

# EL ASESORAMIENTO CURRICULAR A LOS ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES: DE LOS ENFOQUES TÉCNICOS A LA INNOVACIÓN Y DESARROLLO INTERNO

*Antonio Bolívar Botía*

Los servicios de apoyo interno y externo a los establecimientos educacionales se han convertido, a partir de los años setenta, en un dispositivo necesario para asistir al profesorado, en orden a promover la innovación educativa. En paralelo a las nuevas perspectivas de comprender los establecimientos educacionales como organizaciones y lugares de trabajo, y de las lecciones aprendidas sobre cómo llevar a cabo el cambio en educación, han surgido nuevos enfoques teóricos y prácticas de entender el asesoramiento, que –en una relación de colaboración con el profesorado– contribuye a un desarrollo innovador del currículum y a dinamizar el desarrollo organizativo del establecimiento. Acorde con estos planteamientos, la asesoría aspira –por una parte– a *posibilitar el desarrollo organizativo* del establecimiento escolar como tarea compartida y colegiada; por otra, a ejercer la función de *dinamizador de la vida del centro*, facilitando una autorrevisión de la propia realidad y la búsqueda y compromiso común en la resolución de los problemas. Como *agente mediador* entre el conocimiento pedagógico disponible y las prácticas docentes, proporciona también aquellos conocimientos y recursos que puedan contribuir a cambiar los modos de pensar y hacer.

7

## 1. Introducción: Situar las funciones del asesoramiento

La asesoría a los establecimientos escolares, en una primera etapa, surgió para asegurar/apoyar la puesta en práctica fiel o eficaz de los cambios y reformas (aquellos que “venden” el nuevo currículum oficial), o limitada a una intervención psicológica individualizada a alumnos con dificultades de aprendizaje. Sin embargo, progresivamente, concebidos como “agentes de cambio externo”, se ha ido produciendo un giro desde enfoques técnicos o aplicativos a una función de facilitar cambios curriculares y organizativos, capacitando al profesorado y al establecimiento educacional para poder desarrollar las iniciativas de mejora construidas desde dentro. Vamos -entonces- a inscribir la función del asesoramiento en una teoría sobre cómo llevar a cabo el cambio en educación dentro de los establecimientos como organizaciones, insertando curricularmente los Servicios de Apoyo Técnico, en un enfoque de “desarrollo curricular basado en el establecimiento”, también llamado “revisión basada en la escuela”.

Estructuralmente, los Servicios de Apoyo Externo pueden ser muy amplios y con distintas denominaciones, dependiendo de la propia tradición escolar de cada país y de las diversas perspectivas de cambio educativo. Aquí nos vamos a limitar al asesoramiento/apoyo curricular a los establecimientos educacionales, diferenciándolo de la categoría específica de "orientación educativa" o de otros servicios de apoyo. Desde el punto de vista de la escuela, según el tiempo de permanencia, puede ser un (a) *apoyo incidental*: acude a los centros para ayudar a resolver un problema transitorio en la escuela; (b) *temporal*: ofrece apoyo durante el tiempo que dura la aplicación de un programa; y (c) *permanente*, formando parte de las estructuras del establecimiento escolar.

A su vez, según el lugar que ocupe en relación con los establecimientos escolares, el asesor puede desempeñar el papel de agente de cambio *externo* (procedente de Instituciones externas, como de la Universidad), o *interno* (perteneciente al propio establecimiento). Aquí nos referiremos principalmente a agentes de apoyo externo, lo que no excluye la necesidad de que personal de la escuela (coordinadores, equipo directivo, responsables de ciclos o departamentos, profesorado en general) asuma funciones de dinamización y facilitación del desarrollo y mejora de la escuela. Como apoyo externo, que es consultado/llamado en determinados momentos y ante problemas específicos, tiene el peligro de quedar confinado a un papel marginal, periférico al desarrollo del establecimiento como organización.

8 Actualmente, dentro de las tendencias de las Reformas educacionales de promover una autonomía de los establecimientos educacionales para diseñar, desarrollar y evaluar el currículum, frente a la tradición más centralista anterior; el asesoramiento curricular puede pasar de una función gerencial para poner en práctica las reformas a redirigirse a apoyar el desarrollo curricular y organizativo de los establecimientos escolares. A su vez, la formación del profesorado, en lugar de concebirse como un *recurso instrumental* para aplicar dichas propuestas externas de cambio, se inscribe en un proyecto amplio de cambio educativo en el propio establecimiento escolar.

La concepción habitual del asesoramiento es la de un *técnico especialista o experto* que domina determinados contenidos o habilidades en función de las cuales puede/debe resolver los problemas que, según su especialización, se le planteen. Actúa como reacción a demandas por clientes individuales (no el establecimiento como conjunto), desde un modelo de intervención clínico. Normalmente este rol y función del asesor ha estado unida a modelos centralizados de desarrollo curricular y a una desprofesionalización del profesorado. Hay un conocimiento válido y unas técnicas que se han mostrado eficaces, que pueden ser aplicados en cualquier situación, que pueden ser transmitidas en los correspondientes cursos.

