

SIGNOS DE IDENTIDAD DEL ASESORAMIENTO INTERNO

Miguel **Pérez Ferra**
Rocío **Quijano López**
Universidad de Jaén
E-mail: mperez@ujaen.es

Resumen

El presente artículo pretende diferenciar la realidad del asesoramiento interno respecto de otros campos de intervención psicopedagógica. Para ella, en primer lugar, presentamos la definición de algunos términos en los que concurren tales peculiaridades. En segundo lugar, definimos los indicadores que dan lugar a la identidad del término asesoramiento interno. En tercer lugar, se alude al centro educativo como ámbito apropiado para la formación del profesorado y mejora de la función educativa. Finalmente, nos referimos al centro educativo como espacio adecuado para llevar a cabo las labores de asesoramiento interno.

Abstract

The present article intends to differentiate the reality of the internal advice with respect to other intervention fields psicopedagogic. For this, in the first place, we present the definition of some terms in those, which attend such peculiarities. In the second place, we defined the indicators that give cause for the identity of the term internal advice. In third place, is alluded to the educational centre as appropriate area for the training of the professorship and improvement of the educational function. Finally, we referred ourselves to educational centre as space adaptated to carry out labours of internal advice.

Introducción

Es relativamente reciente un nuevo modo de pensar y trabajar en la enseñanza, entendido como apoyo o asesoramiento a la escuela en su función última de enseñar. El término que define este modo de pensar y las funciones que le competen se hallan inmersos en una profunda confusión que la profesora Rodríguez Romero (1992) ha descrito afirmando que: *“tanto los profesionales que se ocupan de la labor de asesoramiento, asesores o agentes de apoyo, como los que participan en ella, profesores y centros educativos, se ven en la obligación de abordar modos de desarrollo de esta práctica, aplicando comprensiones y rutinas procedentes de experiencias no específicas del asesoramiento”*.

El asesoramiento aún no ha alcanzado con nitidez su delimitación conceptual como actividad orientada a reforzar la enseñanza, por razones obvias; en primer lugar, porque es una realidad reciente en el panorama educativo y, por tanto, carente de un marco teórico sólido, capaz de precisar su identidad y definir sus funciones; en segundo lugar, porque otras actividades profesionales se han adelantado en la definición del perfil del asesoramiento, lo que ha influido en la “contaminación” de la delimitación de las verdaderas funciones de esta actividad en la enseñanza; en tercer lugar, porque el asesoramiento, considerado en su vertiente curricular, se ha desarrollado, a falta de asesores con la adecuada formación, a la sombra de otras tantas actividades profesionales próximas a la Pedagogía, a saber: la inspección educativa, la formación permanente del profesorado y las tareas de innovación educativa, actividades de carácter pedagógico que, aun siendo próximas no se pueden identificar plenamente con el asesoramiento en la enseñanza

Ante este panorama, conviene que realicemos una delimitación conceptual de lo que es el asesoramiento con relación a otros términos próximos, tales como: orientación, consejo, supervisión (intervención), terapia y asesoramiento.

La orientación es un proceso de ayuda dirigido a una sola persona, en el que el profesor es intermediario entre el experto y el alumno. La finalidad del proceso es la toma de decisiones para ayudar al orientado (alumno) a configurar su propio proyecto de vida.

El consejo supone la atención individualizada que ofrece el orientador a los alumnos que presentan problemas de tipo personal y / o académico que requieren la utilización de estrategias específicas para atender a su singularidad.

Cuando nos referimos a la supervisión lo hacemos en términos de una actividad que un experto ofrece a otro agente educativo (normalmente el profesor) para ayudarle a mejorar su intervención. Es una actividad muy parecida al asesoramiento, pero con la diferencia de que en la supervisión la relación es jerárquica, entre el supervisor que actúa como experto y el supervisado, que ve en el supervisor al representante de la Administración.

La *terapia* es una realidad que forma parte del proceso de orientación que se lleva a cabo con una persona para favorecer su situación personal aunque no se realiza desde la práctica educativa, ya que tiene un matiz lúdico.

La innovación consiste en generar cambios cualitativos profundos que afectan al currículum, a la realidad organizativa del centro y a la formación del profesorado. Para que ello sea posible, como ha afirmado Bolívar (1999: 3): *‘es más exitoso capacitar al profesorado para que pueda resolver por sí mismo los problemas cotidianos que en estos ámbitos se vayan presentando’*, En palabras de García, Moreno y Torrego (1993: 100), el asesoramiento es una *‘actividad que facilita procesos para el desarrollo de escuelas y profesores, colaborando en la definición de los problemas de la escuela, en la búsqueda de soluciones, planificándolas conjuntamente y promoviendo marcos de apoyo mutuo para su puesta en práctica y evaluación’*.

Independientemente de la concepción que tengamos del asesoramiento, nos referiremos a aquellos indicadores que definen su singularidad, a fin de que el lector pueda hacerse su composición de lugar a la hora de percibir la actividad que define el término, indicadores que describimos a continuación.

