

## RECENSIONES DE LIBROS

**BARROSO, J. Y CANÁRIO, R. (1998). Centros de Formado das Associações de Escolas. Das expectativas ás realidades. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 177 pp.**

¿Por qué las buenas ideas degeneran tan pronto, al ser colonizadas y puestas al servicio de la Administración para su propia gestión, viéndose defraudadas las expectativas pronto inicialmente depositadas?. Dentro de las políticas educativas es, en efecto, una buena idea tomar el centro escolar como unidad de acción educativa y, como corolario, favorecer modalidades de formación "centradas en la escuela", que rompan decididamente con estrategias verticales de aplicación de cambios. Pero articular la lógica del centro como organización con una lógica formativa congruente, como narran en el libro, no deja de presentar problemas. Surgidos por iniciativa y decisión estatal exigen, paradójicamente, una dinámica asociativa de las escuelas que constituyan su propio Centro de Formación. Tal contradicción en su propio origen motivará que el control o tutela administrativa se sobreponga a la proclamada autonomía en su implementación práctica: utilizarlos como unidades descentralizadas para la gestión de sus programas y "aplicación" de la reforma educativa en marcha.

El libro recoge una investigación diacrónica sobre los llamados en Portugal "Centros de Formación de Asociaciones de Escuelas": proceso de nacimiento, estrategias de formación desarrolladas y situación actual. Inicialmente tiene un doble interés: describe y analiza lo que ha sido la experiencia portuguesa de los Centros de Profesores. Por otro, dado el isomorfismo con la situación española, permite establecer homologías estructurales con lo que ha sido el caso español. Como aquí, lo que quiso ser una alternativa, al final se configuró como "una oferta de formación escolarizada, centrada en la capacitación individual de los profesores, fuertemente instrumental en relación con la reforma, especialmente en su vertiente curricular" (pág. 59). El profesor Rui Canário ya hizo en esta revista (vol. 1, núm. 1, pp. 87-97) un avance de las tesis principales de esta investigación.

En un primer capítulo (Centros de Formación, ¿herederos de una tradición?) los inscribe en el contexto de la reforma educativa portuguesa, al tiempo que en la tradición de un conjunto de instituciones (territorializadas y contextualizadas) de apoyo externo a la escuela que se habían desarrollado en décadas anteriores. Un segundo capítulo (El año de arranque: entre una lógica de tutelar y una lógica de autonomía) presenta la primera parte de la investigación empírica, dedicada a describir lo que fue el proceso de nacimiento y actividades desarrolladas (políticas y prácticas) por los Centros de Formación en su primer año de existencia (1993). El tercer capítulo (Dos años después... Estudio de 6 Centros de Formación) describe, de modo cualitativo con seis casos, lo que ha pasado dos años después (1995) en distintas dimensiones relevantes: formación realizada, funciones del director, políticas y prácticas de formación, relaciones entre Centro y Escuelas asociadas. El capítulo final (De las expectativas a las realidades) hace un balance (comparándolo con otros estudios) y extrae conclusiones, en torno a por qué no hayan logrado construir un nuevo modo de socialización profesional, y cómo una formación del profesorado alternativa no es independiente de la tarea de construir la autonomía de los centros escolares.

Al tiempo que la realidad española de los CEPs, he seguido la experiencia portuguesa. Cuando estaban en plena efervescencia sobre sus potencialidades, con altas dosis de entusiasmo tras su creación, participé en 1993 en el 1 Encuentro de Centros de Formación de Asociaciones de Escuelas (Portalegre), que luego dio lugar a un libro coordinado por los profesores A. Amiguiho y R. Canário (Encolas e mudani-a: o papel dos Centros de Forma(-iro. Lisboa: Educa, 1994), donde elaboré con el profesor Escudero un análisis de la formación centrada en la escuela desde la perspectiva española. La enseñanza extraída es que, si los Centros de Profesores, quisieron establecer una ruptura con los modos escolarizados de formación (en nuestro caso los ICEs), para partir del saber experiencial del profesorado y de la identificación de problemas en sus contextos de trabajo, una mano invisible los ha conducido a reproducir masivamente las formas escolarizadas que querían detestar. A pesar de algunas especificidades (forma de nacimiento, financiamiento con programas europeos, etc.) la similitudes son tantas, que su lectura ilustra, desde otra visión, el propio caso español.

Y es que, dentro del marco de las nuevas formas de gobernabilidad de los individuos, que dicen los foucaultianos, la administración educativa apela a la autonomía y al compromiso ético de los agentes; pero justamente como nuevos modos para instrumentalizarlos a su servicio. La tutela, pues, se come la autonomía. La imagen dibujada en la investigación permite ver que, finalmente, a su pesar, los Centros de Formación se han configurado en gestores de una oferta formativa mayoritariamente escolarizada, sin una acción autónoma propia; al depender de la administración que marca formatos, y -financieramente- distribuye los fondos europeos. A su vez, la necesidad de horas de formación (créditos) para la carrera docente, ha motivado estrategias consumistas de formación, en menoscabo del apoyo al desarrollo de los centros escolares como organizaciones.

