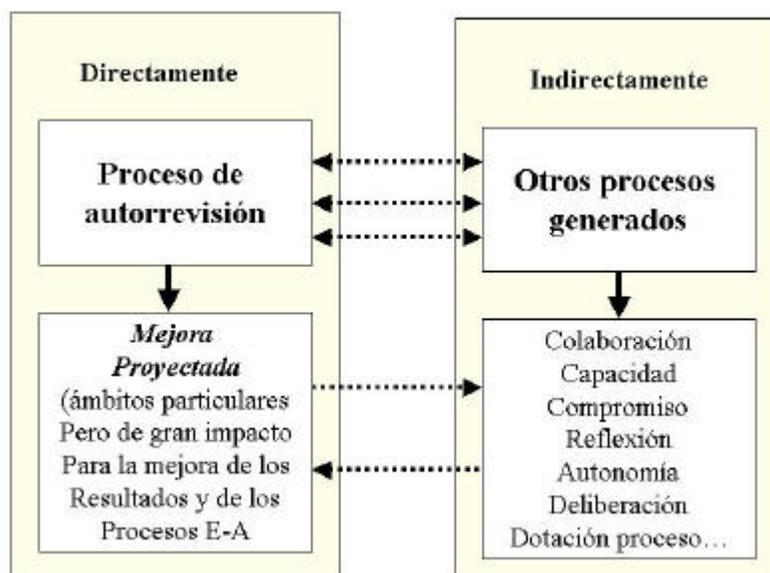


Figura 1. *Procesos interdependientes (elaboración propia)*

De todos ellos, la participación, la implicación, el compromiso, la deliberación y la decisión conjunta constituyen la estructura social y los valores organizativos del proceso, mientras que la colaboración es el medio más rentable para avanzar en el resto de los procesos; por lo que son meta irrenunciable (Guarro, 2001). A partir de ellos, el desarrollo profesional, curricular e institucional adquieren otros matices, y el asesoramiento se hace más viable como medio crítico para promover tales procesos. De ahí que defendamos que el asesor en el proceso de asesoramiento –como compañero inseparable del proceso de desarrollo– debe adoptar una forma de acción discursiva, argumentativa, comunicativa y democrática que promueva tanto la reflexión y análisis como la colaboración y la “orientada” toma de decisiones conjunta.

Muchos de estos procesos se encuentran condicionados por otros, como ocurre con el diálogo y la confianza, pero ello no supone que deban desarrollarse linealmente unos tras otros, sino dialécticamente y a la par (Ventura, 2002). Como señalara Freire (1978), “la confianza, aunque es base del diálogo, no es un ‘a priori’ de éste, sino una resultante del encuentro”.

A lo largo del proceso se van desarrollando ciclos que insisten en la apropiación del proceso y en la resolución de dimensiones particulares sobre las que se trabaja. Si se asume que el profesorado y el centro son la base y protagonistas de sus propios procesos de desarrollo, la Administración y los apoyos deben estar ahí, pero no llegar a todo ni suplir a estos agentes. Sólo es posible el proceso de construcción y desarrollo si se consigue la participación de los profesores y del resto de la comunidad de aprendizaje como eje fundamental del proceso.

Participación significa, en el fondo, capacidad de ir asumiendo paulatinamente responsabilidad y capacidad de invertir tiempo, trabajo y dedicación a problemas y exigencias comunitarias y solidarias (Marchioni, 1987, 81).

Ésta es difícil y fruto de un proceso paralelo al propio desarrollo. Si fuese prerequisite, sólo sería posible el desarrollo de los ya desarrollados, y si se pusiera como condición previa, posiblemente ahuyentaría a los miembros de la comunidad, agobiados por la responsabilidad

que intuyen y que, de partida, no estarían dispuestos a asumir. Mientras que ignorarla, llevaría a actitudes paternalistas o dirigistas.

Indirectamente, en torno a cada momento o tarea encomendada se deben usar también –como herramientas de trabajo– otras capacidades y actitudes que serán fruto de particulares ciclos y usos recurrentes. Lo que las dota de gran poder de transferencia. “Establecer prácticas para compartir conocimiento no es sólo la vía para crear culturas de colaboración, sino también un producto de las mismas” (Fullan, 2002c, 102). El intercambio de conocimiento (dar y recibir), de apoyo, de estímulo o de crítica, como oportunidades y responsabilidades compartidas son condiciones y logros que se van asentando a lo largo del proceso. Por lo que las temáticas que se aborden sólo son –estratégicamente hablando– más excusas, posibilidades o detonantes de mejora que los verdaderos focos de mejora. Confrontar en este sentido la experiencia de asesoramiento que describe Arencibia y Guarro (1999) en la que los problemas de disciplina fueron el motor de arranque, pero que llegó un momento en el que ya no era el centro de interés nuclear de la mejora.

Las fases del proceso de autorrevisión: Caracterización e implicaciones de cara al asesoramiento centrado en la escuela

Instaurados ya en la perspectiva de “visión estratégica” para comprender el “modelo de proceso” y el propio asesoramiento desde la colaboración crítica (Guarro, 2001), se presenta una posible manera de trabajar, pertinente con la concepción y la práctica de la formación centrada en la escuela (Escudero, 1993, 1997). Ésta, como bien apunta Bolívar (1999), aunque bebió en sus inicios de los modelos de Desarrollo Organizativo y Revisión Basada en la Escuela, sus ideas y procesos han sido debidamente adaptadas a nuestro contexto gracias a la experimentación y reflexión emanadas de un conjunto de experiencias de innovación y formación en centros y de los asesores que han apoyado su desarrollo.

Básicamente, como en cualquier proceso de cambio, que sigue un proceso de inicio, desarrollo e institucionalización/hacerse sostenible, sigue unos –apoyados– momentos de iniciación, revisión, planificación, puesta en práctica y evaluación para volver a empezar, que reproducen –en cierto modo– las Directrices para la Revisión y el desarrollo Interno de Escuelas (GRIDS) (McMahon y otros, 1984). Lo que ocurre es que, al marcar como eje central del proceso la colaboración profesional (Escudero, 1993), focalizarse en problemas de enseñanza–aprendizaje desde determinados nortes, con una metodología de proceso y desde unos nuevos marcos de asesoramiento (Moreno, 1999; Rodríguez, 1996, 1998; Nieto, 1996; Marcelo, 1996; Bolívar, 1999; Domingo, 2003; Domingo y otros, 2001).

Pese a seguir básicamente los pasos de otras estrategias de mejora, se trata de un proceso de discusión, deliberación y decisión conjunta, que se encuentra enraizado en la propia práctica y que vuelve sus esfuerzos de mejora hacia ella. Pero lo más interesante y controvertido del modelo es “contribuir a pensar el centro como una tarea colectiva y convertirlo en el lugar donde se analiza, discute y reflexiona, conjuntamente, sobre lo que pasa y lo que se quiere lograr” (Bolívar, 1999, 109). Comporta un compromiso ético–profesional por alcanzar juntos la mejor educación para todos los estudiantes que lo libra de las ataduras instrumentalistas de las que alguien lo ha querido tildar por desconocimiento o por fijarse en usos pocos adecuados del modelo. Los proyectos de mejora que asumen esta perspectiva, con o sin la ayuda de un asesor como colega crítico

(...) apuntaban a la construcción de una dinámica de trabajo cooperativo en los centros, que permitiera su propia autoevaluación, la formación desde la práctica de los profesores, y, de este modo, la mejora de aquellas facetas organizativas y pedagógicas de su trabajo que fueran definidas como susceptibles de mejora por los centro y los profesores (Escudero y Bolívar, 1994, 144).

El cambio supone un proceso orgánico, aunque atravesase fases distintas que pueden darse al mismo tiempo, o pueden comenzarse en un orden distinto a la descripción ideal del proceso (Ainscow y otros, 2001). De esta manera, uniendo tanto la idea de equiparación de tareas con la de independencia de su punto de arranque, ofrece un modelo comprensivo que se organiza a modo de ciclo recurrente de procesos, fases o momentos flexibles y que se adaptarán a cada centro escolar según sus tiempos y circunstancias. Este proceso de desarrollo de competencias y de condiciones de mejora –que esquematiza la figura 2–, sintetiza, tamiza y reconstruye críticamente la propuesta de proceso cíclico de (auto)reconstrucción escolar, que desde ADEME venimos promoviendo y trabajando desde hace más de una década. Es precisamente esta propuesta de trabajo y el consecuente modelo de asesoramiento que lo sustenta (en cuanto a contenidos, enfoques, fases, ejes nucleares de acción, etc.), lo que pasamos a desarrollar y revisar a continuación.

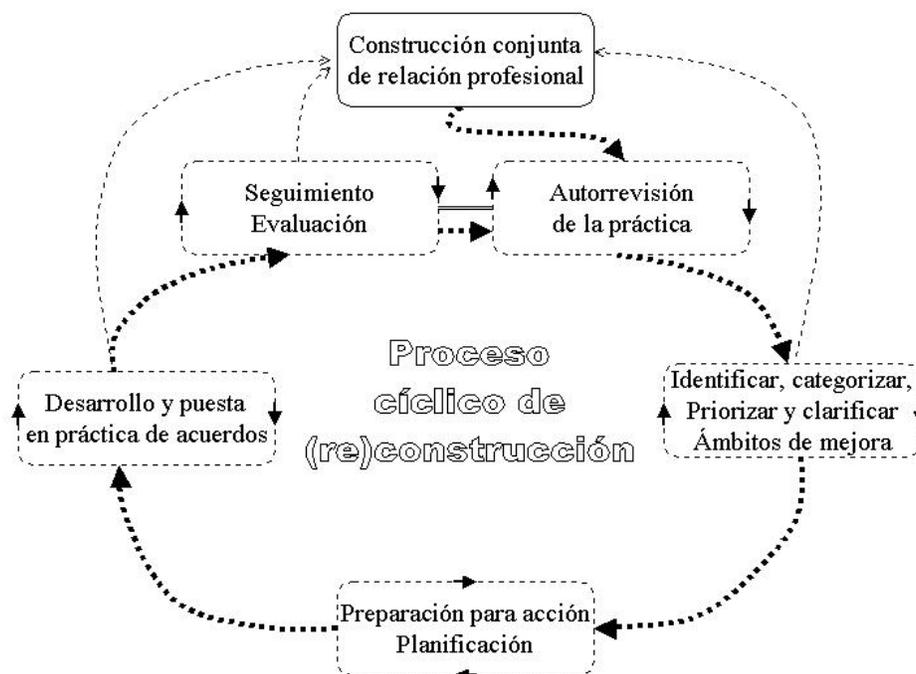


Figura 2. Proceso cíclico de asesoramiento y mejora (A partir del modelo de ADEME)

Creación conjunta de una relación inicial

Aunque suele denominarse al período de inicio del proceso “toma de contacto inicial”, consideramos, con Escudero (1993) o Arencibia y Guarro (1999), que es más oportuno hablar de “creación conjunta de una relación inicial” o bien “construcción de una plataforma para el desarrollo”. Más que establecer un contacto, supone una opción para ir formándose (por parte de todos) la idea de lo que podría ser la relación, sobre qué principios se asienta, hacia dónde

puede desarrollarse y instaurar los marcos de colaboración y encuentro. Iniciar este proceso debe representar una oportunidad institucional para ponerse de acuerdo sobre los temas a tratar, los nortes a seguir y los modos o procesos para conseguirlo.