1. Indicadores que conforman la identidad del asesoramiento interno

Aunque se ha escrito bastante sobre asesoramiento, el hecho de que un porcentaje nada desestimable de personas que se dedican a actividades próximas a él haya querido incorporarlo a su campo propio de actividad pone de manifiesto una de las causas de indefinición del concepto que nos ocupa, aspecto al que hemos aludido en la presentación de la colaboración y que queremos disipar adentrándonos en la definición de indicadores que proponemos para delimitar el concepto de asesoramiento interno a los centros, entre los cuales destacamos:

- Que es una tarea que supone apoyo al profesorado en las actividades cotidianas que desarrollan en el centro educativo.
- Que orienta la actividad educativa hacia la innovación, que supone cambio justificado científicamente, tendente a mejorar.
- Que es una actividad que requiere competencias específicas en el asesor.
- Que el asesor trabaja con los profesores, en una relación de alteridad, establecida por un grado de corresponsabilidad definido por las posibilidades del profesorado para asumir responsabilidades y gestionar situaciones concretas.
- Que es función del asesor fomentar y poner en práctica el trabajo en colaboración.
- Que el asesor facilitará la reflexión del profesorado.

1.1. Apoyo al profesorado en su trabajo en el centro

En el asesoramiento al profesorado, la dimensión curricular y la dimensión organizativa del centro se aúnan y asumen la colaboración como estrategia básica para el aprendizaje y el desarrollo profesional del docente. Es así como la escuela comienza a adquirir las características propias de las organizaciones que aprenden.

Así entendido el apoyo al profesorado, se puede afirmar que cuando surgen problemas de diversa índole en la escuela no es recomendable abordar los mismos desde la perspectiva que lo hacen los "recetarios", con relaciones causa-efecto entre el problema y la posible solución, "*es mucho más razonable pensar en la escuela, en su capacidad para implicarse y asumir autónomamente, de forma conjunta, el análisis y respuesta a las distintas posibilidades y situaciones que se dan en su seno*" (Parrilla, 1996: 104).

Los problemas surgidos en el seno de la escuela pueden abrir horizontes de respuesta para mejorar la enseñanza, del mismo modo que permiten ayudar al profesorado a mejorar en el desempeño de sus tareas profesionales.

Los apoyos al profesorado pueden ser muy diversa índole, dependiendo de la propia tradición cultural del centro y de los criterios de innovación que se adopten para dinamizar el currículum escolar. La actividad se centrará fundamentalmente en el desarrollo de procesos de colaboración dentro del centro, cuya finalidad se oriente a la atención de las necesidades educativas de los alumnos, definiéndose por tareas, y necesidades formativas de los mismos. Las tareas de apoyo del asesor a los profesores se deberían localizar, a nuestro entender, en torno a estas tres cuestiones: *¿Cuáles deben ser las actitudes del profesor relativas a las decisiones curriculares?. ¿Qué roles corresponden al asesor en el asesoramiento curricular, de modo que el profesor adquiera una práctica de calidad en su gestión? . ¿Qué tipo de liderazgo deber asumir el asesor en el diseño y desarrollo del currículum?* (Pérez Ferra, 1995). Indudablemente, las tres cuestiones consideradas podrían constituir materia suficiente para desarrollar otros tantos tratados sobre currículum; pero no es éste el momento y el lugar para abordar tales temáticas, consideramos la labor de apoyo curricular como el puente que hace accesible la teoría explicativa curricular, que elabora el teórico de la educación, a las aplicaciones prácticas que lleva a cabo el profesor.

1.2. Orientación de la actividad educativa hacia los procesos de innovación

El asesoramiento interno se concibe como una actividad profesional que pretende situar a los profesores en las mejores condiciones para tomar decisiones sobre los problemas que surgen en el centro, que son objeto de su competencia, circunstancia que en no pocas ocasiones conlleva el cambio para la mejora. La idea de mejora predispone a la consideración simultánea de la introducción de cambios que aportar vías nuevas para desarrollar los procesos educativos, y la aceptación de lo que hay de valioso en el bagaje cultural del centro; es decir, todo aquello que le sigue aportando identidad y condiciones de transformación razonables sin perder los rasgos de identidad que le son propios. Ambas dimensiones, la incorporación de lo nuevo y la consolidación de lo ya establecido tienden a considerarse con relación a la realidad vivida por el asesorado (en este caso el profesorado) y su culminación varía con la opción desde la que se articula el proceso de asesoramiento.

Cuando nos referimos en este contexto a la innovación, no lo hacemos entendiendo como tal, sólo un proceso de mejora, sino fundamentalmente como actitud del asesor y asesorados, que mantienen en función de un compromiso ético o moral, según sean las circunstancias, para culminar el proyecto de escuela con el que se hallan comprometidos.

Pero la mejora es algo intrínsecamente valorativo, en este caso de la realidad de los cambios introducidos en la institución educativa. Es por ello que afecta a las creencias y modos de concebir la educación; afecta a la utilización de nuevas prácticas en el ámbito escolar así como a la utilización de nuevos recursos e instrumentos curriculares.

