

Asesoramiento al centro educativo  
Colaboración y cambio en la institución.  
WAA Jesús Domingo Egovía (Coordinador)  
2001

## 10 «Modelo de proceso» o «la estrategia del proceso de asesoramiento desde la colaboración»: una (re)visión desde la práctica

Amador Guarro Pallás  
*Universidad de la Laguna*

A lo largo de este capítulo vamos a intentar incorporar algunas ideas, y revisar otras, a lo que aprendimos a mediados y finales de los ochenta sobre la estrategia que hemos seguido para guiar el proceso de asesoramiento, habitualmente denominada «modelo de proceso» (Dalin y Rust, 1983; Goodchild y Holly, 1989; Holly, 1985; Holly y Southworth, 1989; Holly y Escudero, 1988; Hopkins, 1985; McMahan et al., 1984) 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 respecto (Area y Yanes, 1998; Arencibia y Guarro, 1999; Bolívar, 1999; Escudero, 1988, 1990, 1993 y 1997; Ferreres y Molina, 1995; García, Moreno y Torrego, 1993; Guarro y Arencibia, 1990; Moreno Olmedilla, 1992, o el material desarrollado desde ADEME para sus encuentros anuales), 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 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 proce-

dimental, 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 podemos identificar las principales ideas que nos van a permitir desarrollar esa descripción y explicación de la que hablábamos:

- 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
- Capacitación de la escuela
- Investigación y solución de problemas prácticos

## 1. 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 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 de 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 porque 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 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.

## 2. 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 un primer problema que los asesores deben tener muy presente en sus contactos con los centros y estar permanentemente alerta 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 oca-

siones 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.

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, también por el efecto ejemplificador de esa cultura colaboradora que se pretende construir.

## 2.1. 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 les plantea que una de las metas del proceso es implicar a todo el centro. Inmediatamente les 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, aún 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 de 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 possibili-

dades 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 aquellos 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.

## 2.2. 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, 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, 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 conjunto de sus tareas y las funciones que asumirán los diversos equipos (círculos, comisión de coordinación interna, equipo directivo, agentes de apoyo, etc.).

### 3. 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 —de dinámicas de participación y de grupo— que provoquen el mismo efecto (ver capítulo siguiente).

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 ten-

dremos 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 profesorado 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: 1) asistencia a las reuniones y puntualidad; 2) aportaciones sugerentes y enriquecedoras vs. reproductivas; 3) 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.)?; 4) 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 conjunta* 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 aún 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 disciplina? ¿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 regulaciones pertinentes (sobre todo las famosas «circulars 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. Ésta es sin duda otra 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 resultante, 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 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 decidirnos 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 «benefi-

cios» 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 sustentan 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.

#### 4. Capacitación de la escuela

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 han de adquirir 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 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 dónde empieza y dónde 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, 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.

## 5. Investigación y solución de problemas prácticos

El asesoramiento basado en la colaboración dispone de un proceso de trabajo, constituido por una serie de tareas claramente identificadas, para la investigación y solución de los problemas prácticos que se plantean los centros para mejorar. Es la versión institucional y *colaborativa* de los modelos de investigación-acción educativa. Este conjunto de tareas tiene más valor como guía para la acción que como procedimiento de actuación, entendido como un conjunto de fases y subfases, con un orden preestablecido de antemano, y cuya gestión queda bajo el control del asesor externo.

Desde nuestra experiencia nos ha resultado muy importante y útil disponer de esa guía porque, en función de las necesidades y decisiones que tenga y adopte cada escuela, le facilita al asesor una imagen estratégica de qué hacer en cada momento y cómo hacerlo. El profesorado carece en muchas ocasiones de esa imagen estratégica y le resulta muy difícil contemplar el proceso a medio y, más aún, a largo plazo. La aportación de una estrategia de trabajo, abierta y flexible pero clara y fundamentada, ayuda a confiar en la propuesta global de trabajo que supone todo un proceso de mejora o transformación de la escuela.

