

UNA (RE)VISIÓN DESDE LA PRÁCTICA DEL «MODELO DE PROCESO»¹

Amador Guarro Pallás

La intención de este artículo es incorporar algunas ideas, y revisar otras, a lo que aprendimos a mediados y finales de los ochenta sobre la estrategia habitualmente denominada «modelo de proceso», a partir del trabajo realizado durante más de diez años con centros y asesores y teniendo en cuenta nuestro contexto educativo. No pretendemos describir exhaustivamente dicho proceso porque ya existe suficiente literatura al respecto² (Area y Yanes, 1998; Arencibia y Guarro, 1999³; Bolívar, 1999; Escudero, 1988, 1990, 1993 y 1997; Ferreres y Molina, 1995; García, Moreno y Torrego, 1993⁴; Guarro y Arencibia, 1990; Moreno Olmedilla, 1992), más bien nuestro objetivo es matizar o revisar algunos aspectos de lo que podríamos denominar una *visión estratégica* del proceso de asesoramiento desde la perspectiva de la colaboración.

Hablamos de «visión estratégica» más que de «modelo», porque ni teórica ni prácticamente debe considerarse como una serie de fases y subfases cuya ejecución ordenada asegura el cambio de la cultura escolar o la mejora de la escuela, metas últimas de la colaboración y del asesoramiento *colaborativo*. La denominación habitual «modelo de procesos» nos parece acertada sólo en cuanto que pone el énfasis en un aspecto esencial del trabajo colaborativo: la generación de procesos que faciliten en las instituciones educativas el cambio cultural del que hablábamos. Sin embargo, el término «modelo» puede resultar excesivo si prestamos demasiada atención a su significado estructural y procedimental, porque, como dice Escudero, (1990) «no se trata de una serie lineal de fases, sino de un conjunto de procesos como marco de referencia. Ninguna de las fases es rigurosamente antecedente o consecuente con respecto a las demás y esto se traduce en que el proceso puede iniciarse a partir de cualquiera de ellas» (p. 33).

Ahora, desde la experiencia acumulada, diríamos que esa visión estratégica del proceso de asesoramiento *colaborativo* es una propuesta de trabajo cooperativo que el asesor ofrece al centro como institución, para concretar mejor la colaboración entre ambos y cuya finalidad es la generación de una serie de procesos encaminados a la capacitación de la escuela para la investigación y solución de los problemas que surgen desde la práctica educativa, con la intención de transformar democrática y progresivamente la cultura de dicho centro.

De esta caracterización queremos destacar cuatro ideas que nos parecen especialmente relevantes:

- Transformación democrática de la cultura escolar.
- Propuesta de trabajo cooperativo: el centro como unidad de cambio y concreción de la colaboración entre el asesor y el centro.
- Generación de procesos y actitudes.
- Capacitación de la escuela.

TRANSFORMACIÓN DEMOCRÁTICA DE LA CULTURA ESCOLAR

La primera idea que queremos abordar, porque en nuestra opinión debe ser la finalidad del asesoramiento *colaborativo* y la guía más importante de su trabajo con

Así, nosotros pensamos que la principal tarea a la que deben sumarse los procesos de asesoramiento a los centros es la de su transformación en instituciones plenamente democráticas.

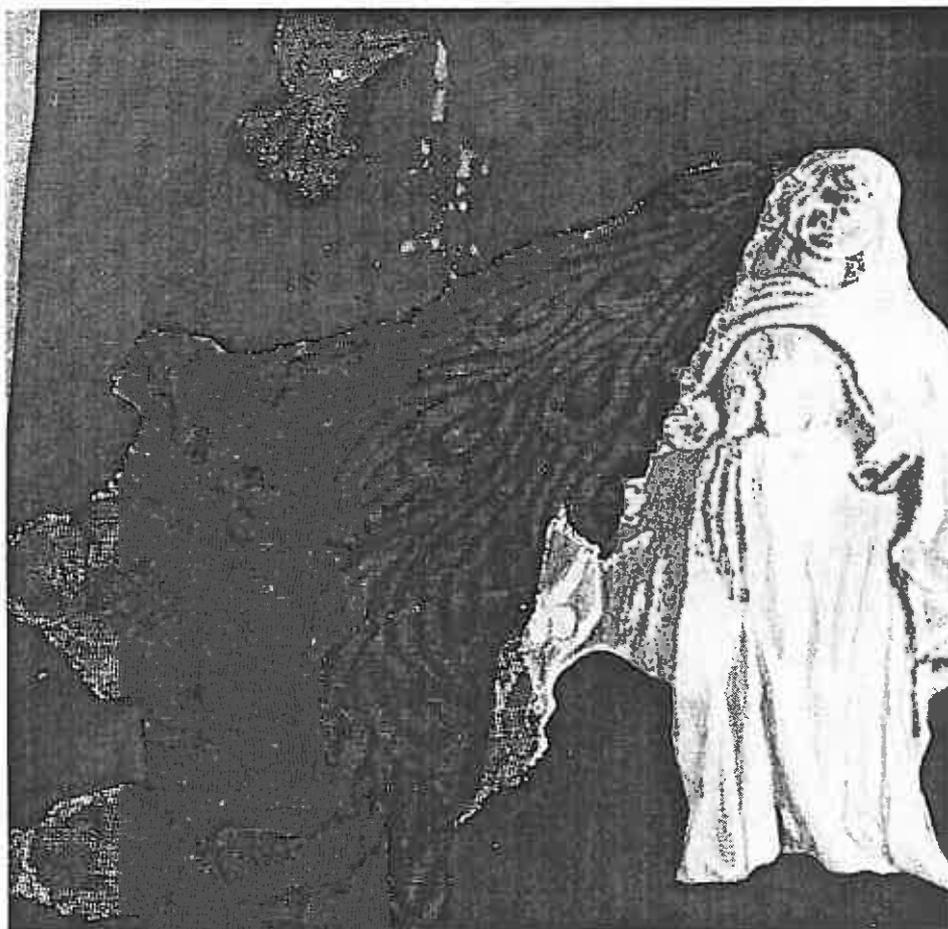
los centros, es la de la transformación democrática de la cultura escolar. Desde nuestra experiencia, hemos de reconocer que lo que más nos ha ayudado en nuestro trabajo con los centros es disponer de una idea, aunque no siempre clara y fácil de transmitir, acerca de a dónde queremos llegar cuando se inicia un proceso de mejora. Creemos que es imposible, independientemente de las habilidades, técnicas y procedimientos de que dispongamos, ayudar a un centro a cambiar si no se tiene clara la finalidad de ese cambio.

En un principio, y desde la pureza del discurso deliberativo, se asumía que deberían ser los centros los que establecieran esa finalidad, es decir, el tipo de escuela que quieren construir, y los asesores se debían limitar a ayudar en ese proceso de construcción. La labor crítica del asesoramiento se reducía básicamente a plantear las contradicciones en las que se pudiera estar incurriendo al pretender una cosa y estar haciendo otra; o a la incoherencia entre distinto tipo de decisiones.

Ahora, estamos convencidos de que el asesoramiento *colaborativo* debe ser primero coherente con sus propios principios, lo que implica colaborar no sólo con la forma de actuar, sino también con el contenido de la actuación. Así, nosotros pensamos que la principal tarea a la que deben sumarse los procesos de asesoramiento a los centros es la de su transformación en instituciones plenamente democráticas. Eso significa, básicamente, que la cultura de los centros debe construirse en clave democrática y plasmarse en una

idea de currículum, de organización y de desarrollo profesional democráticos. No creo que valga la pena implicarse en procesos de mejora que sólo aspiran a hacer mejor lo que ya estamos haciendo si eso contribuye a la selección más que al desarrollo de la ciudadanía; si sirve para asentar y ahondar más, si cabe, en las diferencias sociales e individuales, sobre todo cuando se convierten en desigualdades; en suma, si no se establece un compromiso claro con la justicia social.

El problema radicaría entonces en el modo en que se presenta a los centros nuestras concepciones acerca de la transformación de la escuela. No se trata de adoctrinar a los centros, de imponer nuestras ideas al respecto. Más bien la cuestión se plantearía en los siguientes términos: explicitar nuestra visión del asunto; someterla



a un debate y crítica permanentes; estar dispuestos a aceptar la inmensa diversidad de formas que existen de construir esa escuela democrática desde el contexto que representa cada centro; modificar nuestras concepciones cuando los argumentos esgrimidos nos convenzan o la práctica demuestre nuestra equivocación.