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

Nieto y Portela (1999), señalan que en esta fase es importante encontrar los motivos para establecer un clima de relación, negociar y clarificar los ámbitos sobre los que se establecerá tal relación y la identificación, definición y especificación del sistema relevante de agentes y dimensiones de trabajo y definir el objeto y grados del compromiso. Crear un marco negociado de revisión, guiado por criterios de valor argumentados entre todos y las condiciones iniciales para que se desarrolle, supone “un acto constituyente” (Bolívar, en Escudero y otros, 1997); puesto que:

- concreta, construye, legítima y sistematiza las ideas educativo–pedagógicas;
- clarifica los marcos que le dan sentido al proceso y
- construye los escenarios (contextos, estructuras, condiciones, dinámicas...) sobre los que trabajar.

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

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

Con esta negociación se establece una especie de contrato en el que se regula la propiedad de los contenidos, de los procesos y de los resultados y se formalizan los términos de la relación y del asesoramiento (Rodríguez, 1996). Más que su matiz contractual, importa el proceso de comprensión y de establecimiento de acuerdos mutuos que pondrán la base para crear una relación de colaboración y preparar las mejores condiciones posibles para el éxito del proceso (Area y Yanes, 1989). En cuanto a la especificación del compromiso, Cummings y Worley (1997) señalan que debería “ser explícito” y contemplar los siguientes aspectos:

- *Las expectativas mutuas*, establecer una relación de este tipo requiere exponer y clarificar las expectativas, tanto en relación con los deseos o posibilidades como en las ofertas y posibilidades de acción a las que se está dispuesto a comprometerse.

- *Los recursos precisados*, en cuanto a establecer una estructura que haga posible la relación (promoción de espacios y tiempos de reunión, existencia de apoyo...), diferenciando entre los que se disponen, los necesarios y los deseables.
- *Las reglas básicas de funcionamiento*, que regirán las relaciones, los acuerdos, la propiedad de los productos, la perspectiva de asesoramiento, etc. En este punto también es fundamental negociar el rol que le corresponde al asesor en el proceso.

“Crear una relación inicial significa preparar las condiciones adecuadas para que el centro pueda decidir implicarse o no” (Escudero, 1993, 269), superando la percepción escéptica de los proyectos y procesos –tradicionalmente fruto de una obsesión por la racionalización y el cumplimiento de plazos y propósitos externos–. No se trata de crear un marco idílico en el que el asesor, como experto democrático, intenta reconstruir en el profesor el atributo de la toma de decisiones, sino que se ofrece abiertamente –con implicación y en plano de igualdad– a colaborar activamente con el equipo a la hora de comunicar, reflexionar, sugerir, valorar, criticar o poner de relieve contradicciones y valores o interpretar críticamente lo que ocurre y cómo podría mejorarse.

El trabajo es más operativo si existen pautas de confianza y un conjunto de valores o certezas basadas en acuerdos y en compromisos de asunción de riesgos. Se busca construir un clima y unas bases que posibiliten una relación profesional y un compromiso posterior. El comienzo del proceso de asesoramiento no debe crear conflicto, sino ayudar a poner las bases para ordenar la experiencia e identificar un ámbito y propósito de trabajo. No debe suponer tampoco ofrecerse para no dar nada, sino de destacar la posibilidad y necesidad de recibir apoyo para que tales nortes sean compatibles con orientadas, contrastadas y democráticas ideas de qué es lo verdaderamente importante para la mejora de la educación.

Las propuestas más interesantes que conocemos de cambio en los centros educativos apoyados por agentes externos (Bolívar, 1999; Ainscow y otros, 2001; Hopkins, 2002; VV.AA., 2002), alertan de la necesidad de establecer una serie de compromisos mínimos o condiciones de contrato que definen las reglas de juego, los parámetros básicos de actuación y las obligaciones de cada uno de los implicados, previas incluso al momento de aclarar expectativas, para asegurar cierto clima de partida. Se trata de dibujar escenarios amplios y estimulantes en los que parezca oportuno dedicar esfuerzos de reflexión y de colaboración profesional, puesto que éstos son difíciles y necesitan de procesos de conquista de su capacidad y pertinencia.

Esta trama de diálogo, conocimiento y negociación, supone que no haya tiempos muertos iniciales, que maniaten el proceso o coarten la reflexión. Los inicios también suponen un tiempo dinámico de evolución potencial, de activación de los procesos, de vencimiento de las resistencias de partida... Dedicar esfuerzo a esta fase, no es una pérdida de tiempo, sino un abonar terrenos para que fructifique el proceso. La escuela que necesitamos debe articular tiempos, espacios y tareas, en torno a las cuales el profesorado se pueda reunir a comentar y compartir su trabajo, sus esperanzas y sus problemas (Eisner, 2002); y eso no surge de la nada.

En las sucesivas vueltas que dará el proceso, se seguirá insistiendo en el proceso de construcción compartida de la realidad, estando atentos a facilitar los momentos, oportunidades y procesos que hagan posible la posibilidad de construir juntos significados y nortes, así como ir apropiándose del trabajo y de los proyectos que guían la acción en el centro. Ya en otro momento (Domingo, 1998) señalábamos una serie de condiciones organizadoras y disruptivas para la construcción de un encuentro profesional entre los apoyos y el profesorado, que sin duda forman parte también de esta fase de desarrollo, que camina de forma previa y paralela al propio proceso.

Autorevisión de la práctica

Con objeto de poder obtener un “sueño” (de escuela y educación) e identificar las prioridades que se deben abordar para alcanzar lo que se quiere y es posible –en cada contexto y momento particular–, es necesario que el centro aclare la visión que tiene de sus alumnos y del proceso de enseñanza–aprendizaje en el que participan, haciendo un repaso de sus fortalezas y debilidades... Sólo desde ahí es posible comenzar.

A este punto le dedican especial atención los trabajos ligados de alguna manera al “Improving the Quality of Education for All” (IQEA) (Hopkins, 2002; Ainscow y otros, 2001). Aunque en nuestro contexto –poco dado a que se entre en las vidas del profesorado y se dirija el debate– utilizar, tal cual, el esquema de preguntas que proponen, puede resultar un poco ingenuo, el contenido de las mismas posee mucho fundamento, siempre que tengan como objetivo último el incremento del aprendizaje del alumnado:

- Qué debemos conseguir este año
- Qué debemos hacer para alcanzar tal fin
- Cómo realizar acciones y revisar el progreso
- Cómo de bien lo estamos haciendo
- Cómo queda en comparación con escuelas similares

No se trata de una fase de diagnóstico de las usuales en los procesos de desarrollo organizativo. Aquí, el proceso se despoja de todo su componente de fría técnica, aunque comparte con ellos el doble objetivo de comprender la naturaleza de los problemas y realidades de la organización y la necesidad de identificar áreas o ámbitos que necesiten o sea interesante mejorar. El propósito de este período vendría dado, primeramente, por alentar al profesorado a que *piense en voz alta con sus colegas* acerca de su trabajo y realidad. Arrancar una memoria colectiva como fundamento sobre la que construir una comprensión de la realidad y (re)tomar conciencia colectiva, para, después, conquistar una imaginación colectiva “la utopía posible” (Freire, 1997) con capacidad de transformación de la realidad

Se trata de un proceso que parte de las percepciones declaradas de todos los miembros de la comunidad, tras mirar hacia dentro y hacer públicos retratos (o mapas) de aspectos fuertes y débiles de la realidad, para conocer las coordenadas del momento con las que trazar rumbos por los que se querría navegar (ver figura 3). Utilizando como referentes la memoria institucional, las historias de vida profesional y la reflexión profesional y colectiva de la práctica, confrontadas a juicio público con sus colegas hasta llegar a identificar ámbitos de mejora (con sus puntos fuertes y débiles) y consensuarlos como posibles.

Este particular diagnóstico desencadena un proceso conjunto e igualitario de (auto)revisión, de diálogo, de discusión y de debate pedagógico en el que todos participan. Este período se convierte en una previsible e incómoda fase de “desestabilización” o “turbulencia interna”, sin la cual, es muy difícil que se lleven a cabo cambios con éxito y sostenibles (Ainscow y otros, 2001). Establece un alto en el camino para crear una visión compartida de dónde se está y hacia dónde se querría ir. Es un momento de reflexión, de sacar a la luz las ideas y los significados, de confrontar perspectivas e inquietudes, de generar un lenguaje común y, con todo ello, discutir sobre lo que se piensa que va bien y merece la pena seguir manteniendo y sobre aquellos otros aspectos susceptibles de ser mejorados.

