

PANORAMA DE LA FORMACIÓN Y EL ASESORAMIENTO EN EDUCACIÓN: ALGUNAS CLAVES PARA SABER POR DONDE VAMOS

Miguel Vicente Prados

Asesor de Formación, Centro de Profesorado de Granada (CEP-Granada1)

E-Mail: prim2gr1@retemail.es

Resumen

En la actualidad es relevante dedicar atención a la formación del profesorado y al asesoramiento en educación. Este artículo aporta algunas claves comprensivas para saber por dónde vamos en este sentido en nuestro contexto próximo. Para ello, y desde una perspectiva de asesor en ejercicio, se pasa repaso a la situación del asesoramiento, desde sus orígenes hasta hoy. En el trabajo se apuntan las principales causas de las rutinas de los asesores, tanto de su propia acción como las delegadas de la propia cultura y realidad de los centros. Desde ahí se propone un nuevo marco de acción y formación del profesorado en ejercicio que toma en consideración los siguientes aspectos: 1) los profesores son intelectuales que se forman mejor en propuesta interesantes de formación en centros (como contenido y contexto de formación); 2) los asesores deben ser profesionales críticos que actúen desde parámetros de proceso y desarrollo; 3) los centros son singulares; 4) trabajar sobre lo cotidiano valorando la experiencia profesional y el conocimiento del profesorado; 5) trabajar y reconquistar los espacios de comunicación y colaboración y 6) unir mejora e innovación con desarrollo profesional e institucional.

Abstract

At present it is relevant to devote attention to the training of the professorship and to the advice in education. This article provides some comprehensive keys to know by where we go in this sense in our next context. For this, and from a perspective of advisor in exercise, is passed revision to the status of the advice, from its origins until today. In the work are noted the main causes of the routines of the advisors, so much of their own actions as the delegated of the own culture and reality of the centres. From there it is proposed a new action and training framework of the professorship in exercise that take in consideration the next aspects: 1) the teachers are intellectual that are formed better in interesting training proposal in institutions (as content and training context); 2) the advisors should be critical professionals that act from process and development parameters; 3) the centres are singular; 4) to work on what is daily valuing the professional experience and the knowledge of the professorship; 5) to work and to recaptured the communication and collaboration spaces; and 6) to bind enhancement and innovation with professional and institutional development.

Introducción

Proyecto agrícola forestal Haitiano: Nos comenta el antropólogo social Marvin Harris, como Haití, en la década de los ochenta, se enfrentó a un grave problema de deforestación originado por la tala masiva de árboles provocada por el aumento de terreno de cultivo. Los árboles y el cultivo son dos de los recursos básicos de los haitianos, la madera y carbón como energía y los productos agrícolas para la alimentación. La desertización estaba llegando a unos índices alarmantes y se buscaron soluciones para solventar la situación.

Inicialmente se apostó por la puesta en marcha de un proyecto diseñado por expertos externos que consistía en "vender" el discurso ecologista entre los nativos para buscar su implicación en el proyecto de reforestación del país plantando las semillas que proporcionaba el gobierno en sus campos. El proyecto fracasó, los campesinos dieron las semillas de alimento a sus hambrientas cabras. El error estuvo en no tener en cuenta la cultura y mentalidad de los campesinos haitianos, éstos son mercantilistas, es decir –producen cosechas para venderlas–, y en el proyecto se le daban semillas para que con su trabajo y en su terreno plantaran árboles que no podían talar y vender

(hasta pasados 30 o 40 años). Los haitianos veían en la plantación de árboles lo opuesto de sus cosechas que plantaban voluntariamente para venderlas.

Estaba claro que tenían que darse dos condiciones mínimas para que un proyecto de reforestación tuviera éxito: una, garantizar la implicación de los campesinos y para ello es imprescindible considerar su modo de vida y su cultura; y dos, dejar claro al haitiano lo que iba a ganar con su implicación en el proyecto. Cuando ambas premisas fueron tenidas en cuenta en un proyecto, éste triunfó. Así cuando el objetivo fue plantar tres millones de árboles en cuatro años, se llegaron a sembrar 20 millones de árboles. Los pilares de este proyecto fueron: plantar árboles de crecimiento rápido en hilera de manera que pudieran entre ellas cultivar su cosecha, al tiempo que los campesinos adquirirían la propiedad de los árboles de manera que pudieran ser talados y vendidos por éstos con la única condición de que el número de árboles talados nunca fuera superior a los que sembraban.

La moraleja que se puede extraer de este acontecimiento histórico tiene un enorme paralelismo con la vida de los centros educativos y con la forma de resolver los problemas cotidianos que en éstos se presentan. Cómo atajarlos y buscar soluciones a los mismos debe ser una tarea a acometer desde el ámbito de la formación permanente del profesorado, y dentro de éste existen distintas perspectivas o modelos a la hora de abordarlos. Que van, desde aquellos modelos con una marcada orientación tecnológica que consideran la formación y desarrollo profesional como una labor dirigida externamente a la vida de los centros por “*expertos infalibles*” encargados de ofrecer la solución a los problemas y necesidades del profesorado mientras que éste último sólo tiene que aplicarla en el contexto de su aula. A aquellos modelos de orientación práctico-crítica que entienden la formación como la búsqueda compartida entre el profesorado de un centro y los asesores, en una relación de horizontalidad, de soluciones a los problemas y necesidades que emanan de la práctica cotidiana en las aulas.

Esta última perspectiva se nos antoja mucho más interesante y potente que la anterior aunque sin embargo tiene una menor implantación en los centros educativos. Explicar el por qué de esta situación y el ofrecer algunas claves de mi experiencia como asesor sobre la conveniencia de apostar por la formación en centros, como modalidad de formación, es el interés del presente artículo.

1. Para comenzar, no se pueden utilizar soluciones viejas para problemas nuevos

La primera cuestión que quiero plantear es la de cuáles son los problemas a los que el profesorado tiene que dar solución hoy en día y para los que necesita una formación acorde a los mismos.

Parece evidente que los problemas actuales que tiene planteada la escuela son bastante diferentes, en algunos casos, a los que se enfrentaba hace algún tiempo, en consecuencia es sensato pensar que no pueden ser válidas las soluciones antiguas para afrontar los nuevos retos.