Todo ese proceso no tiene por que abordarse de una forma totalizadora o exhaustiva. Es decir, someter a un claustro a un debate sobre todos y cada uno de los valores, principios o ideas que caracterizarían a una escuela democrática. Esas discusiones suelen ser bastante estériles, sólo contribuyen a instalarse en el conflicto porque provocan que las personas se sitúen en los extremos de los diferentes continuos que constituyen la cultura escolar (participación del alumnado vs. no participación; integración vs. segregación; etc.).

Hemos comprobado que el proceso de trabajo ofrece suficientes espacios y tiempos para ir abordando progresivamente todos esos dilemas, pero en situaciones y contextos muy concretos y relacionados con la solución de los problemas que cada escuela decida abordar. Es cierto que existen ámbitos de mejora que permiten un debate más amplio que otros. Así, si un centro da prioridad al trabajo sobre la integración de las diferencias en el currículum común, más conocido con el nombre de «atención a la diversidad», o a la disciplina, está claro que abre la caja de Pandora de las concepciones educativas de toda la comunidad escolar. Incluso si los ámbitos tienen que ver con la metodología, la evaluación y la organización del currículum. Menos posibilidades ofrecen ámbitos de mejora tales como «la organización de los recursos del centro», «el lenguaje» o «las matemáticas».

En resumen, podemos decir que la primera conclusión a la que hemos llegado desde nuestra experiencia es que el asesoramiento colaborativo debe ofrecer no sólo una forma de trabajar, sino también una finalidad clara para ese trabajo. Y esa meta, ese horizonte no puede ser otro que la transformación democrática de la cultura escolar.

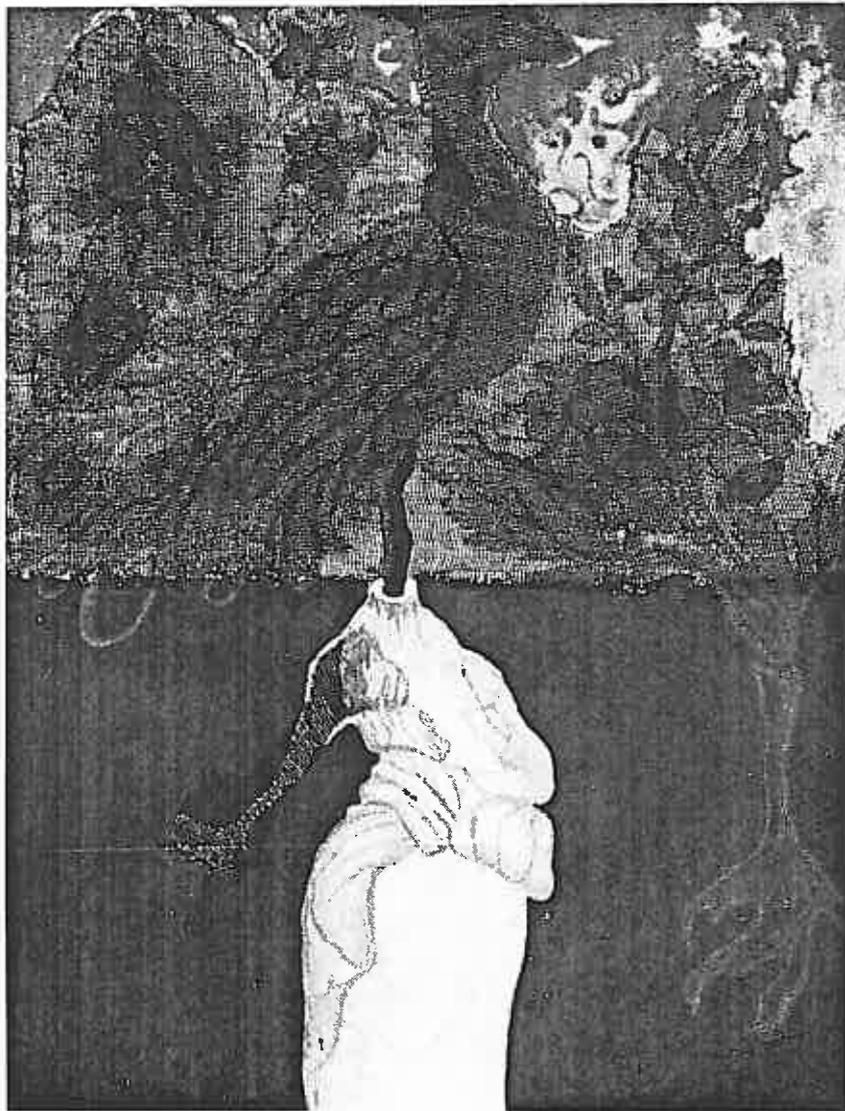
PROPUESTA DE TRABAJO COOPERATIVO

La relación de trabajo entre el asesor y cada centro es el resultado, siempre inacabado, de un proceso de construcción largo y complejo en el que se tienen que ir aclarando los compromisos, tareas, finalidades, apoyos, recursos, tiempos, etc., que cada uno está dispuesto a asumir o dedicar al proceso de cambio del centro. Una de las ideas que el asesor debe dejar más claras es que su posición en ese proceso no es la del experto que va a solucionar los problemas del centro mediante la aplicación de un conjunto de «recetas» que sólo él conoce y está en condiciones de prescribir, por su conocimiento especializado del tema tratado. Sin embargo, este tipo de relación horizontal no es fácil de establecer en la práctica, porque en la mayoría de los casos, las concepciones del profesorado acerca del tipo de apoyos y asesoramiento que necesita están dominadas por la tradición y por una cierta mimesis con el tipo de relación que se establece habitualmente con el alumnado. Sea cual sea la causa de su concepción, el resultado es la exigencia de un papel más protagonista para el asesor que para el profesorado. La idea de que quien asesora debe poseer un conocimiento experto sobre cualquier problema educativo está tan arraigada que en muchas ocasiones es el criterio prioritario para valorar la ayuda recibida. Por tanto, ahí tenemos

Una de las ideas que el asesor debe dejar más claras es que su posición en ese proceso no es la del experto que va a solucionar los problemas del centro mediante la aplicación de un conjunto de «recetas».

un primer problema que los asesores deben tener muy presente en sus contactos con los centros y estar permanentemente alertas ante la posibilidad de que el centro se instale en una relación jerárquica.

Otro factor que puede dificultar el establecimiento de una relación cooperativa de trabajo son las condiciones de trabajo de los centros (plantillas cortas e inestables, exceso de prescripciones externas –PGA, PCC, PEC, Memoria Anual, RRI y cualquier programa o acción que la administración considere oportuno exigir-, falta de una cultura profesional y organizativa más *colaborativa*, etc.) que, en la mayoría de los casos, no son las óptimas, ni siquiera las adecuadas, para desarrollar procesos de trabajo colaborativo entre el profesorado y el asesor, o entre el propio profesorado. Ante esa circunstancia, la principal preocupación del asesoramiento debe estar orientada tanto a ayudar a mejorar esas condiciones (integración de las diferentes demandas en un único proceso dirigido a la mejora de la escuela; avances en la coordinación y relaciones entre el profesorado; mejora del funcionamiento de las estructuras organizativas del centro o creación de otras nuevas; optimización de las reuniones grupales; facilitar una mejor circulación de la información; etc.), como a la solución de los problemas más directamente relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Lo que no significa que se posponga la finalidad última del proceso de asesoramiento, porque cuando esas condiciones son muy desfavorables el propio profesorado da más prioridad a su mejora que a la de los problemas derivados directamente de la docencia, ya que ellos mismos entienden que es necesario abordarlas o al mismo tiempo o incluso antes. También es cierto que en muchas ocasiones se elude la actuación sobre los problemas docentes (metodología, evaluación, atención a la diversidad, disciplina, etc.), porque prevalece la privacidad sobre los mismos más que el compromiso con su solución y la mejora de la calidad de la enseñanza.



Por otra parte, cada centro tiene su propia historia (experiencias positivas o negativas en procesos de cambio, trabajo cooperativo entre el profesorado, colaboración con asesores externos, etc.) que ha configurado su actual realidad interna, lo que obliga al asesor a conocer esa historia para comprender esa realidad y actuar en

consecuencia. En ese sentido, es necesario desarrollar un proceso de información que pasa por la lectura de documentos, contactos con diferentes informantes para obtener un conocimiento de la pluralidad del centro -de sus grupos de poder y de oposición-; de prestar atención en cada reunión a las comunicaciones verbales y no verbales; de enterarse de los conflictos latentes que explican muchos de los comportamientos y opiniones del profesorado; etc.

