

LA VISIÓN SOBRE EL ASESORAMIENTO EDUCATIVO DE LOS EX-ASESORES DE CEP DESDE EL REGRESO A LA ESCUELA: UN ESTUDIO CUALITATIVO

Juan Santiago Arencibia Arencibia y Juan Manuel Moreno

Universidad de Las Palmas

Banco Mundial, Washington DC

RESUMEN

Este artículo aborda la descripción y análisis de las pautas de comportamiento cultural de los ex-asesores de CEP al regreso a sus centros, esto es, al volver a ser profesores, con la finalidad de construir conocimiento sobre la identidad profesional del asesoramiento y, de paso, sobre los aspectos tal vez más ocultos de los problemas que actualmente sufre dicho rol profesional dentro del sistema escolar. Realizado en el marco de una investigación cualitativa más amplia, este trabajo se centra en las concepciones, visiones, expectativas y actitudes de los ex-asesores respecto del asesoramiento como profesión y la formación específica para desempeñarlo, los CEP como instituciones *de* desarrollo profesional y *para* el desarrollo profesional, y las relaciones entre asesores, centros de enseñanza y CEP. El estudio concluye que el asesoramiento podría configurarse como la tercera identidad profesional del profesorado, compatible con sus otras dos fuentes de identidad, la específicamente docente y la derivada de su especialización disciplinar.

PALABRAS CLAVE: asesoramiento educativo, centros de profesores, formación permanente y desarrollo profesional del profesorado.

ABSTRACT

This article analyzes patterns of cultural behavior of ex-advisors of Teachers' Centres (CEP) after their return to teaching after some years as agents of external support to schools. This attempts to broaden the knowledge base about the professional identity of school support agents and, in doing so, about some aspects of that professional role which appear to remain somewhat ambiguous. Carried out within the framework of a broader qualitative research, this work focuses on the conceptions, views, expectations and attitudes of CEP ex-advisors concerning external support as a profession, the training which is required to perform it, CEP as institutions *of* professional development and *for* the professional development of teachers, and the linkages among agents, schools and CEP. The study concludes that external support could be seen as the third professional identity of teaching, one which is compatible with the other two sources of identity, the one that has to do with teaching as such, and the one derived from disciplinary specialization.

KEY WORDS: external support to schools, teachers' centres, in-service teacher training and professional development of teachers.

INTRODUCCIÓN

Este artículo se presenta como la continuación de otro publicado (Arencibia y Moreno, 2003) sobre la experiencia biográfica de los asesores de Centros de Profesorado cuando, después de ejercer durante años en los CEP, regresan a su labor docente en un centro escolar. En ese primer artículo, exploramos el proceso, descrito en términos de *choque de realidad*, por el que los ex-asesores reconstruyen su identidad desde el asesoramiento de vuelta a la docencia. Durante su estancia en los CEP, los ex-asesores han construido un discurso teórico sobre la enseñanza, la organización de los centros y la formación del profesorado que después tienen que contrastar con la vida cotidiana de los centros como un miembro más del claustro de profesores. Explorar este proceso, las concepciones, percepciones y visiones de estos profesionales, nos pareció de un enorme interés y con un gran potencial para arrojar luz ya no sólo sobre el asesoramiento y la formación permanente del profesorado sino sobre otros muchos temas.

El tema central de nuestra investigación es el proceso de ajuste y de reconstrucción de la identidad profesional, en el momento crucial en que se vuelve a los centros después de años de estar viéndolos desde fuera. Los problemas de identidad profesional son consustanciales a las incertidumbres de la docencia; y, en el caso del asesoramiento en educación, una supuesta identidad específica es todavía una cuestión pendiente. De hecho, puede afirmarse que estas ambigüedades son en sí mismas, precisamente (y paradójicamente), un rasgo de identidad bastante consolidado. Creemos que este trabajo puede ayudar a hacer explícitos los modos en que los propios interesados tratan de reducir esa ambigüedad y de explicarse a sí mismos y a sus colegas la paradoja en cuestión. Nótese que, a las dos fuentes de identidad ya presentes en todo docente —la de su especialización disciplinar y la docente propiamente dicha—, nuestros sujetos han añadido una tercera, la del asesoramiento. Además, nuestro supuesto de partida aquí es que esta *tercera identidad* ha influido y reconfigurado con cierta intensidad las dos identidades *originarias*.

En este artículo nos centramos en el análisis de las concepciones, visiones, expectativas y actitudes respecto del asesoramiento como profesión y la formación específica para desempeñarlo, los CEP como instituciones de desarrollo profesional y para el desarrollo profesional, y las relaciones entre asesores, centros de enseñanza y Centros de profesores. El discurso grupal de los sujetos que participaron en la investigación sobre el propio asesoramiento se desarrolla ya desde una cierta distancia —temporal, espacial, profesional y emocional— y por eso lo hemos denominado retrospectivo. Sus visiones y opiniones han de ser, por tanto, más desinteresadas que cuando estaban dentro de los CEP y, al mismo tiempo, más y mejor informadas al haber podido añadir esa visión retrospectiva desde los centros de la que pueden valerse ahora para hablar del asesoramiento.

1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El propósito general de este estudio es exploratorio y descriptivo. Esto es, creemos, prudente, dada la inexistencia de trabajos anteriores sobre el tema específico que aquí se aborda. Se pretende, por tanto, identificar las grandes categorías de significado y,

al mismo tiempo, documentar y describir una serie de procesos que son de interés teórico y práctico tanto para el asesoramiento externo en educación y la formación permanente del profesorado, como para la propia profesión docente en general. Para todo ello, este trabajo combina, desde el punto de vista metodológico, varios de los enfoques, orientaciones y líneas de trabajo propias de la investigación cualitativa en educación. Podría hablarse de un *estudio de casos múltiples* con una unidad simple de análisis (Yin, 1984). Tal vez, sin embargo, fuera más preciso y acertado recordar el concepto de *estudio de casos colectivo* (Stake, 1994) en el que se realiza un estudio intensivo de varios casos de un colectivo y no del colectivo mismo. Por otro lado, nuestro trabajo también se enmarca en la línea de investigación biográfico-narrativa en educación (Smith, 1994; Bolívar, 1997) y, en concreto, se inclinaría más por el concepto de «*self-story*» o de historias de vida (Denzin, 1989; Woods y Sikes, 1987) que por el de biografías personales. Si bien las diferencias entre estos conceptos pudieran parecer caprichosas, lo cierto es que el componente autobiográfico de los relatos generados en este estudio se encuentra muy centrado en un momento muy concreto —la salida del CEP y la vuelta al centro escolar— y relativamente breve (sobre todo en el contexto de la extensísima vida profesional de la mayor parte de los sujetos participantes). En consecuencia, el interés de lo autobiográfico está restringido a un período muy bien acotado.