La diversidad y las consecuencias que de ella se derivan es uno de los grandes retos a los que tienen que dar una adecuada respuesta los centros educativos. Ello exige replantear distintos espacios curriculares y organizativos que durante mucho tiempo han permanecido invariantes, por ejemplo:

La metodología, con respecto a las prácticas de trabajo, dejamos constancia de la hipocresía en la que, con frecuencia, vive sumida la institución educativa. Los docentes hacen como que enseñan y los alumnos hacen como que aprenden. En realidad todo funciona como un canal o arroyo de riego en el que damos paso al agua y a continuación nos vamos al final del mismo para ver si llega. Y cuando no lo hace no nos preocupamos de averiguar el por qué, si es que la broza en medio del camino ha bloqueado el paso, si es que la apertura y cantidad de agua es insuficiente, si es que quizás sería conveniente diversificar los conductos para que llegue agua a todos aunque suponga más trabajo... Lo cierto es que los aligustres del final siempre suelen quedarse sin agua y terminan secándose aun teniendo también derecho al agua. En este sentido el profesor que se plantea este tipo de cuestiones es el único capaz de poder encontrar alguna solución mientras que él que no se

cuestiona nada, porque entiende que está en posesión de la verdad, siempre estará abocado a cometer los mismos errores (de los errores se aprenden, en realidad es la forma natural de aprender).

En definitiva, no se trata de enseñar bien sino que los alumnos aprendan bien. El simple hecho de articular perfectamente el discurso de una clase magistral y de dotarla de contenido académico y científico no es garantía de éxito cuando, a pesar de su esfuerzo, existan alumnos que no consigan o tengan dificultades para comprender ¿qué pasa con los alumnos que no se enteran aunque muestran interés y empeño?

Con relación a la evaluación, en este espacio se pone el énfasis en los logros finales, sin tener en cuenta los procesos seguidos. Se olvida que las situaciones de partida no son iguales para todos los alumnos. No tener en cuenta la diversidad como valor educativo sino la homogeneidad, además de deshumanizar genera injusticia.

Esto ocurre porque quizás sea el espacio de la evaluación uno de los más rutinizados en la escuela, ya que pudiendo utilizarse para vertebrar y dotar de coherencia el trabajo que se desarrolla en el aula regulando todos los elementos de planificación: objetivos, contenidos y actividades de enseñanza/aprendizaje, sólo se usa como un instrumento administrativo y burocrático para certificar situaciones ya conocidas. Se parte de una premisa equivocada: si un alumno fracasa es porque no se esfuerza y trabaja lo suficiente, nosotros enseñamos pero los alumnos no aprenden. Este punto de partida nos impide plantearnos otro tipo de cuestiones que pudieran ayudarnos a explicar el fracaso cuando se produce.

Podíamos seguir analizando otros espacios curriculares y organizativos de los centros aunque pienso que no hace falta ya que concluimos en la misma idea: dar una adecuada respuesta al reto de la diversidad supone introducir cambios entre otros, en las concepciones y prácticas metodológicas, en el concepto, utilidad y uso de la evaluación, etc., lo que redundaría en la exigencia de un nuevo perfil y rol profesional alejado de las prácticas repetitivas y aplicacionistas, y ubicado en un nuevo espacio que necesariamente requiere nuevas formas para enfrentarse a los problemas y la asunción de algunas funciones que son inherentes a la tarea docente pero que tradicionalmente han sido asumidas por otras agencias –administración, expertos universitarios, editoriales, etc.– ajenas a los centros. Hablamos de que los docentes tienen que asumir como propia la tarea del diseño de su trabajo con todo lo que ello implica.

La formación permanente de este profesorado también ha de experimentar un cambio que garantice la asunción de las nuevas tareas, funciones y exigencias que se le demandan a los docentes y a los centros educativos. Ello implica un nuevo modelo de asesoramiento y una nueva concepción de la función asesora.

Actualmente el modelo imperante en formación es el tecnológico, a saber: los expertos separados de la práctica diseñan (innovaciones, cambios, reformas, etc.) que los docentes aplican en el ámbito de sus prácticas de aula y la administración educativa prescribe, controla y sanciona su cumplimiento. Hoy, debemos apostar por un modelo de formación con los mismos ejes pero con diferentes cometidos, es decir las innovaciones, cambios y mejoras deben surgir de los propios profesores que como investigadores reflexivos de sus prácticas generen teoría que permite y facilita el cambio, el tercer eje, el de la administración, sigue siendo necesario pero no para prescribir y controlar sino para facilitar la labor de indagación colegiada de los docentes.

Llegado este momento creo que conviene hacer una pequeña inmersión en los orígenes del asesoramiento ya que ayudará a comprender la naturaleza del cambio de la función asesora de la que estamos hablando y de las dificultades con las que nos vamos a encontrar.

1.1. Orígenes del asesoramiento

El asesoramiento como función y el asesor como agente tienen su origen, como tantos otros espacios educativos, en el ámbito de la empresa. Se pensó en términos de rentabilidad y en consecuencia era mejor actuar con los profesionales que directamente con los clientes. En este sentido el asesor ejercía su función de acuerdo con su competencia y experiencia facilitando el

diagnóstico, evaluación, búsqueda de alternativas, etc. a las demandas que se le planteaban, con la intención de que con posterioridad a su intervención los profesionales a los que asesoraba pudieran transferir este conocimiento a sus situaciones concretas de trabajo (Rodríguez, 1996 y Hernández, 1994). El ámbito profesional donde encontró mejor acomodo fue el Trabajo Social. La rentabilidad, a la que se aludía, se encuentra en la mayor repercusión que tiene su actuación asesora al trabajar con los profesionales que posteriormente inciden sobre los clientes, con lo que su labor multiplica su impacto sobre los últimos (al menos, en cuanto a número).

1.2. Origen del asesoramiento en educación

En educación nos tenemos que ir al ámbito anglosajón para indagar sobre los orígenes y aplicación de la función asesora a este campo. Haciendo un breve recorrido histórico tenemos que ubicarnos en Estados Unidos y Gran Bretaña (Hernández, 1991, Rodríguez, 1996, Moreno, Imbernón, 1997) para encontrar en la década de los cincuenta y setenta el surgimiento de la figura del asesor y los apoyos externos a los centros educativos. Su aparición viene condicionada por la política de reforma que las administraciones educativas mantenían, en la que el cambio se planifica externamente a los centros educativos, en un intento de estos países, y con posterioridad otros de la esfera occidental, por mejorar los centros educativos desde fuera en busca de favorecer su desarrollo social y económico y dar así respuesta a los problemas sociales que estaban emergiendo. Esta visión coincide con los planteamientos del proyecto haitiano de repoblación forestal fracasado.