La hipótesis de estudio deja abierta la siguiente cuestión: "Si, como es manifesto, los Centros de Formación no consiguieron cambiar las escuelas, ¿podrían los centros escolares, en un proceso de construcción de su autonomía, cambiar los (actuales) Centros de Formación?". Me permito aventurar la respuesta que ellos mismos sugieren: La autonomía de los centros está envuelta en las mismas contradicciones que han dado al traste con los mejores propósitos de los Centros de Formación. El discurso pretendidamente progresista del centro escolar como unidad básica del cambio, puede quedar atrapado por los nuevos modos de gobernabilidad de la educación ("new public management" neoliberal), al tiempo que aliarse con un conjunto de ideologías comunitarias postmodernas. Mientras tanto, la formación del profesorado continúa presentándose como una de las claves del cambio, pero también nuestro mayor problema. El exceso de nuevos discursos sobre la formación docente, como dice Antonio Nóvoa, colega de la Universidad de Lisboa con Barroso y Canário, contrasta con la pervivencia de pobreza en las prácticas.

**Antonio Bolívar Botía**

**DOMINGO SEGOVIA, J. Y MESA SÁNCHEZ, R (1999). Aplicaciones Didácticas de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Granada: Adhara. 335 pp.**

El libro de los profesores Domingo y Mesa aborda una visión didáctica de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Posicionándose en una perspectiva de plena integración curricular de las mismas (como objeto de estudio, como recurso de enseñanza-aprendizaje y como medio de expresión, comunicación y creación), abandona los tradicionales planteamientos tecnológicos de conocimiento de la ferretería del medio y de su funcionamiento, que llevaban al docente a ser un mero aplicador y al alumno como agente pasivo (usuario y receptor). También denuncia los planteamientos de tecnofobias y tecnofilias que se levantan en la actualidad, para ofrecer otras aplicaciones -viables con los profesionales actuales y en las aulas de hoy en día o en otras más progresadas- que son más críticas, activas, creativas y comunitarias. Las tecnologías de la información y la comunicación son vistas en su conjunto en este manual como "medios" necesarios en la sociedad de la información que llega y que poseen un amplio potencial curricular, de socialización, de creación de identidad y de comunidad, y -bien entendidas- de aumento de la autonomía personal, de superación de fronteras espacio-temporales o culturales y de liberación e igualdad social.

A lo largo de sus trece capítulos, trata de presentar una panorámica amplia del conocimiento que sobre las TIC y sus aplicaciones didácticas han de poseer los actuales o futuros profesionales de la educación, ya sean Psicopedagogos, Pedagogos o Maestros, para que la educación llegue a todos los niveles educativos de manera eficaz y con capacidad de desarrollo/ maduración; no sólo "instructivamente útil". Conscientes de que el campo de las Nuevas Tecnologías es un campo abierto, fluctuante y continuamente renovable, en ninguno de los capítulos los autores cierran la puerta a nuevas informaciones, perspectivas o posibles experimentaciones que puedan enriquecer la formación tanto de los profesionales en activo como la de los futuros profesionales. Si tratarse de una descripción densa de todas las TIC con potencialidad educativa que existen en la sociedad actual, en el abanico que va mostrando, queda latente un hilo conductor del concepto de medio y de sus posibles aplicaciones didácticas, informativas, expresivas o comunicativas.

Con la lectura del manual se observa como no es el medio en sí lo fundamental, sino el uso curricular o social que se le dé, el contexto metodológico o de interacción en el que se ponga en juego y la propia capacidad de los sujetos que hacen uso del mismo lo que le lleva a ser un buen medio o, por el contrario, ser mediocre y reproducir viejos esquemas. El libro pretende dirigirse a profesionales de la educación que se encuentren interesados por los medios y sus incidencias en el aula, en cómo sacar partido curricular de ellos o con ellos y, hacerlo de manera que supere los ancestrales miedos de estos docentes a que estos nuevos vientos los arrinconen (como simples aplicadores o controladores), o los superen (por su falta de pericia en su manejo). En este sentido, intenta mostrar aplicaciones de fácil reproducción, abriendo puentes entre inteligentes y cotidianos usos artesanales de los medios y otras nuevas vías, que quedan apuntadas, marcadas o insinuadas a grandes trazos o incitando a nuevos usos y experimentaciones.

Sus capítulos están creados de forma llana y amena permitiendo una lectura de su narrativa de forma continua, sin alterar el discurso con conceptos o términos ambiguos o poco claros para el lector. No es tanto para una lectura seguida, como para un manual de sugerencias de consulta, que se va construyendo conforme se elige el orden de su lectura. Existe un hilo conductor básico y una estructura redundante que va remachando en cada medio en particular lo que se pretende con el manual en su conjunto o con la idea de lo que trata cuando se habla de "aplicaciones didácticas" o de "integración plenamente

curricular" de los medios de información y comunicación. Visto de este modo, cada capítulo centrado en una tipología concreta y amplia de medios en sí, tiene una entidad propia y un amplio sector común al propio concepto de "medio" que se va manejando en el manual. De este modo se debe tener en cuenta que cada capítulo puede ser entendido como un compendio del libro en su conjunto.