Pero también interesaba hacer emerger el discurso grupal de los ex-asesores. Si uno de los temas centrales de la investigación tenía que ver con las dificultades para la construcción de una identidad profesional del asesoramiento, este trabajo debía ir más allá, desde el punto de vista metodológico, de la consideración individual de una serie de relatos autobiográficos. Así, desde un punto de vista estrictamente etnográfico, debíamos plantearnos una descripción socio-cultural de las pautas de comportamiento cultural de los ex-asesores al regreso a sus centros, esto es, al volver a ser profesores, con la finalidad de construir conocimiento sobre la propia identidad profesional del asesoramiento y, de paso, sobre los aspectos tal vez más ocultos de los problemas que actualmente sufre dicho rol profesional dentro del sistema escolar.

Accedieron a tomar parte en este estudio un total de doce personas. Los dos requisitos básicos para formar parte de esta selecta *muestra* eran, primero, haber trabajado en un Centro de Profesores ocupando una asesoría durante un período no inferior a dos cursos académicos y, segundo, encontrarse en la actualidad en un centro escolar durante al menos un curso completo, como consecuencia de haber finalizado su etapa en el CEP. De los doce ex-asesores, siete son hombres y cinco son mujeres. Diez de ellos han ejercido las asesorías en la comunidad autónoma de Canarias, en concreto en CEP pertenecientes a la isla de Gran Canaria, y los dos restantes pertenecen a la comunidad autónoma de Andalucía y ejercieron como asesores en el CEP de Linares (Jaén). El período de tiempo durante el que nuestros sujetos desempeñaron su labor asesora en sus respectivos CEP oscila entre dos y ocho cursos académicos. Nueve de ellos ejercieron entre dos y cuatro cursos, y los tres restantes permanecieron en el CEP entre cinco y ocho. Llegado el momento *cumbre* del regreso al centro, siete personas se reincorporaron al mismo centro del que salieron para ser asesores, y los cinco restantes lo hacen en centros distintos del que salieron para ocupar las asesorías de los CEP.

En un proceso que duró algo más de un año, las técnicas de recogida de información que se utilizaron fueron las siguientes:



- *Reunión de grupo inicial.* La primera toma de contacto, una vez identificados, que se mantuvo con los ex asesores fueron dos entrevistas colectivas de carácter abierto, que hemos denominado reunión de grupo inicial, pues sus características las hacen parecerse mucho más a una reunión de grupo que a una entrevista. El análisis de ambas sesiones permitió la elaboración de un primer listado de problemas de investigación, de grandes dimensiones de cómo los sujetos contemplaban y enjuiciaban su experiencia biográfica, y un borrador de lo que luego serían las categorías de recogida y análisis de información.
- *Entrevistas estructuradas.* Después de precisar y pulir al máximo —recurriendo en muchas ocasiones a la consulta con los propios ex-asesores— las categorías de recogida y análisis, se llevaron a cabo doce largas entrevistas en profundidad con cada uno de los sujetos. El entrevistador utilizó una guía muy estructurada en todos los casos. Todas las entrevistas fueron grabadas —con el consentimiento de los sujetos— y transcritas. Una vez realizada la transcripción, los textos fueron devueltos a los sujetos, quienes, cuando lo entendieron necesario, matizaron sus opiniones y manifestaciones.
- *Reunión de grupo.* Concluido el trabajo de transcripción de las entrevistas y efectuado un primer análisis de sus contenidos, se preparó una reunión de grupo en la que participaron, además de los investigadores, cuatro de los doce ex-asesores. La reunión de grupo permite contrarrestar o equilibrar el fuerte componente individual y autobiográfico de los datos obtenidos en las entrevistas, facilitándose así la posibilidad de obtener las claves y componentes del discurso grupal de nuestros sujetos. El propósito de la sesión era permitir una vez más el contraste entre los discursos de los sujetos sobre los mismos temas que se habían abordado ya en la reunión inicial y en las entrevistas individuales. Esta nueva triangulación, cuando se llevaba ya casi un año trabajando y los ex-asesores habían tenido varios espacios no sólo para hablar sino también para revisar las transcripciones de lo hablado, permitió a nuestros sujetos matizar y afinar sus posiciones en relación con las de sus colegas. La sesión fue también grabada y transcrita en su totalidad.

Llevamos a cabo en primer lugar un nivel de análisis elemental o de «hipótesis formativa». Se trataba de conseguir agrupaciones de los datos y unidades emergentes de significado en función de los rasgos que diferencian los discursos individuales de los sujetos, las llamadas líneas discursivas básicas por Miles y Huberman (1994). Este nivel de análisis se alimenta, por tanto, de los datos obtenidos en las entrevistas en profundidad. El sistema de categorías utilizado estaba fijado de antemano, y tiene un carácter claramente descriptivo y de indagación. A continuación, se procedió a un segundo nivel de análisis, en el que el sistema de categorías descriptivas se sustituye por un nuevo sistema ya de carácter interpretativo a partir del cual, además, era posible hacer emerger el discurso grupal. El soporte de los datos se encuentra aquí, por tanto, en las reuniones de grupo. Resumiendo el proceso de análisis, efectuamos primero una triangulación de sujetos —a través de las entrevistas individuales, después a una triangulación de instrumentos— entre las entrevistas y las reuniones de grupo —y por último, a una triangulación temporal, gracias al año transcurrido entre la celebración de la reunión de grupo inicial y final.