Sin embargo, hemos de señalar y dejar muy claro que el éxito de los procesos de mejora depende más del clima de trabajo que se vaya construyendo, del grado de confianza que se establezca entre el profesorado y de los compromisos que se esté dispuesto a asumir, tanto por el profesorado y la escuela como por el asesor o asesora externos, que de la aplicación de esta guía o estrategia. Pero si se dan ese clima, esa confianza y esos compromisos y no dispusiésemos de una orientación clara para llevar a cabo el proceso de cambio, tampoco llegaríamos a ninguna parte.

Esa estrategia responde, como ya hemos señalado, a la lógica de la resolución de problemas; de hecho se la conoce no sólo como «modelo de proceso», sino también como «modelo para la solución de problemas» o «indagación basada en el modelo de investigación-acción *colaborativa*». Esa lógica es muy sencilla y podría resumirse del siguiente modo: dado un problema, identificado y seleccionado por la escuela, se analiza, se buscan posibles soluciones, que se articulan en un plan de acción, el cual se lleva a la práctica y del que se realiza un seguimiento para reorientarlo cada vez que haga falta, y, al finalizar el proceso, se evalúa el trabajo realizado para comprobar si el problema ha sido resuelto o si es necesario seguir trabajando en su solución. La máxima dificultad para desarrollar en una escuela esa lógica tan sencilla, no radica en su comprensión ni en la complejidad de las acciones que supone, sino en conseguir implicar y comprometer a toda la institución en su desarrollo.

El primer conjunto de tareas gira en torno a conseguir que la escuela identifique y elija, mediante el mayor grado de consenso posible, un problema sobre el que centrar el proceso de cambio. Lo denominaremos *la autorrevisión crítica de la escuela y la identificación de ámbitos preferentes de mejora*.

Otro conjunto de tareas está orientado al análisis y a la comprensión del problema (o problemas) identificado y priorizado por la escuela para unificar significados en torno a él y a conocer mejor su origen y sus posibles causas. A estas tareas las denominaremos *análisis de los problemas identificados*.

Si se comprende la naturaleza de un problema, estaremos en condiciones de vislumbrar sus posibles soluciones, surgidas desde la reflexión sobre nuestro trabajo y de algún tipo de apoyo (información o formación) en torno a él, que constituirán la base de nuestra actuación. A este conjunto de tareas le llamaremos *la búsqueda de soluciones como preparación para la elaboración del plan de acción*.

Una vez identificadas las posibles soluciones, es necesario articularlas en un plan de actuación en el que se identifiquen las tareas, las responsabilidades, los tiempos, los recursos, los apoyos, etc. A ello nos referimos con el nombre de *la planificación de la acción*.

Como quiera que no todo el profesorado, o no todos los participantes, está en las mismas condiciones para llevar a cabo las soluciones adoptadas, ni la escuela puede que disponga de los recursos necesarios, o las estructuras organizativas adecuadas, es conveniente dedicar un tiempo a *la preparación de la escuela para el desarrollo o puesta en práctica del plan de acción*.

Si todos están dispuestos es el momento de llevar el plan a la práctica. Y aquí es donde se produce uno de los momentos críticos y cruciales del proceso de mejora. Es el momento de intensificar los apoyos internos (entre el propio profesorado) y externos (asesores y otros profesionales que puedan colaborar), es la hora de poner a prueba el grado de transformación que ha sufrido la cultura profesional. A este proceso lo denominaremos *el desarrollo colaborativo del plan*.

Después de un período de tiempo, previamente estipulado por la escuela, conviene llevar a cabo una evaluación del trabajo realizado para conocer el estado del proceso de cambio que estamos llevando a cabo. Es lo que llamamos *la evaluación del proceso*. También es posible que nos interese conocer los resultados obtenidos durante ese período de tiempo. A ello lo denominaremos *la evaluación de los resultados*.

Desde el punto de vista del asesoramiento externo llega un momento en el que hay que comenzar a desvincularse del centro para que comience a ejercer su autonomía y a poner en práctica lo que ha aprendido. Y desde la visión del profesorado, de la escuela y del propio proceso de cambio, es necesario conseguir que la mejora forme parte de la nueva cultura del centro. Cuando ocurren ambas cosas, podemos decir que se ha producido *la institucionalización del cambio*.