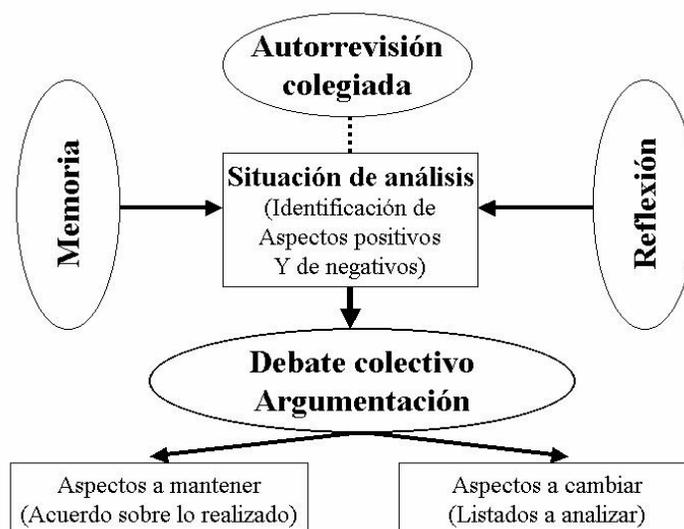


Figura 3. Proceso de autorrevisión colegiada (elaboración propia)

Desde este momento, una vez que se invirtió en consenso y negociación, en creación de una buena relación inicial y en establecer un primer marco aceptable de trabajo conjunto, se deben sacar a la luz algunas realidades y contradicciones desde las que merezca la pena discutir y reflexionar. Ahora bien, esta fase de turbulencia, no debe llegar nunca a tal extremo que produzca retraimientos o fuerce la máquina de partida. Cada bucle del ciclo de desarrollo tendrá sus propios límites de tolerancia hacia el conflicto y la presión a la mejora, que no se deberán sobrepasar. Más allá de ellos, el pretendido conflicto cognitivo se transforma en trauma o en excusa para resistirse.

Identificación y priorización de necesidades

Una vez establecidas las condiciones iniciales de la relación y desbrozada una panorámica de la realidad (lo que debe mantenerse y cambiarse, lo que es fundamental, difícil o fácil, etc.), es necesario entrar en procesos de clarificación y priorización de ámbitos vinculados a las condiciones anteriores. Es decir, priorizar y establecer líneas de trabajo dentro de los márgenes de lo deseable y de lo posible realizable. Se trata, siguiendo a Barroso (1992) de un proceso de construcción de consensos, compatibilizando los proyectos individuales y de grupo, afrontando los diversos conflictos que puede generar tal situación (por juegos micropolíticos, por divergencias que pudiesen existir o por las adhesiones vacías de contenido), para movilizar las energías de los miembros hacia la acción.

El primer paso en el proceso de reflexión, de imaginación colectiva y de conquista de la conciencia común de la necesidad de mejorar es rescatar la memoria colectiva (Bolívar y Domingo, 1997), observar la realidad e identificar las necesidades; para, sobre ellas, construir – participando– compromisos y posibilidades. La posibilidad de explicitar y revisar los supuestos que orientan la práctica fomenta la coherencia y la autonomía profesional, y si eso se realiza en el seno de un equipo dialógico, no sólo saca los prejuicios y errores, sino que también contribuye a desenmascarar los falsos supuestos idealizadores que podrían darse.

Una de las claves principales es saber traducir las necesidades a ámbitos prioritarios de acción/reflexión, y que, además, éstos se vinculen con las condiciones contextuales de que se

disponen (capacidades y posibilidades) y con las fuerzas que interactúan con ellos. Para lo que es clave la cultura del centro y la vivencia subjetiva de la memoria colectiva. Desde ellas, habría que construir listados de necesidades dialécticamente validadas, que después se unificarán, agruparán, depurarán y argumentarán, para terminar estableciendo una reducción y priorización que sea de propiedad colectiva (ver figura 4).

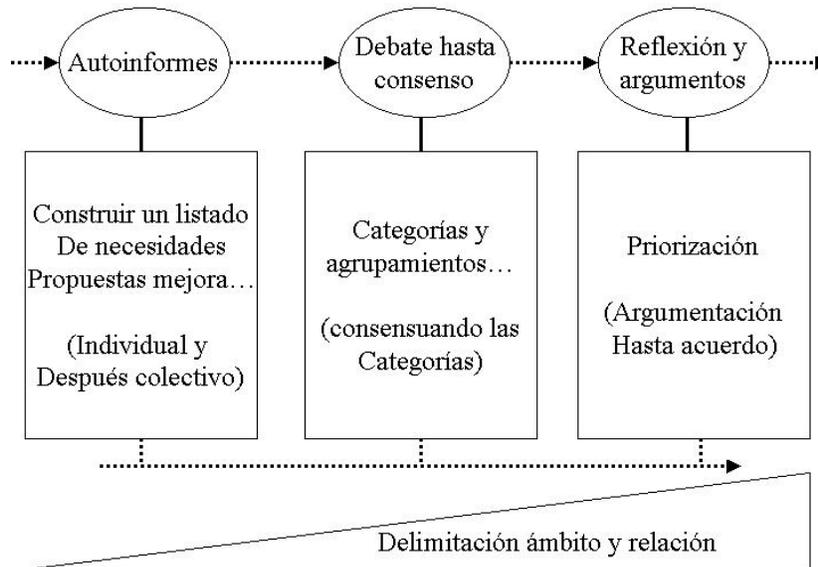


Figura 4. Reducción y priorización de necesidades de mejora (elaboración propia)

Con estos listados se pueden realizar dos trabajos igualmente importantes. En primer lugar, se pueden consensuar y acordar dimensiones que conviene mantener; no ya por rutina o intuición, sino fundamentalmente porque así se ha acordado después de los argumentos de todos. Y, en segundo, obtener listados reales, palpables de necesidades y dificultades que hay que intentar superar. Esta segunda realidad necesita de otros procesos de clarificación y selección, puesto que –aunque son reales– no están bien delimitados y vinculados, ni constituyen un número operativo de ámbitos de mejora.

Cuando se establecen prioridades de mejora es importante que éstas no sean muchas, pues es contraproducente querer abarcar demasiado. Debieran referirse a dimensiones cruciales de la educación y la escuela, al tiempo que guarden relación con lo que se establece hoy desde el conocimiento pedagógico disponible como interesantes y que conduzcan a resultados concretos del alumnado y el profesorado. Sin estas condiciones, es fácil descaminarse o plantear propuestas demasiado etéreas. En este punto, el papel del asesor, como espejo crítico e informado, puede ser trascendente. De ahí también la importancia de la clarificación y afinamiento de prioridades antes y durante el proceso.

El establecimiento de prioridades debe surgir desde dentro, tanto en iniciativa como en significados, tomando en consideración la historia y la organización de la escuela, su cultura profesional y las condiciones estructurales con las que debe contar. Ambos subprocesos representan una oportunidad importante para ir profundizando en la comprensión conjunta de la propia realidad e ir afinando una primera propuesta compartida.

En este punto, como diferenciaba Marchioni (1987), se ponen en juego una serie de mecanismos de demandas subjetivas y objetivas difíciles de compaginar. Lo que da pie a una

nueva controversia: Hacer frente a todo es un planteamiento utópico y arriesgado y quedarse en demandas demasiado concretas y puntuales es una auténtica barbaridad. Sería necesario concretar actuaciones relevantes para la mayoría, pero con potencialidad para dar juego en el proceso global de (auto)reconstrucción. Es decir, trabajando aquí y ahora con la prioridad que moviliza al grupo, pero con herramientas que vayan creando currículum para el centro (Santos, 2000).

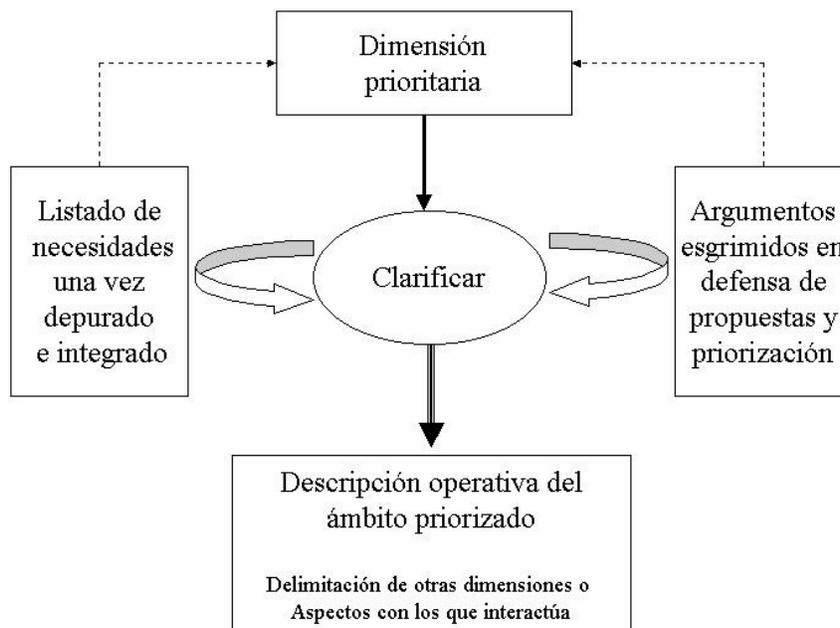


Figura 5. Clarificación y profundización de necesidades (elaboración propia)

A la hora de clarificar y profundizar en la comprensión de las necesidades y prioridades de mejora establecidas, supone, a su vez, otro subproceso de clarificación y de descripción operativa de dimensiones y aspectos a controlar, en los que la memoria institucional, las argumentaciones, los análisis y los debates son puestos en juego hasta depurar qué es lo fundamental a lo que hay que dirigirse (ver figura 5). Al tiempo que se va profundizando en categorizaciones y clarificaciones, se va insistiendo en procesos de reflexión, colaboración y argumentación dialéctica aspectos colaterales que, en realidad, son más importantes que el propio contenido de la decisión última que se adopte a la hora de catalogar o decidir.

Es el momento de volver a los listados iniciales y retomar todos aquellos ámbitos, necesidades y problemáticas que están relacionadas con él. Pero ello no se hace en el vacío. Si se han cogido los argumentos de la clase para priorizar se tendrá gran parte del proceso realizado y será más fácil proceder a esta nueva categorización focalizada con el objetivo de profundizar en la comprensión del ámbito de mejora.