2. ASESORAMIENTO EDUCATIVO: LA TERCERA IDENTIDAD PROFESIONAL DEL PROFESORADO

2.1. VALORACIONES RETROSPECTIVAS DE LA PROPIA EXPERIENCIA COMO ASESOR

Las reuniones de grupo abordaron con cierto detenimiento un análisis del asesoramiento y de los CEP desde el punto de vista de la experiencia y el desarrollo individual. Así, en primer lugar, es evidente que los ex-asesores, no obstante el desencanto sentido en muchos casos o las circunstancias más o menos dolorosas de la salida del CEP en otros —tienen y mantienen una valoración muy positiva de su experiencia personal en el CEP. El punto de apoyo, o el argumento central, de esa valoración positiva no tiene que ver con lo satisfactorio de la labor de asesoramiento, o con logros y proyectos concretos conseguidos y desarrollados en los centros; ni siquiera tiene que ver con el aprendizaje de nuevas habilidades y contenidos tanto en lo relativo a su área como al propio rol de asesoramiento. No, el principal motivo de satisfacción retrospectiva con el hecho de haber pasado por el CEP tiene que ver con su propia formación como profesores. Dicho de otra forma, si los CEP son instituciones de formación permanente del profesorado, nuestros sujetos vienen a decirnos que su mayor éxito formativo fueron ellos mismos. Los fragmentos siguientes son ejemplos muy claros de lo que decimos:

Mi visión durante mi tiempo de asesor es que ha sido la mejor manera de formarme como profesor, no como asesor.

Lo que sí le tengo que agradecer al CEP es que me diera la posibilidad de ver la escuela desde fuera y viendo la escuela desde fuera, yo lo digo en todos los sitios, mira que trabajamos. ...tuve la posibilidad de comparar... y de ver distintos tipos organizativos de los centros y distintos proyectos y distintas formas de trabajar con el colectivo de padres y madres.

La experiencia en el CEP ha tenido una fuerte influencia sobre su sistema de creencias y concepciones sobre la educación, los centros educativos y el alumnado. Los hijos pródigos son conscientes de «estar determinados por el paso por el CEP» y, en paralelo a su visión crítica de la institución, atribuyen al CEP ser la oportunidad y el espacio en el que adquirieron y desarrollaron capacidades y actitudes que han reconfigurado su identidad profesional y hasta personal:

Estamos determinados por el paso en el CEP. Mari Carmen (otra ex-asesora que no participó en el estudio), me decía, a propósito de nuestra participación en un proyecto de evaluación interna: «Te das cuenta, lo que hemos aprendido en el CEP»... Uno se pone a ver las cosas que hace, las capacidades que tiene, la tolerancia que creo es generalizable a los tres, el conocimiento...

La mejor muestra, justo en este punto, de esas capacidades a que hacen referencia es la de realizar autocrítica; y autocrítica precisamente sobre su autoconcepto y su evolución personal como resultado de haber pasado por el CEP:

Pero en cualquier momento, tú te escuchas eso (la cinta con la transcripción de esta conversación) y somos buenisimos. Somos perfectos. Somos buenos profesores, somos buenos asesores. Parece que somos dioses.



Sí que tenemos la sensación de tener la verdad en nuestras manos. Mucha tolerancia, mucho diálogo, mucha bobería, pero en el fondo, en el fondo, tenemos la verdad en nuestras manos y eso es una cosa que no me gusta a mí.

2.2. VALORACIONES RETROSPECTIVAS SOBRE LA UTILIDAD DE LOS CEP Y DE LOS ASESORES

El siguiente paso, sentada la base de la visión retrospectiva sobre la propia experiencia, es la exploración de las opiniones, creencias y concepciones de los sujetos sobre la utilidad de las funciones de los asesores y de los CEP. Entre otras cosas, el discurso grupal debería ofrecernos alguna clave para poder comprender y valorar la visión tan fuertemente negativa de los asesores actuales que se reflejaba en las entrevistas individuales.

En un primer momento, enlazando con lo anterior, y por tanto sin salirse del análisis de la propia experiencia y sus implicaciones, los ex-asesores entienden que la primera y principal utilidad global de los CEP es la experiencia de formación que a que tienen acceso los propios asesores. Y lo más importante: que esa formación recibida tiene un *efecto colateral* (aunque desde luego también efecto retardado) sobre los centros educativos a los que regresan. Siguen, por tanto, hablando de sí mismos, pero sugieren que su experiencia debería ser generalizable dado su indiscutible valor y rentabilidad desde la perspectiva de los centros.

Pienso que la función de un profesor que tenga esa formación como asesor tiene más calado en los centros que el propio asesor.

Es necesario de alguna manera que todos pasemos por ahí, puesto que es la mejor manera de formarnos como profesores, no como asesores. Evidentemente, es casi utópico porque no hay cabida.

En segundo término, y no obstante su fuerte visión crítica de la actual política de formación permanente y de los CEP en particular, los ex-asesores entienden que es necesario un espacio, escenario, o entorno institucional que sea más propiedad del profesorado que de otras instancias, y que sirva a los profesores para poder canalizar y respaldar sus iniciativas. Está implícito que ése habría de ser el cometido central de los CEP y que el coste de no tener esta idea clara supone un gran despilfarro de recursos humanos y materiales:

Por eso me apasiona tanto... no sólo en eso sino en la formación de personas que tienen ganas de hacer cosas y que no tienen donde hacerlas. Eso me parece un poco triste, tampoco tengo la varita mágica y te diga, no lo sé, habría que sentarse y pensarlo. Sí, me parece un despilfarro gente que tiene ganas de hacer cosas y no sabe dónde ni cómo ni con quién.

3. LOS CEP ANTES Y AHORA: DE INSTANCIAS DE AMORTIGUACIÓN A ESPECIE EN VÍAS DE EXTINCIÓN

Pero lo más revelador del discurso grupal de nuestros sujetos es el contraste que establecen entre la utilidad atribuida a los CEP en los años en que ellos traba-



jaban allí, y la utilidad que les atribuyen en el momento actual, cuando son otros quienes desempeñan las labores de asesoramiento y ellos están en los centros. Se repite así ese contraste de perspectivas que viene a funcionar como un «doble espejo». Para comenzar, tenemos un análisis histórico-político del surgimiento de los CEP a la luz del cual se explica al menos en parte la devaluación política actual de los CEP y el pesimismo que, de un modo u otro, todos los ex-asesores muestran respecto de la continuidad de los CEP en el futuro.

Lo dirá la historia, pero los CEP en Canarias cuando surgieron, aunque se llenó de una ideología muy determinada que ni siquiera era de la Administración, era la de un departamento universitario equis de la Universidad de La Laguna. Se hizo más que nada para acallar, atemperar las posibles broncas que podría haber con el profesorado en Canarias con la aplicación de la reforma y la trayectoria especialmente combativa que tenían algunos sindicatos con el tema del STEC. Unos colchones. Cuando ha dejado de haber problemas de hundimiento, no hacen falta los colchones de agua.