El libro se encuentra dividido en tres partes bien delimitadas. Una primera parte que abarcaría los tres primeros capítulos, la segunda parte desde el capítulo cuarto al capítulo duodécimo y la última parte del libro que contendría un único capítulo que no sería otro que el decimotercero.

En la primera parte del libro se trata de dar al lector una visión pormenorizada de la situación por la que han pasado y en la que se encuentran en la actualidad las tecnologías de la información y la comunicación (independientemente de su novedad en el mercado o de la tecnología que le dé soporte: convencional, nueva o avanzada) además de la conceptualización desde su particular punto de vista de lo que abarcan las Nuevas Aplicaciones Didácticas de estas Tecnologías. Tal bloque nos pone en contacto con ideas como la introducción de modelos educativos de enseñanza-aprendizaje, basados en el empleo de las Nuevas Tecnologías (TIC), el uso de los medios de comunicación como instrumentos introductorios de conceptos tales, como el desarrollo de una cultura tecnológica basada en la racionalidad crítica, la creatividad, la innovación, la libertad y la autoestima personal. Los autores manifiestan claramente a través de estas páginas la necesidad de una formación por parte del profesorado en el conocimiento y uso de las posibles aplicaciones de los medios de comunicación y de información que los centros tienen a su alcance para poder llevar a cabo una educación que no aliene al alumnado ya que de lo que se trata es de formarlos para que pueda desarrollar una visión crítica de aquella información que recibe. Además de esto destacan la necesidad de incorporar los Medios (de Expresión, Información y Comunicación) como un elemento más del currículum de cualquier nivel educativo -infantil, primaria o secundaria- y la alfabetización tanto del docente como del alumnado en los medios de comunicación para que el proceso comunicativo (de enseñanza-aprendizaje, de desarrollo y de socialización) sea puesto en marcha con total normalidad. Por este motivo aparecen tres capítulos, uno dedicado a la conceptualización y argumentación de la perspectiva, un segundo sobre qué entienden por integración curricular de los medios y qué implicaciones y posibilidades didácticas y organizativas suponen y, a modo de herramienta para utilizar y alfabetizarse, dedica otro capítulo a los lenguajes de los medios.

En la segunda parte se entra ya de lleno en lo que son las Tecnologías de la Información y la Comunicación y sus "nuevas" aplicaciones didácticas. En este bloque se pasa repaso a los usos y posibilidades didácticas de la imagen fija (fotografía) y proyectada, los cómics y la fotonovela, la prensa y las revistas, la radio, los medios sonoros, el mural y el cartel, el cine, el vídeo, la televisión, la publicidad y la informática (tanto en sus funciones en el ámbito escolar, como software educativo, los videojuegos y la telemática en educación). Los capítulos que componen la segunda y tercera parte comparten una estructura de desarrollo, es decir todos se han estructurado de la siguiente forma: un primer bloque introductorio al tema (descripción técnica y formal del medio, sus lenguajes y posibilidades, etc.) y un segundo bloque en el que se explica el uso y posibilidades del instrumento, ya sea imagen fija, radio, vídeo interactivo o medio informático...

Cada tema presenta en primer lugar un planteamiento teórico del medio a describir, donde se habla, tanto de su utilidad como recurso didáctico-pedagógico de aula, como de su desarrollo a lo largo de la historia, siendo esto hecho de manera breve. Seguidamente se pasa a describir y explicar los diferentes materiales que componen dicho recurso, por ejemplo en la imagen fija nos hablan de materiales de equipo (hardware) y de

materiales de paso (software) explicándonos como realizarlas de diferentes maneras. Los autores diseccionan cada medio poniendo de manifiesto sus posibilidades y potencial educativo, y, seguidamente, de forma más práctica, analizando y presentando usos y propuestas de posibles actividades para experimentar con dicho medio.

En la tercera y última parte del libro los autores tratan de establecer una relación latente entre las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación y las Necesidades Educativas Especiales. Éste último capítulo destaca por su novedad ya que raramente es mencionada dicha temática, abriendo así nuevas vías de investigación. En su desarrollo podemos comprobar como el espíritu de renovación de los autores queda puesto de manifiesto al lanzarse a la realización de dicho capítulo, siguiendo la tónica general del libro, optan por una perspectiva activa, en la que los medios tecnológicos pueden suponer una inestimable oportunidad de desarrollo, de interacción con el medio, de acceso a la realidad, etc.. En este sentido destacan que no son es sí un milagro, sino el continuo esfuerzo el que hace avanzar; las NNTTIC por sí solas no garantizan nada y, vistas sólo desde una perspectiva de la compensación, sólo son una ayuda; pero desde la participación real en la vida se convierten en una ventana/ herramienta que abre entornos, posibilidades, ambientes y acerca distancias. A través de él tratan de poner de manifiesto la necesidad de una mayor aplicación de los recursos tecnológicos que existen para atender a determinados colectivos. Defienden pues la idea de que las nuevas tecnologías tiene un lugar destacado en las nuevas escuelas que atienden en y a la diversidad. Igualmente son conscientes de que el uso de determinados recursos está -aúnlimitado; pero dejan la puerta abierta a la investigación y al desarrollo, como vías de futuro por las que merece la pena seguir indagando y experimentando nuevas posibilidades de desarrollo personal y social. Una vez situadas las utilidades y posibilidades de los medios y en especial de la informática, pasan a describir las adaptaciones de hardware y periféricos (de entrada o salida) y entran en el mundo del software (recomendando algunos programas). Terminan el capítulo -desde esa perspectiva de insinuar la acción y el autoaprendizaje del lector- apuntando las posibilidades de la telemática en la atención a la diversidad, pero no como teoría, sino como posibilidad y vía por la que investigar: proponen al lector un listado de direcciones web en la que encontrar más información y recursos.