Un enfoque alternativo apuesta por *desarrollar la capacidad de la escuela como conjunto*, focalizado en las necesidades colectivas, con el propósito de capacitar al establecimiento escolar como organización (Escudero y Moreno, 1992). En lugar de presentarse como experto que -a la "demanda"- diagnostica los problemas (por ejemplo, los profesores no planifican bien) y propone soluciones (un nuevo modelo/formato de planificación), *el asesor -como agente de cambio- trabaja conjuntamente*

con los profesores y profesoras, ya sea actuando de mediador entre el conocimiento pedagógico y los establecimientos, ya como colaborador en la identificación y solución de problemas, ejerciendo su principal función como dinamizador de los procesos de toma de decisiones del profesorado. Desde esta perspectiva, resulta obligado abandonar la expresión, generalizada por los psicólogos, de «intervención» en función de un supuesto conocimiento experto aplicable a cualquier contexto. Por lo demás -felizmente- es ya una idea en retroceso, empezando a ser abandonada por los propios psicólogos, para pasar a entender el trabajo psicopedagógico como asesor en colaboración con las escuelas (Monereo y Solé, 1996).

Distintos enfoques recientes de innovación y mejora (escuelas eficaces, mejora de la escuela, reestructuración escolar) conducen (Bolívar, 1998) a que, en lugar de restringirse a la actividad de los profesores -considerados individualmente- en su aula; sin ignorarla, es el «establecimiento escolar» como conjunto quien proporciona un «valor añadido» a la educación de los alumnos. Desde estas coordenadas *la mejora de los aprendizajes de los alumnos y alumnas*, misión última que justifica la experiencia escolar, *se hace depender de la labor conjunta de todo el establecimiento*. Las innovaciones son, en este sentido, *contingentes*, es decir dependientes de las particulares circunstancias de cada escuela. Este ámbito prioritario de innovación se configura en torno al currículum, como conjunto de actividades y experiencias de aprendizaje planificadas, vividas o llevadas a cabo en la escuela.

Este asesoramiento pretende, entonces, contribuir a potenciar la capacidad de los propios establecimientos para resolver los problemas referidos a la práctica educativa y su mejora, en una relación cooperativa con las escuelas, liceos y profesorado. Ni el agente de cambio tiene como función prescribir lo que ha de hacerse, ni la del profesor ser un ejecutor de prescripciones externas; ambos quedan comprometidos con una realidad que tratan de cambiar, detectando mutuamente los problemas y planificando las acciones estimadas como adecuadas para su transformación. En otro lugar (Bolívar, 1997) hemos delimitado tres grandes orientaciones estratégicas de la función del asesor en los procesos de formación/innovación centrada en la escuela:

9

*(a) Trabajar "con", en lugar de intervenir "en"*

Un estilo tradicional en el asesoramiento ha sido la *intervención*, en muchos casos como forma «clínica», dependiente del supuesto de que la innovación curricular proviene de un experto en contenidos que aporta recetas externas. Por el contrario, desde una perspectiva de la escuela como centro del cambio, la labor del asesor se dirige a una relación de *colaboración* en el trabajo "con" las escuelas y liceos, para ofrecer -a partir de un análisis de sus necesidades y opciones de mejora- herramientas y procesos que capaciten a los propios docentes a mejorar lo que hacen. La colaboración supone crear una relación de igualdad entre asesores/as y profesores/as para que el intercambio comunicativo provoque una reflexión conjunta de la situación, deliberando de manera compartida sobre la situación y sobre las decisiones a tomar.

(b) *Más que aplicar, desarrollar*

El asesoramiento puede dirigirse a querer hacer mejorar la acción educativa por la aplicación de un programa o propuesta externa, o -por el contrario- orientarse al *desarrollo* del currículum por las escuelas, como proceso de resolución de problemas. En el primer caso, la labor asesora se suele reducir a posibilitar la aplicación del programa (supuestamente ejemplar) o currículum oficial en cada establecimiento escolar, interesando la fidelidad en su puesta en práctica; en el segundo, la labor del asesoramiento pretende contribuir a que el establecimiento docente sea la unidad básica de formación/innovación, en torno a procesos de reflexión sobre la práctica.

(c) *Función de mediación/enlace*

El asesor es, también, un elemento mediador entre el conocimiento pedagógico disponible y las prácticas y conocimientos profesionales de los profesores. Su función principal es servir de "enlace", no primariamente entre Administración y escuelas, sino entre el conocimiento acumulado sobre determinados ámbitos, y los profesionales que trabajan en él. Esta función implica conocer, por un lado, propuestas, contenidos, o procesos que potencialmente pudieran contribuir a la resolución de problemas; de otro, las necesidades, capacidades, contextos de uso, etc., del profesorado/escuelas. De este modo se pretende apoyar y facilitar, a nivel de establecimiento educacional y de modo cooperativo con los profesores, el proceso de desarrollo curricular; en lugar de ofrecer -como "médico" que diagnostica problemas- respuestas concretas y acabadas a problemas detectados.

## 2. El asesoramiento en la innovación del currículum

El currículum, como núcleo de la misión y de la oferta socio-educativa de la escuela, no debe ser algo dado externamente, sino a construir en un proceso de deliberación y decisión comunitaria. A su vez el desarrollo curricular no está separado del diseño o planificación, si se quiere comprometer a los que tienen que llevarlo a cabo. Desde estas coordenadas, el currículum se *(re) construye* en los establecimientos escolares, lo que suele precisar el apoyo de agentes de cambio. Las funciones deseables del asesoramiento se sitúan, creemos, en estos *tres niveles*:

(a) Apoyo a los procesos generales de *planificación, desarrollo e innovación del currículum* en sus diversos niveles y ámbitos.