Planificación de la acción

En tiempos diagnosticados de aquejados de “proyectitis”, hay que tener cuidado con el sentido y dinámica que se le da a esta fase. La planificación no puede llegar sin más; corre, así, graves riesgos de convertirse en técnica enmascarada con unos inicios procesuales. Debe ser fruto también de una búsqueda de soluciones (tentativas o hipótesis) y de experiencias vividas

profesionalmente en este contexto que puedan ofrecer luz. La planificación parte de una toma de decisiones con claros referentes ideológicos, teóricos y estratégicos que justifican lo que se quiere hacer y para qué, los métodos utilizados y los contenidos sobre los que se va a articular la acción.

Como defienden Escudero y otros (1997, 115), planificar el desarrollo debe ser entendido como un proceso cíclico de resolución de problemas compuesto por un conjunto de operaciones básicas como:

- Lectura de la realidad, o respuesta a ciertas preguntas como qué está sucediendo, por qué, cómo, qué va bien...;
- Construir, desde el anclaje con la realidad y la teoría, alternativas o necesidades legítimas y valiosas que integran una perspectiva de los que debería ser o del norte que guía la acción y
- Hacer emerger un conjunto de aspiraciones, problemas o necesidades percibidas y sentidas como necesarias para motivar y abordarlas en los proyectos o planes de actuación para la mejora.

Sería volver ahora más situados y con mayor perspectiva a la fase de autorrevisión y a la propuesta de Hopkins (2002) de desarrollo de los procesos de innovación. Es un proceso de construcción de sentido y de consenso mediante el discurso, la argumentación y la ética del “convénceme”, y no unos planes vulnerables a consensos aparentes. De este modo, la planificación resultante no tiene sentido en sí misma, aunque es importante que en ella se concreten acuerdos, se sistematicen acciones y se plasmen compromisos por escrito. La planificación, como proceso inserto en otros procesos (Escudero, 1993), no tiene por objetivo que quede forjada y perfectamente cerrada, sino que se constituya en una plataforma de revisión y de acción.

Se trata, en primer lugar, de plasmar una serie de pasos y acuerdos capaces de atraer la energía del equipo y de cada uno de los profesores en la línea consensuada; y, en segundo, hacerlo de manera que sea posible salvar las distancias entre los propósitos y la realidad o la puesta en práctica de lo proyectado. Como ilustra la figura 6, es llegar a la planificación contrastado, con democráticos procedimientos de toma de decisión –desde la argumentación, la fundamentación y el consenso– las necesidades, las posibilidades y las explicaciones que culturalmente han parecido más pertinentes para elaborar hipótesis que puedan responder a la utopía calidad–equidad desde la realidad.

Indagar nuevamente en la memoria colectiva en busca de relatos de alternativas, de experiencias positivas y negativas, de personas claves, de circunstancias determinantes (o leitmotiv), etc. e intentar colectivamente buscar claves comprensivas que llevaron al éxito o al fracaso de estas experiencias, puede adelantar varios postulados significativos al grupo con consistencia –desde el saber pedagógico actual– como para orientar planes y propuestas (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001). Con esta puesta en escena de relatos de experiencia profesional sometidos a juicio público en una comunidad discursiva, gran parte de las indicaciones emergen, por sí solas, de la experiencia anterior y no son recetas al uso, más o menos encubiertas del asesor, ni saltos en el vacío.

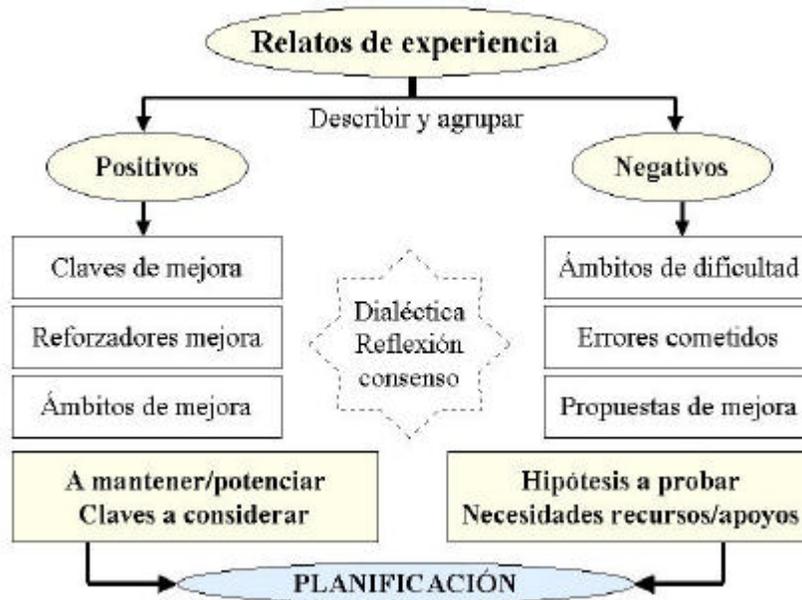


Figura 6. Proceso de preparación para la planificación (elaboración propia)

Como se defendía en otro momento (Bolívar y Domingo, 2000), procede poner en circulación relatos de experiencia, historias de aprendizaje (positivas o negativas), reflexiones autobiográficas de profesionales focalizadas en estos ámbitos priorizados, mantener contactos con otros centros con experiencias similares, oír propuestas desde la teoría... Al tiempo que generar procesos de búsqueda de alternativas, recursos y formación. Y con todo el material, debatir y consensuar matrices explicativas de lo que ocurría en las mismas, de lo que potenciaba éxitos o bien que actuaba como resistencias... Renegociando nuevos marcos de acción, de compromiso, de reparto de responsabilidad, de apoyo, etc. que vayan del centro al aula y a la inversa, pero de manera abiertamente reconocible como para hacer verosímil su posible puesta en práctica posterior.

La planificación implica un proceso conjunto y progresivo de búsqueda de tentativas de solución y de sometimiento a juicio desde la práctica de las hipótesis que se van lanzando; luego este claro esbozo de acción en las aulas debe medir bien sus posibilidades y formalismos y actuar como catalizador atento a una serie de condiciones. Con ella se dinamiza un proceso de toma de decisiones sobre actuaciones que serán llevadas a cabo y se adelantan las condiciones en las que deben desarrollarse.

Empezar a aplicar y debatir los aspectos ya positivos en otros momentos y desbrozar la mejor hipótesis sobre soluciones a plantear. No regateando en la argumentación ni a la hora de oír relatos y voces alternativas. Eso sí, en el momento que no haya lugar a dudas razonables, se pasa a la implantación desde la perspectiva de la investigación-acción colaborativa.

Existen unos objetivos de planificación claramente identificables y explícitos, en torno a las acciones y las mejoras esperadas en la práctica de aula y en los cambios estructurales que las apoyen. Pero también hay otros de mayor calado, no explícitos hasta momentos de mayor desarrollo, que miran con más profundidad hacia las herramientas que se ponen en juego a lo largo del proceso (reflexión, diálogo, colaboración, participación, toma de partido, argumentación, crítica...) y a compromisos sociales de mayor envergadura (transformación

social). Se sabe que los primeros no son más que operadores o excusas para movilizar a la acción del grupo y de cada profesor, mientras que los segundos conciertan fuerzas dispares que no conviene destapar en determinados momentos.

Desarrollo del plan: Llevar al aula los acuerdos

La idea de “desarrollo” viene a enfatizar el carácter dinámico, progresivo y constructivista de la que adolece la tradicional denominación de “puesta en práctica”. Insistir en la idea de desarrollo aporta un matiz –nada desdeñable– de dinamismo, de seguimiento, de maduración y crecimiento, a lo que añadir un componente reflexivo y compartido. Desarrollar implica también ir analizando qué está sucediendo, qué se ha de decidir desde ese momento y qué se puede ir aprendiendo y mejorando en esa misma práctica. Se insiste, pues, en la introducción de claros referentes reflexivos y de investigación–acción que alejan la práctica de simples tecnologías o de reflejos más o menos fieles de lo proyectado.

Durante esta fase se deben generar y desarrollar dinámicas de investigación–acción colaborativa (Kemmis y MacTaggart, 1988), de reflexión profesional (Villar, 1995; Domingo y Fernández, 1999) y de apoyo colaborativo (Parrilla, 1996). Las primeras son pieza clave tanto de la aplicación práctica de innovaciones en el aula, como de rendimiento público de cuentas en el seno de una comunidad profesional. Mientras que las segundas lo son para el mantenimiento del impulso, de la profundización efectiva de la relación de colaboración y del mantenerse orientados.

No conviene quedar deslumbrados por la colaboración y la acción de los otros (grupo y asesor), la soledad del profesor, con suficientes dosis de compromiso y profesionalidad, favorece el aprendizaje, la reflexión, la innovación y el contacto con el mundo interior de uno mismo (Fullan, 2002a, 158). Como tampoco se debe prescindir de este nivel colectivo, sin él es posible el exceso y la fragmentación de innovaciones, obviar los principales propósitos morales que guiaban el cambio o perder la posibilidad de enriquecerse con otras perspectivas y experiencias.

Como muestra la figura 7, se trata de un proceso que implica una relación dialéctica entre la acción individual (ciclos de reflexión e investigación–acción en el aula) y la cultural (análisis y debate grupal), en el seno del centro o equipo, dentro de una lógica de investigación y de análisis social. Es decir, integra la dimensión de profesional artesano independiente capaz de implicarse y trabajar con sentido en su práctica, con la idea de centro, de proyecto y de someter su visión personal y su experiencia profesional a juicio público y al consenso que grupalmente argumente y dé sentido a la acción profesional.