En este contexto la novedad que supone la aparición de la figura del asesor no está exenta de controversia. Pues aunque surge como sustitución del *"experto externo a la escuela"* proveniente de espacios ajenos a la misma (instituciones, universidades...) por profesionales con experiencia escolar, dando lugar al asesoramiento entre iguales (Imbernón, 1997). Sin embargo su papel se instrumentalizó de manera que fueron utilizados para favorecer las reformas en curso y como *"control del cambio por parte de las administraciones educativas. Por consiguiente, el asesor aparece inicialmente como el experto legitimado por la política oficial y la competencia científica para gestionar la implantación de las directrices administrativas"* (Rodríguez, 1996). Lo que propició que la percepción que llegaron a tener los docentes de éstos se vinculara en exceso con la administración, esto unido a la gran variedad de funciones que tuvieron que desempeñar (formación permanente, innovación educativa, supervisión y orientación) facilitó que no disfrutaran de una fácil aceptación por parte de los centros educativos.

Podemos asegurar en consecuencia que la concepción que tuvo en su origen el asesoramiento fue deudora de la etapa que va de los años sesenta hasta comienzos de los setenta en la que todo el conocimiento sobre la escuela se producía, debatía, almacenaba y evaluaba precisamente fuera de la escuela; las políticas de reforma parecían partir siempre de la premisa de que *"algo funcionaba mal"* en la escuela; los programas de innovación, en la mayor parte de los casos, consistían simplemente en diseñar y diseminar materiales curriculares *"a prueba de profesores"*, es decir, con una supuesta capacidad para tener éxito por sí mismos.

El fracaso total de este tipo de iniciativas ha ido desmontando en muchos países el esquema anterior y ha estimulado la creación de estructuras que permitieran que el conocimiento sobre los procesos de cambio en la escuela pudiera también producirse, debatirse, almacenarse y evaluarse dentro de la propia escuela. Así los profesionales del apoyo externo cobraban sentido como mediadores entre teoría y práctica, entre la investigación y acción, y, por supuesto, entre las propuestas políticas de reforma y cambio educativo y las demandas y exigencias de la práctica cotidiana en los centros educativos (Moreno, 1997: 61).

El modelo tecnológico de asesoramiento es la opción más frecuente debido a su rentabilidad, ya que supone para la Administración Educativa, utilizar sus servicios de apoyo externo para implementar reformas teniendo definidos con claridad unos objetivos y criterios de éxito y permite igualmente pensar en la rentabilidad en el uso de los recursos. Como contrapartida a estas supuestas ventajas se encuentra la provisionalidad y poca estabilidad y continuidad de los sistemas de apoyo externo ya que se encuentran fuertemente unidos a la continuidad de la administración que los crea y al éxito o fracaso de las reformas o innovaciones que se ponen en juego (Moreno, 1997).

La instrumentalización de la función asesora por parte de la administración provoca que el contenido de la labor este orientado a satisfacer la necesidad de la misma en *"reformar cada vez con mayor frecuencia los currícula escolares, característica en todos los sistemas educativos contemporáneos desde hace décadas, obliga a mantener un sistema de apoyo capaz de diseminar la nueva información. Además, la creación de espacios cada vez mayores de autonomía curricular en los centros implica también apoyo específico en la construcción de lo que en España conocemos por proyectos de centro. Por otra parte, la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales y, en general, las medidas de atención a la diversidad, suponen la necesidad de que los centros se capaciten para realizar adaptaciones curriculares"*. Otro campo encargado a los asesores es el relacionada con transformar la cultura organizativa de los centros educativos, buscando que se instale en los centros la cultura de la colegialidad y del trabajo en equipo. Permitiendo así romper el aislamiento que ha caracterizado tradicionalmente a la profesión docente, promoviendo el desarrollo profesional de los profesores y la mejora de la escuela como organización educativa (Moreno, 1992).

Podemos concluir, en esta revisión retrospectiva, en el acentuado apego a las perspectivas más tecnológicas por las que ha transitado y lo sigue haciendo la función asesora. Que unido a la indefinición de dicha función, debido a su corta trayectoria en nuestro país a la hora de incorporar los servicios de ayuda a la escuela, impide que se pueda hacer una reflexión contrastada que de luz sobre los distintos modelos teóricos que inspiran las distintas prácticas de asesoramiento. En este sentido se puede asegurar que en el desarrollo de la práctica profesional de los asesores de los centros, *"se han ido formulando distintas formas de intervención, dependiendo de marcos teóricos determinados, demandas concretas de las escuelas o incluso de la administración educativa; pero estas intervenciones no podemos considerarlas realmente como modelos, han sido más bien una búsqueda de explicaciones a posteriori"* (López y Muñoz, 1994).

Todo lo expuesto hace complicado el orientar la función asesora por espacios sociocríticos debido a que la tradición y experiencia vivida nos hace difícil el necesario tránsito a unas prácticas poco adecuadas al uso de *"tecnologías estandarizadas"*, de un lado por la resistencia del profesorado a aceptar cambios impuestos externamente, y de otro, por la singularidad de los contextos educativos, que exige una adaptación a las condiciones idiosincráticas de cada centro y del profesorado del mismo. Lo que exige la utilización de unos principios de procedimiento muy flexibles y que en todo momento tienen que ser ajustados a la situación concreta en la que se utilizan (Rodríguez, 1997).