La labor asesora, en lugar de cómo aplicar "fielmente" el currículum oficial en cada establecimiento, redirige los requerimientos administrativos (como elaboración de Proyectos de establecimiento) para, reapropiándolos, hacer del establecimiento un proyecto en desarrollo.

(b) Apoyo a los procesos generales de *enseñanza-aprendizaje*: proporcionar elementos para iluminar, comprender los factores, mejorar la naturaleza o formas de enseñar, en especial los modos de responder y atender la diversidad.

El foco aglutinador del cambio, dentro de unas relaciones colegiadas en el establecimiento, debe ser la práctica docente cotidiana. Por ello, en las labores de apoyo y asesoramiento al profesorado, sin perder del horizonte los procesos de trabajo conjunto, es preciso dirigirse a la práctica educativa de cada profesor en el aula.

(c) *Capacitación del profesorado*: planificar acciones formativas que, inmersas en el propio trabajo docente, contribuyan a aprender de la práctica.

En lugar de proporcionar medios o recursos puntuales, a la larga es más exitoso *capacitar al profesorado* para que pueda resolver por sí mismo los problemas cotidianos que en estos ámbitos se vayan presentando. Facilitar, entonces, procesos de cambio educativo supone apoyar procesos para el desarrollo del centro escolar como institución, con la pretensión última de acercarlo a una organización que aprende.

Como hemos defendido en otro lugar (Bolívar, 1998), la mejora de la educación pasa, como línea prioritaria de acción, por la reconstrucción de los establecimientos escolares como organizaciones educativas y como lugares de formación e innovación no sólo para los alumnos, sino también para los propios profesores. Por eso la innovación es *algo a generar desde el propio centro*, en lugar de hacerla depender de la puesta en práctica de propuestas novedosas externas, y -como tal- un proceso. La innovación del currículum no consiste, entonces, en implementar bien (es decir, fielmente) ofertas externas, cuanto en generar cambios cualitativamente mejores en los *modos de llevar a cabo la enseñanza y de funcionar los propios establecimientos y sus unidades organizativas básicas*. Si los grandes cambios tienen el peligro de no "calar" ni afectar a lo que ocurre en el aula y a lo que aprenden los alumnos; pequeñas innovaciones puede ser un buen modo de comenzar, catalizadores -a su vez- de cambios más profundos.

11

Después de varias décadas dedicadas a introducir cambios en el currículum, y de analizar e investigar la vida de tales innovaciones, hemos aprendido que es un proceso complejo, no dependiente sólo de voluntades individuales ni de alteraciones estructurales, que debe *implicar a los miembros en dinámicas de trabajo y compromisos que capaciten al establecimiento para autorrenovarse*, con la esperanza de que puedan institucionalizarse, formando entonces parte de la cultura organizativa del establecimiento escolar. Por este carácter complejo e incierto, es preciso reconocer que no disponemos de teorías, modelos o estrategias que sirvieran para guiar de modo expeditivo el trabajo de mejora de los docentes. Con todo, contamos con lecciones aprendidas (Fullan, 1991) sobre aquellos factores externos (contexto, agentes de apoyo, proyecto innovador), internos (historia del centro, cultura organizativa, compromiso, etc.), procesos de desarrollo (diseminación, puesta en práctica, etc.), así como los efectos que ha podido tener (grado de institucionalización, impacto en los alumnos, etc.). Si no sabemos aún cómo gestionar un proyecto para que sea exitoso, sí se conoce qué no hay que hacer si no se quiere abocar en un fracaso.

En coherencia con lo anterior, la acción asesora en la innovación del currículum

se dirige (Escudero, Bolívar, González y Moreno, 1997) a las siguientes *principios de procedimiento*:

- Entender el proyecto educativo y curricular como un *proceso, marco o dispositivo* para deliberar, reflexionar, discutir, decidir consensuadamente qué conviene hacer, cómo van las cosas y qué habría que ajustar o corregir.

- Énfasis en la necesidad de que la planificación de la acción educativa, lejos de relegarla al ámbito de los procedimientos para cumplimentar documentos, sea algo *participativo, apropiado y asumido* por los profesores.

- En lugar de procesos deductivos (aplicar/adaptar lo regulado oficialmente), que aboquen a una reproducción mecánica (con mayor o menor grado de fidelidad) de lo prescrito, abogamos -más bien- por ir construyendo *inductivamente* qué deba hacerse como tarea colectiva.

- Más básico que elaborar proyectos o planificar acciones didácticas, es que éstos/as sean *expresión de procesos anteriores* que están en la base de la vertebración, continuidad y coherencia que deba tener la enseñanza en una escuela o liceo.

Desde la perspectiva que aquí defendemos se trata, en lugar de hacer -a requerimiento administrativo- un Proyecto educativo como mero documento, de *realizar de la acción del establecimiento un proyecto conjunto* de enseñanza. La administración educativa, con una finalidad burocrático/gerencial, para asegurar su cumplimiento, regula con determinados formatos, y fija plazos temporales, para hacer los Proyectos y Programaciones didácticas. De ese modo, se tiende a dar a entender que «tener un proyecto» es haber cumplimentado el procedimiento (plan de acción, documento, programas, etc.); cuando una cosa es el *proceso* de trabajo en marcha, y otra los *procedimientos* (planes de acción operativos) por los que lo ponemos en juego, siempre provisionales y sujetos a revisión. Estos últimos deben ser expresión del primero, pues -en caso contrario- se convierte una formalidad administrativa.