En efecto, los CEP aparecen íntimamente asociados con la aventura de la reforma educativa que cristalizó en la LOGSE, y la única diferencia que se aprecia en el discurso de nuestros sujetos es de matiz, esto es, de la mayor o menor dureza con que se expresan en esa misma dirección. Así, puede hablarse, como vimos en su momento, de los CEP y los asesores como instrumentos de propaganda (con objeto de facilitar que la gente «se lea los papeles, porque la gente no lee», como decía una de nuestra hijas pródigas); o utilizando una jerga más a tono con los tiempos, de instituciones «*buffers*», esto es, de intermediación y amortiguación (en el fragmento anterior, el ex-asesor les llama, con acierto, *colchones*) entre el Estado y, en este caso, las escuelas. Desde la perspectiva de los asesores individuales, la diferencia entre el antes y el ahora es de intensificación de su carácter marginal (casi diríamos más bien periférico) respecto de los centros escolares:

En mi centro cuando va el asesor del CEP no lo ven como un extraño, como un alienígena. Ahora él pone sus papeles allí y de allí se los lleva a la vuelta de tres meses. Nos tomamos el cortadito y tal, pero no pasa nada. Antes, ¿por qué te hacían caso? Porque el profesorado después del proceso de cambio tan acelerado, que no vamos a juzgar ahora, pedía agua por señas en todos los sentidos. El asesor va con tres copias pues tenía más tiempo que el profesor... y venía y aquello era agua de mayo para el profesorado.

Así, durante la implantación de la reforma, percibida como un «cambio acelerado» desde dentro de los centros, el profesorado «pedía agua» y los asesores estaban ahí para servirla. Concluidas las fases de debate, aprobación e implantación de la Reforma, los CEP comienzan a percibirse primero como redundantes y más tarde, al ponerse la propia reforma en tela de juicio político y anunciarse su rectificación, directamente como innecesarios. Y ello, como sabemos, tanto desde los centros como desde la Administración educativa —central y autonómica.

A lo mejor en algunos centros te demandaban, lo que valoraban eran la presencia de un asesor o una asesora en un centro, (pero si) suponía más trabajo para el profesorado, entonces vete al c..., te quedas allí y ya está. Les llevas un planteamiento de trabajo



de buscar consenso entre el profesorado, de reunirse por equipos de trabajo y te dicen: vamos a estar aquí dos años para hacer el PCC; si me lo pide la inspectora para dentro de tres meses, aquí cortar y pegar de cualquier disquete y terminamos antes. Yo creo que lo que existe es un vacío de funciones. Las funciones eran claramente reforma... Actualmente en mi centro para lo único que se pide es para algún proyecto que haya... y necesitan un asesoramiento concreto. Estamos en escuela y familia y necesitamos tal, pues échanos una mano.

Irónicamente, quienes en algún momento habían apuntado a la «sobrecarga de funciones» de los asesores como uno de sus principales problemas (Moreno, 1999; Nieto, 1996), hablan ahora de vacío de funciones. Si antes se analizaba críticamente la excesiva identificación de los CEP con el proceso de Reforma educativa, ahora el problema que surge con gran fuerza es justamente que los CEP no estarían identificados con nada, en una carencia de programa y de respaldo político, que estarían poniéndoselo muy fácil a los defensores de su desaparición. En el mejor de los casos, la utilidad de los CEP sería de menor cuantía, pequeños proyectos, actividades esporádicas de formación aquí y allá, y desde luego, el mantenimiento del aparato burocrático de certificación de horas de formación que —no es el caso en Canarias— permite la concesión de los tantas veces glosados sexenios y los correspondientes complementos salariales.

En definitiva, las visiones de nuestros sujetos respecto de la utilidad del CEP y de los asesores están llenas de contradicciones o, cuando menos, de paradojas. Primero, entre su visión de la utilidad global o teórica, que siguen cifrando en los beneficios personales y más tarde institucionales de su propia experiencia formativa y de desarrollo profesional, y su visión de la utilidad específica de los CEP como instrumentos de asesoramiento, que se da más que por supuesto que es más bien pobre y limitada. Además, hay una fuerte contradicción entre el discurso del *antes* y el discurso del *ahora*: antes había una toda una Reforma que sacar adelante; ahora, habría ya pocos argumentos para defender la utilidad de los CEP. Las posiciones, de modo consciente o inadvertido, se polarizan: la identificación con la Reforma en el pasado se convierte en la principal cobertura o incluso legitimación retrospectiva de los centros de profesores; la ausencia actual de programa político a corto plazo se vuelve ahora en contra de los CEP, convirtiéndolos en instancias meramente burocráticas. No es muy extraño, ante tanta paradoja, que los hijos pródigos ni siquiera entren a intentar conciliar su convencimiento acerca de la utilidad global o teórica de los CEP con el escepticismo de que hacen gala en relación con su utilidad práctica actual. Un escepticismo que, volvamos a recordarlo, se apoya y se entiende en el marco del clima de devaluación política de los CEP en el momento coyuntural en que se llevó a cabo este estudio.

Como apuntamos hace ya tiempo (Escudero y Moreno, 1992), la asociación de los servicios de apoyo a proyectos políticos muy acotados en el tiempo conlleva inevitablemente una renuncia a la permanencia, institucional y política, de dicho servicio. Tarde o temprano, a pesar de las inercias de la burocracia, el servicio de apoyo en cuestión tendrá muy difícil ser capaz de *sobrevivirse a sí mismo*. Resulta oportuna aquí la sugerencia de Portela (2001) en el sentido de que, además de la dimensión técnica y de la dimensión psicosocial, hay una dimensión institucional del apoyo externo. Esta dimensión institucional «implica reconocer la inci-



dencia que en él (se refiere al apoyo externo) tienen múltiples instancias, rebasando los límites del contexto que crean quien asesora y quien es asesorado» (p. 144). Así, siempre según este autor, los sistemas de apoyo externo a los centros pueden ser «fuente de información y recursos», «sistemas de legitimación» y «determinantes institucionales de la eficiencia» (p. 138 y ss.). En el caso de los Centros de profesores, los últimos años se habrían caracterizado por un desmantelamiento de facto de, al menos, las dos últimas funciones.