2. Evitemos la rutinización

Es evidente que el tránsito de un modelo de formación a otro no está exento de dificultades e inconvenientes. Uno de ellos, con carácter transversal (afecta a los demás) es el de la rutinización, en la que con tanta facilidad se cae en el ámbito educativo *"cómo vamos a evaluar: pues como el año pasado, es decir, ¡como siempre!"*. Es conveniente analizarlos y tenerlos en cuenta para que se pueda producir un cambio real en el modelo de formación permanente del profesorado que nos permita asentarnos en la modalidad de formación en centros como estrategia formativa que mejor recoge los principios en los que se tiene que asentar la formación del profesorado. A continuación y sin ánimo de abarcarlos todos se analizan algunos de ellos:

2.1. El proceso de socialización de los docentes y de los asesores

El proceso de socialización de los docentes actúa como un serio condicionante para el adecuado desarrollo de la formación en centros. La tradición en relación a la función docente es que ésta siempre ha estado separada de los procesos de diseño del currículum: han sido otros, los *"expertos"*, bien provenientes de la universidad, bien de las editoriales, los que han asumido dichas funciones, relegando al profesorado a la función de aplicadores y quedando, en consecuencia, excluidos de los procesos de generación de conocimiento. Es por esto por lo que, con frecuencia, el profesorado sólo espera recetas o que se le diga que tiene que hacer y cuáles son los pasos que hay que seguir cuando se establece la relación de asesoramiento para la solución de problemas de la

práctica, impidiéndose de esta manera la construcción conjunta característica de esta modalidad de formación.

En cuanto a los asesores tenemos que incidir en la misma idea. El modelo de asesoramiento tiene una enorme vinculación con el sistema educativo de cada país. *“El diseño de las funciones y estrategias de los asesores remitirá, quiérase o no, a un modelo centralizado o descentralizado de educación, a un esquema de currículum nacional prescriptivo o abierto, a una concepción de las escuelas como unidades administrativas de aplicación de políticas de reforma o como lugares relativamente autónomos con capacidad para dirigir su propio desarrollo”* (Escudero y Moreno, 1992).

En nuestro contexto se apuesta fuertemente por un modelo que gira hacia la descentralización y un currículum abierto y flexible que exige del profesorado una implicación y compromiso en el diseño y desarrollo de una propuesta educativa de aula. Esto, lógicamente, exige un nuevo modelo de asesoramiento con unas nuevas funciones y estrategias para garantizar y favorecer que el profesorado ocupe este nuevo espacio que se le brinda. La tarea no es sencilla, pues nuestro país se ha caracterizado durante mucho tiempo, al igual que otros países de nuestro entorno, por una política muy centralizada que ha empobrecido los ámbitos de decisión del profesorado; de ahí el gran reto que se plantea a los docentes y a aquellas personas que deben favorecer el desarrollo y crecimiento profesional de los centros y los profesores que en ellos desarrollan su labor docente. En consecuencia, la búsqueda de ese modelo al que hacemos referencia está en parte por construir en la práctica, pues en el ámbito teórico ya tenemos conocimiento de sus principios y desarrollo en países con una honda tradición descentralizadora en su sistema educativo. La labor asesora nunca debe ser entendida como un conjunto aislado de funciones o tareas, sino que éstas deben legitimarse y justificarse en el marco conceptual de un modelo. Cuando hablamos de asesoramiento serio y comprometido con los centros y los profesores no podemos admitir que *todo vale* mientras se resuelvan problemas y se salga indemne de la situación.

Por tanto, el tránsito de un modelo presidido por valores tales como la dependencia, la alienación, la asimetría, el intervencionismo, el expertismo, la ignorancia de los prácticos, a otro presidido por la colaboración, el trabajo en equipo, la autonomía, la horizontalidad y simetría en la relación, la igualdad de estatus en la toma de decisiones, etc. no es nada fácil y, sobre todo, es progresivo y no inmediato.

2.2. La cultura organizativa de los centros

Transformar la cultura de los centros es uno de los grandes retos y, al mismo tiempo, uno de los grandes obstáculos con los que nos encontramos para llevar a la formación en centros. La transformación de la vida interna de los centros es uno de los aspectos que mayor peso específico tienen en el intento de mejorarlos y para el desarrollo profesional de los docentes. *“Los intentos en los últimos años por abrir brechas en el excesivo espíritu privado de esta profesión han tenido un éxito relativo; hoy es más frecuente encontrar centros o grupos de profesores de infantil, primaria y secundaria abordando empresas comunes, pero, en demasiados casos esas iniciativas se estrellan con un umbral a partir del cual cada uno es cada cual. El traslado significativo de esa frontera situándola de manera más equilibrada entre el respeto a la libertad de actuación de cada uno y la opción argumentada de planteamientos colectivos, abrirá la posibilidad de ampliar la colaboración en los centros”* (Martínez y otros, 1997).

El individualismo es el estado más frecuente en los centros. El aislamiento profesional y el trabajar solo dentro del aula da cierta seguridad al profesor aunque le priva de referencias externas sobre el valor de lo que está haciendo que pudiera ser el espacio para la mejora. La incertidumbre, el aislamiento y el individualismo es la mejor mezcla para que todo permanezca en la escuela como está. El profesor se asienta en prácticas educativas seguras y no asume la posibilidad de cambiarlas (Fullan, 1994).

Tampoco es mejor la situación en aquellos centros donde existe un modelo de colegialidad forzada, que sólo sirve para dar respuesta formal a aquellas exigencias que vienen desde el exterior

de los centros. Puede ayudar para que los profesores trabajen juntos pero, la realidad nos indica que nada de este esfuerzo tiene luego incidencia en las aulas.

La construcción de colegialidad a nuestro juicio pasa por la reconstrucción de los modelos organizativos de los centros que son los que han potenciado más el trabajo individual que el colectivo. Difícilmente, pues, puede el profesorado desarrollar *“procesos de participación, evaluación y gobierno de los centros que desborden los esquemas tecnológicos, si no ha iniciado prácticas contra-hegemónicas respecto del modo en que se regulan los tiempos y espacios y se construyan los significados específicos en relación con la práctica de la enseñanza, dentro de los cuales se socializa su conocimiento práctico. Existen creencias, mentalidades, asunciones y prácticas sobre lo que debe ser la escuela, fuertemente arraigadas en los distintos agentes de la comunidad escolar”* (Martínez, 1994). Cambiar y reconstruir la cultura y la organización de un centro es una tarea ardua, pero que hemos de acometer si queremos cambiar el estado de las cosas.

