

LA IDENTIDAD PROFESIONAL DE LOS ASESORES EXTERNOS A LA ESCUELA: EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN SOCIO- LABORAL DE LA FIGURA DEL ASESOR EN EDUCACIÓN

Juan Santiago Arencibia Arencibia
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Juan Manuel Moreno Olmedilla
Banco Mundial, Washington DC

RESUMEN

La identidad del asesoramiento educativo ha evolucionado en paralelo con los modelos teóricos y estratégicos de apoyo externo en general; los asesores pueden autoperibirse como expertos que difunden conocimiento y recursos, como terapeutas que aplican tratamientos, como consultores y demostradores que diseminan *buenas prácticas*, como ayuda externa para que los centros y el profesorado cumplan con los requerimientos de la Administración educativa, como formadores de formadores, o como facilitadores de iniciativas internas y de procesos de cambio y mejora. Este artículo explora la problemática de la construcción de la identidad profesional del asesoramiento y se detiene finalmente en el caso particular de los asesores de formación de los Centros del Profesorado (CEP).

PALABRAS CLAVE: asesoramiento educativo, formación permanente del profesorado, centros del profesorado.

ABSTRACT

The differential identity of external support agents has evolved hand in hand with theoretical and strategic models of school support in education; external support agents can see themselves as experts in charge of disseminating knowledge and resources, as therapists who prescribe treatments, as consultants and demonstrators spreading good practice, as a differential supervisor providing help to schools and teachers so to make sure that they comply with administrative requirements, as trainers of trainers, or as facilitators of internal initiatives and school improvement processes. This article explores the problems involved in the construction of professional identity of school support agents; in doing so, the case of the training agents in Spanish Teachers' Centers is taken for a more detailed analysis.

KEY WORDS: External support to schools, in-service teacher training, teachers' centers.

INTRODUCCIÓN

La construcción de la identidad del asesoramiento como práctica pedagógica legítima y la construcción de la identidad profesional de los asesores en el contexto de servicios concretos de asesoramiento son cuestiones complementarias, pero que requieren un análisis por separado.

Las distintas combinaciones posibles de funciones y enfoques estratégicos del apoyo externo en educación han dado lugar a distintos modelos de asesoramiento. Son muchas las clasificaciones y sistematizaciones que se han realizado a este respecto (West e Idol, 1987; Schein, 1988; Cole y Siegel, 1990). Entre las realizadas en nuestro país, destaca un primer trabajo, en el que participamos (Escudero y Moreno, 1992), seguido de otros muchos seguramente más valiosos (Marcelo y López Yáñez, 1997; Nieto Cano, 1996; Jiménez y Porras, 1997; Domingo, 2001). Recordemos que las prácticas de apoyo y asesoramiento llegan al espacio escolar desde campos tan diversos como la psicología clínica (Selvini y otros, 1987; Erchul y Martens, 1997), el desarrollo organizativo (Burke, 1982; de Caluwé, 1988), o el trabajo social y el desarrollo comunitario (Escudero y Moreno, 1992; Rodríguez Romero, 1996). Cada uno de estos campos ha engendrado al menos un modelo diferenciado de asesoramiento en educación; a los que hay que sumar los modelos que se han venido construyendo sobre la experiencia de las peculiaridades propias de los procesos de promoción, difusión, implantación y diseminación de reformas, cambios e innovaciones en centros escolares (Louis y Loucks-Horsley, 1989; Goodman, 1994; Evans y Teddlie, 1995; Arencibia y Guarro, 1999). Estamos, en consecuencia, ante un ámbito profesional de múltiples facetas, con tradiciones dispares y muchas veces en conflicto, que lo convierten en muy disputado desde los puntos de vista ideológico, político y corporativo.