1.3. Es una actividad que requiere competencias específicas en el asesor

El hecho de que el asesor interno deba adoptar diferentes opciones teóricas, según la cultura imperante en el centro donde trabaja y las circunstancias de cada profesor, aconseja flexibilidad como una de las características personales deseable en estos profesionales. Otros rasgos convenientes en el asesor son: capacidad de prospectiva en la organización de su actividad, habilidad para la relación personal (empatía, capacidad para escuchar al interlocutor, establecimiento de una relación de confianza, asesoramiento basado en la mutua comunicación de experiencias, etc.), facilidad para la comunicación, seguridad, confianza y capacidad para el liderazgo.

Pero no puede prescindir de un conjunto de competencias que le son necesarias para desarrollar su trabajo. El especialista en Currículum ha de tener conocimientos de: "*Estrategias personales y organizativas para el cambio curricular, procedimientos para la recogida y análisis de datos, dominio de diferentes enfoques del trabajo de asesoramiento y conocimiento de diversas opciones de planificación curricular*" (Pérez Ferra, 1995).

El asesor interno, como persona que dinamiza los procesos y relaciones que se establecen en el centro educativo, necesita poseer competencias para realizar tres tipos de funciones fundamentales en el asesoramiento; la primera de ellas es de asesoramiento a los equipos docentes, tanto en los procedimientos de desarrollo del trabajo en grupo como en la propia construcción y desarrollo del currículum, a fin de facilitar la reflexión a los integrantes del grupo de trabajo sobre lo que ha ocurrido en sus deliberaciones; la segunda función tiene como finalidad atender a la selección y adecuada secuenciación de los elementos nucleares del currículum, así como a las dimensiones que se establecen entre tales elementos, tales como: objetivos, contenidos, materiales curriculares y didácticos, medios y actividades, así como las razones fundamentales que han llevado al grupo a justificar esa concepción y las formulaciones que vinculan la construcción de materiales para estudiantes, guías orientativas para profesores, y los patrones de enseñanza y aprendizaje que han considerado más apropiados; por último, el asesor ha de ayudar a identificar y definir los criterios de identidad que dan cohesión a los grupos, hecho que se justifica en la creencia de que los valores que plantea el grupo raramente pueden ser identificados por medios simplemente racionales (Pérez Ferra, 1999: 158).

1.4. El asesor y los profesores tienen un grado de corresponsabilidad basado en la alteridad

El asesor dispone de la facultad de establecer los límites de corresponsabilidad en la participación del profesorado en la relación de asesoramiento. La corresponsabilidad entre asesor y asesorados en la delimitación de los problemas y en el diseño de estrategias de intervención para mejorar, exige niveles diferentes de implicación del asesor, atendiendo a las circunstancias en que se halla respecto al conocimiento de la cultura educativa del asesorado, a la implicación del asesorado en el proceso y, como no, a la capacitación de los asesorados para gestionar adecuadamente el centro democráticamente.

Consideramos que la relación interna de asesoramiento se halla definida en función del asesorado, ya que el grado de autonomía en su trabajo depende de las posibilidades de implicación en el proceso y de sus competencias para llevar a cabo iniciativas. Para asumir responsabilidades en los procesos de toma de decisiones hay que saber para qué se hace algo, disponer de capacidad para llevarlo a cabo e instrumentos para evaluar los resultados y sus posibles consecuencias en el tiempo; en definitiva, el sentido de responsabilidad está determinado por el conocimiento sobre la realidad, la toma de decisiones sobre la misma y la evaluación de los resultados. Es en esta encrucijada donde se halla uno de los puntos vitales del asesoramiento: en la limitación de su eficiencia atendiendo a su oportunidad según el momento en el que se encuentra el proceso de apoyo.

1.5. Fomento de la colegialidad

Las escuelas buscan modos de adaptación para amortiguar las consecuencias negativas de los desajustes que se producen en las relaciones intra y extraescolares. Estos desajustes suelen ser menores cuando lo que se intenta es reordenar los aspectos técnicos o funcionales. Sin embargo, la introducción de cambios que aporten los aires innovadores de una cultura participativa, capaz de hacer de la institución un proyecto de acción educativa compartida, tiene tanta incidencia que ha de

ser una de las premisas a considerar en las funciones de asesoramiento. Pero la consecución de este anhelo no resulta fácil de lograr, pues como afirma Rudduck (1994: 389) *“Las posibilidades pueden encontrarse limitadas por expectativas arraigadas en un pasado conocido”*. Es por ello que las funciones de asesoramiento han de fundamentarse, en nuestro contexto próximo, en una adaptación de las creencias del profesorado al discurso-paraguas de la cultura del centro que conduzca a un modelo de colaboración del profesorado, modelo que no debe eludir la personalidad de cada profesor o su historia personal de vida. Parte del éxito de las labores de asesoramiento radica en que el asesor ha sabido detectar rasgos esenciales de la personalidad del profesor, determinados rasgos del carácter: el modo de pensar, las motivaciones, las relaciones con el entorno, etc., todo ello conforma el modo en que pone al servicio de las instituciones educativas sus capacidades y la consiguiente consecución de prioridades.