Así pues, se impone un nuevo uso de los tiempos, de los espacios y, sobre todo, del conocimiento. La parcelación del conocimiento sólo favorece el aislamiento y la balcanización de los claustros (maestros de niños pequeños, maestros de niños grandes, ellos son de matemáticas, nosotros de sociales...) y la imposibilidad de conseguir confeccionar un proyecto común basado en el consenso –que tenga también en cuenta el disenso– que haga factible que el centro en su globalidad elabore una oferta educativa de calidad. Este es uno de los grandes condicionantes con los que nos encontramos a la hora de asesorar dentro del marco de la formación en centros.

2.3. Inestabilidad del profesorado en los centros

Como hemos dejado constancia con anterioridad, desarrollar una cultura colaborativa en los centros donde se puedan desarrollar proyectos compartidos que garanticen la mejora de las prácticas educativas, que faciliten el crecimiento profesional y la mejora global del centro, no es una situación que se encuentre instalada en los centros, sino que hay que ir construyéndola día a día con el compromiso y la implicación del profesorado y asesores inmersos en tal empresa. Si a todo esto le añadimos una nueva dificultad, la tarea se nos presenta más escabrosa: nos estamos refiriendo a la movilidad del profesorado y, como consecuencia de ella, a la inestabilidad de las plantillas de los centros.

Se hace muy penoso movilizar voluntades cuando, por la situación de provisionalidad o por el concurso de traslados, el profesorado sabe que no va a tener permanencia en dicho centro. Sobre todo teniendo en cuenta que los procesos de formación en centros se plantean a largo plazo. El profesorado que conoce su continuidad en el mismo tampoco se atreve a embarcarse en proyectos de colaboración sin tener la seguridad de que los profesionales que recalen en el centro terminarán por asumirlos.

Esta dificultad no se presenta por igual en todos los centros, ya que aquellos más lejanos a los grandes núcleos de población lo viven de forma más virulenta, puesto que en ellos es donde se produce mayor movilidad del profesorado. Sin duda que sería oportuno buscar fórmulas imaginativas, que no choquen con los derechos laborales del profesorado, para que se generen grupos de trabajo estables en los centros.

2.4. El tiempo: la jornada laboral

La reflexión crítica y colaborativa sobre la práctica exige del profesorado un gran esfuerzo que tiene que añadir a una jornada laboral caracterizada por la *“intensificación”* del trabajo: planificación, desarrollo y valoración de las actividades de enseñanza aprendizaje, preparación de materiales, diseño de nuevas situaciones de aprendizaje, preparación y atención a las tutorías, distintas reuniones (coordinación, claustros, consejos escolares, equipos docentes, departamentos, etc.), medidas para la atención a la diversidad, preparación de actividades extraescolares, etc. Como bien se puede deducir, las propias condiciones laborales en las que el profesor desarrolla su trabajo hacen difícil el desarrollo de proyectos de formación en centros que estén perfectamente imbricados en la vida del centro y que no pasen a ocupar espacios marginales, anecdóticos e improductivos dentro del mismo.

La falta de tiempo para la reflexión compartida es, por tanto, uno de los grandes condicionantes con los que nos encontramos en los centros educativos a la hora de trabajar dentro de esta modalidad de formación. Como consecuencia, se exigen nuevas fórmulas a la hora de organizar el centro para que tales procesos puedan desarrollarse en el horario fijo de los profesores, de forma que los equipos docentes, claustro, departamentos, etc., dispongan de sesiones de trabajo en el horario de sus componentes de forma natural y no forzada, si realmente queremos que no sea una actividad marginal con casi ninguna incidencia en la vida del centro.

En resumen, *“la realidad de muchos centros educativos absorbe voluntades innovadoras que son fagocitadas por la rutina y el bienestar de los modelos tecnicistas. Tras veinticinco horas de clase, más algunos añadidos (tutorías, corrección de trabajos, organización de actividades extraescolares...), el profesorado no está en las mejores condiciones para la reflexión colaborativa de su práctica. Difícilmente podemos pedir que se desarrolle la formación en centros en estas condiciones”* (Mesa, 1997).

3. El nuevo marco para la formación del profesorado: la formación en centros y los profesores/as como intelectuales

Cuando hablamos de que el nuevo perfil del profesorado debe asentarse en su dimensión estratégica, aquella que le permite ser un intelectual que reflexiona de forma colaborativa sobre su práctica con la finalidad de mejorarla y ajustarla a los nuevos retos a los que aludíamos al principio del artículo, necesariamente debemos considerar también el marco formativo que facilite dicho perfil.

La formación centrada en la escuela debe ser el contenido y la estrategia de dicho marco, ya que es un modelo de formación que garantiza un espacio para la reflexión crítica y compartida de la práctica docente en el lugar contextualizado, el centro, donde ésta se produce, y por los propios sujetos activos de las misma, el profesorado del centro, con la ayuda de los asesores para que en una relación de colaboración reconstruyan y mejoren sus concepciones y las prácticas pedagógicas así como la cultura y funcionamiento de los centros escolares.

Entendemos que la función asesora en esta estrategia formativa debe orientarse en la línea del asesor de proceso o crítico. Es decir, concebimos al asesor como aquella persona que actúa dinamizando y facilitando procesos de reflexión colaborativa sobre la práctica educativa que desarrollan los profesores/as del centro en su devenir cotidiano, intentado mejorar la misma al tiempo que permite el crecimiento profesional de los docentes. La ayuda que presta el asesor de proceso incide sobre todo en el desarrollo de la capacidad de los asesorados para el diagnóstico de problemas y de las necesidades que presenta el centro educativo así como para generar las condiciones oportunas para buscar las alternativas adecuadas para solucionarlos.

Es evidente que esta línea supone mucho más que un simple traslado de ubicación de las actividades de formación del Centro de Profesores al centro escolar. Significa para nosotros concebir el desarrollo profesional docente como un proceso que debe estar muy vinculado al contexto laboral donde el profesorado desarrolla su función docente para dar así respuesta adecuada a los problemas cotidianos que de él emanan. Nuestro planteamiento no es reduccionista ni exclusivista ya que al dedicar nuestro mayor esfuerzo a esta modalidad formativa no quiere decir que estemos negando ninguna otra. Así entendemos que cuando existen necesidades genéricas que afectan al profesorado en cuestiones de carácter didáctico, actualización científico-técnica, etc., la respuesta también puede ser genérica canalizándose a través de cursos transmisivos y poco implicativos pero adecuados para satisfacer dichas necesidades de formación.