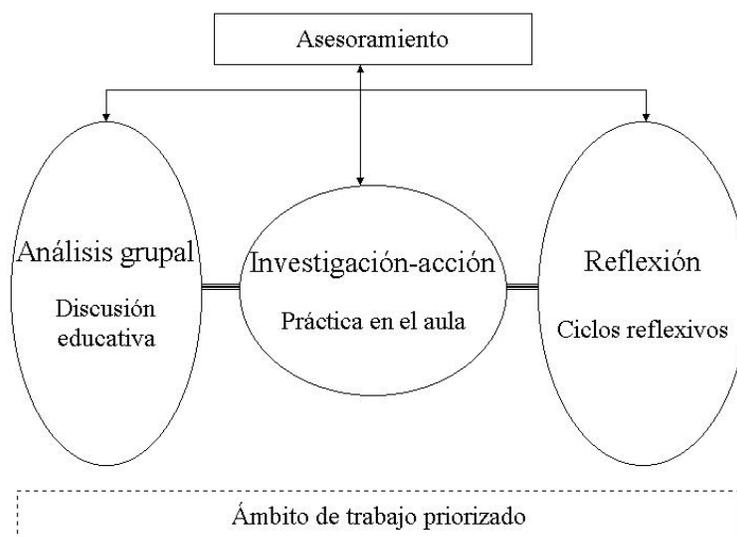


Figura 7. Proceso equilibrado de puesta en práctica y seguimiento (elaboración propia)

Seguimiento y evaluación del proceso de puesta en práctica

La evaluación es una oportunidad y un proceso de aprendizaje. Permite cuestionar las rutinas y supuestos de los que nos sentimos seguros o de los que no somos conscientes, al contrastar con otros la realidad con los propósitos y consecuencias que estamos obteniendo. La evaluación, considerada desde su vertiente formativa, debe estar presente a lo largo de todas las fases del proceso, pero será fundamental tanto a la hora de establecer un seguimiento (paralelo al desarrollo de la acción), como al final de la misma –a modo de “supervisión crítica entre colegas” (Angulo, 1999)– y a la hora de confrontar resultados con la previsión de estándares que se habían programado cumplir.

Más que una simple rendición de cuentas, se trata de una reflexión colectiva –interna y con espejos críticos externos– sobre los procesos seguidos y lo que queda por conseguir, para establecer líneas de continuidad entre lo realizado bien y el trabajo que falta, a modo de “pistas a través de las cuales hemos de buscar la guía o camino más coherente para pasar de una educación uniformista y centrada en patrones tradicionales ya obsoletos a una enseñanza, activa, actual, cooperativa, flexible, individualizada y equitativa” (Cano, 1998, 323).

Para alcanzar un cambio sostenible es necesario conseguir un equilibrio entre la mejora en el aula y en la escuela. Hablar de la promoción conjunta de los procesos de desarrollo colaboración y reflexión. Instaurar un dinámico proceso autosostenible que compatibilice estos niveles de equipo y profesor, de centro o institucional y de aula, mediante ciclos recurrentes, se convierte en una potente herramienta de desarrollo. Pero antes y paralelamente a estos momentos comunes de argumentación pública, el profesor debería seguir otros procesos particulares de investigación–acción o ciclos reflexivos.

El asesor debería, en este momento, apoyar tales procesos o –en su caso– ayudar a instaurarlos. De no darse esta situación –de debate en equipo y de reflexión individual sobre la práctica–, el proceso de seguimiento podría cubrirse con una auténtica cortina de humo de autocomplacencia o de vaciado de contenido.

Vuelta a empezar

El proceso, como suma de procesos interdependientes, no termina al completar un ciclo o dos. Tras la fase de evaluación no se llega a una estación término, ni se debe dar marcha atrás o volver a empezar. Por poco que se haya avanzado, nunca se está en el mismo lugar de partida. La idea es provocar un auténtico proceso de propulsión que repitiendo estratégicos ciclos, provoque y acompañe el desarrollo curricular, profesional e institucional como comunidad profesional de aprendizaje.

Como advierte Fullan (2002c), si a lo largo del proceso, en alguna de sus múltiples vueltas, se ha generado colaboración e interacción guiada por unos fines éticos, existen grandes posibilidades de cohesión y de mantenimiento; mientras que lo contrario –cuando los profesores colaboran para reafirmarse unos a otros en sus prácticas negativas o ineficaces–, coarta el mantenimiento y/o acaban agravando los problemas, aunque la evaluación resultase satisfactoria. Por lo que ni el grupo ni el asesor deben perder en ningún momento los referentes ideológicos (equidad y calidad) y estratégicos (reflexión, participación responsable y colaboración), se esté donde se esté y se trabaje sobre el contenido que se haya estimado como oportuno en cada caso.

Lecciones aprendidas, contradicciones a asumir y precauciones a tomar con el proceso de asesoramiento

En una acertada reflexión, Bolívar (1999a) ha descrito algunas lecciones aprendidas del desarrollo de experiencias de autorrevisión institucional como formación/innovación en la escuela:

- Para que se den estas experiencias es necesario contar con una condición estructural: crear espacios, tiempos y actividades para estas tareas (apoyadas y reconocidas) sin restar tiempos, apoyos y esfuerzos a otras tareas ni intensificar el trabajo habitual.
- A veces se ha insistido mucho en el proceso de colaboración –lo que no está mal–, pero se ha descuidado que el objetivo último es los buenos aprendizajes de todos los alumnos.
- Se debe combinar adecuadamente las condiciones organizativas para mezclar adecuadamente la resolución de problemas y la construcción de condiciones internas de mejora sin que el proceso se coma el contenido.
- Cada escuela es única, con su propia cultura, contextos, historias y momentos de desarrollo.
- Se ha mostrado necesario establecer algún tipo de coordinación o de apoyo interno.
- Son muy importantes las fases iniciales en la que se dibujan escenarios, se clarifican perspectivas y se negocian condiciones; en especial los roles propios del asesor en el proceso.
- La labor del asesor externo se debe dirigir primariamente a capacitar al profesorado para desarrollar innovaciones curriculares y están llamados a ser dinamizadores de la acción didáctica de la escuela sin caer en dirigismos ni dependencias.
- Los procesos de colaboración no son fáciles, ni homogéneos y requieren un cierto (y evolutivo) compromiso ético y político del profesorado, de la comunidad y del asesor.
- Si no se está atento al proceso, se pueden subvertir las experiencias en recursos instrumentales de la Administración Educativa y sus políticas de reforma.

- Los asesores también pueden quedar atrapados en esta función instrumental o en otras tareas y perspectivas poco productivas.

Desde las lecciones anteriores y con toda la reflexión y debate generados con el desarrollo del modelo de asesoramiento que se somete a revisión, habría que estar atentos a las siguientes apreciaciones:

«Que el proceso no nuble el contenido, ni éste condicione los ritmos». Los procesos de asesoramiento, si no se encuentran atentos a las contradicciones y peligros que les asechan (Fernández Sierra y Rodríguez, 2001), pueden llegar a ahogar o desvirtuar los procesos internos de desarrollo y revitalizar viejas prácticas (Angulo, 1999). A veces, como denuncian Arencibia y Lageneaux (1997), tales procesos contribuyen más que a otra cosa a encorsetar los intentos internos de innovación en esquemas racionales y teleológicos demasiado rígidos o ambiciosos, a separar a los profesores más innovadores y críticos del resto, a hacerlos más burócratas o a mermar la capacidad de autonomía de centros y profesores. Pero también a legitimar procedimientos no del todo valiosos, bajo el pretexto del consenso contextual y la tendencia a ocultar el conflicto o a desdeñarlo en pro de acuerdos que –a la postre– resultan artificiales. Así es conveniente «denunciar el “lado oscuro” del asesoramiento», expresado bajo las siguientes metáforas (Domingo, 2004):

- La inercia de la tradición;
- Creerse poseedores de la magia, dando la vuelta a la metáfora de Selvini (1987);
- La inducción encubierta o el efecto “Caballo de Troya”;
- La ley de la supervivencia;
- La artificialidad intistucionalizada;
- Los juegos de culpabilización–desculpabilización y
- El efecto “pescadilla” que se muerde la cola.

«No caer en la impaciencia terapéutica» (Ausloos, 1998) ni se puede comenzar diseñando, por muy claro que se tenga el norte; pues como defiende Fullan “las visiones pueden iluminar, pero también pueden deslumbrar” (2002, 87). Es más importante prestar la debida atención al proceso que sustenta la base de las mejoras emprendidas, que obsesionarse con qué se va a poner en el proyecto o si lo que hace el asesor es exactamente lo que le corresponde profesionalmente. Muchas veces, en los listados de funciones o en las decisiones generales y su expresión por escrito –aunque son sin duda importantes– se esconden dispedagogías, por pretender más de lo que se puede, generando desánimo y compromisos vacíos de contenido; ya que, como señala Barroso (1992), éstos son muy vulnerables a los consensos aparentes o a creer que por estar escrito ya se cumplen en la realidad.

Por lo que la primera contradicción que hay que asumir como reto, es saber desarrollar un proceso de asesoramiento en el que lo fundamental no sea este proceso, sino el de «(auto)desarrollo del centro o equipo» con el que se trabaja. No se trata de obviar al asesor, sino que éste se sepa situar y negociar un espacio como colega crítico (Imbernón, 1997) en tal viaje. Desde esta perspectiva, proceso de asesoramiento y de desarrollo se encuentran indisolublemente unidos, independientemente a quien cumpla la función de mediador, de apoyo, de espejo crítico, de motor, de estímulo y de nexo.

Uno de los «riesgos más evidentes» de no asumir tal idea estriba en «dejarse llevar por tecnologías a prueba de contextos». Sabemos que lo importante no está en el propio proyecto ni en su perfecta estructura y coherencia. Como señalan Escudero y otros (1997), no existen

guías, ni procedimientos o pasos a seguir linealmente para garantizar un correcto desarrollo; cualquier pretensión en este sentido atentaría contra el fondo y la forma de las creencias en que nos basamos. “Los procesos de asesoramiento no contextualizados, que buscan resultados previsibles y aplican estrategias uniformes, tienen escaso fundamento” (Rodríguez, 1998, 39). Así que no se puede ir más allá de la descripción de algunas propuestas o líneas de acción, con unos planteamientos como asesor bien fundamentados y actuales (Rodríguez, 1998; Moreno, 1999, 2004; Bolívar, 1999b; Domingo y otros, 2001), dispuestos a negociar dialécticamente con el centro su propio proceso de (auto)desarrollo y los marcos en los que quiere/puede desenvolverse.