Mediante el asesoramiento interno, no se pretende establecer una catarsis en el modo de pensar de los profesores, sino facilitar a los docentes la adaptación de sus posibles aportaciones al desarrollo *de comunidades de práctica* en los centros, que a nuestro juicio constituyen la forma más provechosa de trabajo en equipo. Estas nuevas iniciativas son superiores a los Círculos de Calidad, a las concepciones del Desarrollo Organizativo o a los Equipos de Alto Rendimiento. Son grupos de trabajo que surgen en el centro en torno a una realidad educativa o problema. No tienen agenda de reunión, se constituyen por el asunto que las genera y no por jerarquía. El liderazgo es una realidad participativa, que hace asumir responsabilidades temporales a algunos miembros del grupo, atendiendo a la idoneidad de sus capacidades y competencias para coordinar la posible solución de los problemas suscitados, regla de oro para generar aprendizaje e innovación en los centros.

Desde nuestra perspectiva, se hace necesario situar el asesoramiento en el ámbito de las relaciones entre profesionales de la educación, sin que constituya un elemento de diferenciación la función que desempeñen en la estructura de la Administración, con la intención de asegurar el ejercicio de la responsabilidad de los asesorados en el desarrollo de su actividad profesional.

El carácter de la colegialidad en este tipo de asesoramiento ha de ser la asimetría, que marca el sentido de la relación entre asesor y asesorados. Ciertamente, el asesor y los asesorados tienen el mismo estatus, pero desempeñan roles distintos. Es en ese estatus compartido donde surgen los cauces de negociación que versan –también, ¡por qué no!– sobre aspectos y cuestiones en los que manifiestan desacuerdo. Como ha afirmado Bell (1990) *“esta participación ha de extenderse a los procedimientos para que se pueda conciliar la participación equitativa de los asesorados (...) con la búsqueda de soluciones mutuamente satisfactorias para todos los participantes, incluido el asesor”*.

De esta comunicación recíproca entre asesor y asesorados debería surgir una mejora mutua que se fundamentaría en la negociación del proceso de asesoramiento, en el compromiso ético de cada una de las partes y en la comunicación diáfana de profesores con profesores y de profesores con asesores. Pero la colegialidad es una situación ideal, que no se prodiga cotidianamente en los centros educativos, de modo que cuando nos referimos a ella se ha de considerar que normalmente es una realidad transferida desde la Administración, porque no ha surgido como necesidad en los centros ni con los ciclos de vida del profesorado y cuyas manifestaciones más visibles se concretan en los modos de relacionarse, pero no de pensar o hacer. Cuando el trabajo en común supone la aceptación por el profesorado de unos planteamientos previos dictados por la Administración, la función docente queda relegada a implementar las directrices que llegan a los centros. A lo sumo, su intervención se reduce a la decisión sobre cuestiones superficiales y la libertad de decisión se instala exclusivamente en procedimientos y en ámbitos conceptuales superficiales. Cuando los poderes públicos actúan de este modo cometen el error de considerar ese cambio educativo que se produce en los centros como una cuestión meramente técnica, obviando que conlleva una realidad profundamente humana, que da sentido a la vida y a la profesión, que requiere prestar atención a la cultura organizativa del centro, soporte de toda acción educativa, y la función del asesor padece una transformación que le lleva a convertirse en un “facilitador” de procedimientos para la acción.

Aunque instalada en procesos más amplios y pausados, de frutos más tardíos, la verdadera colegialidad es aquella que nace de las vivencias compartidas entre asesor y asesorados, donde las expectativas de los profesores en torno a compromisos comunes y objetivos compartidos deben facilitar la posibilidad de distribuir los tiempos, gastar esfuerzos y construir cultura escolar, verdadera

raíz del trabajo en colaboración. En este modo de concebir la colegialidad, la raíz y fuerza de la misma se halla, más que en la coincidencia de criterios, en la asunción de un compromiso ético duradero con la comunidad escolar, cuyo fin último en la formación de verdaderos ciudadanos.

1.6. Facilita el desarrollo de la reflexión crítica

Al hablar de práctica reflexiva es conveniente que se aluda a las variaciones que ha seguido el término, ya que ha ido adquiriendo connotaciones inadecuadas a su verdadera identidad desde mediados de la década de los años ochenta, a consecuencia de su excesiva y rápida difusión.. Actualmente cualquier esfuerzo por mejorar la calidad de la enseñanza se ha considerado actividad práctico-reflexiva, perdiendo así los verdaderos rasgos distintivos del perfil que encierra el concepto.

El sentido genuino del término reflexión no se puede confinar a la práctica del aula, ya que la actividad del profesorado se inscribe en ámbitos de decisión más amplios que el de la simple actividad que comportan los procesos de enseñanza y aprendizaje, porque la actividad profesional del docente tiene su arranque en lo curricular, aunque se oriente y se defina en el aula.