Hablando desde la experiencia en el desarrollo de la función asesora tengo que decir que los primeros pasos con esta modalidad de formación partieron de posiciones teóricas fruto de la revisión de aquellos autores que escribían sobre el tema y que luego en la práctica fuimos reconstruyendo. La experiencia que hemos ido acumulando durante estos últimos años nos ha ido permitiendo ir recogiendo algunas claves para entender su virtualidad y potencialidad a la hora de asegurar la innovación y el desarrollo profesional de los docentes que expongo seguidamente:

3.1. Considera la singularidad de cada centro

La formación en centros llega al profesorado porque facilita un espacio para la reflexión crítica y compartida de la práctica docente en el propio centro donde ésta tiene lugar. Por tanto, la proximidad y la contextualización de los problemas y las necesidades favorecen que, una vez halladas las alternativas a los mismos, tengan una inmediata utilización en las aulas.

Cuando la demanda de formación surge de una necesidad sentida y expresada por todo o gran parte del profesorado de un centro y no es aislada, sino que se inserta en el seno de un proyecto de mejora global del centro, resulta que tanto los profesores como los asesores de formación salen beneficiados. Los primeros porque encuentran significativa la tarea, puesto que consiguen unir la búsqueda de alternativas de solución de los problemas, necesidades y aspiraciones que emergen de sus prácticas cotidianas en el contexto de su trabajo con su desarrollo profesional (utilizamos aquí y en adelante la expresión desarrollo profesional en el ámbito de la formación, no ignorando que existen otros ámbitos de índole laboral que también están vinculados a él); los segundos, porque su función, lejos de tener un carácter puntual, anecdótico y remedial, pasa a imbricarse en un proyecto global que la contextualiza y permite que su actuación sea consecuente con las verdaderas necesidades del profesorado. Por todo ello, la formación en centros *"es el espacio más adecuado de construcción conjunta en la que se posibilita avanzar en la consecución de unos objetivos bien delimitados, que responden a una necesidad del centro y que tienen en cuenta su punto de partida"* (Solé, 1996).

La finalidad última de la formación en centros es la de capacitar al profesorado y al centro para que en el uso de la autonomía adquirida en el proceso puedan ir dando adecuada respuesta a las necesidades futuras que puedan ir surgiendo. Esta es una cuestión que todos los centros que han participado en procesos de este tipo valoran como muy positiva, en el sentido de que la relación conjunta entre asesor y profesores/as permite también una construcción conjunta (pongamos por caso el diseño de estrategias para atender la diversidad desde la programación de aula) pero que tiende a la autonomía. Es decir, una vez que el centro ha hecho suyo ese espacio, ya no necesita del asesor para seguir adelante con el mismo.

3.2. Trabaja con lo cotidiano

Llega al profesorado porque los contenidos de formación se ajustan perfectamente a las preocupaciones y necesidades de los centros y giran, por tanto, en torno a los problemas cotidianos que encuentran en su práctica docente. Así, por ejemplo, hemos podido recoger durante nuestra experiencia demandas tales como convivencia escolar, atención a la diversidad (estas cuestiones con más énfasis en secundaria), tratamiento de los ejes transversales, diseño de la planificación de aula, revisión de los proyectos curriculares, aprendizaje y desarrollo en la comunicación escrita, selección, articulación de contenidos distintos, evaluación, etc. Como puede comprobarse fácilmente, son demandas que aglutinan a todo el profesorado del centro, pues tienen mucha vinculación con la oferta educativa que éste presenta a su comunidad; por tanto no son necesidades puntuales y disciplinares que sólo afecten a profesores concretos por el área o etapa que imparten.

La labor del asesor, al menos inicialmente, debe tomar un mayor protagonismo en la ayuda de la traducción de las ideas a la práctica, ya que resolver problemas prácticos es el primer interés de los profesores. Hasta llegar a un segundo momento en que nos encontramos con *"un grupo de gente, que incluye asesores y profesores, trabajando juntos y en diálogo, en relaciones de igualdad, sobre problemas definidos y tareas hasta que comiencen a desarrollar una nueva tradición que es la respuesta a estos problemas y tareas. El asesoramiento consiste en iniciar a los profesores en la reflexión sobre su práctica, o investigación/acción de segundo orden"* (Estebananz, 1997).

El profesorado, aunque no siempre se dan las mejores condiciones, se muestra interesado por este tipo de asuntos ya que en un mismo espacio se está abordando su formación y desarrollo profesional y la búsqueda de alternativas válidas para su contexto de trabajo que solventen los problemas con los que tiene que lidiar en el día a día de su centro, y no lo hace en la soledad de su aula, sino que cuenta con la complicidad del resto de compañeros que experimentan problemas similares a los suyos. Se supera la sensación de la insoportable levedad del docente (con permiso de

Milan Kundera) para hacerse fuertes gracias a que la mejora y la innovación de la enseñanza se asienta en el análisis, crítica y valoración colaborativa de la práctica cotidiana del aula.

Desde esta modalidad de formación, la mejora y la innovación tienen un carácter emergente; de ahí que enganche al profesorado, porque, lejos de ser impuesto externamente, asume el principio de que la innovación *"sólo es posible si los profesores y profesoras son capaces de adoptar compromisos, actitudes y propuestas investigadoras en sus clases y centros, pues todo proyecto innovador en educación ha de ser paralelo al desarrollo del profesorado y al de la investigación desde la práctica. En esta línea, la relación innovación-investigación en la práctica se convierte en un binomio irrompible"* (Imbernón, 1995).

3.3. Valora la experiencia profesional de los docentes

La formación en centros llega porque el profesor se hace consciente de que su proceso de recualificación docente pasa ineludiblemente por la asunción del protagonismo en la resolución de sus problemas de la práctica. Lo que, sin duda, genera un sentimiento de *orgullo* profesional al comprobar que no sólo se considera conocimiento pedagógico aquél producido por expertos, investigadores, etc. en contextos lejanos al escolar, sino también el conocimiento práctico, experiencial, personal y colectivo elaborado y validado por los mismos docentes en el ejercicio de su práctica educativa.