Vamos a realizar una breve descripción de las principales tareas que acabamos de identificar.

### 5.1. Autorrevisión crítica de la escuela e identificación de ámbitos preferentes de mejora

El análisis y la revisión crítica de la escuela suele ser el punto de partida que desencadena todo el proceso posterior. Esta revisión se puede realizar a toda la escuela como un todo o a alguna dimensión, aspecto o ámbito de la misma. Una vez implicados y comprometidos los miembros de la escuela en un proceso de estas características, procede revisar y valorar la realidad actual del centro. En esencia, se trata de detectar cuáles son los logros más importantes, es decir, qué cosas de la escuela van bien o de qué aspectos de nuestro trabajo nos podemos sentir relativamente satisfechos y, paralelamente, reflexionar sobre qué aspectos son susceptibles de mejora, en qué aspectos debemos incidir o cambiar. Significa un alto en el camino para crear una visión compartida de dónde está la escuela y a dónde querría ir.

Con el análisis crítico de la situación actual de la escuela y hacia dónde ésta se encamina, comienza la formación centrada en la escuela. Todo esto nos ofrece una imagen válida, y lo que es más importante, compartida, de lo que deba ser la misión del centro. Junto a estos objetivos, hay que destacar los procesos que se empiezan a cultivar como consecuencia de la autorrevisión crítica de la escuela: el análisis, la discusión, el diálogo, la confrontación de ideas, la creación de lenguaje propio, el consenso, la construcción de una imagen conjunta de la escuela en donde se destacan los puntos fuertes y débiles. Para este análisis se pueden utilizar instrumentos formalizados como los cuestionarios, pero nuestra experiencia nos indica, que el procedimiento más empleado, al menos en nuestro contexto más próximo, es el denominado «bola de nieve».

Una vez que el grupo de profesores o el centro en su conjunto ha logrado identificar y/o analizar sus logros y necesidades, es importante que *ordene y priorice su realidad y sus ámbitos de mejora*. La «categorización» y la «priorización» son dos procesos básicos en los que el colectivo, con la ayuda del asesor, continúa profundizando en el conocimiento de su realidad a través de la aclaración de ideas y conceptos que posibilitará la adopción de un lenguaje conjunto para percibir y analizar la realidad de su escuela. Es de suma importancia el nivel de los acuerdos alcanzados en esta fase del proceso. El éxito o la implicación de los participantes en pasos sucesivos dependerá en gran medida del grado de consenso adquirido en el grupo. La priorización servirá como indicador, al mismo tiempo, de lo que deberá ser alcanzado a corto, medio o largo plazo. La técnica empleada con mayor frecuencia en el proceso de priorización es la del «diamante», que ofrece una imagen en la que puede observarse gráficamente la ordenación de las prioridades del centro.

## 5.2. Análisis de los problemas identificados

Una vez que el centro ha logrado dar prioridad a algunos de sus ámbitos de mejora debe realizar un análisis del problema, o los problemas, identificados. Se inicia con ello un proceso de estudio, de discusión y de trabajo conjunto que tendrá como finalidad recoger nuevos datos o evidencias que permitan ilustrar cómo, cuándo, dónde se viene manifestando el problema así como cuáles son sus componentes, qué consecuencias tiene para la escuela en general, etc. Cuanto más claro y acotado esté un problema más factible será la búsqueda de soluciones que permitan superarlo.

Se suele utilizar algún tipo de instrumento que facilite la discusión para que el problema pueda ser comprendido. A nosotros nos han dado un buen resultado las «guías para la reflexión» en las que se presenta al profesorado la tarea convenientemente acotada y lo más clara y concreta posible. La guía debe ser debatida, previamente a su uso, por los sujetos que la utilizarán para aclarar todas las dudas que pueda presentar. Además, se ha de especificar qué se hará posteriormente con las evidencias obtenidas.