En definitiva, parece un libro de fácil lectura que destaca como sugerente muestrario de apuntes de posibilidades e ideas experimentadas en la práctica en los que cualquier docente -siempre con una visión activa, curricular y creativa de los medios- puede encontrar pistas con las que realizar sus propias aplicaciones.

Verónica **Marín Díaz**

## **A propósito del "asesoramiento al centro educativa". Recensión cruzada sobre algunas aportaciones al campo**

Llevado por el interés sobre este ámbito de trabajo emergente en el mundo del área, parece interesante recoger algunas aportaciones aparecidas recientemente. De este modo, y siempre usando como analizador una perspectiva de asesoramiento como proceso de ayuda al centro educativo para que éste desarrolle su capacidad de autonomía, de mejora, de innovación, de cohesión, de apertura y de aprendizaje didáctico y organizativo, los trabajos que se reseñan a continuación pueden aportar algunos referentes dignos de ser tenidos en consideración. Si bien ellos presentan diversas líneas de aproximación al campo, parecen coincidir en determinados planteamientos del cambio educativo, del modelo "de proceso" de asesoramiento, del propio rol del asesor y del papel eminentemente protagonismo del asesorado dentro de un contexto de desarrollo colaborativo.

Los asesores y los docentes, como agentes de apoyo a los procesos de mejora de los centros educativos, están involucrados en un contexto organizativo y sociocultural concreto y en una cultura profesional determinada. Ambos interactúan, se socializan y desarrollan en este clima y negocian dialécticamente sus ideas y expectativas sobre mejora y desarrollo profesional e institucional que poseen; determinándose de este modo las potencialidades de encuentro en el proceso de aprendizaje organizativo. En tal relación dialógica de mutuo conocimiento, aceptación e interdependencia intervienen grandemente ciertas peculiaridades, identidades, la historia personal e institucional y otras condiciones personales, estratégicas y contextuales que conviene tener presentes para comprender las posibilidades y perspectivas de dicho proceso. Sería contradictorio promover procesos de colaboración desde perspectivas clínicas y atomistas, separadas de la vida del centro, sin una visión de conjunto dentro de un programa y sin una concepción de mejora valorada por la propia comunidad a asesorar.

Nieto y Botías (2000) revisan los procesos de asesoramiento a los centros escolares desde un análisis especialmente centrado en la evolución y perspectivas de los EOEPs (desde 1977 hasta nuestros días). Adoptan una perspectiva institucional para ello y -aún sin escatimar una descripción densa del proceso seguido por estos equipos y de las vicisitudes por las que han ido pasando sus componentes, funciones, posibilidades, etc- no renuncian a ofrecer una visión crítica sobre ellos y su importancia en el desarrollo de los procesos de asesoramiento y mejora que se han venido acumulando en nuestro país. Desde este recorrido histórico y multirreferencial, destacan que es necesario, para dar sentido y coherencia al proceso de asesoramiento, disponer de una filosofía y de un modelo de acción e interacción profesional articulado y asumido por el equipo asesor y el profesorado. El conocimiento del mundo que rodea a estos equipos, a sus necesidades, visiones y dejes formales y demandados por los centros, denuncian que la realidad dista bastante de las condiciones propicias para desarrollar un modelo de proceso y colaboración. Por estas mermaidas posibilidades de acción, aunque no es lo deseado, justifican la pervivencia del modelo clínico de asesoramiento es el que menos fricciones provoca en los centros.

Pese a ello, creen -y en esta línea vienen trabajando no pocos profesionales- que son necesarios nuevos planteamientos que se alejen de los viejos hábitos de trabajo y posibiliten alternativas actuales sobre apoyo externo con planteamientos que apliquen los nuevos conocimientos sobre el profesor como profesional reflexivo, la escuela como cultura y organización con memoria y capacidad de desarrollo, la innovación como un proceso de adaptación, dinámico y complejo, en el que importen los resultados y las dinámicas en los procesos de enseñanza-aprendizaje y de asesoramiento al desarrollo profesional, al institucional y a la mejora de la escuela. El objetivo del asesoramiento es,

en último término, favorecer los procesos de cambio y mejora de la escuela, estimular su institucionalización y promover situaciones comprometidas, autocríticas y responsables de autorrevisión de la práctica profesional, de análisis de las consecuencias de la misma en sus alumnos y en su desarrollo personal y social, y de consideración de los principios didácticos, éticos e ideológicos que fundamentan toda esta praxis y proceso. Abordan esta temática desde una perspectiva teórico-práctica que puede servir de referencia de actuación para los profesionales de estos equipos, pero también como pincelada realista que dibuje el estado actual de la cuestión.