Rodríguez Romero (1995 y 1996) nos proporciona una síntesis de lo anterior cuando escribe que la identidad profesional del asesoramiento estaría en todo caso marcada y condicionada por su carácter *contradictorio, conflictivo y fronterizo*. Es una práctica contradictoria en la medida en que no es activamente demandada por las personas y las instituciones a quienes se dirige. En efecto, el *pecado original* del asesor para la formación y, por ende, la innovación y la mejora, radica en que ni los centros ni el profesorado han solicitado su presencia; por el contrario, se trata de un asesoramiento normalmente impuesto o, en todo caso, recomendado, disponible, pero nunca o casi nunca demandado. Además, el papel del asesor es problemático y conflictivo porque su actuación lleva implícita la nada asequible lógica del consenso y la uniformidad en su relación con los centros y el profesorado, pretendiendo casi siempre una neutralidad que no es ni viable ni por tanto creíble. Y, por último, es una práctica fronteriza porque no se puede delimitar con precisión, al estar en interacción con otras prácticas cercanas (orientación, formación, supervisión) que tratan asimismo de confundirse con ella, si no de apropiársela. En la práctica, este carácter fronterizo resulta aún más evidente si se piensa que muchas de las personas que ejercen las prácticas limítrofes mencionadas han ido asumiendo, en la evolución reciente de su perfil profesional, competencias de asesoramiento, sin abandonar por ello las que antes tenían.



1. ASESORAMIENTO Y CONFLICTO DE IDENTIDADES

Pero, además de estos tres rasgos, hay otras cuestiones alrededor de la construcción de la identidad asesora. Quienes ejercen como asesores llegan a dicha práctica con una identidad disciplinar y profesional fuertemente asentada; es decir, pueden ser, por ejemplo, matemáticos, orientadores, médicos, profesores de infantil o primaria, especialistas en logopedia o trabajadores sociales. Todas esas identidades son las que condicionan y configuran de entrada la labor asesora, con toda la carga corporativa que en la mayor parte de los casos llevan consigo. Tal vez aquí haya residido el principal obstáculo para el desarrollo de un conjunto de señas de identidad propias del asesoramiento en educación, pues los asesores y asesoras se mantienen más *fieles* a sus culturas profesionales de origen que a la nueva e incierta identidad que han adquirido. Por otra parte, cuando la identidad de origen del asesor ha sido —en todo o en parte— la de docente, la identidad asesora suele adquirirse transitoriamente, esto es, suele ser reversible, como es el caso de los asesores de los Centros de Profesores y Recursos (sobre quienes nos vamos a centrar aquí) lo que, en principio, estaría añadiendo aún más ambigüedad e incertidumbre al perfil profesional del asesoramiento.

Por último, la identidad más específica del asesoramiento también ha evolucionado en paralelo con los modelos teóricos y estratégicos de apoyo externo en general; los asesores pueden autoperibirse como expertos que difunden conocimiento y recursos, como terapeutas que aplican tratamientos, como consultores y demostradores que diseminan buenas prácticas, como ayuda externa para que los centros y el profesorado cumplan con los requerimientos de la Administración, como formadores de formadores, como facilitadores de iniciativas internas y de procesos de cambio y mejora, etc.

En definitiva, no parece tarea fácil la de delimitar con precisión la identidad profesional y perfil sociolaboral de los asesores. En ocasiones, se diría que el único factor que da alguna unidad a tanta variedad no es otro que la política concreta de reforma o innovación en que la Administración de turno los enrola. En la práctica, sin embargo, parece claro que el mínimo común denominador de su identidad sería más bien el de ser los profesionales del sistema escolar que, en pie de igualdad de estatus con el profesorado y sin otra autoridad que la que sean capaces de adquirir por sí mismos, tienen encomendada la misión de enfrentarse a las resistencias del profesorado a tales reformas y procesos de cambio.

2. VISIONES DEL ASESORAMIENTO EXTERNO A LOS CENTROS A COMIENZOS DE SIGLO

Una síntesis actualizada de las distintas visiones del asesoramiento puede verse en la figura 1. Distinguimos cuatro grandes orientaciones, programas o, si se quiere, agendas del asesoramiento externo en educación. (En una publicación reciente, Rodríguez Romero (2001) habla de *comunidades discursivas* sobre apoyo externo.) Oscilan entre las posiciones que implican el máximo control por parte de



la Administración y las que podrían llegar a actuar con independencia de sus dictados y regulaciones. Todas ellas se diferencian asimismo respecto de las funciones del asesoramiento, los contenidos con los que operan y el perfil profesional del asesor que se configura a partir de todo lo anterior.