La comprensión progresiva de la realidad que ha construido cada centro es uno de los objetivos de la relación de trabajo que se pretende establecer entre la escuela y el asesor, no sólo para que sea más productiva, también para aceptar la peculiaridad con que los centros deciden llevar a cabo los procesos de mejora. Por ello, se exige una actitud en los asesores de no imposición de sus propuestas u ofrecimientos, más bien de adaptación mutua entre lo que se pretende desde el asesoramiento y lo que cada centro quiere hacer. Conviene resaltar ahora la idea de que lo importante no es el rigor metodológico o procedimental con el que se desarrolle el proceso de trabajo, sino que el centro mejore. Y eso ocurrirá en la medida que seamos capaces de adaptar lo que proponemos a la realidad de cada centro, es decir, en cierto modo se trataría de construir un proceso de trabajo a la medida de cada centro dentro de los parámetros característicos de la colaboración y de la transformación democrática de la cultura escolar.

Resulta curioso observar las caras de incredulidad e incluso desasosiego del profesorado que toma la iniciativa para iniciar la relación cuando se les plantea que una de las metas del proceso es implicar a todo el centro.

Un aspecto que creemos no ha sido suficientemente valorado, ni siquiera tenido en cuenta, en los procesos de asesoramiento es que el papel del asesor externo como coordinador de experiencias comunes constituye una fuente de aprendizaje para la colaboración. Nos referimos a que el trabajo que desarrollan los asesores en los centros es el primer referente para que el profesorado, y la comunidad educativa, aprenda a colaborar en la solución de sus problemas. En este sentido podemos afirmar más que nunca que el método es el contenido. Por ello, es imprescindible que desde el primer contacto con los centros los asesores sean conscientes de que sus actuaciones, más que sus palabras, son las que verdaderamente están construyendo el tipo de relación con los centros. De modo, que deben pensar con detenimiento qué hacer y, sobre todo, cómo hacerlo. Y no sólo por el acierto de su actuación con relación a la solución de un determinado problema, sino también por el efecto ejemplificador de esa cultura colaboradora que se pretende construir.

EL CENTRO COMO UNIDAD DE CAMBIO

Otra cuestión que suele plantear problemas es que la relación de trabajo se plantea entre el asesor y el centro, por tanto es una relación con la institución. La cultura aislacionista o individualista (Padrón, 1997; Santana, 1995) que predomina en nuestros centros hace que la propuesta de este tipo de relación resulte, al menos al principio, un tanto sorprendente. Resulta curioso observar las caras de incredulidad e incluso desasosiego del profesorado que toma la iniciativa para iniciar la relación cuando se le plantea que una de las metas del proceso es implicar a todo el centro. Inmediatamente le vienen a la mente los nombres de algunos de sus compañeros y compañeras reacios a implicarse en cualquier proceso de cambio. En otras ocasiones, la sorpresa surge porque el profesorado innovador está más acostumbrado a trabajar en solitario o en grupos de trabajo intercentros compuestos por personas afines. Todo ello se complica aún más cuando se trata de centros de Secundaria, cuya cultura profesional y organizativa predominante está, en el mejor de los casos, *balcanizada* (Hargreaves, 1996).

Al hacer al centro la propuesta de trabajo no hay que perder la perspectiva institucional de la relación que se tiene que construir, pero más como una meta a medio plazo que como un requisito inicial sin el que no se puede comenzar la transformación de la cultura del centro. El inicio y el desarrollo del trabajo se hace, habitualmente, con un grupo de personas concretas que, dependiendo del tipo de centro (etapa; tamaño), de su cultura (aislamiento vs. colaboración), etc., pueden ser o representar a la mayoría o sólo a una minoría del centro. Lo importante es proponerse como tarea hacer crecer la participación e implicación del profesorado y de la comunidad educativa en el proceso de cambio. Y para ello, el asesoramiento externo tiene que estar especialmente atento a las estrategias que se ponen en marcha, que deben partir de, y facilitar, la participación de todos, aun a costa de una ralentización del proceso y la incomprensión inicial de quienes han tomado la iniciativa. Igualmente, un aspecto muy importante es hacer que la información que vaya generando el proceso de cambio sea conocida por todos y esté a disposición de todo el profesorado.

También es habitual encontrarse con una situación que puede convertirse en una dificultad o en un argumento para adoptar una postura más institucional que grupal: la inestabilidad de las plantillas. ¿Para qué vamos a iniciar un proceso de cambio en el centro, que durará varios años, si al curso que viene gran parte de nosotros ya no trabajará aquí?, es una pregunta que se oye a menudo en los centros. Ante esta situación, el asesor debe procurar explicar claramente que, precisamente por esa inestabilidad, es imprescindible que el centro, y no cada profesor, tenga una idea clara y compartida de qué mejorar, cómo hacerlo y cuándo llevar a cabo dicha mejora, es decir,

un plan que asegure una mayor estabilidad que la que ofrece los vaivenes de la plantilla. De tal modo que, cuando llegue el nuevo profesorado, ya encuentre un trabajo avanzado del que se le haga partícipe y al que se le invite a incorporarse, haciéndole ver las posibilidades personales, y para el alumnado, de su colaboración y los inconvenientes de su aislamiento o individualismo. Para ello el centro debe disponer de estrategias adecuadas de recibimiento y acogida del nuevo profesorado, así como de información y puesta al día del proceso realizado. Si los profesores y profesoras que se incorporan perciben claramente el estilo colaborativo del centro, es muy improbable que decidan actuar por su cuenta; pero, si desde el primer momento



perciben que cada uno debe abordar y resolver sus propios problemas, lo más probable es que ellos adopten la misma actitud.

Sin embargo, es imposible renunciar a esta meta institucional porque, de lo contrario, no tendremos ninguna posibilidad de incidir en la transformación de la cultura del centro. En ese caso, a lo más que se puede aspirar es a la mejora de algún aspecto seguramente curricular que sólo afectará a aquéllos que participen directamente del proceso, pero no se incorporará nunca a un nuevo modo de hacer del centro. Así las cosas, es suficiente una modificación de la plantilla o, simplemente, el cansancio de quienes decidieron cambiar, para que las innovaciones introducidas desaparezcan del centro.

CONCRECIÓN DE LA COLABORACIÓN ENTRE EL ASESOR Y EL CENTRO

Cuando se está construyendo la relación de trabajo entre el asesor y el centro, es muy importante poder concretarla de forma práctica en un proceso de trabajo en el que las tareas, y las estrategias y técnicas para realizarlas, estén bien identificadas. Es importante que el asesor pueda ofrecer una visión a medio plazo del tipo de tareas que se pueden llevar a cabo, tanto para legitimarse como apoyo externo (conoce el modo en que pueden abordarse los problemas), como para que el centro se haga una idea lo más clara posible de los compromisos que va a adquirir, de los recursos que puede necesitar, del tiempo que ha de dedicar y de lo que puede obtener a cambio. Se trata de que se perciba la relación y el proceso de trabajo no como algo errático, diletante y difuso, sino como un conjunto de actuaciones que pueden ayudar a la solución eficaz de nuestros problemas. Si ya es complicado ofrecer un apoyo basado en la colaboración, es decir, en el trabajo compartido y en un plano de igualdad, y no en la aplicación de soluciones prescritas por el asesor, imagínese lo que puede suponer, en los momentos en que nos estamos ofreciendo al centro, que se nos perciba como «vendedores de humo» porque ni siquiera tenemos claro cómo desarrollar ese trabajo cooperativo.