El trabajo de Escudero y otros (1999), sobre diseño, desarrollo e innovación del currículum, presenta un excelente marco para comprender las diversas dimensiones del currículum, de su propuesta cultural y de sus implicaciones en la concepción de la mejora y lo que ello comporta en los procesos de diseño, desarrollo, diseminación, innovación y evaluación de esta nueva propuesta. El contenido del manual supone también un armazón conceptual básico en el que sustentar la construcción de la concepción actual del asesoramiento para el desarrollo de buenos profesionales, capaces de ofertar una propuesta curricular de calidad en buenos centros.

Con este trabajo se proponen una serie de cuestiones, planteamientos, dimensiones, etc. necesarios para abordar dicha cuestión y con los que se pretende comprender activamente a los profesores, a sus contextos de trabajo, a sus procesos y contenidos de formación y de interacción, a su práctica y a sus efectos de cara al incremento de la capacidad y de la autonomía en los procesos de enseñanza-aprendizaje. El trabajo de Bolívar (1999) aborda con detenimiento cómo son los centros educativos, porqué no suelen aprender y qué condiciones son las necesarias para estimular y posibilitar en ellos y con esta realidad procesos de desarrollo institucional. Al plantearse la cuestión de cómo mejorar los centros educativos hace un repaso por los recientes movimientos de mejora institucional y contrapone los postulados de la innovación técnico-burocrática, prescrita externamente bajo las directrices de la "eficacia", y los de innovación curricular (de tercera ola) basada en el centro y en el concepto de buenas escuelas y buenos profesores, en las que la reconceptualización crítica interna del centro es una condición necesaria, pero no suficiente, para la mejora. Se recogen también diversas tendencias dentro del concepto de reestructuración escolar que ligan esta bonanza al desarrollo de la organización (sujeto a un ciclo de crecimiento) con su incidencia en la práctica del aula, como referente final en el que se hace posible y demuestra la mejora.

El trabajo de Nieto y Portela (1999), aunque responde consistentemente a un equilibrado y bien armado programa de la asignatura de procesos y estrategias de desarrollo institucional, no renuncia a presentar básica, pero sistemáticamente todos los contenidos necesarios para comprender este desarrollo. Es, por tanto, un libro que muestra bastantes de las claves que servirán para equiparse conceptualmente a la hora de abordar reconstrucciones del centro escolar y procesos de mejora educativa. Se plantea muy didácticamente, con una estructura clara consistente en una presentación de objetivos generales que vienen a responder a las cuestiones básicas de cada capítulo; seguidos de un desarrollo de los contenidos de cada unidad temática, con una bibliografía de referencia actual y significativa y una propuesta de actividades de aplicación, de autorrevisión y de anotaciones para una mejor comprensión. Citar este trabajo en este punto no es tanto por su calidad y coherencia -que sin duda poseecomo por la oportunidad que ofrece para entrar comprensivamente en todas aquellas dimensiones que se apuntaban anteriormente como colaterales a los procesos de mejora de la escuela y de asesoramiento al centro educativo.

Desde esta perspectiva aunque a nivel mucho más de fundamentación y revisión epistemológica de estas dimensiones, Bolívar sigue profundizado en cómo se produce la

mejora y el desarrollo institucional, en función de su dinámica capacidad de desarrollo (síntesis de las características del centro y de las estrategias tanto internas como externas que se ponen en juego). En este sentido dedica una gran parte de su trabajo a la presentación de diferentes estrategias de desarrollo e innovación coherentes con esta perspectiva. Partiendo de algunos postulados y formas de cambio institucional y de aprendizaje organizativo y aumento de las capacidades de la organización (desarrollo organizativo), ofrece un modelo de autorrevisión institucional como formación e innovación centrada en la escuela. Pero ahonda un poco más y supera la propia tecnología del proceso que desarrolla para ir más allá cuestionándose porqué no aprenden los centros escolares y qué papel puede desempeñar en ello la memoria institucional y la historia de vida del centro. Desde ahí cree interesante posibilitar el intercambio y la difusión de conocimientos, experiencias, dudas, recursos, inquietudes, etc. tanto a nivel interno de centro, como externo (con otros centros o con la participación de otros agentes de la mejora: las redes de centros y los asesores). Una vez replanteada toda la cuestión, vuelve al modelo de desarrollo institucional desde dentro, desde su historia de vida y capacidad de desarrollo y retoma el proceso de reconstrucción con la incidencia de la función de asesoramiento. Ahora ya como agentes de cambio que facilitan el proceso de mejora, capacitando al profesorado y al propio centro escolar desde las propias dudas, ideas, experiencias, necesidades e iniciativas surgidas desde ellos mismos.