12

En su lugar, abogamos porque, sin desdeñar dichos requerimientos administrativos, que -en ocasiones- son ineludibles, se puedan retomar como dispositivos y oportunidad para establecer un proceso de trabajo (debatir y consensuar lo que estamos haciendo y lo que deseáramos que sucediera). En este sentido, la planificación de la acción educativa no debiera ser, como se ha venido a entender en los primeros momentos de la Reforma española, tanto la adecuación/aplicación de la normativa; cuanto la puesta en escena del saber profesional adquirido, por el centro y de los que forman parte de él, para desarrollar proyectos propios de educación. Es mejor tender a modos de trabajo que, liberándose -en lo posible- de las *rutinas burocráticas dedicadas a cómo gestionar las demandas oficiales*, puedan contribuir a aprender de la experiencia docente, incrementando el saber profesional, al intercambiarla con los colegas.

### 3. ¿Aplicadores de reformas o inductores de innovación?

Una innovación, a diferencia de las reformas que suelen quedarse en cambios formales, debe tener un carácter de cambio cualitativo, normalmente más restringido, de las prácticas educativas vigentes. Por eso mismo, *suelen generarse desde instancias de base* (establecimientos educacionales, grupos, movimientos, asociaciones profesionales, profesores individuales). Si las reformas curriculares se sitúa a nivel de "estructura superficial", la innovación lo hace -penetrando en la "estructura profunda"- en ámbitos más específicos de la práctica educativa. No obstante, la pretensión de toda reforma es lograr que se generen innovaciones, aunque sólo en contados casos lo consiga.

Como acertadamente dice Canário (1994), en las reformas externas suele dominar una lógica de cambio ya "instituida", que puede ser "empaquetada", para ser difundida y aplicada por la periferia; mientras que *en una innovación la lógica del cambio es "constituyente"*, basada en el establecimiento, donde el profesorado es un agente de desarrollo curricular. Se puede -entonces- hablar de dos lógicas del cambio opuestas: "lógica de la reforma" *versus* "lógica de la innovación". Los procesos habituales de reforma suelen regirse por el poder coercitivo de la administración para imponer cambios, empleando una estrategia empírico-racional o industrial de producir innovaciones: diseño del prototipo, experimentación anticipada, generalización. Los profesores deben, previamente, ser persuadidos, por medio de un conjunto de acciones formativas y asesoras, para proceder a su aplicación. En muchos casos, comenta Canário, las reformas tienen efectos opuestos o perversos: funcionar como vacunas contra una innovación, en el sentido de *impedir la emergencia de procesos generadores de innovaciones*.

13

Pero la mejora de la escuela no proviene tanto de implementar eficiente y fielmente el diseño curricular elaborado e implantado externamente, cuanto del compromiso compartido, en contextos reflexivos de deliberación educativa, sobre *lo que vale la pena enseñar y sobre el mejor modo en que los alumnos lo puedan aprender*. El cambio por el cambio en educación no se justifica, si no es en función de alterar cualitativamente el estado previo existente, a justificar y legitimar desde instancias valorativas y normativas. De este modo, puede haber *reformas que no impliquen cambios, y cambios que puedan no ser calificados de mejora*. Siendo difícil establecer unos parámetros unívocos para juzgar la mejora de un cambio, el cambio para la mejora debe estar legitimado social e ideológicamente, y mantener un grado de congruencia con el conocimiento disponible sobre lo que se considera es mejor para la educación y aprendizaje de los alumnos y alumnas.

Preocupados -hasta ahora- exclusivamente por el éxito de las Reformas o por su "buena"/fiel puesta en práctica, se ha entendido la innovación como algo subordinado a las propuestas externas. Es preciso -se argumenta- que, para que la innovación funcione, el profesorado aprenda las nuevas demandas, supliendo los déficits detectados, al tiempo que se le proporcione determinada asistencia y apoyos internos y externos. Pero ya sabemos, pues ha sido suficientemente constatada por la investigación educativa (Fullan, 1991, 1993), que este modelo tradicional de promover los cambios ha resultado bastante irrelevante para la práctica diaria de la enseñanza y, sobre todo, a nivel de establecimiento. Los cambios educativos

diseñados a nivel central no funcionan uniformemente cuando se desarrollan en las escuelas, porque *cada escuela es única*, en la medida que tiene una realidad interna e historia, que ha configurado un modo de hacer propio o cultura organizativa escolar. Por eso, más que cambiar por cambiar muchas cosas, es preferible *ir generando pequeños y arraigados cambios*.

En la medida en que la labor asesora se ha acrecentado en los momentos de introducción de Reforma educacional, implícitamente los asesores han sido empleados como recurso instrumental para la difusión de dichas Reformas, para su adopción-aplicación por el profesorado/centros. Pero -como hemos reseñado- la investigación sobre innovaciones progresivamente se ha ido decantando por un *enfoque de desarrollo*: los asesores tienen como misión potenciar la adecuación del currículum a la realidad de cada establecimiento, facilitando aquellos conocimientos y recursos necesarios, e induciendo a generar innovaciones según demandas locales (Parrilla, 1996).