Consideramos la práctica reflexiva del profesorado como la actividad intelectual que se asienta en los hechos y en los conceptos, entendidos como argumentos *“ad oc”* para abordar la solución de los problemas reales que acontecen en el centro mediante decisiones compartidas por el grupo de trabajo. El problema de la reflexión *“no se halla sólo en la actividad cognitiva, ya que la acción afecta a la persona en su integralidad y requiere de otras dimensiones de la persona como la afectividad”* (Pérez Ferra, 2000: 69).

Es tarea del asesor en procesos internos ayudar al profesorado a definir su actividad reflexiva como proceso intelectual, cuyos razonamientos ha de compartir con los de otros profesores; definir sus operaciones mentales en la interacción que se produce entre los ámbitos de lo organizativo, lo curricular y lo profesional, con la intención y la decisión manifiestas de alcanzar mejoras en la enseñanza. La razón de ser de la reflexión del profesorado se orienta a la mejora de los centros y, consiguientemente, a diseñar, desarrollar y actualizar la *“vida”* de las innovaciones capaces de materializar tales mejoras, aunque todo ello requiere definir contextos, clarificar posturas y el rol del agente de apoyo interno, así como clarificar la naturaleza del proyecto innovador.

Abogamos porque en la cultura del centro se vayan introduciendo algunos procedimientos de intervención para el ejercicio de la práctica reflexiva del profesorado, tales como...

- establecimiento de coherencia interna entre la concepción curricular de la que partimos y su adscripción a concepciones de la enseñanza previamente definidas y contempladas en la identidad pedagógica del centro educativo, consecuentemente, los procesos de enseñanza se orientarán hacia la disposición de los alumnos a las mejores condiciones de aprendizaje, siempre en el ámbito de la especificidad del centro educativo,
- lo que requiere el compromiso ético del profesorado con el proyecto educativo definido previamente.

2. El centro educativo: ámbito para llevar a cabo el asesoramiento interno

2.1. La Formación en Centros

La L.O.G.S.E. en su artículo 57 dispone que las administraciones educativas deben favorecer la autonomía curricular y organizativa de los centros docentes; así como el fomento del trabajo del profesorado en equipo. Es esta realidad la que constituye el objeto de estudio del asesoramiento. Desde la perspectiva del asesoramiento interno, la formación del profesorado adquiere un objetivo prioritario: la mejora de la función docente, tanto en el trabajo desarrollado en el aula, en la gestión del currículum, como en la organización del centro educativo. Esta nueva concepción, que la Administración educativa ha denominado Formación en Centros, en adelante, F. C., ha supuesto la consideración de la escuela como núcleo prioritario de formación permanente del profesorado. Este nuevo modelo no supone solamente un cambio de lugar en la formación del profesorado, sino también un modo distinto de aprender del profesorado, que ha de dar respuestas adecuadas a las

necesidades surgidas del análisis de la práctica docente. La F. C. demanda la mejora del trabajo en equipo, intentando alcanzar mayor cohesión en el grupo y, sobre todo, una definición de intenciones para canalizar sus propuestas de trabajo. Del mismo modo, la reflexión crítica sobre la realidad del centro, como ya se ha dicho líneas atrás, debe enfocarse a la consideración de la escuela como empresa total.

La F. C. supone un nuevo modo de concebir la escuela, en el que tiene cabida la reflexión del profesorado sobre su práctica docente, atendiendo al contexto en donde se produce y se realiza por los protagonistas de las vivencias. Esta nueva realidad considera al centro educativo como núcleo para reconstruir y mejorar el marco teórico del centro, así como las prácticas educativas que se realizan en el mismo, contribuyendo de este modo a la mejora del centro y entronizando una cultura de colaboración.

La F. C. se puede considerar marco adecuado para la reflexión crítica, compartida en la práctica docente, desarrollada en el contexto y circunstancias en que se produce, y desarrollada por los profesores, a fin de reconstruir y mejorar el marco teórico y las prácticas educativas, contribuyendo de ese modo a la mejora de una cultura de colaboración en los centros escolares. Así entendida, la F. C. supone un proceso de cambio continuado, capaz de potenciar el desarrollo profesional de los docentes, integrando en la práctica: formación, cultura organizativa y desarrollo curricular.

El rendimiento del grupo se articula en la reflexión y actuación conjunta de los integrantes del centro, actividades necesarias para la elaboración y revisión de proyectos educativos de centro y para el desarrollo de diferentes niveles de consecución curricular; es, en definitiva, medio idóneo para que las experiencias educativas que ofrece el centro constituyan elementos de juicio para que el profesorado enseñe de modo distinto.

Bolívar (1996) ha enfocado la cuestión del siguiente modo: *"En orden a que esto pueda tener lugar habrá que partir de una adecuada comprensión de cómo los profesores, como profesionales adultos, aprenden y cambian; de otra, en lugar de dirigir los esfuerzos a cómo cambiar los modos de actuar en papeles ya dados (...) intentar generar roles y estructuras que promuevan las prácticas educativas que deseamos"*.

No se trata de adecuar la normativa administrativa a la realidad del centro, como de desarrollar el potencial cultural del mismo para poner en funcionamiento los procesos de cambio, de modo que el asesoramiento se oriente a implicar al profesorado en dinámicas de trabajo que le capaciten para renovar el centro.