En primer término, tendríamos una visión esencialmente *burocrática* del asesoramiento, en la que el cometido central es el de gestionar actividades de formación permanente con objeto de acreditar o certificar dicha formación. Es el modelo en el que según muchos (ver, por ejemplo, los resultados de la investigación acerca de la opinión de los profesores andaluces sobre la formación permanente: Fernández Sierra y Barquín, 1998), han acabado desembocando los Centros de Profesores. El asesor que se desempeña en el contexto de un servicio progresivamente burocratizado termina por convertirse en un administrador más o menos informado e implicado —personal y profesionalmente hablando— en las actividades que gestiona y regula.

Una segunda concepción de asesoramiento —probablemente el hegemónico en nuestro país desde que existen estos servicios— es el que puede extraerse de todas aquellas alternativas que presentan al asesor como a un *experto consultor* o formador cuya responsabilidad no es otra que la de «liderar procesos y transmitir soluciones» a los centros y al profesorado. Desde los modelos más abiertamente clínicos, pasando por los de adquisición de servicios, hasta alternativas estratégicas más orientadas a la *seducción* de los usuarios del asesoramiento, todos tienen en común una concepción de la formación —del asesoramiento y del desarrollo profesional de los docentes— basada en el déficit del profesorado, en la existencia de enormes vacíos que rellenar en su formación, tanto en relación con posibles reformas en marcha como con temas básicos y de carácter instrumental relativos a su quehacer diario.

La tercera alternativa, que Rodríguez Romero (2001) asocia con el discurso «genuino» de la reestructuración escolar, se caracteriza por desmarcarse claramente de la teoría del déficit del profesorado y adopta una posición a la vez mucho más crítica y de mayor optimismo sobre el desarrollo profesional docente. Existe un gran volumen de conocimiento disponible que resulta potencialmente útil para el profesorado y los centros; gran parte de ese volumen del conocimiento está dentro de los centros y es ya propiedad del profesorado. Y, por tanto, la labor del asesoramiento ha de centrarse en hacer utilizable en la práctica ese conocimiento, en dotar de poder (*empowerment* es el término que se utiliza en la literatura anglosajona; a veces traducido al castellano por *empoderamiento*) al profesorado para que esté en condiciones de manejar, utilizar, incrementar, criticar, comunicar e intercambiar todo ese conocimiento valioso. De ahí que hablemos del asesor en este caso como de un agente de cambio, de un dinamizador de procesos dentro de los centros, que no reclama estar en posesión de un conocimiento experto de mayor valor que el que tiene el profesorado. Desde una perspectiva de colegialidad, y con el objetivo, precisamente, de construirla en los centros, el asesor posee un conocimiento y despliega unas habilidades que resultan ser complementarias —y compatibles— con las que constituyen la cultura del profesorado y de las organizaciones escolares. Esta visión del asesoramiento estaría en principio tras las recientes experiencias de for-



mación (basada) en centros que se promovieron desde muchos CEP (Escudero, 1997; Granada, 1994), desde los propios centros (Arencibia y Guarro, 1999) y, en general, orientada hacia el llamado asesoramiento comunitario.

Por último, la cuarta visión del asesoramiento estaría alineada con el discurso más crítico que, por ejemplo, Rodríguez Romero (2001:48) asocia con la «comunidad discursiva de las políticas culturales». En este caso, la prioridad y la función del apoyo externo es la emancipación, que podríamos entender como una fase posterior —y de algún modo superadora— a la dotación de poder. El contenido del asesoramiento, en lugar de estar centrado sobre los propios procesos de desarrollo personal e institucional de profesores y centros, se orienta decididamente hacia los procesos de reconocimiento de la diferencia y de la evitación de su exclusión, primero escolar, segundo social. El asesor, actuando como un revulsivo y siempre contracorriente, se perfila como un «amigo crítico» en sintonía con las necesidades —y con los peligros que les acechan— de los muchos y muy distintos colectivos minoritarios que existen en nuestra sociedad y que también aspiran a construir su identidad en unas instituciones escolares que han sido diseñadas y construidas al servicio de una mayoría cultural y étnica dominante.