14 Cambios en la estructura organizativa y capacitación para el desarrollo profesional se convierten en elementos para la reconstrucción interna de los centros escolares, que promuevan nuevos modos de hacer y pensar la educación. Por eso, se ha propuesto que *la innovación puede suceder configurando los establecimientos escolares como espacios de formación y trabajo de los profesores* (Escudero y López, 1992). El establecimiento educativo no debiera ser un lugar a colonizar por propuestas novedosas (Sirokmit, 1994), sino base de regeneración del cambio, con los apoyos y condiciones "ecológicas" favorecedoras (articular nuevos espacios sociales, organizativos, laborales y campos de decisión; al tiempo que dinámicas de apoyo coherentes, que posibiliten un nuevo ejercicio de la profesionalidad docente).

Por eso la innovación, como actitud, no se mantiene sino en función de un *compromiso ético y moral* (o -en otros términos- de "militancia pedagógica") por realizar educativamente la vida de los alumnos y alumnas. Innovar es -en último extremo- una manera de entender la educación y el ejercicio de la enseñanza, donde hay un compromiso por hacer las cosas mejor, inducir a otros en acciones comunes, contribuir a liberar a los alumnos y alumnas de las condiciones sociales en que están inmersos, en función de unos valores morales y opciones ideológicas. Sin este compromiso moral educativo la innovación queda limitada a cambios a nivel de superficie. Justo porque dicha actitud moral es difícilmente sostenible a nivel individual durante largo tiempo, es necesario convertirlo en una acción coordinada a nivel de establecimiento, y esto último requiere cambios a nivel de estructuras y contenidos.

¿Cuáles son los grandes ámbitos preferentes o susceptibles de innovación? Eisner (1998) ha destacado *cinco dimensiones*, que contribuyen a la "ecología de la escuela", como contexto del cambio:

- Dimensión *intencional*, que comprende el campo de fines, objetivos, propósitos o metas inscritas en las propuestas de cambio, ya sea a nivel de sistema, establecimiento o aula.



- Dimensión *estructural*, referida a los modos que propone una innovación para organizar la escuela: tiempos, espacios, funciones, papeles y modos de organización docente.
- Dimensión *curricular*, que en sentido restringido se centra en la calidad y valor de los contenidos de la enseñanza, su mejor estructuración y articulación.
- Dimensión *didáctica*, relativa a la mediación del currículum por el profesor a través de las interacciones de clase, medios, recursos y actividades que la escuela/ aula proporciona a los alumnos.
- Dimensión *evaluativa*, referida tanto a los procesos de enseñanza-aprendizaje, como a juzgar el valor de la cualidad de un objeto, situación o proceso. No cabe una innovación sin diseñar un enfoque de la evaluación que sea congruente con los objetivos del cambio deseado.

La innovación, como mejora escolar, puede dirigirse a alguno de los ámbitos específicos que configuran el currículum (tanto en sus aspectos pedagógicos como organizativos), que se toma como prioritario y sobre el que se decide introducir cambios. Así, *una innovación puede versar sobre un componente concreto*, aunque por la interrelación que mantiene con los restantes, a la larga afecte a todos. En último extremo todo proceso de innovación se dirige a una mejora cualitativa *en el aprendizaje de los alumnos y en el desarrollo de los profesores*. Si no es posible olvidar que las escuelas están para la enseñanza-aprendizaje de los alumnos, también sabemos que las escuelas no mejorarán a menos que los profesores, individual y colectivamente, aprendan a hacerlo mejor. Aunque los profesores pueden desarrollar a menudo su práctica a título individual, si de lo que se trata es de que el establecimiento en su conjunto se desarrolle, entonces es necesario que existan oportunidades para que los profesores aprendan juntos. Por eso mismo, en las últimas décadas, como señalaba, el establecimiento escolar como totalidad se ha constituido en el foco de mejora, debido a la investigación acumulada en las últimas décadas, en que se pone de manifiesto que ciertas características internas del establecimiento escolar puede "marcar una diferencia" en el desarrollo de los alumnos y en la calidad educativa ofrecida.

15

Un asesor no puede limitarse, en el apoyo que pueda prestar en la elaboración de proyectos curriculares, a proporcionar formatos (con los correspondientes apartados y dimensiones a contemplar o "rellenar" en cada uno), para gestionar las prescripciones oficiales. Para no limitarse a cómo aplicar acríticamente un programa escolar administrativamente dado, es preciso inducir a que el profesorado y la escuela tomen propiedad de él, los equipos docentes lo reconstruyan internamente, reflexionen y debatan sobre lo que es mejor hacer y sobre los modos de llevarlo a cabo. Por eso, en esta dimensión, el asesor tratará de *generar procesos y formas de trabajo dirigidas a autorrevisar lo que se hace, repensar lo que se podría cambiar y consensuar planes pedagógicos de acción*. Aún cuando la práctica educativa tiene un ineludible carácter personal, los procedimientos de actuación no quedan al arbitrio de cada profesor, son -por el contrario- un tema de deliberación y construcción por parte del profesorado en su conjunto.

#### 4. Hacer del establecimiento un proyecto de acción educativa conjunta

De este modo, la asesoría se dirige a *implicar al profesorado en dinámicas de trabajo y compromisos que capaciten al centro para autorrenovarse*, con la esperanza de que puedan llegar a institucionalizarse, formando -entonces- parte de la cultura organizativa del establecimiento escolar. Como se ha dicho, en una feliz expresión muy divulgada, de lo que se trata es de "trabajar con" los profesores y centros, en lugar de "intervenir en" ellos. En este caso, también, la orientación debe ser un proceso basado en el centro escolar, como unidad base del posible cambio, y el orientador -en lugar de un experto con técnicas y habilidades especiales- un *facilitador de procesos* (Bolívar, 1997).