«Los procesos son lentos y costosos». El inicio y desarrollo de los mismos implican acciones sumamente complejas que requieren tiempo, exigen una perspectiva evolutiva y progresiva y reclaman prudencia, constancia, medida y autocontrol. Dar tiempo al tiempo para que sea el propio grupo quien encuentre su camino. Entre las muchas capacidades que se deben desarrollar, está la de saber esperar y esperarse, la prisa no es buena consejera y la espera basada en la argumentación y el escucharse se traduce en claridad y consenso. Entre todas las lecciones aprendidas hasta el momento sobre el cambio y actuando sin dar lugar a tiempos muertos que puedan dar sensación de estancamiento o de inutilidad, convenimos con Escudero (2002) en destacar:

- «La prudencia», es decir el reconocimiento de que no por mucho mover y mover la educación se consigue progresar en lo fundamental, esto es, avanzar en la mejora de la educación de los estudiantes, en la creación de las condiciones y capacidades del sistema, los centros y el profesorado que sabemos que hay que activar y que son necesarias;
- «La relevancia», o sea, lo que realmente importa no es el cambio sin más sino el cambio justo y necesario; y
- «La perseverancia», que es lo mismo que decir que, para perseguir causas educativas y sociales justas y valiosas, no queda otro remedio que ser constantes en los empeños, embarcándose en caminos sólidos y con largos plazos” (página 54).

En otras ocasiones, «sobra asesor y falta equipo», y más que dedicar esfuerzos en activar el proceso, nos empeñamos en programar técnicamente lo que podrían ser nuestras respuestas. Ausloos (1998), dedica una interesante reflexión a desarrollar este argumento y elabora un conjunto de preceptos para estos profesionales de apoyo a la mejora, a la hora de activar el proceso en su dinámica y en su complejidad:

- No intentéis comprender, son ellos los que comprenderán;
- Más que recoger información, hacer circular información pertinente;
- Preguntad si no lo veis claro, si dudáis; pero –como afirmara Bertolt Brecht– nunca os escudéis en la duda para permanecer quietos y eludir tomar decisiones;
- Desconfiad de vuestras hipótesis, son sólo eso;
- Pedid ayuda, eso cambia las reglas de juego y hace más saludable la relación;
- Sobre todo honestidad, las mentiras son demasiado embarazosas.

Pero también, deja importantes flecos sueltos como para que pensemos que el asesor tiene el camino hecho y que le basta con mediar y dinamizar para que sea el centro y el profesorado quienes encuentren su «autosolución». Algunos abiertamente cuestionables, por colocar al asesor en una función marginal y de aséptica facilitación técnica –“vosotros ocupaos del proceso, ellos podrán hacerlo del contenido” o “o sigáis ninguna pista, ellos podrían

pensar que es vuestra hipótesis”–, y otros, porque no siempre se está en condiciones de encontrar el norte, o incluso vislumbrándolo, no se dan pasos decididos en tal sentido. Para dejar que el centro siga un proceso medianamente coherente y acordado, sin mirar demasiado hacia donde va y qué consecuencias tendrá ello en los procesos de enseñanza–aprendizaje, no hacen falta las alforjas del asesoramiento ni de la autorrevisión.

«No basta con crear estructuras o activar el proceso». Introducir actividades externas y puntuales de participación y toma de decisión o promover cambios simplemente estructurales, no aseguran cambios de mentalidad, ni en la práctica, ni en las actitudes, ni en las relaciones, etc. Ahora que se acumulan evidencias de que la cuestión clave de la mejora no está en cambiar las estructuras de los centros, se trata –de acuerdo con Peterson, McCarthy y Elmore (1996), Joyce, Calhoun y Hopkins (1997) y Bolívar (2001)– de comenzar por revitalizar el discurso acerca de los modelos e estrategias de que definen las buenas prácticas de enseñanza–aprendizaje y que constituyen una sólida base para la enseñanza efectiva sin hipotecar los nortes trazados, para continuar pensando qué es necesario para que acontezcan dichas “buenas” prácticas y, por último, qué procesos y estructuras podrían apoyar su correcto desarrollo.

En los procesos paralelos también se esconden trampas y peligros (Domingo, 2000), casi siempre por no tener claro de qué se está hablando, por promover sólo grandes proclamas vaciadas de contenido, o por utilizar estrategias inadecuadas en su desarrollo. A veces, como advierte Fullan (2002), no somos del todo conscientes de que:

- El pensamiento gregario y la balcanización son respuestas a la hipercolaboración que llega a anular la profesionalidad o a ocupar excesivos tiempos, no siempre necesarios;
- El acuerdo superficial y la ausencia de conflictos se deben más a tomas de decisiones deficientes que a otras cuestiones;
- Es muy fácil que los subgrupos innovadores se encierren en sí mismos y
- Que los procesos de desarrollo, que parecen marchar, terminen en algún momento considerándose el ombligo del mundo.

El proceso de asesoramiento y de (auto)desarrollo, se enfocan como un proceso de resolución de problemas, en el que problemas y conflictos son ingredientes cotidianos –y, hasta cierto punto, deseables– de la vida escolar. Con ellos, siempre que no lleguen al extremo de la beligerancia, existen retos de superación y posibilidades de sacar a la luz alternativas y perspectivas divergentes con las que contrastar y complementar (Jares, 1997). Las «*posturas de cuestionamiento*», sobre todo en las primeras etapas del proceso, son saludables, no piedras en el camino. En muchas de las resistencias se encuentran elementos de juicio nada desdeñables y precauciones “profesionales”, porque en educación, no todo cambio es pertinente. Lo importante es que estos cuestionamientos afloren y den pie al debate y la reflexión, hasta llegar al consenso superador.

Muchas veces «se da por supuesto» que los equipos docentes y los centros educativos cuentan con la capacidad interna de desarrollo. Tal pretensión es una falacia como lo es aquella otra por la cual se presupone la incompetencia y el no deseo de cambio por parte de este colectivo. Por lo que se piensa en un proceso plano y uniforme, vaciado de la potencialidad de acompañamiento y adecuación al complejo proceso de desarrollo institucional. Otras veces –como denunciaba Ramón y Cajal– “más que escasez de medios, hay miseria de voluntad”; por lo que no se trata tanto de dar apoyos, montar estructuras o diseñar estrategias interesantes, como de crear voluntad y hacer que se reapropien de su destino y

proyecto. Y en ello, el asesor puede y debe actuar sembrando y regando el proceso, y con él, la presencia de asequible utopía labrada colaborativamente y la permanencia de la esperanza en la posibilidad de las mismas; lo que llega a calar en muchos y a arraigar en no pocos.

Como defiende Fullan (2002), «el compromiso interno no puede ser forzado desde arriba», debe ser promovido desarrollando el conocimiento compartido y la voluntad común de mejora en sentido ascendente y para ello es necesario la concurrencia de muchos líderes. El liderazgo compartido del que hablaba Senge (1996) y la consistencia del propósito por el que se trabaja son el motor que permite la sostenibilidad de ciertas iniciativas de cambio, más allá de lo común.

La cultura escolar más compatible con la mejora efectiva es la de «colaboración» (Escudero, 1993; Hargreaves, 1996; Arencibia y Guarro, 1999; Hopkins, 2001; González, 2003), complementada con el compromiso y la reflexión profesional individual en el aula; es decir, compatibilizar profesionalidad interactiva con el ejercicio responsable y profesional de artesano independiente. Pero llegar a ella supone todo un proceso nada fácil que necesita ser acompañado, mediado, cuidado... La colaboración es el eje central del proceso. Y ésta pasa por una serie de fases de desarrollo (Hargreaves, 1996). Cada centro tiene su propia historia y realidad interna, por lo que las fases no tiene una secuencia fija ni unos contenidos predeterminados. Es el propio centro quien determina sus prioridades y formas personales de llevar el proceso. Pero todo ello sigue ciertas fases y se articula en torno a una serie de procesos que producen movimiento y que pueden convertirse en detonante para iniciar el proceso.

Tener las mejores ideas no es suficiente, como tampoco es el objetivo una innovación al máximo (Fullan, 2002c). Tampoco parece acertado dedicar demasiados esfuerzos a establecer lejanas declaraciones de principios que quemen la energía del proceso sin dar un solo paso. Como señalan Escudero y otros (1997), no bastan las meras declaraciones de escuela pública y comprometida con la buena educación de todos, de un asesoramiento como colega crítico en el seno de una comunidad profesional de aprendices, etc., sino que es preciso, al mismo tiempo, hacer esto posible en el día a día, progresivamente y contrastando con el grupo si el curso de la práctica corresponde con los principios declarados. Los asesores y las estructuras de apoyo a la mejora deben cumplir la ineludible función de espejo crítico para que las reflexiones y los compromisos caminen hacia nortes justos y valiosos

Las «formas de acción más pacientes», basadas en la adquisición lenta de conocimiento y responsabilidad, parecen las más oportunas para dar sentido y respuesta a situaciones intrincadas complejas o confusas. Por lo que en educación, parecen más oportunos y viables procesos de desarrollo, que revoluciones transformadoras. Lo que nos lleva, de paso a sumir que sólo los modelos de proceso y de desarrollo serán apropiados para actuar.

La cuestión es que si se van completando «bucles de autorrevisión» para la “innovación de manera responsable y atenta a la mejora de lo importante” (Darling-Hammond, 2001), los centros van dotándose del proceso y haciéndose autónomos y responsables en el procesos de desarrollo.

A media que una escuela vaya implicándose en sucesivos ciclos de revisión y mejora, irá paulatinamente capacitándose para realizar el proceso autónomamente, siempre que sea necesario. En este caso, podría decirse que la escuela ha institucionalizado su capacidad de resolución de problemas (González, 1988, 35).

Por último habría que asumir el reto y la controversia de tener que apoyar un proceso de mejora «sujeto a un ciclo de desarrollo», con todas sus contradicciones y potencialidades, que pueden volverse tanto a favor como en contra del proceso de asesoramiento en función del estadio de desarrollo del ciclo y de las circunstancias y orientaciones estratégicas que se tomen en él. Cada momento de desarrollo exige un modelo de asesoramiento también evolutivo en unos determinados matices, aunque sin que con ello se atente a lo fundamental: desde una opción clara de proceso de corte crítico, colaborativo y deliberativo (Pozuelos, 2000).