3.1. VALORACIÓN RETROSPECTIVA DEL ASESORAMIENTO COMO PROFESIÓN

Considerando ambas reuniones de grupo, inicial y final, hay codificadas nada menos que veinticuatro unidades de discurso o de significado en el marco de esta categoría, lo que la convierte de lejos en la más transitada por los sujetos; si bien es cierto que esto ocurre de un modo mucho más intenso en el grupo final que en el inicial.

En principio, el asesoramiento educativo —y de modo particular el asesoramiento de formación— se concibe como una tercera identidad profesional, más o menos en discordia con las otras dos identidades, digamos *originarias*: la propiamente docente y la adquirida previamente a través de la especialización disciplinar. En la medida en que, para nuestros sujetos, las identidades docente y asesora han sido, de hecho, de quita y pon, de ida y vuelta, nuestro planteamiento inicial, y así lo teníamos escrito mucho antes incluso de iniciar este trabajo (Moreno, 1999), tendía a esperar que la construcción y la «ascensión» de la identidad profesional del asesor se hiciera más bien a expensas de la docente, mientras que la identidad disciplinar o curricular debería mostrarse como la más sólida y resistente de las tres. Nos parecía también evidente que esta tendencia debía resultar especialmente patente en el caso de los ex-asesores de secundaria, en tanto se trata de un profesorado convencionalmente identificado mucho más con su especialidad que con la propia identidad docente general, cosa fácil de explicar dada la formación inicial que reciben y que consiste casi de modo exclusivo en una especialización disciplinar.

Éste es el momento de reconocer, y con no poca satisfacción, que los datos obtenidos en este estudio muestran con claridad que estábamos equivocados: es cierto que los sujetos construyen una identidad del asesoramiento a lo largo de su paso por el CEP, pero es más cierto todavía que esa tercera identidad no se elabora ni crece, en principio, a expensas de ninguna de las otras dos y que, en todo caso, es la identidad de la especialización disciplinar la que pasa a un discreto segundo plano. La vuelta al centro, por lo demás, supone para los ex-asesores un claro refuerzo de la identidad docente general, mucho más allá de lo que así ocurre con la identidad específica de su área curricular. Todo esto permite comprender que la profesionalización diferencial —o funcionarización— del asesoramiento desde los CEP se rechaza por parte de nuestros sujetos de modo unánime:

El mal que tenemos la mayor parte de las personas que nos movemos en este ámbito es el mal que tenemos la mayor parte de las personas que nos movemos en este ámbito es el mal del funcionariado. Qué garantías tienes tú que la persona que acceda a profesionalizarse en ese tipo de historias está de acuerdo con una idea de servicio, de apoyo...

Yo estoy en la línea, más que profesionalizar a los asesores de CEP, (de que) habría que trabajar más la coordinación de los servicios de apoyo que hay, que tenemos más que otras comunidades, y hacer una apuesta política por ese tipo de historias (en lugar de) profesionalizar a los asesores y a las asesoras.

Aunque su posición está clara también desde el discurso grupal, los ex-asesores reconocen que la alternancia frecuente en el rol asesor como principio de reclutamiento y de funcionamiento, tiene ciertos costes. Hay que buscar, nos dicen, soluciones intermedias, compromisos que permitan un mejor aprovechamiento del capital cultural y profesional que se va creando gracias a la experiencia adquirida por los asesores a lo largo de sus años en el CEP:

Cuando empieza a ver claro cómo actuar (el asesor), empieza a ser capaz de utilizar diferentes estrategias según las situaciones, se le acaba el tiempo y con esto no quiero decir que la única solución sea la profesionalización, que alguien sea asesor hasta que se jubile. Eso tiene también muchos inconvenientes, habría que buscar términos medios... Hablo del despilfarro con más pasión de la normal por el tema del que yo sí que estoy convencida (es) que el asesoramiento externo de los centros es importante y creo que la formación del profesorado tendría que ser el tema estrella de cualquier Consejería de Educación.

El futuro del asesoramiento para la formación de profesores pasa por el mantenimiento de un equilibrio de identidades y de ejercicio de roles profesionales. El asesoramiento requeriría una alternancia frecuente con la docencia para tener —y retener— su propio sentido. La desvinculación del rol asesor del trabajo docente desemboca, más bien antes que después, en la pérdida de credibilidad de la labor asesora. Como rol profesional, ha de estar integrado en la profesión docente, desde la cual vendría a suponer una suerte de oportunidad de movilidad lateral, esto es, un cambio provisional —que incluso podría ser intermitente— de función.

Yo defiendiendo la figura del asesoramiento externo. Entiendo la necesidad de ese trabajo. Tampoco hay que asustarse que el trabajo de asesor sea un año sabático, pero no un año sabático en el sentido de echarse las vacaciones, sino en el sentido de cambio. Para mí un cambio de actividad es un año sabático.

Una opción contemplada por nuestros sujetos —y ampliamente debatida en nuestra comunidad educativa nacional— es la del asesoramiento a tiempo parcial como posible mejor medida para asegurar la vinculación permanente y el equilibrio de identidades entre asesoramiento y docencia. Varios de los ex-asesores pueden hablar al respecto desde la experiencia propia y algunos otros demandaron en su momento a la administración responsable de su CEP que se les permitiera conservar una cierta carga docente durante sus años como asesores. Nuestros sujetos, pese a las posibles ventajas de la idea del asesor a tiempo parcial, no consideran que sea una opción recomendable. Prefieren incrementar la frecuencia con que podrían alternarse asesoramiento y docencia frente a una simultaneidad que perciben demasiado exigente y por tanto contraproducente.

O volver cada equis tiempo. Cada dos o tres años estar un año en el centro y volver; quizás le puedes sacar más rentabilidad porque... si vas todos los días al centro a



preparar una serie de clases, difícilmente tienes la cabeza para saber que a las doce sales pero a las cuatro tienes que dar un curso en ni sé qué sitio que tienes que prepararte. Puede ser también de locos, puedes aguantarlo un trimestre pero dudo que lo aguantes más tiempo. A lo mejor por cada dos años, un año en el centro, o cada tres años, un año en el centro para que no pierdas la perspectiva, sí.

He tenido la experiencia (de ser asesor a tiempo parcial), y habría que madurarlo mucho porque eso puede ser mucho curre. Te puede absorber mucho más incluso que cuando eres sólo asesor o cuando eres sólo profesor.