Si no cabe esperar una mejora escolar desconectada de las condiciones internas del establecimiento escolar, cualquier propuesta de cambio, concebido externamente, si quiere llegar a ser exitosa, tendrá que ser reconstruida por cada escuela de acuerdo con sus prioridades; al tiempo que ir creando condiciones internas y externas que puedan apoyar y gestionar el proceso de cambio, para provocar -en último extremo- un *desarrollo de los establecimientos escolares como organizaciones*. Hacer compatibles las iniciativas externas para el cambio y las prioridades internas de cada escuela, más que objeto de regulación legislativa, de tutelaje o control supervisor, es asunto de *generar una cultura escolar y social* propicia para la reconstrucción y apropiación de la educación en sus contextos naturales por los propios agentes.

16

Los esfuerzos de innovación requieren el soporte de una cultura institucional que lo favorezca. El profesor como maestro investigador individual, no puede -a la larga- sobreponerse a las limitaciones institucionales de su trabajo, por las presiones y límites de las prácticas colectivas y hábitos establecidos. El conocido lema de Stenhouse (*no puede haber desarrollo curricular sin desarrollo profesional*), se ha cambiado hoy -como dice Fullan (Fullan y Hargreaves, 1992)- por que el desarrollo profesional e institucional tienen que darse unidos. Desde una visión más «ecológica» del cambio educativo, el crecimiento como profesional del profesorado, se debe -entonces- inscribir en el desarrollo del establecimiento escolar donde trabaja; por lo que si queremos nuevas prácticas docentes y patrones de relaciones entre los profesores, esto conduce paralelamente a la reestructuración de los contextos organizativos en que trabajan.

Para esto resulta necesario diseñar y desarrollar contextos de relación cooperativa, donde los distintos agentes (internos y externos) educativos, en una comunidad de profesionales comprometidos, puedan contribuir a la reconstrucción social y cultural del marco de trabajo de la escuela para su propio desarrollo profesional. Como señala Fullan *et. al.* (1990) *cambios sistemáticos y culturales en las escuelas como lugares de trabajo y en la enseñanza como una profesión están íntimamente relacionados, y esta relación representa un poderoso camino para la reforma educativa*. Pero también sin ir demasiado lejos en la utopía, como ya hemos resaltado, es necesario partir de la cultura escolar existente en los centros, con todas las limitaciones que impone, y de la necesidad de una redefinición de las condiciones de trabajo, para abrir desde dentro espacios socio-políticos de decisión

acerca de los que colaborar. Reconstruir lugares y espacios atrapados por burocracia, trabajo individualista y toma de decisiones jerárquicas, por un trabajo en colaboración no es tarea fácil.

Sin ir demasiado lejos en las pretensiones de lo que es posible, es necesario reconocer las regularidades o rutinas organizativas de las escuelas y liceos, que configuran su "gramática" básica de funcionamiento (división por materias en Departamentos, donde la especialidad configura la identidad profesional, con unos tiempos prefijados en cada grupo, etc.), muy difíciles de alterar. Así, al analizar la realidad de vida organizativa de los Liceos, también se ha visto que el trabajo colaborativo debe ser precisado, cuando los departamentos son las unidades básicas de organización y de la identidad profesional (Grossman, 1994), siendo éstos los lugares naturales para iniciar las actividades de desarrollo profesional.

Actualmente estamos en un momento de *reconceptualización de la colaboración* y colegialidad entre el profesorado, después de haber predicado, un poco en el desierto (por hacerlo de modo descontextualizado) e indiscriminadamente (cual una "caja negra"), sus bondades (Little, 1992). No todo individualismo es criticable (Hargreaves, 1996), más aún, en determinados momentos la enseñanza exige un trabajo individualizado, y sin buenas individualidades (o "artesanos independientes", como prefiere llamarlos Huberman) con un juicio profesional autónomo poca colaboración productiva cabe esperar. Igualmente es irreal pensar una colegialidad permanente (cual "comunidad de los santos"), cuando lo normal es que -de un modo más fluido y dinámico- puedan existir ocasiones de interacción, debate, y momentos de trabajo personal. Por eso no es posible conseguir culturas cooperativas fuertes sin un desarrollo individual también fuerte.

17

En esta situación de reconceptualización de la colaboración, Fullan y Hargreaves (1997) han propuesto un "*profesionalismo interactivo*", como un reto al que se enfrentan las escuelas y los docentes a la entrada del nuevo siglo. Este se caracteriza por tener el profesorado mayor discrecionalidad al tomar decisiones, como núcleo de la profesionalidad; estas decisiones se toman en el seno de culturas de trabajo cooperativas con los colegas; las decisiones no son sólo como aplicar lo estipulado externamente, comprende una reflexión crítica sobre el sentido y valor de lo que enseñan y hacen; unas normas de perfeccionamiento continuo en cuyo marco se busquen nuevas ideas, dentro y fuera del propio de la escuela; la reflexión en, sobre y en relación con la práctica, en la que se dé un lugar preeminente al desarrollo individual y personal, junto con el desarrollo y la evaluación colectivos; mayor dominio, eficacia y satisfacción en la profesión docente. En esa medida una "profesionalidad compleja" aprecia a las personas en sus distintas dimensiones individuales, y se compromete a trabajar conjuntamente con los colegas.