En este sentido, el profesor Ausloos (1998) -aún en el ámbito del asesoramiento a familias desde una perspectiva actual de la psiquiatría- ofrece algunas consideraciones que convendría tener presentes. De este modo propone dos postulados: 1) centrarse y resaltar la competencia del asesorado y no su discapacidad y 2) el partir de la información pertinente, que no es otra que la que proviene del propio asesorado. Para lo cual el asesor debe hacer circular la información del grupo entre sus miembros, y hacer de "espejo mediador" del misma; para lo que afirma que es necesario seguir un proceso hasta que el grupo sea capaz de encontrar su "autosolución". En este proceso es necesario dar tiempo al tiempo, pasar del tiempo estático del diagnóstico inicial al dinámico de desarrollo potencial desde los primeros contactos, pero intentando "no saber" de partida para poder "comprender con detenimiento y contextualmente", no centrarse en los contenidos sino en el propio proceso de autocapacitación y desarrollo, salir de la impaciencia técnica/terapéutica y comprender "la prudencia" ante el cambio de los propios asesorados.

Para que se den estas circunstancias Bolívar apunta tres grandes orientaciones estratégicas de la función del asesor en los procesos de formación e innovación centradas en la escuela: trabajar "con" en lugar de intervenir "en"; desarrollar, más que aplicar; y asumir la función de "mediador". El asesoramiento como interacción profesional entre iguales es consustancial con los procesos de colaboración. Por lo que el asesor debe tener en cuenta esta circunstancia y asumir un papel de dinamizador del centro y del desarrollo profesional del profesorado del mismo, que en lugar de seguir un proceso o estrategia, estimula, propone, y reconduce diversos procesos internos de reconstrucción con potencialidad de desarrollo. Y, al proceso de reconstrucción interna del centro que presentaba en el capítulo 5, le añade otras claves de asesoramiento como son: construir una relación de confianza, diagnóstico organizativo, seguir un proceso, utilizar recursos, gestionar el trabajo y construir una capacidad para continuar; todo ello apoyado por el establecimiento de redes interinstitucionales y facilitar iniciativas locales que sigan el modelo CBAM apoyado por asesores externos y el liderazgo interno en el desempeño de dinámicas de desarrollo curricular en el centro que vayan creando determinada cultura educativa e institucional apropiada a las exigencias, necesidades y relaciones con su contexto y que todo ello repercuta en la generación de capacidad de autocritica, de mejora, de colaboración, de autonomía, etc.

Resituado ahora el concepto de cambio como mejora y compromiso con capacidad formativa y de desarrollo profesional e institucional, se ha vuelto al aula y -sin perder la



perspectiva común o de centro- este cambio debe tener una especial incidencia en los procesos cotidianos de enseñanza-aprendizaje. Por lo que el asesoramiento también se tendrá que repensar. El profesor Moreno (en Escudero y otros, 1999) ofrece una panorámica del asesoramiento más pragmática y autocrítica, que utilizando sus propias palabras, es válida tanto para optimistas como para escépticos. En ella se dan cita tanto los rasgos problemáticos que dificultan el proceso de asesoramiento y el trabajo del asesor (marginalidad, celularismo, sobrerregulación de funciones, escasa credibilidad, etc.) con la descripción de algunas propuestas de revisión de estructuras, planteamientos y modelos de acción de esta figura. Con ello termina definiendo la función y rol de este profesional que apoya la mejora de manera escrupulosamente respetuosa con la demanda y las posibilidades del centro, razonablemente dentro de las ofertas y cobertura institucional y centrándose en el currículum como contenido prioritario del asesoramiento externo: para mejorar este último y, desde un modelo de proceso, hacerlo también de sus principios, resultados, consecuencias, profesionales encargados de diseñarlo y llevarlo a la práctica y del propio centro como institución soporte en el que todo ello es posible y que determina grandemente las perspectivas y nortes. Concluye que el asesoramiento como diseminación de reformas educativas auspiciadas por la administración, pese a no ser el más deseado, puede -con reflexión y una pizca de imaginación- brindar excusas con las que trabajar y abrir puertas a recursos y al análisis de la realidad que no se pueden ni deben desaprovechar. En esta clave se articulan las principales sombras del proceso, pero también los mayores retos para que la figura de asesoramiento y la necesidad de reconstruir los centros y el currículum no sean meramente coyunturales, puntuales o moda pasajera poco creíble.

Asumiendo esta perspectiva, los profesores Arencibia y Guarro (1999) presentan un trabajo sobre cómo mejorar la escuela pública que recoge de las fuentes que se han esbozado con anterioridad y, desde una perspectiva comprometida con la educación pública, ofrecen una conceptualización del asesoramiento como proceso de ayuda y de desarrollo viable en unos contextos profesionales abiertos a la mejora. Su trabajo recoge tres grandes bloques que pueden suponer a grandes trazos una muestra argumentada de qué es asesorar a un centro educativo, cómo se hace y porqué y con qué herramientas e instrumentos se puede abordar este proyecto.