2.2. Naturaleza del asesoramiento interno

La superación del individualismo pedagógico ha costado un precio bastante alto en fracasos escolares y en desencanto profesional de muchos docentes. La mayoría de las propuestas de mejora se han orientado a favorecer la actividad del profesorado mediante orientaciones dirigidas a la mejora de métodos didácticos, selección de contenidos, organización de actividades, etc. Es evidente, que la mayoría de propuestas didácticas no han superado el umbral del individualismo, pero no es menos cierto que la introducción y consolidación de una cultura de colaboración en el centro es una empresa harto difícil, aunque no por ello menos necesaria, ya que el asesor y los docentes se hallan inmersos en la realidad de la organización, de modo que la solución de los problemas se puede abordar en la medida que tanto uno como otros se socializan en el ámbito de la organización.

Hay peculiaridades en los centros que conviene considerar por la incidencia que tienen en los procesos de asesoramiento interno, como ya referimos líneas atrás. Las mismas creencias de los profesores que integran la organización del centro educativo, la cultura del centro que—lejos de subvertir las creencias del profesorado— debería asumir y regular las distintas sensibilidades de los docentes en un proyecto común, que no olvidemos—en el fondo—no está mediado de modo formal, sino que es la cultura de la organización la que modula dicha incorporación. La finalidad de la cultura de cada centro no se puede interpretar como un punto de referencia homogéneo, sino como un espacio que permite la coexistencia de subculturas.

Las situaciones de interacción que se producen en este contexto entre asesor y asesorados generan las funciones a desempeñar entre ambos y, consiguientemente, las características del asesoramiento interno, cuyos parámetros definitorios se centran en las condiciones organizativas, culturales e históricas en las que se halla el centro.

Cuando un grupo de profesores tiene dificultades para solucionar los problemas que surgen en la escuela, resulta razonable que si la posible solución de los mismos se orienta mediante nuevos modos de concebir la educación, el modo de dar respuesta no dependa de expertos, sino de nuevas formas de pensar y responder desde la escuela, tanto organizativa, metodológica como curricularmente. Esta nueva concepción de la escuela no parece la más adecuada para orientar los problemas como "*cuestiones tipo*", resulta mucho más adecuado recurrir a las posibilidades de autocapacitación de la escuela para discriminar problemas y preparar al profesorado para que pueda abordar la solución de las dificultades que encuentra en la actividad cotidiana de su trabajo. Las dificultades que surgen en el centro educativo pueden ser útiles para:

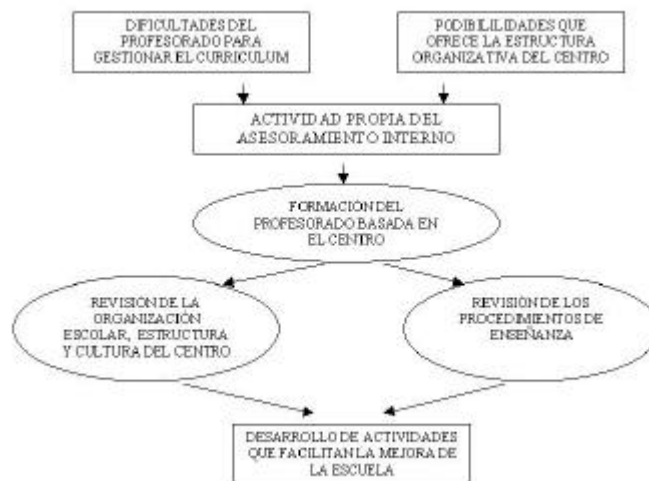
- Descubrir caminos de mejora de la enseñanza.
- Para que las mejoras alcanzadas en el desarrollo curricular marquen las pautas de innovación.
- Para que el asesoramiento sea un instrumento de apoyo que ayude a los profesores a gestionar el currículum.

Desde la perspectiva que enfocamos el asesoramiento interno, las dificultades surgidas en la gestión del currículum constituyen ocasión para articular la mejora mediante propuestas de modos de trabajo alternativos que sitúan la solución de los problemas y la asunción de responsabilidades formativas del profesorado en espacios de corresponsabilidad.

Las reflexiones anteriores conducen a la consideración del asesoramiento como actividad pedagógica, orientada a la reconstrucción del currículum, cuyo fin es la mejora de la calidad de educación a través del cuestionamiento y revisión constantes de la actividad profesional del profesorado.

Desde esta perspectiva, el asesoramiento interno se concibe desde un planteamiento diferente, en el que el aprendizaje de los profesores se sustenta en la capacidad de reflexión e indagación. Los roles se definen atendiendo a la visión de los participantes según sus necesidades y posibilidades. *"El modo en que se plantea el conocimiento individual, las destrezas y experiencias de los profesores del centro y la formación en que la escuela es capaz de trascender las nociones tradicionales de jerarquía o de separación entre roles, para construir juntos, están en la base de todo el planteamiento curricular"* (Parrilla, 1996: 105).