Los procesos más importantes desarrollados mediante esta tarea son «profundizar en la comprensión del problema, elaborar un modelo de representación de los factores del mismo, crear un discurso compartido, así como los significados y percepciones que permitan sentar las bases y los compromisos necesarios para su resolución por el grupo» (Escudero, 1990: 35).

## 5.3. La búsqueda de soluciones como preparación para la elaboración del plan de acción

La búsqueda de soluciones y alternativas sobre un ámbito de mejora escolar considerado como un problema es un proceso muy complejo. Es el momento en el que salen a la luz las posibles soluciones, con sus matices diferenciales, que pueden ser llevadas a la práctica para intentar resolver el problema en cuestión. Hay que tener en cuenta que cada solución que se adopte puede tener consecuencias distintas. Si hasta ahora se había llevado a cabo un proceso de creación de una visión conjunta de la escuela, de lo que es, ahora empezamos a mirar al futuro, ¿qué podemos hacer para mejorar algo que no está funcionando como a todos nos gustaría?

En este momento es cuando tienen sentido acciones formativas específicas, como respuesta a las demandas. Algunas soluciones requerirán la movilización de los propios recursos de la escuela, otras, la presencia de algún agente de apoyo externo, algunas reclamarán la acción ocasional de un experto en temas específicos, etc. Resulta muy útil que el centro pueda conocer cómo otros han resuelto o intentan resolver el mismo problema; también, qué recursos bibliográficos o de otro tipo sería conveniente manejar.

En definitiva, se trata de un proceso de análisis conjunto que ofrecerá una visión de cómo viene manifestándose el problema en el centro y las aulas, una oportunidad para compartir materiales y experiencias de trabajo con otros compañeros y con el alumnado. Un conjunto de actividades, en suma, que conducirá a la movilización de las ideas y las concepciones para planificar conjuntamente las acciones referidas al aprendizaje de los alumnos y a potenciar las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa. Este es un, también, tiempo para ir esbozando la planificación de la acción.

#### 5.4. La planificación de la acción

Una vez que el colectivo ha priorizado una serie de soluciones, para cuya aplicación pueden haber tenido lugar algunas actividades de formación, se aborda la tarea de elaborar un plan de acción. Esta tarea supone planificar conjuntamente, de modo progresivo, qué acciones se van a llevar a cabo y cómo se desarrollarán. Es importante que tales acciones sean justificadas de forma consensuada sobre la base de los criterios de mejora que se pondrán en práctica. La planificación, en definitiva, supone un esbozo de la acción suficientemente claro e ilustrativo. La planificación, desde esta perspectiva, no tiene sentido como documento escrito, por muy bien estructurado que pudiera resultar su diseño, aunque es muy conveniente explicitarlo, concretarlo, sistematizarlo para que su puesta en práctica resulte verosímil a cada profesor.

La concepción de la planificación como proceso supone entenderla a la luz de otra serie de fases o momentos anteriores, que hemos venido describiendo, y de otras fases posteriores que se concretarán en la puesta en práctica de lo planificado y la evaluación en sus distintas manifestaciones, como analizaremos más adelante. Es decir, que la planificación, desde el desarrollo colaborativo, se inserta en otros procesos y no se considera como una opción aislada, ocasional, considerada al margen de los ámbitos de mejora de los centros.

En suma, planificar es también tomar decisiones sobre las acciones que serán llevadas a cabo con los alumnos. La colaboración podría hacerse extensible a los alumnos, planificar no sólo es cosa de profesores. Sin embargo, el proceso de planificación es un buen momento para potenciar un desarrollo profesional que tiene sus raíces en la propia práctica, en las dificultades que el currículum nos puede presentar para su puesta en práctica en el aula, etc.