En la primera parte realizan un recorrido por la construcción actual del concepto de asesoramiento al centro educativo, que viene a complementar lo ya reflejado por Moreno (1999). En la segunda ofrecen una ejemplificación narrativa que describe el proceso de asesoramiento desarrollado en un centro educativo público en contextos de marginalidad y de riesgo de exclusión social. Por ello no resulta extraño, y así lo justifican los autores, el que hayan centrado su atención primaria en cómo abordar la mejora escolar desde el análisis y la resolución de problemas de convivencia (disciplina en palabras del profesorado). Esta ejemplificación es muy plástica, rica en comentarios y voces tanto del asesor como de los asesorados. En ellas se argumentan, justifican, retratan, etc. los principales puntos del proceso: cómo se llega al centro, cómo se construye la relación inicial y sobre qué elementos descansará el proceso dialéctico de negociación y de búsqueda de un ámbito de trabajo... El proceso sigue los pasos descritos por Bolívar (1999, 108 y ss.), pero es especialmente útil por narrar densamente cada fase y las circunstancias, personales, relacionales, argumentales y de orientación que se iban dando en ellas y cómo -paralelamente- se va construyendo sentido y mejora a lo largo del mismo. No es una descripción formalista y técnica, sino que plasma muy bien qué es asesorar y cómo en un proceso de construcción de capacidades, de autonomía, de diálogo, de razón, de colaboración e implicación razonables...

Este trabajo -de lectura llana- se desarrolla con agilidad, pero sin renunciar ni un ápice al compromiso y a un determinado planteamiento del asesoramiento y de cómo abordar la reconstrucción para la mejora de un centro educativo. Terminan, como no

podría ser de otro modo visto lo visto, aportando una extensa, pero trabajada bibliografía y con unos anexos que describen los instrumentos utilizados por el asesor. Pero no es una recolección sin más, sino un muestrario de tomas del proceso, de justificaciones, de argumentos y también de recomendaciones de uso... El libro, por tanto, es una ejemplificación narrativamente argumentada de un proceso de asesoramiento centrado en una experiencia concreta. De este modo relata el proceso seguido y facilita la comprensión del mismo, estimula la reflexión en torno a cuestiones vitales que van emergiendo dentro del discurso y razona la propuesta a seguir en este caso, como caso singular pero ilustrativo de esta nueva conceptualización de los procesos de asesoramiento al centro educativo que pueden abrirse paso en los tiempos que corren.

Con la lectura de tan sugerentes trabajos, cada uno desde sus particulares enfoques y centros de interés, se puede obtener un barrido importante sobre cómo ha evolucionado el asesoramiento al centro educativo, desde qué parámetros se ha hecho y hacia dónde se apuntan los nuevos tiempos. De este modo, cualquier profesional que intente encaminar sus pasos por los vericuetos de la mejora de los centros educativos, y más concretamente sobre cómo estimular y apoyar dichos procesos, puede encontrar sugerencias, claves, dimensiones y cuestiones necesarias para considerar. Más que una recopilación a modo de tratado técnicamente cerrado y plenamente cohesionado, es una recopilación somera, pero coherente, de reflexiones y experiencias en las que aparecen motivos, luces y sombras de la mejora escolar y del proceso de asesoramiento necesario para ello a modo de pistas y retos que pueden ilustrar pertinentemente la reflexión y la indagación en este campo. En definitiva, los trabajos recensionados, aún siendo muy interesantes, no cierran el tema y suponen una fresca apertura de miras con sentido a un campo muy dinámico, pero aún por construir, como es el del asesoramiento al centro educativo.

#### **Trabajos recensionados:**

1. Arencibia, S. y Guarro, A. (1999). *Mejora la Escuela Pública. Una experiencia de asesoramiento a un centro con problemas de disciplina*. Tenerife: CECD-Gobierno de Canarias, 407 pp.
2. Ausloos, G. (1998). *Las capacidades de la familia. Tiempo, caos y proceso*. Barcelona: Herder, 201 pp.
3. Bolívar, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis, 223 pp. Escudero, J.M. (Ed.), Arca, M., Bolívar, A., González, M.T., Guarro, A., Moreno, J.M. y Santana, P. (1999). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis, 400 pp.
4. Nieto, J. y Portela, A. (1999). *Procesos y estrategias de desarrollo institucional*. Murcia: DM, 137 pp.
5. Nieto, J. y Botías, F. (2000). *Los equipos de orientación educativa y psicopedagógica. El asesoramiento a centros escolares desde un análisis institucional*. Barcelona: Ariel, 266 pp.

Jesús Domingo Segovia

**DOMINGO, J. Y FERNÁNDEZ, M. (1999). Técnicas para el desarrollo personal y formación del profesorado. Bilbao: Universidad de Deusto.**

Este libro forma parte de la colección cuadernos monográficos del ICE, es un "cuaderno de trabajo práctico elaborado como recurso de apoyo del libro "Ciclo de vida profesional del profesorado de Secundaria. Desarrollo personal y formación" (Bolívar y otros, 1999). En él se pretende que la integración de las historias de vida (personales y profesionales) y los procesos reflexivos posibilite emplear como principal recurso de formación la experiencia de vida personal y profesional de los propios profesores y profesoras. Tras una introducción teórica el manual se dedica a presentar formas e instrumentos de trabajo. Cada instrumento se presenta y justifica, se desarrollan experiencias prácticas de su uso, se ejemplifican y al final se proponen actividades prácticas.