En definitiva, el asesoramiento educativo orientado a la formación permanente del profesorado se concibe como una tercera identidad profesional del profesorado, perfectamente compatible con la docente general y con la correspondiente a la especialización profesional. Esta tercera identidad se traduce en la práctica en un rol profesional que es necesario construir dentro del marco de la identidad docente y que, por tanto, debe alternarse con el ejercicio de esa profesión. (Un resumen gráfico de todo este debate, casi en la forma de mapa conceptual, puede verse en el gráfico 1.)

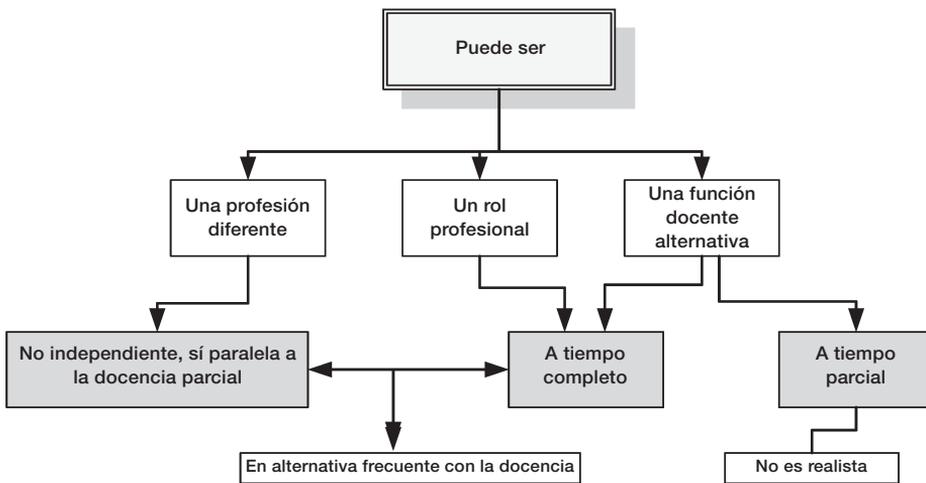


Gráfico 1: Asesoramiento: la Tercera Identidad.

Dejando a un lado el tema más general del asesoramiento como profesión o rol profesional diferenciado, se entra también en el debate ya clásico entre enfoque generalista y enfoque especialista para definir el perfil profesional del asesor y, por ende, las funciones de los servicios de asesoramiento (Escudero y Moreno, 1992; Arencibia y Guarro, 1999). Este debate, que toca lo que los académicos norteamericanos suelen denominar cuestiones «perennes», no deja de ser un tanto artificial y retórico. Aun así, lo cierto es que la tensión entre asesoramiento generalista y asesoramiento especialista, más que un debate sobre criterios de selección de asesores de formación, es un debate sobre los contenidos prioritarios y fundamentales del asesoramiento, y sobre las consiguientes formas y modos de hacer de los asesores.

En este caso, nuestros sujetos resuelven este debate con lo que nos parece es una gran claridad de ideas. El equipo de asesores y su función debe ser generalista; el origen y la forma de adscripción de los asesores individuales es de especialista. Lo que tienen en común los asesores no es sólo la identidad del asesoramiento sino también la identidad generalista de la docencia, y las diversas procedencias añaden valor al equipo de trabajo. Así, en tanto que asesores, deben ser generalistas, pero en tanto que profesores —que siguen siendo— son especialistas y debe buscarse deliberadamente la riqueza que añade a un equipo o servicio de asesoramiento la pluralidad de identidades disciplinares.

Creo que en los próximos diez años aquí harían falta más asesores de tipo generalista, no un asesor de formación, sino un asesor... compañero que también lo hemos llamado tantas veces (más) que a un asesor especialista. Ahora, yo no soy contrario a los asesores disciplinares, lo que pasa es que ahí sí tendríamos que discutir mucho más las funciones y el trabajo de esas personas...

Me gustaría que se mantuvieran las asesorías por áreas pero con un montón de matices. No porque se vaya a trabajar en el área, creo que el asesoramiento siempre tiene que ser generalista aunque dentro de los equipos se deben buscar especializaciones en determinados temas y compartirlas en el equipo, pero el hecho de que vengan de área no es porque vaya a trabajar exclusivamente en su área sino porque es bueno que en un equipo haya profesionales con diferentes formaciones, con diferentes formas de ver las historias.

Es que yo no entiendo el asesoramiento si no es en equipo. En un 99 por ciento tiene que ser una tarea de equipo. Que haya distribución de tareas.

3.2. VALORACIÓN RETROSPECTIVA SOBRE LA FORMACIÓN NECESARIA PARA SER ASESOR

Los resultados de nuestro trabajo apuntan a la necesidad de contar con propuestas formativas adecuadas a los requisitos del desempeño del rol de asesoramiento. Y también con el consiguiente cambio en los sistemas, dispositivos y sobre todo principios y criterios de reclutamiento y selección de asesores. Una vez más, las culturas disciplinares de origen de nuestros hijos pródigos —tan fuertes como pueden llegar a ser entre el profesorado de secundaria— no parecen tener influencia alguna sobre las posiciones de los sujetos en relación con la formación necesaria para convertirse en asesor; ni siquiera parece tenerla el nivel —primaria, secundaria obligatoria o bachillerato— en el que da clase cada sujeto.

Como comprobamos a partir de las entrevistas en profundidad, los ex-asesores coinciden en la necesidad de formación específica para los asesores; una formación que nada tiene que ver con su especialización disciplinar ni con ningún otro contenido relacionado con lo escolar. La relación con los centros con los que se va a trabajar plantea una serie de exigencias de formación que, dicen, no sólo son lo único relevante a estos efectos, sino que resultan más difíciles de adquirir de lo que apresuradamente pudiera parecer:

Yo empecé a trabajar un poquito mejor a partir del tercer año y al cuarto me fui. Creo que aprender lo que es una asesoría y cómo entrar en un centro y cómo



relacionarte y no ir de experto y aprender estrategias y llevarlas a cabo, eso no se adquiere en un año ni en dos y dudo que en tres.
Creo que el 90 por ciento de los problemas de los centros no son tanto del área... El problema son estrategias de cómo hacerlo y cómo no hacerlo.

Cómo construir una relación de trabajo en un centro, cómo relacionarse con los compañeros y construir colegialidad, cómo construir prestigio y ser capaz de ejercer una influencia legítima como servidor público «sin ir de experto», y cómo desplegar estrategias de trabajo que tengan sentido en los centros. Éstos son los *contenidos* necesarios para la formación de los asesores: actitudes, habilidades y procesos que habitualmente se daban por supuestos y que nuestros sujetos manifiestan haber aprendido, a duras penas, con los años de práctica. Lo demás, como sugiere uno de los ex-asesores no sin cierto optimismo, «se lee uno un libro y se pone al día».