VISIONES DEL ASESORAMIENTO

Sería posible colocar en este mapa de visiones y orientaciones de asesoramiento a las distintas instancias, instituciones y hasta políticas concretas de la Administración que se dedican a la formación permanente del profesorado en general y al asesoramiento a centros en particular. Así, por ejemplo, podríamos preguntarnos dónde habría que colocar a las Universidades, en tanto que actores institucionales en la formación permanente del profesorado a través de los ICES o de otros programas formativos de nuevo cuño. O dónde localizar la labor formativa que desempeñan los Movimientos de Renovación Pedagógica, o incluso la que ofertan, por ejemplo, algunos sindicatos de profesorado. También sería ilustrativo tratar de localizar en semejante mapa a las demás fuentes de influencia sobre los centros escolares que, como hemos dicho, reclaman para sí una cierta identidad asesora.

Pero la cuestión es que, en la práctica, y más allá de los debates académicos sobre el particular, estas cuatro orientaciones o discursos sobre el asesoramiento no son alternativas excluyentes. Lo que es más, y continuamos refiriéndonos a la práctica de nuestro sistema escolar, las cuatro podrían estar coexistiendo con fluidez y hasta cierto grado de compatibilidad: y ello incluso dentro de un mismo servicio o fuente de asesoramiento. Hasta tal punto es así, o puede al menos ser así, que resulta hoy perfectamente posible escuchar declaraciones —o leer textos legales— en los que, haciendo gala de un elegante eclecticismo, se plantea la necesidad de que un determinado servicio de asesoramiento externo desarrolle dos, tres o incluso las cuatro alternativas que aquí presentamos (aunque sea evidente que unas se pronuncien con más convicción y otras con la *boca más pequeña*).

En todo caso, sí tendríamos que aceptar que en un sistema escolar caracterizado por una complejidad creciente, donde las necesidades de formación del pro-



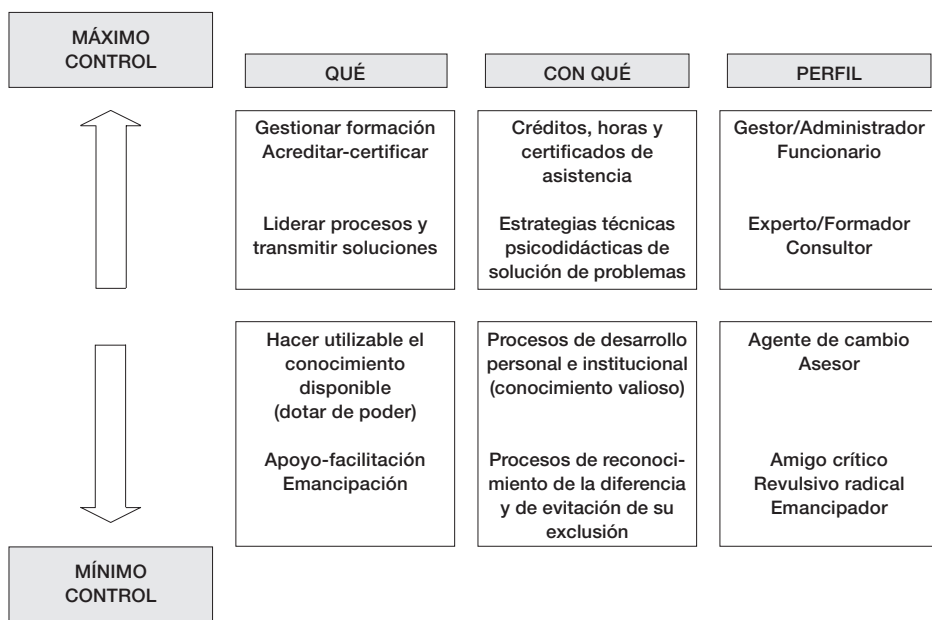


Figura 1: Visiones del asesoramiento.