La concepción del asesoramiento curricular descansa en la actividad que desarrolla el asesor en relación estrecha con las necesidades del profesorado, atendiendo a sus creencias, capacidades e intenciones educativas y considerando las posibilidades que ofrece el ámbito organizativo para la formación del profesorado, de modo que permita la gestión curricular adecuada a la orientación educativa del centro, aspecto que se recoge en la figura 1:



2. 3. Asesorar para la Formación en Centros

La actividad del asesor se orientará a que el profesorado descubra cuál es el conocimiento pedagógico disponible para mejorar el centro educativo y el aula, para desarrollar en el profesorado la autoconcepción de su función como agente de la innovación del centro y, finalmente, considerando el centro como organización, como espacio fundamentante en la consolidación del centro educativo, realidad que queda representada gráficamente en la figura 2:



En su naturaleza mediacional, el asesoramiento interno facilita conocimiento pedagógico al profesorado, puesto que establece funciones de enlace entre el conocimiento disponible sobre un determinado ámbito de acción social o educativa, la escuela, y los procesos y problemas que en el mismo pueden surgir. El proceso de asesoramiento interno procura dar respuesta a la transferencia y posterior utilización de conocimiento pedagógico para la resolución de problemas del centro: adaptación de modelos de aprendizaje, modelos de programación, procedimientos de selección de materiales curriculares, modelos didácticos a utilizar y definición de procedimientos de evaluación, entre otros.

El asesoramiento interno considerado como proceso de mediación viene a actualizar un campo de reflexión de utilización del conocimiento para generar nuevos conocimientos. Escudero (1992: 56) ha intentado establecer las bases para la elaboración de una teoría de la transformación del conocimiento, teoría que oriente los procesos de intercomunicación de distintos tipos de saber.

En la actualidad, los sistemas de transferencia de conocimiento lineal han sido sustituidos por esquemas de pensamiento de naturaleza interpretativa, más complejos en los procesos de

generación y simbolización del conocimiento, de modo que la definición lineal ha sido sustituida por modelos más realistas en los que se defiende el consenso y la negociación.

Concluyendo, podemos afirmar que el desarrollo de modelos de asesoramiento interno ha favorecido la incorporación a la escuela de conocimiento disponible desde la esfera de lo meramente explicativo a la realidad de lo práctico, del conocimiento disponible. Ha sido una de las motivaciones para justificar la necesidad del asesoramiento, que Escudero (1992) define afirmando: *“Que la relación entre el sistema de apoyo o asesoramiento y los contextos y sujetos que pueden utilizar el conocimiento y los procedimientos metodológicos disponibles para la mejora de su práctica y la resolución de sus problemas, ha de estar basada en principios de negociación”*.

Pero situar las funciones del asesoramiento es una actividad más extensa, que abarca a *la formación del profesorado y a la organización del centro*. El asesoramiento procura afianzar los procesos de revisión del pensamiento del profesor mediante procedimientos mayéuticos que ayudan a los docentes a manifestar sus ideas en las reuniones de trabajo; a contrastarlas con las líneas de asesoramiento educativo vigentes en el centro, que procuran realizar los ajustes necesarios, si fuese el caso. El asesor debe hacer a los profesores comentarios sugerentes, de modo que constituyan desafíos para la reflexión personal.

El asesoramiento interno clarifica las ideas—fuerza de la actividad docente del profesorado. Ciertamente, cualquier proceso educativo se halla unido a una concepción ideológica, valoración que gira en torno a unas cuantas ideas—clave que fundamentan las teorías implícitas del profesor, justifican la elaboración de conocimiento a través de las experiencias culturales y sociales y elaboran teorías científicas que adquieren la categoría de representaciones.

Mediante el asesoramiento interno se dinamizan los grupos de trabajo: En la actualidad, los procesos de asesoramiento interno se han orientado a la consideración de la escuela como centro de cambio, para ello está resultando casi indispensable la colaboración, considerada como medio para crear una relación fundada en la alteridad entre asesor y profesores, de modo que los intercambios den lugar a una reflexión compartida sobre las decisiones que se han de tomar.

Pero uno de los riesgos que tiene la escuela queda determinado por la posibilidad de que el grupo de trabajo no llegue a erigirse en equipo de colaboración. Es fácil que los grupos de trabajo lleguen a convertirse en grupos de pensamiento, aislados de otros grupos, y generen procesos de balcanización que no aportan patrimonios ideológicos enriquecedores, sino que convierten el conflicto en situaciones de ruptura. Por ello, la función mediadora del asesor puede y debe evitar situaciones similares, ponderando el núcleo de pensamiento y la concepción cultural que lo anima a la consideración de todos los miembros del grupo de trabajo. No se trata tanto de imponer concepciones de la escuela como de reflexionar sobre cómo integrar distintas sensibilidades ideológicas en un proyecto común.