Todas las consideraciones que acabamos de realizar han configurado un conjunto de tareas que denominaremos *construcción conjunta de una relación productiva entre el asesor y el centro para comenzar un proceso de mejora*. Preferimos esta denominación frente a otras que hemos utilizado, o se han venido utilizando habitualmente (contacto inicial, construcción de una relación inicial, creación de una relación inicial para la mejora, creación de una relación inicial con los centros), porque creemos que recoge mejor su significado. El atributo «construcción conjunta» pone el énfasis en el carácter procesual y colaborativo de estas tareas, por ello renunciamos a expresiones como «contacto» que ofrecen una imagen más puntual y dirigida desde el asesor. Además, la idea de contacto puede interpretarse como algo más superficial que la de «relación», asociada a algo más profundo. También renunciamos al calificativo de «inicial», puesto que, si bien la relación tiene un inicio, su construcción nunca se acaba y se prolonga tanto tiempo como dure el proceso de asesoramiento. De hecho en la literatura se habla de un «pre-contacto inicial», de un contacto, del mantenimiento de la relación, etc., lo que significa que es difícil acotar en el tiempo este tipo de tareas y procesos. Es cierto que, a efecto de iniciar otras tareas relacionadas con la investigación y solución de los problemas y dadas unas condiciones mínimas para trabajar, se puede decir que la relación ya se ha iniciado,

¿Para qué vamos a iniciar un proceso de cambio en el centro, que durará varios años, si al curso que viene gran parte de nosotros ya no trabajará aquí?

pero nunca que se haya concluido su construcción. Consideramos calificar la relación de «productiva» porque es un término que recoge mejor los matices que deben caracterizarla: tiene que ser beneficiosa para el centro, producir algo; es una relación compleja que, en nuestra cultura, incluye aspectos emocionales y afectivos, no sólo profesionales, de tal modo que en muchas ocasiones las causas del éxito o del fracaso de la relación radican más en la capacidad para desarrollar esos aspectos que en la solución de los problemas; tiene que producir satisfacción al profesorado no sólo porque obtenga algún producto concreto, sino también porque debe contribuir a mejorar el clima del centro.

Para una relación detallada de los objetivos que se persiguen, de las tareas que deben desarrollarse, al menos inicialmente, y de las capacidades que deben poner en juego los asesores puede consultarse el excelente trabajo de Area y Yanes (1990) y de Moreno Olmedilla (1992), por su calidad y porque se han escrito teniendo en cuenta nuestro contexto escolar.

En resumen, podemos decir que se trata de construir un clima que posibilite un compromiso posterior con la mejora de alguna de las dimensiones del centro. Requiere, fundamentalmente, un proceso de aclaración de lo que implica trabajar de esta forma, de las responsabilidades que asumirá cada uno, del *rol* que desempeñarán tanto el profesorado como los agentes de apoyo externo, etc. Se están sentando las bases de lo que será un trabajo a largo plazo y la forma de relacionarse el asesor con el centro (aceptación mutua, relaciones contractuales, metas, objetivos y expectativas comunes). El asesor durante este período debe formarse una imagen del centro, conocer al grupo con el que trabajará posteriormente. Todo ello se materializa en una serie de reuniones para concretar cómo se va a trabajar y facilitar que el centro empiece a asumir una nueva filosofía o cultura que va enmarcar el resto del proceso. Es el momento de discutir qué estructuras facilitarán el trabajo que se quiere desarrollar, espacios más adecuados para el trabajo de los grupos, tiempos que la organización puede ofertar de acuerdo con el con-



junto de sus tareas y las funciones que asumirán los diversos equipos (ciclos, comisión de coordinación interna, equipo directivo, agentes de apoyo, etc.).

GENERACIÓN DE PROCESOS Y ACTITUDES

Como decíamos más arriba, de la denominación habitual «modelo de procesos» seguiríamos manteniendo el énfasis en el aspecto más importante del trabajo colaborativo: la generación de procesos y actitudes que faciliten en las instituciones educativas la transformación de su cultura. Desde nuestro punto de vista, e independientemente de las estrategias y técnicas que se puedan utilizar para asesorar los procesos de mejora que decidan llevar a cabo los centros, lo que debemos procurar es que esos procesos vayan desarrollándose progresivamente, tanto en cantidad como en calidad, porque es el poso, el «currículum oculto», que va a ir asentando las bases de una nueva cultura escolar y consolidándola a lo largo del tiempo.

Si tuviéramos que hacer un inventario de los procesos básicos que deberían generarse al tiempo que ayudamos a resolver los problemas de los centros, incluiríamos, sin duda, los de: participación, implicación y compromiso, deliberación y decisión conjunta, apropiación, construcción compartida de la realidad, apoyo mutuo y análisis, reflexión y comprensión. Además, se deberán ir produciendo otros procesos más específicos relacionados con cada una de las grandes tareas que caracterizan la investigación y solución *colaborativa* de los problemas de la escuela («focalización» y generación de problemas, si hablamos de autorrevisión; «previsión de la acción», «reconstrucción significativa de la realidad» y «adaptación personal entre el plan global y el de cada profesor», si se trata de la planificación; etc.)

Los procesos de *participación, implicación y compromiso y deliberación y decisión conjunta* podríamos decir que constituyen la estructura social, o también los valores más de carácter organizativo, sobre la que se asienta el trabajo colaborativo. La participación de todos los miembros de la comunidad educativa en y con la que se trabaja es una meta irrenunciable. Sólo así es posible que se produzcan los demás procesos básicos que hemos identificado. Ello no significa que no se pueda iniciar el trabajo hasta que no se asegure la participación de todos. Más bien quiere decir que, entre las prioridades del asesoramiento, debe estar muy presente la ampliación paulatina de la participación de los miembros de la comunidad educativa, especialmente del profesorado, pero también, y en función de los problemas que se trate de resolver, del alumnado, de las familias y, en su caso, de los miembros más representativos del contexto en el que se ubica el centro. Por tanto, uno de los principales criterios a la hora de decidir acerca de las estrategias y técnicas que se vayan a utilizar para dinamizar el trabajo debe ser «favorecer la participación de todos los miembros implicados en el proceso de trabajo». Así, los asesores, además de las ya habituales, deberán procurar diseñar o adaptar otras técnicas que provoquen el mismo efecto⁵.

Sin embargo, la participación, además de ser un valor esencial de la colaboración, es también un medio para avanzar en otros procesos. Así, asegurada la participación, tendremos despejado el camino para el inicio de la implicación y del compromiso de los miembros de la comunidad educativa. De poco sirve, por ejemplo, que consigamos la asistencia a las reuniones de trabajo de la mayoría del profesora-

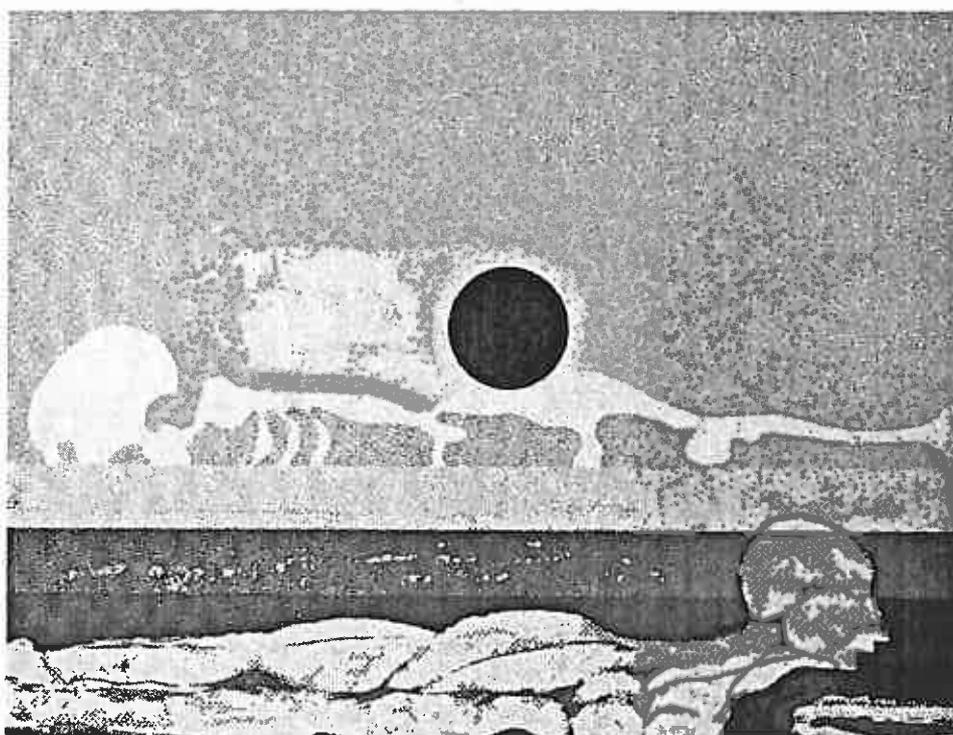
La participación de todos los miembros de la comunidad educativa en y con la que se trabaja es una meta irrenunciable.

do de un claustro si ello no se concreta en un nivel cada vez mayor de implicación y compromiso con el trabajo que estamos llevando a cabo. A este respecto, el asesoramiento debe contar con indicadores, claros y sencillos de observar, para comprobar el progreso de estos procesos (asistencia a las reuniones y puntualidad; aportaciones (suggerentes y enriquecedoras vs. reproductivas); reparto de responsabilidades: ¿hay ofrecimiento?, ¿hay aceptación explícita?, ¿hay imposición?, ¿se establecen sistemas convencionales (rotación, el/la más joven, el/la último que llegó, etc.)?; nivel de cumplimiento del grupo y de sus miembros de las responsabilidades contraídas; etc.).