##### **5. ¿Conocimiento para aplicar o para potenciar el desarrollo?: Hacia una nueva "geografía social" del intercambio del conocimiento y formación del profesorado**

Hoy no creemos que el único conocimiento válido para la práctica docente

procede de la investigación, al contrario tiene serias limitaciones para su uso por los centros, si no es debidamente transformado y articulado. No podemos confiar -como creían enfoques largo tiempo dominantes- en la transformación de la enseñanza por la aplicación de conocimientos producido fuera (universidad, expertos, investigadores externos, etc.) que, tras ser difundido, sea aplicado por los centros. Un proceso de transferencia lineal de conocimientos, prescribiendo unos determinados conocimientos pedagógicos para conformar las prácticas de los profesores, conduce a una desprofesionalización docente, hoy no defendible.

Hay un conocimiento experiencial, práctico de los profesores, destacado en las últimas décadas, construido por los propios profesores en su práctica docente y en sus lugares de trabajo, que también precisa ser articulado y sistematizado para poder ser transferido a otros contextos. El propio proceso de enseñanza debe ser concebido como una *investigación del profesorado*, formativo para los propios profesores, en un contexto institucional de los establecimientos educacionales que lo favorezca, que -sin excluir el apoyo de agentes externos- rompa con la tradicional hegemonía del conocimiento externo académico. Pero otorgar un nuevo lugar a la instancia práctica local en la generación (aprender de la enseñanza) y uso del conocimiento, no elimina, en un proceso de resolución de problemas, la necesidad de aportar, debidamente contextualizados, conocimientos y recursos que deban ser difundidos a los centros, o que -incluso- la propia práctica necesitará ser revitalizada por propuestas teóricas.

18 De lo que se trata -en último extremo- es de capacitar y potenciar la profesionalidad docente y qué condiciones y procesos puedan promoverlo (Escudero y López, 1992). Para esto cabe una tercera vía dialéctica, en la que se sitúa nuestra propuesta, que cree espacios de interacción mutua entre las propuestas de cambio y la práctica educativa. Subrayando la dimensión "horizontal" en la diseminación del conocimiento, el contexto de trabajo y los demandas generadas desde la práctica se convierten en el filtro último para juzgar la pertinencia, relevancia funcional y adecuación del conocimiento en sí mismo valioso.

Si el proceso de transferencia es lineal, que busca la adopción acrítica y posterior aplicación más o menos fiel de los conocimientos validados externamente, los agentes de apoyo y asesores se convierten en recursos instrumentales para la adopción de dicho conocimiento, venciendo las resistencias iniciales. Por el contrario, desde una perspectiva de desarrollo, se busca la reconstrucción del conocimiento, su interpretación y transacción social, no estando separados los procesos de difusión y utilización.

Si la formación tradicional continua, en sus diversas modalidades, se ha mostrado -es una crítica común y compartida- inadecuada para resolver los problemas de la clase/establecimiento; y la llamada «detección de necesidades» sólo ha servido para legitimar déficits previos que sean suplidos por la formación; mejor será proporcionar dispositivos de formación continua, que puedan ser ofrecidos/elegidos por los docentes según sus particulares necesidades. Ofrecer dispositivos de formación puede también contribuir a un nuevo tipo de profesionalismo, pues la formación deja de tener un carácter centralista y prescriptivo, para pasar a ser

configuración personal («formarse», en lugar de «formar» a los profesores). Dadas las insuficiencias de la formación institucional, los dispositivos de formación implican reorganizar con otra lógica lo que es informal: cómo resolver los problemas que espontáneamente aparecen en la escuela de un modo que pueda responder a las demandas.

En las últimas décadas se está dando un amplio movimiento, con variadas fórmulas institucionales, de interrelación y interacción del conocimiento pedagógico disponible y el procedente del mundo de la enseñanza, que está dando lugar, como ha dicho Hargreaves (1996b), a que la «geografía social» (es decir, la distribución espacial) de dónde se genera el conocimiento profesional está sometida a una profunda reconfiguración. De este modo se están promoviendo *acuerdos interinstitucionales* para establecer con una cierta continuidad redes, contratos y acuerdos de cooperación, cuyo intercambio de conocimiento y experiencias pueda redundar en beneficio mutuo para la mejora de ambas instituciones. El giro se produce desde las fórmulas tradicionales de extensión del conocimiento (documentos curriculares, formación permanente, asesoramiento puntual o colaboración episódica) a nuevas *fórmulas de aprendizaje continuo* -mediante estructuras más orgánicas- dentro de las comunidades profesionales de trabajo. Se pretende construir nuevos roles, redefinir relaciones y establecer nuevas formas de trabajo, en una cultura de colaboración e investigación.