Esto supone, lejos de planteamientos *invasores* de la formación del profesorado que parten de la premisa de que la experiencia del profesorado debe ser borrada, considerarla como algo valioso a la hora del análisis y mejora de la misma. La formación en centros garantiza el espacio necesario para que se complemente este conocimiento práctico y experiencial fruto del trabajo docente y el conocimiento teórico que emana de distintas áreas de conocimiento pertinentes para la educación. Sirokmit resumen la idea que queremos expresar de la siguiente manera: *"Sólo quiero hacer hincapié en el hecho de que el conocimiento práctico adquirido por los profesores es legítimo y hay que tenerlo en cuenta. Pero además, los educadores tienen oportunidades reales de considerar, criticar, modificar y adaptar lo mejor que les ofrece la investigación en el contexto de su labor diaria y su experiencia en el campo de la enseñanza; entonces es posible cambiar las prácticas convencionales"* (Sirokmit, 1994).

Éste es uno de los grandes retos que tiene el asesor en el desempeño de función: intentar que confluyan la perspectiva interna (el conocimiento práctico que se genera en el centro fruto, de la reflexión crítica y compartida sobre la práctica) y la perspectiva externa (el conocimiento que el asesor pone a disposición de los compañeros de los centros para que el proceso de reflexión se vea enriquecido) a la hora de buscar las alternativas adecuadas a los problemas y necesidades que se le plantean en el día a día de la vida de un centro educativo.

Estamos convencidos de que la tarea no es fácil; buscar el equilibrio entre ambos conocimientos es una labor difícil que a veces, por el propio proceso de socialización de profesores y asesores (al que hacíamos alusión con anterioridad), se puede romper al hacer el asesor un uso exclusivo del conocimiento teórico en la búsqueda de soluciones rápidas y puntuales a los problemas de la práctica, lo que supone en el marco en que nos estamos moviendo hacer una utilización *perversa* de la formación en centros. Porque al *"igual que un modelo de enseñanza asentado preferentemente sobre los contenidos y el profesor como transmisor corresponde a una concepción lineal, impositiva y tradicional de la educación, uno de asesoramiento que sólo se apoye en el conocimiento sociológico o psicopedagógico y en el papel de los investigadores, expertos o asesores, merecería los mismos calificativos. Lo mismo que hemos conseguido elaborar para los procesos de enseñanza-aprendizaje escolar esquemas de pensamiento y acción que nos llevan a principios como el de la significación social, cultural y psicológica del aprendizaje, su carácter constructivista y activo, hemos de pensar en el asesoramiento en términos equivalentes, puesto que lo que trata de poner en juego es una relación de ayuda, formativa y educativa"* (Escudero y Moreno, 1992).

De no ubicar el asesoramiento en este espacio se corre el riesgo de que dicha función ocupe otro marginal en los centros y al mismo tiempo que no encuentre incidencia en el desarrollo profesional docente y en el proceso de enseñanza/ aprendizaje.

3.4. Da utilidad a espacios de comunicación excesivamente burocratizados y facilita la colaboración entre los docentes.

Es muy frecuente que en la mayoría de los centros los espacios reservados para la comunicación, la coordinación y el trabajo en equipo (equipos docentes, reuniones de ciclo, departamentos, claustros, etc.) estén reservados para realizar tareas burocráticas, para cumplir con determinadas exigencias oficiales que realmente no llegan a tener incidencia ni consecuencias directas en las aulas de los centros. Son espacios *muertos* e improductivos a los que se resignan los docentes porque hay que cumplir con las prescripciones, pero que en absoluto le generan ningún tipo de satisfacción ni crecimiento profesional. Cuando la formación en centros llega a dar contenido a estos espacios y tiempos formales y poco productivos es cuando el profesorado en general consigue encontrar en ellos el camino para la mejora de su práctica, del centro y de su desarrollo profesional.

Es evidente que cuando se enquistaba en un centro una determinada cultura organizativa su reconstrucción no es fácil, pero tampoco es imposible. Hemos podido comprobar que en aquellos centros donde la formación en centros tiene una cierta tradición y ha ido calando entre el profesorado, como existen bastantes docentes que consideran que el trabajo en equipo les enriquece personalmente y les permite tomar decisiones conjuntas que suponen una mejora notable para las tareas educativas; ello ha dado lugar a la organización del trabajo en equipos, no sólo a la hora de planificar las tareas educativas, sino también, y esto es más importante, a la hora de reflexionar y analizar dichas tareas con la intención de mejorarlos. No se trata de dejarnos embargar por un optimismo desmesurado, ya que en estos mismos centros existen también docentes que piensan que las tareas antes mencionadas les pertenecen, pues son una responsabilidad individual ya que están en su derecho a decidir en privado todas las cuestiones relacionadas con su aula (Del Carmen, 1994). Pero, incluso en tales circunstancias, cuando la formación en centros pasa a formar parte de la estructura organizativa del centro obtiene más adhesiones que detractores.

Por ello, la potencialidad de la formación en centros es grande aunque como explicité en otro lugar (Vicente Prados, 1997), las condiciones de los centros en el ámbito de su cultura y organización son unos de los frentes con los que ésta se tiene que encontrar y a los que tiene que tratar de vencer transformando la cultura del celularismo por la de la colaboración; sólo de este modo el centro puede asumir la responsabilidad que le corresponde a la hora de planificar, justificar y ofrecer a la comunidad una oferta educativa coordinada, participativa y democrática.

Cuando hablamos de cultura colaborativa no nos referimos a la colaboración externa, superficial, fingida (Sirotnik, 1994; Escudero, 1993) sino aquella por la que tienen que fluir contenidos, temas, problemas, necesidades y propuestas fundamentadas de mejora. Con relativa frecuencia encontramos en los centros la creencia de que se trabaja en equipo, pero la realidad nos indica que la colaboración se restringe sólo a aquellos aspectos más formales y prescriptivos del funcionamiento de los mismos (Elaboración del Plan Anual de Centro, Memoria anual, dictado de notas en las evaluaciones, etc.); con poca frecuencia la colaboración llega a las entrañas de las prácticas educativas que se desarrollan en las aulas.

En definitiva, de lo que estamos hablando es de que deben de existir oportunidades de reestructurar y reconstruir en los centros la cultura organizativa de los mismos si realmente se quiere que la formación en centros y el asesoramiento desde la perspectiva de proceso que planteamos tenga posibilidad de ser útil y no una actividad marginal con casi ninguna incidencia en la vida de aquéllos. Esta idea la expresa Escudero de forma magistral: *"Si la mejora y los cambios en educación han de 'lidiar' para desarrollarse con la cultura escolar existente, la cultura organizativa de la escuela es, como se ha dicho en una célebre metáfora, la mayor barrera para el cambio y, tal vez en otro sentido, el puente más directo para su mejora"* (Escudero, 1994).