Para que la participación se plasme primero en implicación y compromiso y después en apropiación del proceso, debe adoptar, preferentemente, la forma de la *acción discursiva o comunicativa* (Habermas, 1982, 1987) para la *toma de decisiones conjuntas* entre los miembros de la comunidad educativa y entre ellos y el asesoramiento externo. La acción discursiva asume los principios del discurso puro, constituye la situación ideal para tomar decisiones y su existencia se da por sentada en toda comunicación interpersonal (Elliott, 1984). Así, las características básicas de la acción discursiva que podríamos resaltar en este contexto serían (Guarro, 1990):

- Las normas que rigen la participación son «intersubjetivas» y establecidas por los participantes.
- Todos los participantes son considerados iguales.
- Las decisiones se toman por consenso, lo que implica la no imposición, por tanto no manipulación, de ninguna decisión por ninguno de los participantes y el reconocimiento y asunción de que las decisiones se adoptan tanto sobre la base de argumentos científicos y técnicos como ideológicos, éticos y políticos.

Somos plenamente conscientes de lo lejos que están nuestros centros, y nuestra sociedad en general, de aceptar este planteamiento. Sin embargo, no podemos renunciar a que forme parte de esa nueva cultura escolar, así como de los valores democráticos característicos de nuestra sociedad, porque de lo contrario estaríamos aceptando vivir en una falacia de sociedad democrática incapaz de mejorar sus propios fundamentos. Por tanto, asumimos el componente utópico del planteamiento, por lo que lo consideramos como una meta que sólo se podrá conseguir a medio y



largo plazo; también asumimos que en ese camino se habrán de tomar muchas decisiones por votación, es decir, imposición de la mayoría sobre las minorías; que en muchos foros prevalecerá la opinión del asesor externo porque se le considera más experto; que en demasiadas ocasiones el alumnado y las familias no serán considerados como iguales al profesorado; etc. Lo importante es tener claro lo que se persigue, insistir una y otra vez en la necesidad de avanzar en este planteamiento, sin que ello impida desarrollar el proceso de cambio aun con todas esas imperfecciones.

Otra consecuencia de la participación, y en cierto modo del grado de implicación y compromiso, es la *apropiación* del trabajo por parte del centro. Este proceso es imprescindible y no suele ser sencillo de desarrollar. Si tenemos en cuenta que los procesos de mejora y transformación de la cultura escolar los concebimos sobre todo como una propuesta de cambio interno, su interiorización es un requisito esencial. Y esa interiorización supone, entre otras cosas, la apropiación individual y colectiva del proceso de cambio. En demasiadas ocasiones se escucha entre el profesorado de los centros expresiones tales como «vamos a la reunión del proyecto del asesor X» «estamos participando en el proyecto del asesor X». Lo que denota la falta de apropiación del proceso (=proyecto) por parte del profesorado. A veces esto ocurre porque los asesores no prestan demasiada atención a este proceso, preocupados más por la obtención de algún resultado tangible que les legitime ante el centro, presionados a su vez por el profesorado que quiere obtener alguna prueba de que el trabajo realizado es realmente productivo. Pero también porque en ocasiones el centro aún no está maduro para asumir la responsabilidad que supone controlar el proceso de cambio, es decir, hacerse cargo de los éxitos y de los fracasos que se vayan produciendo, así como de dirigir el propio proceso; y, en esa medida, prefieren transferir esa responsabilidad al agente de apoyo externo. En cualquier caso, se debe estar muy atento al avance de este proceso pues de lo contrario, y llegados los momentos en los que se han de tomar decisiones importantes, polémicas e incluso conflictivas, podemos encontrarnos con que el centro no está preparado, lo que puede provocar una crisis que paralice el proceso de cambio.

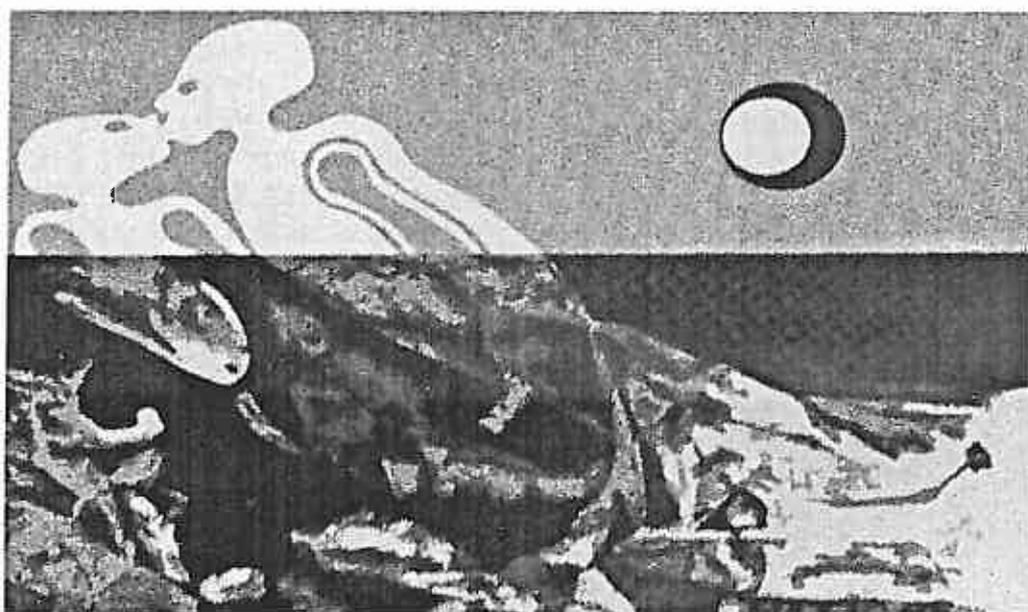
La transformación de la cultura escolar debe abordar decididamente otro proceso imprescindible para llevar a cabo los cambios que necesita esa transformación. Nos referimos al proceso de *construcción compartida de la realidad*. Los centros son organizaciones que para actuar como tales, y no como una suma de individualidades, deben hacerse a sí mismos, deben construir su propia realidad. El asesoramiento a los procesos de transformación de esa realidad debe estar muy atento para poder ofrecer la oportunidad de que la (re)construcción se realice de forma compartida. Es decir, para que los miembros de esa comunidad educativa tengan la posibilidad de construir juntos los significados (¿qué es disciplina⁶? ¿y evaluar? ¿y enseñanza por descubrimiento? ¿y rendimiento aceptable?, etc.), las normas de participación para tomar decisiones, la visión global de lo que quieren que sea el centro como institución (sus valores, sus principios de actuación), el papel que cada uno debe desempeñar en esa construcción, la imagen que se tenga de los problemas de la escuela, la forma en que se resuelven, etc. Porque, en estos momentos, uno de los principales problemas con que se han de enfrentar los centros para mejorar es la visión particular y privada que tiene cada profesor y profesora, cada padre o madre, cada alumno o alumna de su realidad escolar. Las políticas que desarrollan las administraciones al respecto parten de un supuesto falso: los centros, por el hecho de disponer de un edificio y de una plantilla, ya son organizaciones; y, dadas las regu-

Los centros son organizaciones que para actuar como tales, y no como una suma de individualidades, deben hacerse a sí mismos, deben construir su propia identidad.

laciones pertinentes (sobre todo las famosas «circulares de principio de curso»), pueden actuar coherentemente, sin fisuras. Ello les permite tratar a todos los centros por igual y se les exige que realicen las mismas tareas (sobre todo el PEC, PCC y RRI) al mismo tiempo. Este estado de cosas ha conducido a que esos instrumentos se conviertan en una carga para los centros y en una respuesta burocrática a una demanda externa carente de sensibilidad con el estado de construcción en el que se encontraba cada escuela.