Consta de dos partes, la primera "marco teórico" nos da unas cuantas nociones de los modelos de formación y los nuevos enfoques, en los cuales la figura del profesor es una pieza clave en el desarrollo profesional, ya que se trata de su desarrollo y se ha de actuar desde su experiencia previa, práctica profesional, es decir desde el enfoque biográfico-narrativo. La segunda parte es teórico-práctica ya que se presentan una serie de instrumentos de trabajo que se justifican y se proponen actividades de uso.

El marco teórico consta de dos capítulos, el primero denominado "Repensar nuevos marcos de desarrollo profesional del profesorado" nos fundamenta algunos conceptos claves: Reflexividad y desarrollo profesional, la reflexividad como objetivo básico de cualquier programa formativo orientado a la mejora y de aquí la importancia de iniciar y potenciar procesos de reflexión entre el profesorado, que les ayude a comprender la realidad educativa, diferentes ciclos y niveles de reflexión profesional y la reflexión como vía de profesionalización. Se hacen sugerencias para facilitar la reflexividad del profesorado de acuerdo con el ciclo reflexivo de Smyth.

El aprendizaje dialógico; se proponen los relatos de experiencias profesionales y la reflexión como vía de conocimiento. Desde esta perspectiva la comunicación y compartir conocimiento, experiencias, perspectivas dudas y temores con los otros es el motor que hace posible el enriquecimiento cultural y profesional del profesorado, pero también del resto de los participantes; principios del aprendizaje dialógico.

Las historias de vida y desarrollo profesional del profesorado como adulto. Toda propuesta formativa ha de comenzar recuperando, biográfico-narrativamente al sujeto en desarrollo, desde sus experiencias y recuerdos de su pasado en el presente. Los relatos (auto) biográficos permiten reconstruir la trayectoria de vida, las acciones que están estructuradas de forma narrativa y adelantan pistas discursivas sobre las relaciones, opciones, causas y consecuencias, objetos, finalidades que en ella aparecen y que van a permitir cierta reconstrucción de la realidad de determinadas maneras o enfoques más acertados y practicables de mejora.

El segundo capítulo dentro del marco teórico "Ciclo de profundización reflexiva desde el enfoque biográfico-narrativo" nos desarrolla ampliamente el ciclo reflexivo y la integración de perspectivas.

La reflexividad se presenta como un estadio elevado de reflexión orientadas a la indagación, la resolución de problemas, la mejora de la práctica y la conciencia.

Se propone el ciclo de enseñanza reflexiva de Smyth para fomentar el desarrollo profesional docente que toma en consideración la colaboración y el diálogo entre

profesores y entre profesor y formador. Este proceso de reflexión sobre la práctica que comporta desarrollo profesional consta de cuatro fases que se ponen en marcha ciclicamente a lo largo de su práctica docente, estas fases son: fase de descripción, información/explicación, confrontación, reconstrucción.

Se da una idea sobre el Ciclo de profundización narrativa en la construcción de un relato de vida y la dotación de sentido a una historia de vida profesional.

En el apartado de integración de perspectivas se propone un proceso de integración del relato de vida y la reflexividad que asuma a grandes trazos las fases del ciclo reflexivo de Smyth y que se utilicen enfoques biográficos narrativos desde la promoción del compromiso con la mejora y el desarrollo profesional.

De este modo el proceso metodológico propuesto por los autores se podría resumir en el siguiente esquema:

1. Descripción de la práctica.
2. Inspiración de la práctica e información del trasfondo del episodio Narrado.
3. Confrontación o puesta crítica en común de estos análisis e intenciones, con el sujeto y su relato.
4. Reconstrucción; en vista de los resultados de la confrontación y del acuerdo o consenso dialéctico que se ha producido en ella, se empiezan a apuntar nuevas vías, soluciones, alternativas y propuestas de mejora que son posibles.
5. Instrumentos útiles en el proceso de reflexión y profesionalización: en este punto se señalan algunas estrategias y dimensiones que se consideran básicas, algunas de ellas son las que aparecen en la segunda parte del libro "formas de trabajo".

La segunda parte del libro "Formas de trabajo" se explican, ejemplifican y se proponen formas de trabajo desde este enfoque y actividades de fácil desarrollo para el lector con el fin de iniciarse en la utilización de éstos.

Se desarrollan algunos instrumentos de cada fase del enfoque metodológico propuesto por los autores, los instrumentos que se describen y las fases en las que se incluyen son las siguientes:

- Instrumentos de contextualización: autopresentación; biograma; autoevaluación de la trayectoria profesional de vida.
- Instrumentos de descripción: autoinforme; viñeta narrativa; relato biográfico; autoanálisis asistido.
- Instrumentos que posibilitan la información o explicación de la práctica: argumentación;
- instrumentos de representación; metáforas; sistema de rejillas; análisis de contenido; análisis de narrativas, determinación de vínculos y relaciones de datos (ayudas técnicas informáticas); ejemplificaciones de aplicación del programa AQUAD de análisis de narrativas.
- Instrumentos de confrontación y reconstrucción de la práctica: instrumentos de confrontación. Técnica de consenso, instrumentos para reconstruir la práctica desde los relatos biográficos. Identificación y análisis de necesidades; técnica del diamante; análisis de fuerzas.
- Ejemplificación de entrevista biográfica para analizar.