En cuanto a las implicaciones de esta formación necesaria sobre los criterios y principios de selección de asesores (y su asignación a los centros), el discurso de los ex-asesores pone de manifiesto el extremo cuidado que es necesario tener para evitar que los asesores queden «fuera de juego» a las primeras de cambio en un determinado centro. Estaría implícita la idea de que el rol asesor exige un cierto grado de veteranía dentro del sistema escolar, como requisito necesario pero no suficiente para gozar de la credibilidad inicial necesaria de cara a los centros. (Y resulta un tanto curioso en este sentido que ninguno de los sujetos considerara la posibilidad de que el profesorado desde los centros pudiera tener algún tipo de intervención o participación en la selección y en la adscripción de asesores de formación):

Entonces lo que hay que buscar son estrategias para llegar a los centros... A lo mejor hay que buscar otras alternativas, pero no creo que la cosa sea tan fácil que cada año entre gente como están entrando con pocos años de experiencia, a lo mejor resulta que son mucho más buenos que tú y que yo, no estoy dudando de su capacidad, sino que ya sufren un cierto rechazo cuando van a un centro con una plantilla fija que lleva diez o quince años y ve que llega una persona que por mucho que estudie y se prepare tiene cinco años de experiencia, y los otros con poquito aunque sepan menos que esa persona por el bagaje que tiene, por la experiencia que tienen, a ese asesor te lo pueden dejar anulado con bastante rapidez y entonces ya no puede volver a ese centro...

En resumen, los años de experiencia en el CEP acumulados les han llevado al convencimiento de que las necesidades de formación de un asesor tienen más que ver con los procesos sociales de trato con colegas en los centros que con los contenidos de área curricular más propios de su especialización original. Incluso cuando se hacen consideraciones acerca de contenidos concretos de asesoramiento respecto de los cuales sería necesaria la formación, los ex-asesores hacen referencia a aspectos de relación interpersonal en los centros, a procedimientos de ayuda, apoyo y consulta profesional entre colegas, a instrumentos que permitan vertebrar y cohesionar los centros. En definitiva, a la creación de equipos de trabajo, esto es, de *tejido* interpersonal y no sólo *tejido* organizativo en los centros de enseñanza. Todo ello refrenda las propuestas tanto teóricas como prácticas de muchos autores que se han pronunciado de un modo sistemático sobre la formación de los asesores: Miles, Saxl, Lieberman (1988); Nieto Cano (1996); Rodríguez Romero (1996); Escudero y Moreno (1996).

4. SÍNTESIS Y CONCLUSIONES

1. *La identidad profesional del asesoramiento.* Nuestro punto de partida era que los distintos orígenes disciplinares de los asesores —en especial en secundaria donde son claramente mucho más marcados que en primaria— podría tomarse como uno de los principales factores para explicar las dificultades, la ambigüedad y la incertidumbre sobre la posibilidad de construir una identidad diferenciada del asesoramiento externo. Este trabajo pone de manifiesto que tales dificultades, que sin duda existen, tienen mucho más que ver con otros factores. Los sujetos de este estudio muestran una enorme cohesión como colectivo profesional, con un alto grado de consistencia y de sintonía en sus visiones y revisiones del contexto escolar y del asesoramiento como profesión. Tal sintonía se expresa además a través de un discurso sorprendentemente similar en todos ellos, más allá de sus trayectorias personales, del nivel en el que han trabajado (primaria o secundaria) o de otras variables, como el número de años pasados en el CEP o el haber desempeñado o no cargos directivos tanto en el centro o en el CEP. Podría decirse que lo que más une a nuestros doce sujetos es haber compartido la experiencia del asesoramiento en un CEP y, justamente por ello, la concepción tan similar que tienen sobre los centros escolares, el alumnado y el papel del profesor. Y todo ello es así a pesar de que sus culturas disciplinares son marcadamente dispares. En definitiva, el asesoramiento podría configurarse como la tercera identidad profesional del profesorado, siendo compatible tanto con la identidad docente en general como con la identidad específica de la especialización disciplinar.

2. Nuestros ex-asesores, mayoritariamente, rechazan la opción de la profesionalización a ultranza, esto es, de la existencia de un posible cuerpo de asesores de formación. En todo caso, sus respuestas dejarían claro que el asesoramiento externo podría y debería considerarse como *una forma más de ser profesor*. En otras palabras, la reversibilidad del estatus no se percibe como una imposición administrativa de carácter más o menos arbitrario y, por tanto, fácilmente modificable; al contrario, se entiende que «no hay que olvidarse de que somos profesores»; «que no se olviden —los actuales asesores— de que son profesores». Así, se explica que todas las alternativas de consolidación de la identidad del asesor de formación pasen por la conciliación y el equilibrio entre la actividad docente directa y la actividad asesora. Si bien se tiende a descartar por poco viable el asesoramiento a tiempo parcial, sí se sugiere la posibilidad de un mejor aprovechamiento del capital adquirido por los asesores facilitando un *trásiego* frecuente del centro al CEP y del CEP al centro. En definitiva, el asesoramiento externo no se consideraría una profesión diferenciada, pero sí una función o un rol diferencial dentro de la profesión docente; función o rol que se desarrollará con éxito en la medida en que se mantenga equilibrado y bien «alternado» con la vuelta a los centros y a las aulas. Cabe señalar aquí que éste es uno de los temas de fondo de este trabajo en el que nuestros doce sujetos muestran un acuerdo sin fisuras, unánime, lo que obviamente añade mucho valor y hace extraordinariamente robusta esta conclusión.

Lo importante, en todo caso, es que nuestros sujetos entienden que la clave de su credibilidad como asesores consiste sobre todo en no olvidar que son profesores; que su pericia profesional como asesores depende de la medida en que se man-



tengan sintonizados con lo que ocurre en las aulas y los centros; que su prestigio y potencial de éxito se cifra en la capacidad que tengan de conectar y llegar a sus colegas. Hemos constatado que ser asesor de formación en un CEP supone, de hecho, un conjunto de oportunidades de auto-formación como docente, difícilmente accesible de otra manera. Ser asesor externo, como forma de ser profesor, tendría cabida en una cierta idea de la carrera docente, que estaría permitiendo así al menos una *movilidad lateral*, aunque fuera provisionalmente (en lo que se refiere a estatus y compensación salarial), al mismo tiempo que el *desarrollo profesional vertical* (por oportunidades de formación disponible y cambio en las condiciones de trabajo).