Además de la cultura organizativa, la escuela también debe transformar su cultura profesional. Esta es sin duda una de las metas más importantes del asesoramiento basado en la colaboración. Para ello, hay que favorecer dos tipos de procesos: *el apoyo mutuo y la reflexión sobre y la comprensión de las acciones encaminadas al cambio*. Desde el primer momento, el proceso de cambio debe favorecer el apoyo mutuo entre el profesorado, como uno de los pilares de esa nueva cultura que queremos construir.

Es la forma más adecuada de que se consiga lo antes posible la construcción compartida de la realidad, como resultado, entre otras cosas, de los anteriores procesos que hemos descrito. Como siempre partiremos de una situación casi antagónica, es decir, individualista o balcanizada y, por ello, puede parecer utópico pretender que el profesorado



comience a apoyarse mutuamente en un período breve de tiempo. Sin embargo, la parsimonia viene de nuevo en nuestra ayuda y la experiencia nos dice que más que nunca es un proceso que hay que cuidar con especial atención y delicadeza. Así, y tras disponer de la información mínima que nos permita conocer algo de la micropolítica del centro, del tipo de relaciones interpersonales y del ambiente afectivo que prevalecen, es necesario proponer fórmulas sencillas, pero eficaces, de apoyo mutuo (al elaborar los listados de problemas o necesidades; al darles prioridad; al asumir responsabilidades; etc.), que se iniciarían con el trabajo por parejas formadas por expreso deseo de cada profesor o profesora, en el caso de que la información obtenida nos haga pensar que no han tenido ninguna experiencia -o ninguna positiva- al respecto o porque el centro está instalado en un ambiente muy conflictivo. Si, por el contrario, ya se ha vivido alguna experiencia de trabajo en equipo, o el ambiente no es demasiado conflictivo, más bien reina la indiferencia o el respeto mutuo a la individualidad, se pueden proponer estrategias más avanzadas (compartir las tareas con un pequeño grupo -cuatro o cinco compañeros-, que suele ser el tamaño del ciclo en infantil o primaria; en secundaria un grupo así se puede conseguir recurriendo a los seminarios, si el centro es mediano; dividiendo un seminario en dos

Tenemos tan arraigado el trabajo individual que nos cuesta hasta imaginar situaciones, acciones o tareas que realmente se hayan de resolver en equipo.

grupos, si es grande; o creando estructuras *ad hoc* en las que participan dos o tres seminarios, si es pequeño). El horizonte en este proceso se fijaría en llegar a poder trabajar *colaborativamente* con cualquier compañero o compañera, aunque esto tampoco debe considerarse como un requisito esencial.

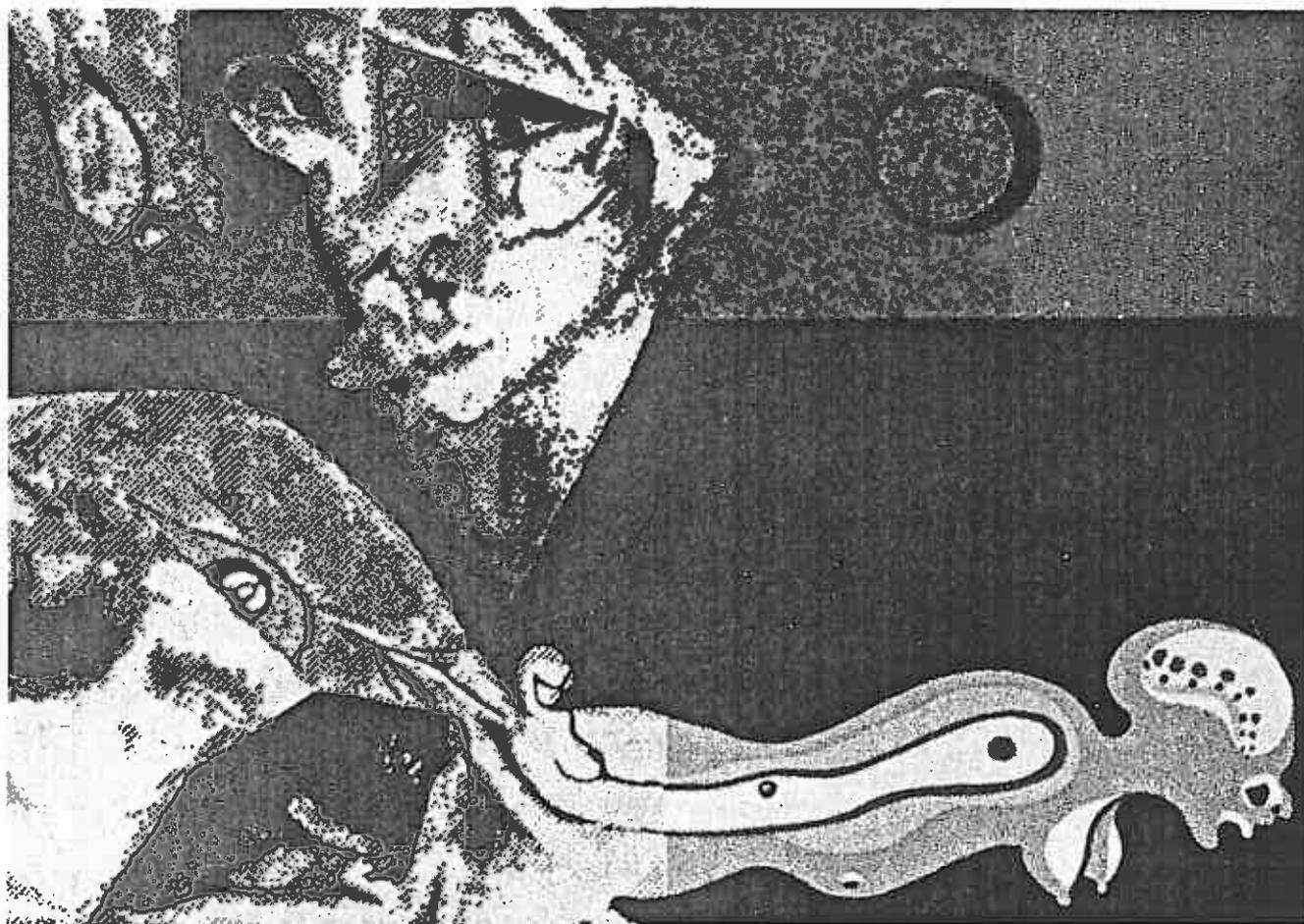
El apoyo mutuo se concreta muy a menudo al desarrollar los procesos de *reflexión sobre y comprensión de* las acciones o tareas encaminadas a producir el cambio. Si le proponemos a un grupo de profesores, o de madres, o de alumnos, que se apoyen mutuamente, debe ser bajo dos condiciones, al menos: una, que sea para abordar una tarea concreta; y, dos, que la tarea requiera ser resuelta en equipo.

La primera condición, a pesar de parecer de *perogrullo*, suele ser uno de los motivos de desánimo para llevar a cabo procesos de cambio significativos y sostenidos en el tiempo. Habitualmente, los asesores externos cometemos el error de plantear las tareas de forma demasiado genérica o ambigua. Quizás porque nosotros tenemos claro lo que pretendemos, pues lo hemos hecho muchas veces, o, por el contrario, porque no somos conscientes de su complejidad: bien por no haberlas practicado nunca, bien porque no conocemos las ideas previas e incluso las teorías implícitas al respecto del profesorado que las ha de realizar. Como precaución, recomendamos no plantear ninguna tarea verbalmente, siempre por escrito. Con ello nos aseguramos de haber reflexionado suficientemente sobre su naturaleza y complejidad y también de que la descripción de la tarea y el proceso de trabajo para su resolución quedan plasmados en un papel (lo cual es lo más próximo a su objetivación), consiguiendo que todos los participantes tengan conocimiento de ella y evitando, en lo posible, las variadas y pintorescas interpretaciones que surgen cuando se pone en funcionamiento la técnica del «boca a boca», también conocida como «radio macuto». Si quieres que un grupo de profesores y profesoras llegue a una reunión de trabajo con tareas interpretadas y resueltas de tantas formas como personas constituyen el grupo, plantéalas verbalmente.