También «evoluciona el propio proceso de asesoramiento» de forma paralela y anticipadora de los diferentes estadios de desarrollo de la organización (Domingo, 2001). Los diferentes bucles que sufre en su progreso, al ir generando/acompañando desarrollo en el centro, van adecuándose a los estadios y dinámicas del centro; de manera que se hace más directivo –pero desde la colaboración– cuando “no hay ni centro” ni capacidad colectiva, y adquiere otros “mejores” tintes críticos cuando es posible, por encontrarse en momentos y con tipologías culturales y profesionales más evolucionadas.

Cada momento ofrece unas determinadas posibilidades y parte de unas condiciones y capacidades particulares, que hace que lo que para unos momentos es un motor, para otros sea una rémora, y que no valgan ni las mismas estrategias, ni idénticos objetivos, ni los mismos estilos de liderazgo o asesoramiento, que evolucionarán también paralelamente al propio proceso de (auto)desarrollo del centro.

En los inicios, puede resultar oportuno instar democráticamente al cambio, mientras que más adelante –cuando el centro tiene cierta capacidad y se va instaurando en una cultura profesional de colaboración– sería ir acompañando el proceso. Se trata de movilizar para la acción y rescatar la memoria colectiva de la realidad, para generar conciencia e imaginación colectiva, participando, para ir aglutinando ideas, recursos, perspectivas, capacidades, compromisos, etc. En los momentos de mayor desarrollo, las culturas de cooperación son fuertes y pueden caminar con firmeza hacia la mejora, pero también, como desvela Fullan (2002, 83), pueden estar fuertemente equivocadas si no se centran en fines correctos, por lo que necesitan de un colega crítico que les ayude a encontrarse y a retomar, con nuevos nortes, su proceso de desarrollo.

A modo de epílogo

Abordar el proceso de asesoramiento supone, ineludiblemente, optar por un determinado modelo de trabajo, con sus fases y sus énfasis, pero también con sus debilidades. Ahora bien, no debe entenderse éste como la estructura fija por la que caminar. Lo que se ofrece es un esquema táctico con el que saber situar en todo momento en qué fases del proceso nos encontramos, qué roles conviene ir adoptando y qué pasos se pueden ir proyectando. Este posicionamiento estratégico, sin duda, puede ser completado con la integración de una serie de analizadores e indicadores con los que retomar las grandes controversias de las que nos venimos haciendo eco (Rodríguez, 2001; Moreno, 1999; Bolívar, 1999b; Domingo, 2003).

Después de estos aperos teóricos e ideológicos que llenan las alforjas del viaje –para poder actuar como colega crítico en pro de una mejor y más justa educación, y con la mente clara como para intuir los peligros de cada camino– hay que ponerse en marcha, y ello no se puede improvisar. Como advierte Fullan (2002), no podemos caer en “la trampa del tren que

nunca sale”, empeñados en diseñar y discernir, pensar y repensar, cuestionar vías y rutas de viaje, sin ningún mapa ni instrumento palpable con el que enfrentarse al hecho de caminar. Lo que, además de peligroso, puede reavivar viejas contradicciones. Pensar bien el destino, pero también optar por algún camino, aún en la certeza de que en él habrán de tomarse precauciones para no descaminarse o ser meros pasajeros que no controlan el proceso.

En definitiva, el “modelo de proceso”, sometido a revisión, parece asumir con coherencia las lecciones aprendidas y las contradicciones y controversias concitadas, integrando de paso enfoques de corte crítico, deliberativo y transformador, dentro de una perspectiva colaborativa de desarrollo, no directiva y focalizada en el propio centro educativo (Escudero, 1993).

Bibliografía

- Ainscow, M., Hopkins, D., Soutworth, G. y West, M. (2001). *Hacia escuela eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea.
- Angulo, F. (1999). La supervisión docente: dimensiones, tendencias y modelos. En F. Angulo, J. Barquín y A.I. Pérez Gómez (eds.). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- Area, M. y Yanes, J. (1989). El asesoramiento curricular a los centros escolares. La fase de contacto inicial; *Curriculum*, 1: 51-78.
- Arencibia, J.S. y Guarro, A. (1999). *Mejorar la escuela pública. Una experiencia de asesoramiento a un centro con problemas de disciplina*, Tenerife: Consejería de Educación del Gobierno de Canarias/CCPP.
- Arencibia, J.S. y Lagneaux (1997). Del asesoramiento experto al asesoramiento en procesos. En *Primer Encuentro Estatal de Formación en Centros*. Jaén: CEP de Linares
- Ausloos, G. (1998). *Las capacidades de la familia. Tiempo, caos y proceso*. Barcelona: Herder.
- Barroso, J. (1992). Facer da escola um projecto; En R. Canário (Ed.). *Inovação e projecto educativo de escola*. Lisboa: Educa.
- Bolívar, A. (1999a). *Cómo mejorar los centros educativos*, Madrid: Síntesis.
- Bolívar, A. (1999b). El asesoramiento curricular a los establecimientos educacionales: De los enfoques técnicos a la innovación y desarrollo interno, *Revista Enfoques Educativos*, 3. <http://www.bibliotecas.uchile.cl/docushare/dsgi/ds.py/GetRepr/file.1176/html>
- Bolívar, A. (2001). Del aula al centro y vuelta: Redimensionar el asesoramiento; En J. Domingo (Coord.). *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona: Octaedro.
- Bolívar, A. Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (1997). Historia institucional del centro educativo; En J. Gairín y P. Darder (Coords.). *Organización y Gestión de Centros Educativos*. Barcelona: Praxis; 470/110-470/119.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2000). Las historias de aprendizaje institucionales como instrumento para el aprendizaje; En A. Villa (Coord.). *Liderazgo y organizaciones que aprenden*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.
- Cano, E. (1998). *Evaluación de la calidad educativa*. Madrid: La Muralla.

- Cummings, T.G. y Worley, C.G. (1997). *Organization development and change*. Cincinnati: South-Western College Publishing (6ª ed.).
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Domingo, J. (1998). El mapa relacional entre el profesor tutor y el profesor de apoyo a la integración: construcción de un encuentro profesional; En A. Sánchez y J.A. Torres (Coords.). *Educación Especial I: Una perspectiva organizativa y profesional*. Madrid: Pirámide.
- Domingo, J. (2000). ¿Qué asesoramiento para una organización que aprende?; En A. Villa (Coord.). *Liderazgo y organizaciones que aprenden*. Bilbao: ICE-Universidad de Deusto.
- Domingo, J. (2001). Escenarios y contextos de acción; En J. Domingo (coord.). *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona: Octaedro.
- Domingo, J. (2003a). Repensar o assessoramento nos processos internos de desenvolvimento curricular. *Pátio, revista pedagógica*, 27, (Previo en: <http://www.artmed.com.br/patioonline>)
- Domingo, J. (2003b). El asesoramiento a centros educativos, una cuestión de saber, poder e identidad. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 7 (1 y 2), 97-105. <http://www.ugr.es/~recpro/Rev71COL1.pdf>
- Domingo, J. (2004). El psicopedagogo como asesor interno en los procesos de mejora cualitativa de los centros educativos; En J.M. Moreno (coord.). *Organización y gestión de centros educativos*. Madrid: UNED.
- Domingo, J. (Coord.) (2001). *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona: Octaedro.
- Domingo, J. y Fernández, M. (1999). *Técnicas para el desarrollo personal y formación del profesorado*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.
- Eisner, E.W. (2002). *La escuela que necesitamos*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Elmore, R.F. (2002). The limits of "change". *Harvard Education Letter*. <http://www.edletter.org/part/issues/2002-jf/limitsofchange.shthm>
- Escudero, J.M. (1993). El centro como lugar de cambio: la perspectiva de la colaboración; en J. Gairín y S. Antúnez (Coords.). *Organización, escolar: nuevas aportaciones*, Barcelona, PPU.
- Escudero, J.M. (1997). Aproximadamente un lustro de formación en centros. Balance crítico y constructivo, en *Primer Encuentro Estatal de Formación en Centros, Libro de Actas*, Jaén: CEP de Linares.
- Escudero, J.M. (2001). La mejora de la educación como marco de referencia para el asesoramiento pedagógico; En J. Domingo (Coord.). *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona: Octaedro.
- Escudero, J.M. (2002). *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad, para quiénes?*. Barcelona: Ariel.
- Escudero, J.M. (Coord.) y otros (1997). *Diseño y desarrollo del currículum en la Educación Secundaria*; Barcelona: ICE/Horsori.
- Escudero, J.M. y Bolívar, A. (1994). Inovação e formação centrada na escola. Uma perspectiva da realidade espanhola; en A. Amiguihno y R. Canário (eds.), *Escolas e Mudança: O Papel dos Centros de Formação*. Educa. Lisboa, 97-155.
- Escudero, J.M. y Moreno, J.M. (1992). *El asesoramiento a centros educativos. Estudio evaluativo de los Equipos Psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid*. Madrid: CECCAM.
- Fernández Sierra, J. y Rodríguez, A. (2001). Claves para la dinamización interna; *Cuadernos de Pedagogía*, 302, 55-58.
- Freire, P. (1978). *¿Extensión o comunicación?. La concienciación en el medio rural*. Madrid: Siglo XXI.

- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la esperanza*. Madrid: Siglo XXI.
- Fullan, M. (2002a). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- Fullan, M. (2002b). *Los nuevos significados del cambio*. Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M. (2002c). *Liderar en una cultura de cambio*. Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela? Trabajar unidos para mejorar*. Morón: Publicaciones MCEP.
- García, R.J., Moreno, J.M. y Torrego, J.C. (1996). *Orientación y tutoría en la educación secundaria*, Zaragoza: Edelvives.
- González, M.T, Nieto, J.M. y Portela, A. (2003). *Organización y gestión de centros escolares: dimensiones y procesos*. Madrid : Pearson Educación.
- Guarro, A. (2001). «Modelo de proceso» o «la estrategia del proceso de asesoramiento desde la colaboración»: una (re)visión desde la práctica; En J. Domingo (Coord.). *Asesoramiento al centro educativo*. Barcelona: Octaedro.
- Guarro, A. y Arencibia, J.S. (1990). El perfeccionamiento del profesorado basado en la escuela. La fase de identificación y análisis de necesidades: presentación de una experiencia. En J. López y B. Bermejo (Eds.). *El centro educativo. Nuevas perspectivas organizativas*. Sevilla: GID.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2002). Sostenibilidad en el tiempo. *Cuadernos de Pedagogía*, 319, 16–20.
- Hopkins, D. (2001). Los caminos de la mejora. Entrevista con el profesor D. Hopkins. *OIGEI*, 4, 30–34.
- Hopkins, D. (2002). Successful school improvement strategies for schools facing extremely challenging circumstances. *15^o International Congress for School Effectiveness and Improvement*. Copenhagen, 3–7/01/02. The Centre for Teacher and School Development, the University of Nottingham. <http://www.ncsl.org.uk/mediastore/image2/ppnt/icsei-01-02-sfxce.ppt>
- Imbernón, F. (1997). El asesoramiento a los centros educativos. ¿Qué tipo de asesores/as necesitamos?. *Conceptos*, 2, 21–27.
- Jares, X.R. (1996). El conflicto. Naturaleza y función en el desarrollo organizativo de los centros escolares. En G. Domínguez y J. Mesanza (Coords.). *Manual de organización de instituciones educativas*. Madrid: Escuela Española.
- Joyce, B., Calhoun, E. y Hopkins, D. (1997). *Models of learning: Tools for teaching*. Buckingham: Open University Press.
- Kemmis, S. y MacTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Louis, K.S. et al. (1985). External support systems for school improvement; en R. Van den Berg, U. Hameyer y K. Stokking (Eds.). *Dissemination reconsidered: The demands of implementation*. Leuven: ACCO, 181–220.
- McMahon, A., Bolam, R., Abbot, R. y Holly, P. (1984). *Guidelines for review and internal development in schools: Primary and Secondary Handbook*. New York: Longman for the Schools Council.
- Marcelo, C. (1996). *Innovación educativa, asesoramiento y desarrollo profesional*. Madrid: CIDE.
- Marchioni, M. (1987). *Planificación social y organización de la comunidad*. Madrid: Popular.
- Martín, E. (Coord.) (2002). *Desarrollo de las instituciones educativas*. Madrid: UNED.
- Moreno, J.M. (1999). Desarrollo del currículum, renovación pedagógica y asesoramiento. En J.M. Escudero (Ed.). *Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículum*, Madrid: Síntesis, 237–263.

- Moreno, J.M. (2004). Voz: Asesoramiento curricular. En J.L. Rodríguez, F. Salvador y A. Bolívar (Dir.). *Enciclopedia de Didáctica y Organización Escolar*. Archidona: Aljibe, 83–85.
- Nieto, J.M. (1996). Reconstruir el asesoramiento pedagógico como práctica de apoyo a los centros escolares; *Revista de Educación*, 311, 217–234.
- Nieto, J.M. y Botías, F. (2000). *Los equipos de orientación educativa y psicopedagógica. El asesoramiento a centros escolares desde un análisis institucional*. Barcelona: Ariel.
- Nieto, J.M. y Portela, A. (1999). *Procesos y estrategias de desarrollo institucional*. Murcia: ICE/DM.
- Parrilla, A. (1996). *Apoyo a la escuela: Un proceso de colaboración*. Bilbao: Mensajero.
- Peterson, P.L., McCarthey, S.L. y Elmore, R.F. (1996). Learning from school restructuring, *American Educational Research Journal*, 33, 1, 119–153.
- Pozuelos, F.J. (2000). Experimentación curricular y asesoramiento deliberativo. *Investigación en la Escuela*, 42, 99–110.
- Rodríguez, M.M. (1996). El asesoramiento en el escenario de la reestructuración; *Revista de Educación*, 311, 203–216.
- Rodríguez, M.M. (1998). Las labores de apoyo a la escuela en tiempos de postmodernidad; *Kikiriki*, 49, 36–43.
- Rodríguez, M.M. (2001). Asesoramiento en educación. Identidad y construcción de una práctica controvertida; En J. Domingo (Coord.). *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona: Octaedro.
- Santos Guerra, M.A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Selvini, M. (Dir.) (1987). *El mago sin magia. Cómo cambiar la situación paradójica del psicólogo en la escuela*. Madrid: Paidós.
- Senge, P. (1996). El liderazgo de las organizaciones que aprenden: lo temerario, lo útil y lo invisible; En F. Hesselbein, M. Goldsmith y R. Beckhard (Eds.). *El líder del futuro*. Bilbao: Ediciones Deusto, 71–88.
- Stoll, L. y Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro.
- Ventura, M. (2002). Intervención asesora en un espacio de relación y diálogo. *Aula de Innovación Educativa*, 108, 47–50.
- Villar, L.M. (dir.) (1995). *Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategia para el diseño curricular*. Bilbao: Mensajero.
- VV.AA. (2002). Comunidades de Aprendizaje (Monográfico); *Cuadernos de Pedagogía*, 316, 39–67.

Datos sobre el autor

Domingo Segovia, Jesús Profesor Titular de Universidad. Miembro del Grupo de Investigación sobre “Formación Centrada en la Escuela” (FORCE), de la “Asociación para el Desarrollo y la Mejora de la Escuela” (ADEME) y del Proyecto Atlántida sobre “Educación y cultura democrática”. Doctor en Pedagogía por la Universidad de Granada. Experto en asesoramiento curricular, profesional e institucional y dedica su línea de investigación actual hacia la promoción y el apoyo a los procesos de mejora en/de la escuela.

Correspondencia a

Jesús Domingo Segovia Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada

Campus de Cartuja, s/nº, 18071 Granada (España)

E-mail: jdomingo@ugr.es

<http://www.ugr.es/~jdomingo>

AAPE Comité Editorial

Editores Asociados

Gustavo E. Fischman & Pablo Gentili

Arizona State University & Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Hugo Aboites

Universidad Autónoma
Metropolitana-Xochimilco

Dalila Andrade de Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Belo Horizonte, Brasil

Alejandro Canales

Universidad Nacional
Autónoma de México

Erwin Epstein

Loyola University, Chicago,
Illinois

Rollin Kent

Universidad Autónoma de
Puebla, Puebla, México

Daniel C. Levy

University at Albany, SUNY,
Albany, New York

María Loreto Egaña

Programa Interdisciplinario de
Investigación en Educación,
Chile

Grover Pango

Foro Latinoamericano de
Políticas Educativas, Perú

Angel Ignacio Pérez Gómez

Universidad de Málaga

Diana Rhoten

Social Science Research
Council, New York, New York

Susan Street

Centro de Investigaciones y
Estudios Superiores en
Antropología Social Occidente,
Guadalajara, México

Antonio Teodoro

Universidade Lusófona Lisboa,

Lilian do Valle

Universidade Estadual do Rio
de Janeiro, Brasil

Adrián Acosta

Universidad de Guadalajara
México

Alejandra Birgin

Ministerio de Educación,
Argentina

Ursula Casanova

Arizona State University,
Tempe, Arizona

Mariano Fernández Enguita

Universidad de Salamanca,
España

Walter Kohan

Universidade Estadual do Rio
de Janeiro, Brasil

Nilma Limo Gomes

Universidade Federal de Minas
Gerais, Belo Horizonte

Mariano Narodowski

Universidad Torcuato Di Tella,
Argentina

Vanilda Paiva Universidade

Estadual do Rio de Janeiro,
Brasil

Mónica Pini

Universidad Nacional de San
Martin, Argentina

José Gimeno Sacristán

Universidad de Valencia,
España

Nelly P. Stromquist

University of Southern
California, Los Angeles,
California

Carlos A. Torres

University of California, Los
Angeles

Claudio Almonacid Avila

Universidad Metropolitana de
Ciencias de la Educación, Chile

Teresa Bracho

Centro de Investigación y
Docencia Económica-CIDE

Sigfredo Chiroque

Instituto de Pedagogía Popular,
Perú

Gaudêncio Frigotto

Universidade Estadual do Rio
de Janeiro, Brasil

Roberto Leher

Universidade Estadual do Rio
de Janeiro, Brasil

Pia Lindquist Wong

California State University,
Sacramento, California

Iolanda de Oliveira

Universidade Federal
Fluminense, Brasil

Miguel Pereira

Catedrático Universidad de
Granada, España

Romualdo Portella do

Oliveira Universidade de São
Paulo, Brasil

Daniel Schugurensky

Ontario Institute for Studies in
Education, Canada

Daniel Suarez

Laboratorio de Políticas
Públicas-Universidad de
Buenos Aires, Argentina

Jurjo Torres Santomé

Universidad de la Coruña,
España

***EPAA* Editorial Board**

Editor: Sherman Dorn University of South Florida

Production Assistant: Chris Murrell, Arizona State University

Michael W. Apple
University of Wisconsin

Greg Camilli
Rutgers University

Mark E. Fetler
California Commission on Teacher
Credentialing

Richard Garlikov
Birmingham, Alabama

Thomas F. Green
Syracuse University

Craig B. Howley
Appalachia Educational Laboratory

Patricia Fey Jarvis
Seattle, Washington

Benjamin Levin
University of Manitoba

Les McLean
University of Toronto

Michele Moses
Arizona State University

Anthony G. Rud Jr.
Purdue University

Michael Scriven
University of Auckland

Robert E. Stake
University of Illinois—UC

Terrence G. Wiley
Arizona State University

David C. Berliner
Arizona State University

Linda Darling-Hammond
Stanford University

Gustavo E. Fischman
Arizona State University

Gene V. Glass
Arizona State University

Aimee Howley
Ohio University

William Hunter
University of Ontario Institute of
Technology

Daniel Kallós
Umeå University

Thomas Mauhs-Pugh
Green Mountain College

Heinrich Mintrop
University of California, Los Angeles

Gary Orfield
Harvard University

Jay Paredes Scribner
University of Missouri

Lorrie A. Shepard
University of Colorado, Boulder

Kevin Welner
University of Colorado, Boulder

John Willinsky
University of British Columbia