#### 5.5. La preparación para el desarrollo del plan

La distancia entre un plan de acción educativo y su puesta en práctica ha sido convenientemente analizada en la literatura sobre currículum y cambio educativo (Loucks y

Herget, 1985; Holly y Southworth, 1989). Estas aportaciones, junto con nuestra experiencia, nos aconsejan que es necesario tener muy en cuenta una serie de condiciones que puedan hacer operativo todo el proceso de planificación anteriormente descrito. Generalmente se tiende a dar un salto en el vacío que tiene consecuencias irreparables en cuanto a la pérdida de credibilidad del proceso de planificación por parte de los profesores. Cuestiones como los espacios y tiempos para la puesta en práctica, el desarrollo de nuevos métodos, el conocimiento de las consecuencias que puede traer el uso de nuevos materiales, la revisión de la relación profesor-alumno, alumno-alumno que existía antes del nuevo desarrollo del plan y los cambios oportunos a realizar en este aspecto, qué cuestiones restan todavía por abordar con respecto al desarrollo profesional que nos permita llevar a la práctica opciones como las que venimos debatiendo. Tomar conciencia, en suma, de ese delicado espacio entre la planificación y la puesta en práctica en el que se han perdido muchas ideas innovadoras por no ser conscientes de su importancia.

Cuadro 10.1. *Tareas para la preparación para el desarrollo del proceso de asesoramiento*

- Establecer clara y consensuadamente los criterios e indicadores que el centro va a adoptar para valorar las acciones realizadas.
- Establecer clara y consensuadamente los criterios acerca de la circulación de la información: qué información va a ser difundida; a quién (es); por quién (es); cómo; cuando; para qué.
- Establecer clara y consensuadamente los criterios para tomar decisiones acerca del proceso de mejora.
- Revisar y afianzar, si cabe, las estructuras organizativas necesarias para desarrollar el plan colaborativamente;
- Adquirir la formación necesaria para llevar a cabo las acciones previstas

## 5.6. El desarrollo colaborativo del plan

Si tenemos en cuenta que todas las acciones anteriores se han ido estructurando con la finalidad de crear las condiciones y las capacidades para un desarrollo crítico de los planes de acción, esta fase es, sin duda, la más importante de todo el proceso. El desarrollo de planes va a reflejar una serie de discrepancias entre lo acordado y planificado anteriormente con lo que realmente está sucediendo. Es necesario plantearse qué efectos están teniendo esas discrepancias en la práctica, qué aspectos conviene corregir. El desarrollo de la práctica es el marco ideal para el afianzamiento de los valores característicos de una cultura profesional *colaborativa* al poder contrastar las líneas de trabajo planteadas y consensuales anteriormente y, sobre todo, al reactivar el proceso de reflexión conjunta en la acción. Como se puede deducir, la acción *colaborativa* se convierte en un espacio de aprendizaje para comprender mejor lo que va sucediendo, para solucionar los problemas que se van planteando.

El asesoramiento colaborativo debe potenciar aquellos procesos que faciliten el aprendizaje de la práctica (descripción, análisis e interpretación, valoración de la práctica y propuestas de mejora). A estas alturas del proceso, mantener los compromisos adquiridos al principio del mismo se convierte en un reto tanto para los asesores como para los profesores. Es un buen momento para potenciar el intercambio profesional, para facilitar apoyo sobre las varias dificultades que se plantean en el desarrollo de los planes educativos. En esta fase, la tarea del apoyo externo es fundamental.

### 5.7. La evaluación del proceso

No se considera un apartado final, ni un procedimiento formal o burocrático. Como bien han concretado Holly y Southworth (1989), el proceso de desarrollo escolar colaborativo es en sí mismo un proceso de evaluación. Cada una de las fases que hemos analizado, por sí misma, supone la evaluación de algún aspecto de la escuela, puesto que lo que se pretende es la revisión, el análisis crítico, valoración y toma de decisiones casi constantes. Es una forma de chequeo permanente a la escuela para comprobar si los cambios propuestos deben mantenerse, modificarse, extenderse a otras dimensiones, etc. No obstante, los autores citados se han referido a tres maneras de pensar y practicar la evaluación en el contexto de procesos de cambio y mejora de la escuela. Hablan de la «evaluación del cambio y de la mejora, evaluación para el cambio y evaluación como cambio y mejora» (Escudero, 1990: 2).