La segunda condición tiene que ver con nuestra cultura profesional. Tenemos tan arraigado el trabajo individual que nos cuesta hasta imaginar situaciones, acciones o tareas que realmente se hayan de resolver en equipo. De tal forma que, en muchas ocasiones, se proponen tareas individuales para que se trabajen en equipo, lo que conduce a una percepción negativa del trabajo cooperativo porque se asocia a pérdida de tiempo, a exceso de reuniones que no aportan nada, a lentitud en el trabajo, etc., en suma, a insatisfacción. Ante esta situación, el asesor debe tener muy clara la naturaleza de cada tipo de tarea, el proceso de trabajo con que debe abordarse, cómo se inicia y cómo se concluye, qué tipo de resultado se demanda, etc. Y, efectivamente, hay tareas que aparecen muy claras al respecto porque ya las hemos realizado muchas veces o porque su realización sólo puede llevarse a cabo en equipo. Sin embargo, no siempre es así. Y, además, no todas las tareas que se han de abordar a lo largo de un proceso de cambio tienen la misma calidad desde el punto de vista de la construcción de la colaboración.

Desde nuestra experiencia, un criterio que nos ha resultado bastante claro para decidimos a la hora de plantear una tarea de estas características es el grado de *reflexión y análisis* que exige su resolución. En la medida en que ese grado aumenta, más beneficios obtendrá el grupo si la aborda *colaborativamente*. Y cuando hablamos de «beneficios» nos referimos no sólo a una solución rápida y eficaz, sino al

desarrollo de todos los procesos que estamos comentando, es decir, al proceso de transformación de la cultura profesional desde el individualismo a la colaboración. Porque la esencia del apoyo mutuo, en términos profesionales, es la posibilidad de compartir y beneficiarse mutuamente del análisis, la reflexión y la consecuente comprensión del trabajo docente. El profesorado colabora entre sí cuando percibe que de ese modo le resulta más fácil y asequible su trabajo; cuando comprueba que sus análisis y la comprensión de sus tareas son de mayor calidad que cuando hace lo mismo en solitario; cuando asume que hay tareas, sobre todo las relacionadas con el desarrollo del currículum, que sólo pueden resolverse con una cierta calidad si se afrontan *colaborativamente*.



En resumen, creemos que el asesoramiento a los procesos de transformación de la cultura escolar debe considerar estos procesos como una guía para su trabajo y como los criterios básicos para valorar las acciones que se lleven a cabo. De igual modo, deben ser la base sobre la que sustentar el proceso de investigación y de solución de los problemas que pretendan abordar los centros, pues de lo contrario sólo se podrá aspirar a que las escuelas hagan mejor lo que ya hacen, pero nunca a que repiensen lo que están haciendo, para qué lo están haciendo y cómo lo están haciendo.

Quisiéramos detenernos ahora en una peculiaridad muy especial del trabajo colaborativo con los centros que, hemos de reconocer explícitamente, lo hace más complicado si cabe, al tiempo que lo convierte en una tarea apasionante. Nos referimos a la pretensión de que no sólo debemos favorecer el desarrollo de todos esos procesos básicos y específicos que acabamos de comentar, además hemos de procurar que los centros sean capaces de llevarlos a cabo autónomamente. Es decir, hemos de intentar que el centro y su profesorado, especialmente, adquieran las capacidades, procedimientos y actitudes que les permitan desarrollar el tipo de trabajo colaborativo que hemos descrito, así como la investigación y solución de sus problemas. Así, podríamos decir que el éxito de un proceso de asesoramiento se podría cifrar en la medida en que el apoyo externo se va haciendo cada vez más prescindible o menos necesario.

El asesoramiento debe procurar que el profesorado realice las tareas más convenientes en cada momento, pero también que comprenda su naturaleza y sentido para que las pueda plantear y resolver autónomamente, sin necesidad de que el proceso de mejora esté dinamizado por el asesor, ni siquiera que esté presente físicamente. Y ello no siempre es fácil de conseguir por varios motivos.

El primero tiene que ver con las actitudes de partida de gran parte del profesorado, quien ve en el asesor un experto que le va a resolver sus problemas mediante alguna prescripción técnica de comprobada eficacia. Ante el dilema de resolverle el problema vs. capacitarle para que lo resuelva el propio profesorado, el asesor no siempre puede elegir la opción más pura, fiel o coherente con la colaboración, pues en muchas ocasiones está en juego su legitimidad o la continuidad de su trabajo con el centro.

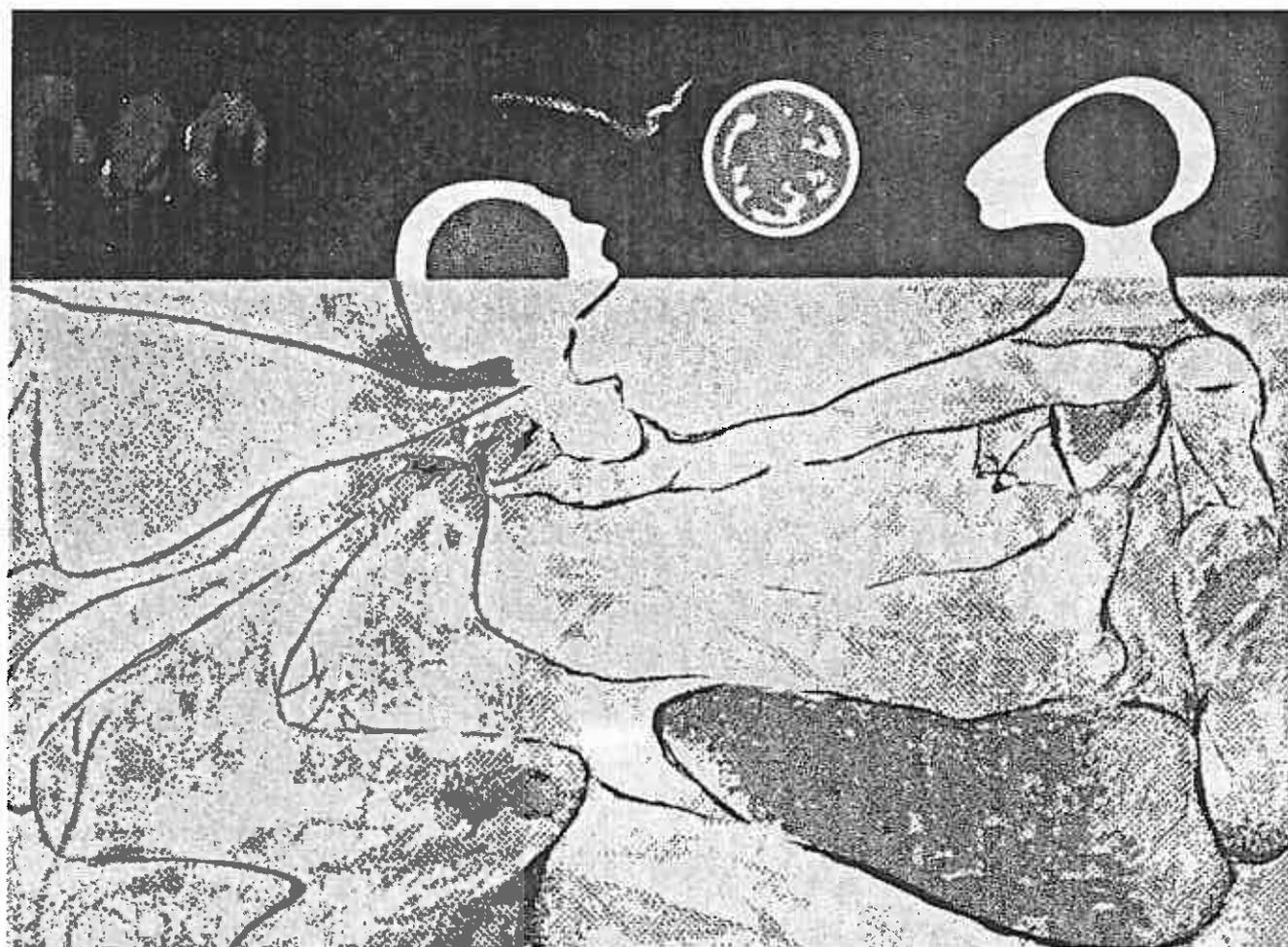
El segundo es una consecuencia del anterior: el profesorado, en general, no está acostumbrado a asumir la responsabilidad absoluta de muchas de las cosas que ocurren en la escuela, porque en nuestro contexto (sobre todo en la escuela pública) no son los únicos responsables y porque no está suficientemente claro donde empieza y donde acaba esa responsabilidad, que en demasiadas ocasiones queda tan difuminada que resulta imposible exigir nada a nadie. Y esta situación se agrava cuando se trata de un proceso de cambio, pues parece ser una máxima de nuestra cultura que lo tradicional se justifica por sí mismo, mientras que lo novedoso hay que estar constantemente justificándolo, evaluándolo, explicándolo, etc. Por ello, el profesorado exige a los asesores que asuman parte de esa responsabilidad, a veces toda la responsabilidad, para así justificar lo que ocurra en el centro. Este hecho se traduce habitualmente en la concesión al asesor de un papel de experto que dificulta la capacitación de la escuela.