Se trataría entonces, como señala Hargreaves (1996b), de mediar entre los dos paradigmas del conocimiento y su uso por los profesores: utilización del conocimiento producido externamente *vs.* conocimiento personal, práctico o artesanal, construido por los propios profesores. Después de una amplia revisión de lo que se ha hecho en los últimos años por intentar relacionar ambas realidades, estaríamos -señala Hargreaves (1996b: 119)- ante una nueva «geografía social» de la formación del profesorado:

19

*«El nuevo paradigma no es indiferente o un 'laissez-faire'. Su papel distintivo, más bien, es establecer unos amplios principios educativos y crear un nivel intermedio como marco organizativo, tal como redes de aprendizaje profesional, comunidades locales profesionales, grupos de diálogo de profesores, relaciones entre Universidad/establecimientos escolares que faciliten la auténtica investigación entre profesores y que apoyen el desarrollo de una fuerza colectiva que interactúe constructivamente, tanto crítica como asertivamente, de la investigación universitaria con el mundo escolar».*

El tema es cómo los conocimientos pedagógicos, generados desde la investigación educativa, y la práctica docente puedan beneficiarse -en una relación dialéctica- mutuamente. Con este objetivo están emergiendo propuestas de *modelos de relación* (*partnerships*, en terminología anglosajona) entre instituciones, que pueden adoptar formas de redes, grupos, coaliciones o asociaciones entre centros escolares, instituciones universitarias, centros de desarrollo profesional o de recursos. Algunos piensan, incluso, que el futuro de una renovación en profundidad del sistema escolar público, tanto de la formación inicial del profesorado como permanente, vendrá por la creación de centros, que posibiliten una unión o enlace

orgánico entre conocimientos y práctica.

Crear espacios de interacción y discusión sobre ventajas, inconvenientes, practicabilidad, materiales para llevarlo a cabo, etc., del conocimiento pedagógico para la mejora, puede -en efecto- redistribuir -más democráticamente- la «geografía social» hasta ahora establecida en la formación y asesoramiento del profesorado. En lugar de permanecer cada uno en su casilla, con tiempos y espacios puntuales de interacción, los dispositivos de diseminación e intercambio de conocimientos pedagógicos y experiencias se articulan y difuminan en un espacio y roles ampliados.

### Bibliografía

- Bolívar, A.** "La formación centrada en la escuela: El proceso de asesoramiento". En: J. López y C. Marcelo (Eds.): *El asesoramiento en la educación* (pp. 380-394). Ed. Ariel, Barcelona, 1997.
- Bolívar, A.** *¿Cómo mejorar los centros educativos?. Estrategias para su desarrollo e innovación.* Ed. Síntesis, Madrid, 1998.
- Canário, R.** *ECO: "Um processo estratégico de mudança"*. En: Rui d'Espiney y Rui Canário (Eds.): *Uma escola em mudança com a comunidade* (pp. 33-69). Instituto de Inovação Educacional, Lisboa, 1994.
- Eisner, E. W.** *"El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa"*. Ed. Paidós, Barcelona, 1998.
- Escudero, J. M. y López, J.** (Coords.) *"Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio"*. Ed. Arquetipo, Sevilla, 1992.
- Escudero, J. M. y Moreno, J. M.** *El Asesoramiento a Centros Educativos.* Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid, 1992.
- Escudero, J. M. (dir.), Bolívar, A., González, M. T. y Moreno, J. M.** *"Diseño y desarrollo del curriculum de la Educación Secundaria"*. Ed. ICE/Horsori, Barcelona, 1997.
- Fullan, M.** *"The new meaning of educational change"*. Teachers College Press/Cassell, Nueva York/Londres, 1991.
- Fullan, M.** *"Change forces. The depths of educational reform"*. The Falmer Press, Londres, 1993.
- Fullan, M. et al.** "Linking classroom and school improvement". En: *EDUCATIONAL LEADERSHIP*, 47 (8), pp. 13-19.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (eds.)** *"Teacher development and educational change"*. The Falmer Press, Londres, 1992.
- Fullan, M. y Hargreaves, A.** *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?. Trabajar unidos para mejorar.* Kikiriki. Cooperación Educativa, Morón (Sevilla), 1997.
- Grossman, P.** "Of regularities and reform: Navigating the subject-specific territory of High Schools." En: M. W. McLaughlin e I. Oberman (Eds.): *Teacher learning. New policies, new practices* (pp. 39-47). Teachers College Press, Nueva York, 1996.
- Hargreaves, A.** *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambian los profesores).* Ed. Morata, Madrid, 1996.

- Hargreaves, A. "Transforming knowledge: Blurring the boundaries between research, policy and practice." En: EDUCATIONAL EVALUATION AND POLICY ANALYSIS, 18 (2), 1996b, pp. 105-122.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. *What's worth fighting for out there?*. Teachers College Press, Nueva York, 1998.
- Little, J. W. "Opening the black box of professional community". En: A. Lieberman (Ed.): *The changing contexts of teaching. Ninety-first Yearbook of the NSSE* (pp. 157-178). University of Chicago Press, 1992.
- Monereo, C. y Solé, I. (Coords.) *Asesoramiento psicopedagógico: Una perspectiva profesional y constructivista*. Alianza Editorial, Madrid, 1996.
- Parrilla, A. (Coord.) *Apoyo a la escuela. Un proceso de colaboración*. Ed. Mensajero, Bilbao, 1996.
- Sirokni, K. A. "La escuela como centro del cambio". En: REVISTA DE EDUCACIÓN (Madrid), 304, 1994, pp. 7-30.



**Antonio Bolívar Botía**

Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad de Granada.  
Profesor Titular de Universidad en Facultad de Ciencias de la Educación de Granada (España).  
Especialista en diseño, desarrollo e innovación del currículum y en educación valórica.  
Coordinador Programa Doctorado Desarrollo Curricular, Organizativo y Profesional.