La evaluación del cambio se concretaría en un proceso de recogida, análisis e interpretación de datos que nos permitiera ofrecer algún tipo de respuesta sobre los resultados positivos o negativos que se han podido obtener de un proyecto de cambio como en el que está inmerso la escuela. Aunque hemos dicho que desde la consideración del desarrollo colaborativo, la evaluación en general no constituye un apartado final, la evaluación de la mejora se realizaría en los momentos terminales del proyecto y las valoraciones sobre los objetivos conseguidos o no se recogerían en un informe que nos aportaría información sobre todo el proceso en general y no sólo sobre cada una de sus fases. Esta información permitiría formular algunos principios que explicaran por qué las cosas han funcionado de esa forma y no de otra, qué se podría ofrecer en grandes líneas para mejorar el desarrollo del proceso, etc.

La evaluación para el cambio ya no es terminal, tiene un carácter más formativo y se realiza a lo largo de todo el proceso. Se trata de averiguar qué es lo que va pasando en todo momento para obtener la información necesaria y tomar las decisiones que procedan. No consiste en elaborar informes o cuestionarios específicos. Consiste en valorar colegiadamente los progresos realizados así como los contenidos, actividades y resultados parciales obtenidos. Debería responder a cuestiones como, ¿qué métodos están resultando útiles para conseguir lo que se pretende?; ¿las relaciones con los alumnos

están facilitando su implicación?; ¿cómo está resultando la distribución de los tiempos que hemos previsto?, etc.

Se contempla, finalmente, una evaluación como mejora y cambio. El proceso de desarrollo, desde esta perspectiva, es en sí mismo uno de evaluación desde el momento que cada una de sus fases están evaluando constantemente la realidad de la escuela. La autoevaluación, como revisión interna basada en la escuela está inmersa en todo el proceso de desarrollo. El deseo de potenciar el cambio y la mejora de la escuela por parte del grupo de sujetos implica una determinada manera de autocontrol de lo que se está haciendo para disponer permanentemente de las evidencias que se están obteniendo y corregir in situ las posibles desviaciones que el desarrollo del proceso esté produciendo. El modelo de asesoramiento en procesos en el contexto del desarrollo colaborativo de la escuela es bajo estos supuestos un modelo de evaluación puesto que analiza, identifica y valora los logros y necesidades de la escuela conjuntamente con los profesores. Potencia las relaciones profesionales de colaboración definiendo problemas, realizando planes de acción y desarrollando dichos planes en la práctica a la vez que intenta mejorar la realidad educativa y el desarrollo profesional de los docentes ofreciendo para ello un apoyo no prescriptivo sino facilitador de iniciativas y de toma de decisiones en donde la consecución del consenso esté siempre presente entre sus metas.

### 5.8. Institucionalización del cambio

*Finalización de la relación de asesoramiento.* El modelo que venimos analizando no sería coherente si el rol del asesor externo generase una dependencia tal que sin su presencia no se pudieran tomar decisiones o si fuera el propio asesor el que liderara el proceso en todo momento. La aspiración de la formación centrada en la escuela en cuanto al proceso de asesoramiento se refiere, consiste en que a la larga el asesor vaya haciendo prescindible su presencia. El papel del asesor poco a poco tiene que ser sumido por el liderazgo interno (p.e. comisión de coordinación interna); profesores individuales que asumen responsabilidades en pequeños grupos o grupos de profesores que coordinan distintos ámbitos del centro. La independencia del asesor es un proceso largo que se va consiguiendo en la medida que el profesorado vaya adquiriendo capacidades para funcionar por sí mismo, por la conquista de un poder que les permitirá decidir lo que se hace y cómo hacerlo. Esto es al mismo tiempo un reto para el propio asesor y una señal inequívoca del éxito o fracaso de su labor.

Desde nuestra experiencia, hemos de comentar que generalmente la relación de asesoramiento no se produce por las razones aducidas anteriormente. Son los factores administrativos los que ponen final a las relaciones de asesoramiento en los centros. La organización de los servicios de apoyo externo cambia con mucha frecuencia. De un curso a otro varía el criterio de intervención. En unas ocasiones es el área de conoci-

miento, en otras ocasiones la comarcalización o los distritos, etc. En otras es la finalización de un proyecto que ha estado financiado por la administración. Los proyectos de formación en centros son un claro ejemplo de que una vez finalizado el período de dos cursos, tiempo estimado por la administración para la realización de tales proyectos, en líneas generales, la relación del centro con el asesor acaba.