Por último, pretender la autonomía de la escuela en la solución de sus problemas puede ralentizar excesivamente el proceso de trabajo, lo que conduce a una cierta frustración o cuando menos desilusión e inquietud porque los problemas que les acucian no se solucionan con la celeridad que le gustaría al profesorado implicado. Ante esta complicada situación, lo recomendable es no obsesionarse con el reto que representa la construcción de la escuela como una institución capaz de aprender y ser autónoma. Más bien actuar con tranquilidad porque sabemos, estamos seguros,

... el éxito de un proceso de asesoramiento se podría cifrar en la medida en que el apoyo externo se va haciendo cada vez más prescindible o menos necesario.

que el desarrollo de los procesos, de las capacidades, de las actitudes y de las habilidades inherentes es parsimonioso e incidimos en él cada vez que aplicamos las estrategias, las técnicas y los procedimientos adecuados a cada una de las tareas que jalonan nuestro trabajo con cada centro. En ese sentido, no debemos obsesionarnos con llevar a cabo cada tarea de la forma más rigurosa posible para conseguir resolverla y, al tiempo, que la escuela la aprenda de tal forma que no necesite más nuestra ayuda. La idea es que cualquier tarea que realicemos, mediante la aplicación de las estrategias o procedimientos más adecuados para ello, incida y redunde en el desarrollo de los mismos procesos, de tal modo, que la escuela tenga muchas oportunidades para aprenderlos y utilizarlos autónomamente. De ahí la importancia ya señalada de considerar esos procesos como criterios valorativos de nuestro trabajo asesor y de la calidad del cambio que pretendemos.

A pesar de todo, esta meta o finalidad debe estar siempre presente en nuestra labor asesora. Olvidarla o postergarla, porque resulta complicada o ralentiza la solución de las demandas de la escuela, puede convertirnos en unos expertos más de los tantos que aparecen a menudo por las escuelas. Además, pospondría indefinidamente la construcción de la autonomía solidaria de los centros.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AREA, M y YANES, J. (1998): «El asesoramiento curricular a los centros escolares. La fase de contacto inicial», *Curriculum*, 1: 51-78.
- ARENCIBIA, JS y GUARRO, A. (1999): *Mejorar la escuela pública. Una experiencia de asesoramiento a un centro con problemas de disciplina*, Tenerife: Consejería de Educación del Gobierno de Canarias/CCPP.
- BOLÍVAR, A. (1999): *Cómo mejorar los centros educativos*, Madrid: Síntesis.
- ELLIOTT, J. (1984): «Las implicaciones de la investigación en el aula para el desarrollo profesional», *Dossier del Seminario de Formación*, Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado, Málaga.
- ESCUADERO, JM (1988): «La innovación y la organización escolar», en Roberto Pascual (Coord.): *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*, II Congreso Mundial Vasco, Madrid: Narcea.
- ESCUADERO, JM (1990): «La formación centrada en la escuela», en *El centro educativo. Nuevas perspectivas*, Actas de las Jornadas de Estudio sobre el Centro Educativo. Nuevas Perspectivas Organizativas, Sevilla: GID.
- ESCUADERO, JM (1993): «El centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración», en J. Gairín y S. Antúnez (Coords.): *Organización escolar*, Barcelona: PPU.
- ESCUADERO, JM (1997): «Aproximadamente un lustro de formación en centros. Balance crítico y constructivo», en *Primer Encuentro Estatal de Formación en Centros, Libro de Actas*, Jaén: Centro de Profesores de Linares.
- FERRERES, V. y MOLINA, E. (1995): «La preparación del profesor para el cambio en la institución educativa», Barcelona: PPU.
- GARCÍA, RJ, MORENO, JM y TORREGO, JC (1993): *Orientación y tutoría en la educación secundaria*, Zaragoza: Edelvives.
- GUARRO, A. y ARENCIBIA, JS (1990): «El perfeccionamiento del profesorado basado en la escuela. La fase de identificación y análisis de necesidades: presentación de una experiencia» en *El centro educativo. Nuevas perspectivas*, Actas de las Jornadas de Estudio sobre el Centro Educativo. Nuevas Perspectivas Organizativas, Sevilla: GID.
- HABERMAS, J. (1982): «Conocimiento e interés», Madrid: Taurus.
- HABERMAS, J. (1987): *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y Racionalización social (I)*, Madrid: Taurus.
- HARGREAVES, A. (1996): *Profesorado, cultura y postmodernidad*, Madrid: Morata.
- MORENO OLMEDILLA, JM (1992): «El inicio de una relación de asesoramiento con centros educativos», en LM Villar (Coordinador): *Desarrollo profesional centrado en la escuela*, Granada: Universidad de Granada/Force.
- PADRÓN, J (1997): *Las relaciones de trabajo entre profesores y los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula*, Tesis Doctoral inédita, Universidad de La Laguna.
- SANTANA, PJ (1995): *Condiciones organizativas para el trabajo colaborativo entre profesores*, Tesis Doctoral inédita, Universidad de La Laguna.

El profesorado colabora entre sí cuando percibe que de ese modo le resulta más fácil y asequible su trabajo.

NOTAS:

¹ Este artículo es parte del capítulo «Modelo de proceso» o «la estrategia del proceso de asesoramiento desde la colaboración»: una (re)visión desde la práctica, que se publicará en el libro de Jesús Domingo Segovia (Coord.): Asesoramiento al centro educativo, Barcelona: Octaedro (en prensa).

² Además de las referencias recogidas a continuación, ADEME (Asociación para el Desarrollo y la Mejora de la Escuela) viene desarrollando reuniones anuales en las que se reflexiona sobre la mejora de la escuela y se contrastan las experiencias llevadas a cabo. Como consecuencia de ello, existe una amplia documentación al respecto policopiada.

³ En este libro se recoge una revisión exhaustiva de todas las publicaciones en castellano sobre el modelo de proceso hasta esa fecha.

⁴ Este texto describe una interesantísima aplicación del proceso al plan de acción tutorial de un centro.

⁵ Al respecto, recomendamos revisar la literatura sobre dinámica de grupos porque en ella podemos encontrar interesantes aportaciones aunque algunas hayan sido concebidas inicialmente para trabajar en el aula. Así, a modo de sugerencia y sin ánimo de exhaustividad, pueden resultar de gran utilidad títulos como los siguientes: ANZIEU, D. y MARTIN, JI (1997): La dinámica de los grupos pequeños, Madrid: Biblioteca Nueva; BRUNET, JJ y NEGRO, JL (1989): Tutoría con adolescentes, Madrid: Ediciones S. Pío X; FRANCIA, A. Y MATA, J. (1995): Dinámica y técnicas de grupos, Madrid: CCS; LIMBOS, E. (1979): Cómo animar un grupo, Madrid: Marsiega; MENDOZA, P. (1995): El debate en el aula. Ensayo para la tolerancia, Madrid: Ediciones Pedagógicas; PALLARES, M. (1993): Técnicas de grupo para educadores, Madrid: ICCE; VARGAS, L., BUSTILLOS, G. y MARFAN, M. (1998): Técnicas participativas para la educación popular, Madrid: Ed. Popular; VOPEL, KW (1995): Colección ANIMACIÓN DE GRUPOS, (4 vols.), Madrid: CCS.

⁶ En las experiencias que hemos desarrollado en torno a la mejora escolar centrada en los problemas de disciplina (la relatada en Arencibia y Guarro, 1999, es un buen ejemplo) el hecho de facilitar que cada profesor y profesora explicara y compartiera lo que significaba para él o ella disciplina, o indisciplina, o convivencia, para llegar a un consenso en torno al significado de cada uno de esos conceptos, fue suficiente para que el problema, en un principio agobiante, dejara de serlo para convertirse en uno más de los que tiene que resolver cualquier escuela habitualmente.

Amador Guarro Pallás
Decano de la Universidad de La Laguna