Esta lección la tenemos que aprender muy bien para que la formación en centros sea posible y viable como estrategia de mejora para los centros.

3.5. Une la mejora y la innovación de la práctica docente con la formación y el desarrollo profesional de los docentes y del centro en su conjunto

Por último y a modo de corolario, llega porque facilita un espacio, como dijimos con anterioridad, en el que el profesorado mejora su práctica. Y dicha mejora, al estar asentada en la reflexión compartida sobre los problemas cotidianos y prácticos que se dan en los centros, posibilita de forma simultánea el crecimiento y desarrollo profesional de los docentes. También garantiza, al tratarse de procesos y acciones colectivas de mejora, que sea la propia organización la que se desarrolle en toda su globalidad. De este modo la formación en centros está consiguiendo que los *“espacios y tiempos de formación estén ligados con los espacios y tiempos de trabajo, que la innovación y la formación no sean ámbitos separados; porque los lugares de acción pueden ser, al mismo tiempo, lugares de aprendizaje para los profesores y profesoras”* (Bolívar, 1997).

El desarrollo de la función asesora dentro de este marco debe dirigirse a capacitar al profesorado para mejorar la práctica y a facilitar los procesos para el desarrollo del centro escolar como institución. Desde estos parámetros de colaboración con el profesorado, éste llega a conquistar un modo de trabajar y resolver los problemas que le libera de todo tipo de dependencias en relación al asesor. Evidentemente esta situación no se alcanza fácilmente. Requiere, de un lado, que tengamos la suficiente paciencia para permitir que esto ocurra y, de otro, del compromiso y constancia de los asesores.

Bibliografía

- Bolívar, A. (1997): “La formación centrada en la escuela: El proceso de asesoramiento”. En Marcelo, C. y otros: *Asesoramiento organizativo y curricular*. Ariel, Madrid.
- Bolívar, A. (1996): “El lugar del centro escolar en la política curricular actual. Más allá de la reestructuración y de la descentralización”. En Pereyra, M.A. y otros: *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de educación comparada*. Barcelona: Pomares–Corredor.
- Del Carmen, L. (1994): “Significado y sentido”. *Cuadernos de Pedagogía*, 223.
- Del Carmen, L. (1999): “El trabajo en equipo: Aspecto básico para la innovación en los centros”. En Monereo C. y Solé I. (coords): *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Ariel. Madrid. 153–166.
- Escudero, J.M. y Moreno, J.M., (1992): *El asesoramiento a centros educativos. Estudio evaluativo de los equipos psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid*. Servicio de Documentación y Publicaciones de la Comunidad Autónoma de Madrid.
- Escudero, J.M. (1993): “Formación en centros e innovación educativa”. *Cuadernos de Pedagogía*, 220 (diciembre), 81–84.
- Escudero, J.M. y Bolívar, A. (1994): “Innovación y formación centrada en la escuela. Un panorama desde España”. En Canario, R. y Amiguiño, A.: *Escolas e mudança: O papel dos centros de formação*. Educa. Lisboa. 97–155.
- Estebaranz, A. (1997): “Asesoramiento en los centros y desarrollo curricular”. En Marcelo, C. y otros: *Asesoramiento organizativo y curricular en educación*. Ariel, Madrid.
- Fullan, M. (1994): “La gestión basada en el centro: El olvido de lo fundamental”. *Revista de Educación*. 305.
- Gimeno, J., 1986: “Formación de los profesores e innovación curricular”. *Cuadernos de Pedagogía*. 139
- Hernández, F. (1991): “El asesor en la educación”. *Cuadernos de Pedagogía*. 191.
- Hernández, F. (1991): “El estado de la cuestión”. *Cuadernos de Pedagogía*. 226.
- Imbernón, F. (1997): “El asesoramiento a los centros educativos: ¿Qué tipo de asesor/a necesitamos?” *Conceptos de educación*, 2.
- López, M^a . L y Muñoz, P., (1994): “¿Es necesario un modelo?” *Cuadernos de Pedagogía*. . 226.
- Lorenzo, M. (1992): “El profesor asesor y el diseño colaborativo del plan de asesoramiento”. *Revista de Educación*. 297.
- Martínez, P., Gutiérrez, R., Ruíz, R. y Gutiérrez, J. (1997): “Asesoramiento externo e innovación escolar: juntos mejor”. *Conceptos de Educación*, 2.
- Monereo, C. y Solé, I. (COORDS) (1999): *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Alianza Editorial, Madrid.
- Moreno, J. (1997): “Sistemas de apoyo externo a la escuela: Una perspectiva comparada”. En Marcelo, C. y otros: *Asesoramiento organizativo y curricular en educación*. Ariel, Madrid.

- Murrillo, P. (1997): "El diseño de la función asesora en el nuevo sistema educativo: posibilidades y problema". En Marcelo, C. y otros: *Asesoramiento organizativo y curricular en educación*. Ariel, Madrid.
- Rodríguez, M^a. M. (1996): "Asesoramiento y capacitación del profesorado". *Cuadernos de Pedagogía*, 246.
- Rodríguez, M^a. M. (1996): *El asesoramiento en educación*. Aljibe, Málaga.
- Rodríguez, M^a. M. (1997): "La confluencia del asesoramiento y la orientación como prácticas de apoyo". *Conceptos de Educación*, 2.
- Mesa, R. (1997): El asesoramiento de la formación en centros: sombras en el cristal de mi ventana. *Conceptos de Educación*, 2.
- Nieto, J.M. (1992): Agentes educativos de apoyo externo: algunas líneas de conceptualización y análisis. *Curriculum*, 5.
- Rubio, J. y Pérez, A. (1998): El asesoramiento en la formación en centros. *Aula de Innovación Educativa*, 68.
- Sirokmit, K.A. (1994): "La escuela como centro del cambio". *Revista de Educación*, 304, 7-30.
- Solé, (1996):
- Vicente, M. (1997): El asesor de proceso y crítico ante los nuevos retos que se avecinan. *Conceptos de Educación*, 2.