En resumen, podemos decir que la estrategia global para iniciar y desarrollar un proceso de asesoramiento colaborativo con un centro se articula en torno a una serie de tareas (ver cuadro 10.2) que hay que conocer y saber poner en práctica en función de las necesidades de la escuela y teniendo en cuenta que su principal finalidad es la transformación de su cultura.

Cuadro 10.2. *Tareas que componen la estrategia global para iniciar y desarrollar un proceso de asesoramiento*

- Construcción conjunta de una relación productiva entre el asesor y el centro para comenzar un proceso de mejora
- Autorrevisión crítica de la escuela e identificación de ámbitos preferentes de mejora
- Análisis de los problemas identificados
- La búsqueda de soluciones como preparación para la elaboración del plan de acción
- La planificación de la acción
- El desarrollo colaborativo del plan
- La evaluación del proceso
- La institucionalización del cambio e inicio de un nuevo proceso de mejora

El asesoramiento colaborativo debe potenciar aquellos procesos que faciliten el aprendizaje de la práctica (descripción, análisis e interpretación, valoración de la práctica y propuestas de mejora). A estas alturas del proceso, mantener los compromisos adquiridos al principio del mismo se convierte en un reto tanto para los asesores como para los profesores. Es un buen momento para potenciar el intercambio profesional, para facilitar apoyo sobre las varias dificultades que se plantean en el desarrollo de los planes educativos. En esta fase, la tarea del apoyo externo es fundamental.

### 5.7. La evaluación del proceso

No se considera un apartado final, ni un procedimiento formal o burocrático. Como bien han concretado Holly y Southworth (1989), el proceso de desarrollo escolar colaborativo es en sí mismo un proceso de evaluación. Cada una de las fases que hemos analizado, por sí misma, supone la evaluación de algún aspecto de la escuela, puesto que lo que se pretende es la revisión, el análisis crítico, valoración y toma de decisiones casi constantes. Es una forma de chequeo permanente a la escuela para comprobar si los cambios propuestos deben mantenerse, modificarse, extenderse a otras dimensiones, etc. No obstante, los autores citados se han referido a tres maneras de pensar y practicar la evaluación en el contexto de procesos de cambio y mejora de la escuela. Hablan de la «evaluación del cambio y de la mejora, evaluación para el cambio y evaluación como cambio y mejora» (Escudero, 1990: 2).

La evaluación del cambio se concretaría en un proceso de recogida, análisis e interpretación de datos que nos permitiera ofrecer algún tipo de respuesta sobre los resultados positivos o negativos que se han podido obtener de un proyecto de cambio como en el que está inmerso la escuela. Aunque hemos dicho que desde la consideración del desarrollo colaborativo, la evaluación en general no constituye un apartado final, la evaluación de la mejora se realizaría en los momentos terminales del proyecto y las valoraciones sobre los objetivos conseguidos o no se recogerían en un informe que nos aportaría información sobre todo el proceso en general y no sólo sobre cada una de sus fases. Esta información permitiría formular algunos principios que explicaran por qué las cosas han funcionado de esa forma y no de otra, qué se podría ofrecer en grandes líneas para mejorar el desarrollo del proceso, etc.

La evaluación para el cambio ya no es terminal, tiene un carácter más formativo y se realiza a lo largo de todo el proceso. Se trata de averiguar qué es lo que va pasando en todo momento para obtener la información necesaria y tomar las decisiones que procedan. No consiste en elaborar informes o cuestionarios específicos. Consiste en valorar colegiadamente los progresos realizados así como los contenidos, actividades y resultados parciales obtenidos. Debería responder a cuestiones como, ¿qué métodos están resultando útiles para conseguir lo que se pretende?; ¿las relaciones con los alumnos