esorado se multiplican y diversifican al mismo ritmo que lo hace la heterogeneidad de los sujetos que lo pueblan, las cuatro visiones del asesoramiento pueden tener sentido; en una palabra, pueden resultar necesarias, cada una obviamente por distintos motivos, y por tanto coexistir en el marco de una mayor o menor coordinación. Nótese además, y procuramos seguir hablando en términos de práctica, que por todos los motivos expuestos, no resulta fácil encontrar un servicio, instancia o institución dedicada al asesoramiento que responda a uno solo de los cuatro modelos propuestos. Por otro lado, también es cierto que cada uno de los cuatro puede estar respondiendo a demandas concretas —y legítimas— expresadas por centros y profesores. De un modo u otro, los cuatro perfiles de asesor que emergen a partir de nuestro análisis son tenidos por necesarios desde el día a día de los centros escolares. Incluso los perfiles más denostados y descartados —el de *gestor* de actividades de formación y el del *experto* que «lidera procesos y da soluciones»— son demandados en ocasiones y para ciertos propósitos por los centros educativos. Lo que hay que denostar, en nuestra opinión, es que determinadas instancias de asesoramiento y de formación sólo estén en condiciones de desempeñar tales funciones y, aún más, que incluso eso lo hagan mal. El gran debate, casi no hace falta decirlo, es en cuál de las direcciones hay que invertir de modo preferente el dinero público disponible para la formación permanente del profesorado a través del asesoramiento externo a los centros. Y qué modelo de asesoramiento contribuye de un modo más decisivo a mejorar sostenidamente el servicio público de la educación en nuestro país.

3. ALGUNAS CUESTIONES SOBRE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DE LOS ASESORES DE FORMACIÓN DE LOS CENTROS DE PROFESORADO

En el caso de los asesores de formación de Centros del Profesorado, su procedencia exclusiva de las propias filas del profesorado de primaria y secundaria hace que la misión de diseminación, control y supervisión de la implantación de reformas a través de la formación, provoque como mínimo ciertas disfunciones y fracturas de identidad, tanto desde el punto de vista de los propios asesores como, es evidente, desde el de los compañeros que permanecen en los centros. Es un hecho que los actuales asesores de los CEP poco o nada tienen que ver con los de la primera generación de 1984 y años subsiguientes. Es un hecho, igualmente, que en la cultura de los docentes y de los centros se ha ido instalando poco a poco el estereotipo de que los asesores de los CEP vendrían a ser una suerte de traidores que se pasan al bando de la Administración, que la mayor parte de ellos no son por tanto más que unos enchufados, y que incluso los mejor preparados y más cualificados son desertores de la tiza y, con ello, han cambiado práctica por teoría, una opción comprensible pero que les hace perder legitimidad ante quienes sí están en la práctica (Moreno, 1999; Nieto, 1996). Todo esto supone, en su práctica cotidiana, una fuerte presión sobre los asesores de formación en los CEP que, intuimos, debe resultarles siempre difícil de manejar, pero todavía más cuando llega el momento del regreso al centro escolar.

Es indudable que, desde hace unos años, vivimos momentos que no sería exagerado calificar de devaluación política de los Centros de Profesorado como instrumento clave de la formación permanente en nuestro sistema educativo. Lo mismo viene ocurriendo, por cierto, con muchas otras piezas importantes de nuestro ordenamiento educativo, empezando por el propio marco legislativo más amplio. Y es en ese contexto en el que hay que situar la devaluación política de los CEP. Como dice Escudero (1998: 25):

La coyuntura actual de nuestro sistema de formación permanente del profesorado muestra no pocos síntomas de agotamiento, aunque no por igual en todas las Comunidades Autónomas... El agotamiento, a fuerza de ser honestos, empezó... antes del cambio de Administración (de 1996). Acontecimientos y previsiones de muy diversa naturaleza cayeron sobre los CEP de forma no provechosa, de modo que entraron en una etapa con demasiados interrogantes y un exceso de incertidumbre en relación con su futuro... Al menos en el todavía territorio MEC, la política sobre la formación parece discurrir por avatares diversos; unas veces, con anuncios más o menos explícitos de liquidar los rescoldos del sistema todavía vigente, otras, haciendo recaer sobre los mismos más y más cometidos y responsabilidades...