El asesoramiento interno proporciona iniciativas que mejoran la autopercepción del docente. El cambio que se inicia en un centro educativo no es labor de un día; al contrario, es una tarea ardua de progreso no lineal, cuando no de retroceso respecto a algunos de los logros alcanzados. No es la primera vez que en un grupo de profesores que trabajan en grupos de innovación, y, además, lo hacen bien, ha cundido el desánimo ante la desproporción entre el gran esfuerzo liberado y los escasos resultados obtenidos. De ahí la importancia que adquiere el asesoramiento como medio para mantener la percepción de la realidad y la autopercepción, parámetros para la reflexión sobre la situación y para proponer la revisión de conceptos y procedimientos de intervención o sostener los vigentes, si fuese el caso.

2.4. Percibiendo el centro como ámbito de innovación

Cuando hablamos de innovación nos estamos refiriendo a una competencia del asesoramiento que tiene como línea prioritaria la mejora de la calidad educativa, la reconstrucción de los centros como organizaciones en las que los profesores analizan su enseñanza y reconstruyen la realidad, haciendo del centro un lugar de innovación y mejora.

Como ha afirmado Bolívar (2000: 99) *“Aunque los profesores pueden desarrollar a menudo su práctica a título individual, si de lo que se trata es de que el centro en su conjunto se desarrolle, entonces, es necesario que existan oportunidades para que los profesores aprendan juntos”*. Por lo tanto, se puede considerar que el asesoramiento afecta a un gran foco de innovación, el centro, que a su vez incide en el asesoramiento curricular, organizativo y profesional. La función del asesor interno consistirá en facilitar al profesorado el desarrollo de categorías de pensamiento y modos de hacer que promuevan procesos de autorrevisión, de construcción de conocimiento y de mejora. El asesor ha de ser persona capaz de coordinar y dinamizar la evaluación de necesidades, estructurar planes de intervención en los que queden plenamente articuladas estrategias y actividades, toma de decisiones, aspectos que debidamente conjugados facilitarán el desarrollo profesional de los docentes. Así entendido el asesoramiento interno, la autorrevisión escolar se podrá constituir en acción incoativa para iniciar la sinfonía de la Formación en Centros.

Se trata de hacer del centro un ámbito de revisión constante para la mejora, en el que se incluyan los ámbitos propios de la escuela, a saber: finalidades educativas, estructuras organizativas, ámbito curricular, concepción didáctica, dimensión evaluativa y formación docente. En definitiva, se trata de contribuir a la concepción del centro como realidad interna cohesionada y respuesta pedagógica de la escuela a la sociedad, apoyándose en la planificación, el desarrollo y la mejora; facilitando al profesorado la toma de decisiones que salve el equilibrio que se produce entre la tensión que suscita lo decretado y la puesta en práctica de lo más conveniente para el centro; mejorando los procesos de enseñanza y aprendizaje, disponiendo al profesorado adecuadamente para iniciar procesos de autoformación y autoevaluación

Bibliografía

- Bell, L. (1990): "Research, Consultancy and staff Development in Schools ", en Aubrey, C. (ed.): *Consultancy in the United Kingdom. Its Role and Contribution to Educational Change*. Londres: Falmer Press.
- Bolívar Botía, A. (1999): "El asesoramiento curricular a bs establecimientos educacionales: De los enfoques técnicos a la innovación y desarrollo interno ". *Revista Enfoques Educativos*, (2) 1, 1-11.
- Bolívar Botía, A. (2000): "El psicopedagogo en la innovación del currículum ". En M. Pérez y José A. Torres (Coords.). *La calidad en los procesos educativos*. Vilassar de Mar: Oikos-Tau.
- Escudero Muñoz, J. M. (1992) "Sistemas de apoyo y proceso de asesoramiento: Enfoques teóricos"; En J. M. Moreno (Coord.): *El asesoramiento a centros educativos. Estudio evaluativo de bs Equipos Psicopedagógicos en la Comunidad de Madrid*. Comunidad Autónoma de Madrid: Madrid.
- García, J.O., Moreno, J. M., y Torrego, J.M. (1993): *Orientación y tutoría en la Educación Secundaria*. Zaragoza: Edelvives.
- Parrilla Latas, A. (1996): "Apoyo interno: Modelos y funciones ", en A. Parrilla (Coordinadora): *apoyo a la escuela: un proceso de colaboración*. Bilbao: Mensajero.
- Pérez Ferra, M. (1995): "El psicopedagogo como experto en asesoramiento curricular ". *Revista Anales de Pedagogía*, 12-13, 195-210.
- Pérez Ferra, M. (1999): *Conocer el currículum para asesorar en centros*. Jaén: Jabalcuz.
- Pérez Ferra, M., (2000): "El asesoramiento en los procesos de intervención curricular ", en M. Pérez Ferra y J.A. Torres González (Coords.): *La calidad en los procesos educativos*. Vilassar de Mar: Oikos-Tau.
- Rodríguez Romero, Mª . del Mar (1992): "La labor del asesoramiento en la escuela". *Signos, teoría y práctica de la educación*, (3) 7, 11-23.
- Rudduck, J. (1994) "Reflexiones sobre el problema del cambio en las Escuelas ". En F. Angulo y N. Blanco (Coordinadores): *Teoría y Desarrollo del Currículum*. Archidona: Ediciones Aljibe.