Y también es bien cierto que en los últimos años de la década de los 90 muchas personas de la comunidad educativa nacional fuimos inducidos, a veces por la vía de los hechos, a temer la inminente desaparición de los Centros de Profesorado. Autores como el que acabo de citar escribieron profusamente en contra de



tal posibilidad. Nosotros mismos aventuramos que, a pesar de los discursos y de los guiños simbólicos a cierta clientela electoral, se harían fuertes cambios pero no se eliminarían los CEP (Moreno, 1999:261-262). Los CEP contaban con una importante lista de logros en materia de formación del profesorado, de descentralización y democratización de la formación, de diversificación de las modalidades de formación y, sobre todo lo anterior, de una incompleta pero notable *devolución* de la formación permanente del profesorado a los propios profesores. Pero también padecían —y padecen— la rémora de la identificación con la Reforma LOGSE por haber sido uno de sus principales instrumentos, los efectos colaterales y perversos de la política de incentivos por formación —de la que también han sido instrumento— y las consecuencias del *déficit democrático* (en sus estructuras y procesos de participación, regulación y gobierno), que les ha afectado en la misma medida en que lo ha hecho a otras instituciones tanto dentro como fuera del sistema escolar. Y aquí radican, a nuestro juicio, las causas últimas de la devaluación política de los CEP; y con ella, la devaluación del asesoramiento de formación y de los propios asesores de CEP como figura profesional.

Todo ello ha conducido a un estado de opinión más o menos generalizado por el que se ponen algo más que serias dudas acerca del impacto que la formación ofrecida por los CEP haya podido tener a lo largo de todos estos años. Decimos *estado de opinión* porque son muy escasos los trabajos de investigación evaluativa al respecto. La escasa incidencia de los CEP sobre la práctica de los centros y del profesorado es un a priori que se da por descontado y se toma directamente como punto de partida en el análisis de la problemática actual de la formación permanente del profesorado (*Revista de Educación*, 1998). Los pocos estudios evaluativos de cierto rigor que existen (por ejemplo, Hernández, 1997) no corroboran precisamente ese estado de opinión. Al contrario, sin olvidar todos los rasgos problemáticos a que hemos hecho referencia, hacen un balance más bien positivo del impacto de los CEP como instrumentos e instituciones para la formación permanente del profesorado.

En definitiva, los Centros de Profesorado, tanto desde el punto de vista de sus luces como de sus sombras, han servido como fuente y contexto de identidad profesional del asesoramiento educativo en nuestro país. De una primera fase como instituciones proveedoras de recursos a centros y profesorado, se ha pasado al énfasis en el asesoramiento a los procesos de mejora escolar impulsados desde dentro de cada centro. Mientras tanto, otros servicios de apoyo externo hasta ahora mucho menos cuestionados que los CEP, como los equipos psicopedagógicos o una *reconvertida* inspección, también han experimentado una cierta evolución hacia concepciones del apoyo externo mucho más cercanas al profesorado y a los centros. Todo este movimiento, muy crítico en la mayoría de las ocasiones, en el que se cuestiona la falta de coordinación entre los distintos servicios de apoyo, no hace sino afianzar una filosofía en la que los CEP pueden ser considerados como pioneros. Nos referimos a que su verdadero sentido, que al mismo tiempo da credibilidad y sostenibilidad a los servicios de apoyo en general, se encuentra en el asentamiento de un modelo de asesoramiento que responda a las auténticas necesidades de los centros y del profesorado.

BIBLIOGRAFÍA

- ARENCEBIA, S. y GUARRO, A. (1999). *Mejorar la escuela pública: una experiencia de asesoramiento a un centro con problemas de disciplina*. Canarias: Consejería de Educación, Cultura y Deportes.
- BURKE, W.W. (1982). *Organizational Development*, Boston: Scott Foresman and Co.
- CALUWÉ DE L. y OTROS (1988). *School development: Models and Change*. Leuven: ACCO.
- COLE, E. y SIEGEL, J.A. (1990). *Effective Consultation in School Psychology*. Toronto: Hogrefe and Huber Publ.
- DOMINGO, J. (2001) (ed.). *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona: Octaedro-Ediciones Universitarias de Barcelona.
- ESCUDERO, J.M. (1997). «Aproximadamente un lustro de formación en centros: balance crítico y constructivo», *Primer Encuentro Estatal de Formación en Centros*, Libro de Actas, CEP de Linares.
- (1998). «Consideraciones y propuestas sobre la formación permanente del profesorado», *Revista de Educación*, 317, 11-29.
- ESCUDERO, J.M. y MORENO, J.M. (1992). *El asesoramiento a centros educativos*, Madrid: Comunidad Autónoma de Madrid.
- ERCHUL, W.P. y MARTENS, B.K. (1997). *School consultation*, Plenum Press, New York.
- EVANS, L. y TEDDLIE, C. (1995). «Facilitating change in schools: Is there one best style?» *School effectiveness and school improvement*, 6, (1), 1-22.
- FERNÁNDEZ SIERRA, J. y BARQUÍN, J. (1998). «Opinión del profesorado andaluz sobre la formación permanente: estudio de dos generaciones de docentes», *Revista de Educación*, 317, 281-300.
- GOODMAN, J. (1994). «External change agents and grassroots school reform: Reflections from the field», *Journal of Curriculum Supervision*, 9, (2), 113-135.
- GRANADO, C. (1994). «Situación actual y alternativas a la evaluación de la formación permanente del profesorado»: la construcción de una propuesta de actuación centrada en el marco de un Centro de Profesores», *Enseñanza*, 12, 139-153.
- HERNÁNDEZ, J. (1997) (dir.). *La formación del profesorado y el desarrollo de la LOGSE: una investigación evaluativa en la demarcación del CEP núm. 1 de Murcia*, Madrid, CIDE.
- JIMÉNEZ, R. y PORRAS, R. (1997). *Modelos de acción psicopedagógica: Entre el deseo y la realidad*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- LOUIS, K.S. y LOUCKS-HORSLEY, S. (1989) (eds.). *Supporting school improvement. A comparative perspective*, Leuven: ACCO.



- MARCELO, C. y LÓPEZ YÁÑEZ, J. (1997) (coords.). *Asesoramiento curricular y organizativo*. Madrid: Ariel.
- MORENO, J.M. (1999). «Desarrollo del currículum, renovación pedagógica y asesoramiento». En J.M. Escudero, (ed.): *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis, pp. 237-263.
- NIETO CANO, J.M. (1996). «Reconstruir el asesoramiento pedagógico como práctica de apoyo a los centros escolares». *Revista de Educación*, 311, 217-234.
- RODRÍGUEZ ROMERO, M.M. (1995). «El papel del asesor: un papel controvertido». *Kikiriki*, 36, 1-15.
- (1996). *El asesoramiento educativo*. Archidona: Aljibe.
- (2001). «Tres escenarios en una época de cambio». *Cuadernos de Pedagogía*, Mayo, 46-49.
- SCHEIN, E.H. (1988). *Process Consultation, vol. 1: Its Role in Organization Development*. Addison, Wesley.
- SELVINI PALAZZOLI, M. y OTROS (1987). *El mago sin magia. Cómo cambiar la situación paradójica del psicólogo en la escuela*. Madrid: Paidós.
- WEST, J.F. e IDOL, L. (1987). «School Consultation: An Interdisciplinary Perspective on Theory, Models and Research». *Journal of Learning Disabilities*, 20, (7), 387-408.
- YUS RAMOS (1991). *Los CEPs como centros de desarrollo profesional ante la ortodoxia curricular*. Vélez-Málaga, Serie Monografías núm. 19 del Centro de Profesores de la Axarquía.