3. A pesar de los términos en general muy positivos con que valoran su propia experiencia en los CEP, los ex-asesores muestran, ya no decepción o desencanto acerca de su situación actual, sino un profundo pesimismo sobre su futuro más próximo. Además, es evidente su falta de identificación tanto con los fines actuales de los CEP como con la propia figura de sus ex-colegas, esto es, los actuales asesores de formación. Se diría que los CEP y sus asesores han desaparecido del horizonte cognitivo y profesional de nuestros sujetos una vez que han regresado a los centros. Más allá de consideraciones acerca de un posible agotamiento de este modelo de formación y de la necesidad de actualizarlo, los ex-asesores acusan el final del proceso de implantación de la Reforma como causa más directa que indirecta de que los CEP hayan quedado vacíos de funciones o, peor aún, sólo con la función expendedora de créditos y certificados de formación. Los hijos pródigos parecen entender bien que la alternativa tanto al asesoramiento *propagandista* como al asesoramiento *burócrata*, pasa necesariamente por la consideración de algo tan inasible y escurridizo como las demandas de asesoramiento de los centros y el profesorado. Aquí vuelve el escepticismo, pues muchos creen que tal categoría es más bien una invención, mientras que otros, mirando el tema ya desde dentro de los centros, vendrían a recordarnos aquella máxima de un noble británico que se ha convertido en uno de los lemas de los profesionales de la publicidad: que la gente no sabe lo que quiere hasta que se lo ofrecen. Una máxima cínica, no hay duda, pero que nos sirve en este caso para concluir que ni siquiera aquellos que se supone tienen el cometido de ofrecer algo al profesorado tienen idea de qué es lo que *la gente* quiere. En otras palabras, que sólo se dispone de un procedimiento burocrático de identificación y generación de necesidades y demandas de formación, de lo que sólo puede seguirse una respuesta institucional también burocrática.

4. Llama la atención el hecho de que, a pesar de la profundidad de las entrevistas y de la extensión de las reuniones de grupo, y a pesar también del indudable volumen de experiencia que acumulan nuestros sujetos, hay una serie de temas cruciales en relación con el asesoramiento a centros que no han aparecido ni han sido comentados o tratados siquiera de modo superficial en ningún momento. Entendemos que, muy probablemente, el sistema de categorías a partir del que se construyó la guía de entrevista es el principal responsable de que tales temas hayan quedado ocultos. Pero también sería lícito añadir, si se tiene en cuenta la total libertad con la que se han expresado los sujetos de nuestra investigación y los muchos temas diferentes sobre los que lo han hecho, que podría darse, por su parte, una cierta evitación activa o pasiva de los temas en cuestión, bien porque no se les considera importantes, bien porque no se tienen ideas claras sobre ellos y prefieren no pronunciarse, o bien porque los ex-



asesores no tienen tanta información ni experiencia real sobre ellos como suponíamos y aun suponemos los responsables de esta investigación.

En concreto, nos estamos refiriendo a la relación de los asesores de formación con otros agentes de apoyo interno y externo, y con aquellos otros que, sin ser propiamente asesores, se arrojan una función en tal sentido. La coordinación y articulación de los servicios de asesoramiento a los centros es sin duda uno de los caballos de batalla que más afectan a esta profesión; a pesar de ello, poco o nada hemos escuchado decir al respecto. En segundo lugar, también se pasa de puntillas sobre la problemática de la relación con las familias y, sobre todo, con la comunidad más extensa en el entorno del centro. Pero lo que más sorprende del discurso de nuestros sujetos es que muestra una visión de la práctica de la relación de los asesores con los centros que como mínimo habría que calificar de pobre. Nuestros sujetos son conscientes de ello, y reclaman más conocimiento práctico sobre los modos y maneras de establecer relaciones con los centros, de crear condiciones para que la relación de asesoramiento sea viable, etc., pero su análisis no va más allá. Es evidente que la fuerte tendencia a la burocratización de los Centros de Profesores de estos últimos años es la principal responsable de esta situación. La mejor prueba de todo ello es el modo tan radical y, en ocasiones hasta despectivo, en que nuestros sujetos despachan tanto a los actuales asesores de sus CEP como a los propios CEP en tanto que instituciones encargadas de la formación permanente.

RECOMENDACIONES A LOS RESPONSABLES DE SERVICIOS DE APOYO EXTERNO A LA ESCUELA

1. Si se defiende una opción de desarrollo profesional docente en la que el propio profesorado sea quien juegue el papel protagonista, es crítico identificar fuertemente al asesor de formación con el profesorado; e integrar el asesoramiento en la carrera docente, si fuera posible incluso más allá de la mera movilidad lateral (hay que hablar también de desarrollo profesional vertical). Hay que comenzar por construir una imagen legítima del asesoramiento externo, dotada de credibilidad pública, con prestigio y con reconocimiento. Debe quedar claro que el asesoramiento externo desde los Centros de Profesorado tiene el —aparentemente— doble cometido de la formación y la innovación o mejora de los centros. Decimos aparentemente, porque lo de doble cometido tiene una finalidad didáctica, ya que en realidad hablamos de la misma cosa con dos nombres distintos. Para que el asesoramiento externo encuentre su sitio —ya no tolerado, sino bien reconocido— en el sistema escolar público, el profesorado tiene que construir una percepción generalizada de su legitimidad política y de su credibilidad profesional. Para ello, en definitiva, la identidad profesional del asesoramiento externo sólo debe construirse sobre la identidad profesional del docente.

2. Es urgente cambiar radicalmente las prácticas de reclutamiento y selección de asesores. Es necesario desterrar de la cultura docente los estereotipos del *enchufado*, el *espía organizativo* (al que habría que llamar más bien el espía administrativo) y el *desertor*. No hay que caer en el elitismo ni el *expertismo*. Los seleccionados tienen que ser gente con un cierto reconocimiento dentro de la comunidad



docente. El asesor de formación no puede ser un *junior*, lo que no significa que tenga necesariamente que peinar canas para poder hacer bien su trabajo.

3. Los servicios de asesoramiento externo para la formación y la innovación deben estar constituidos en forma de equipo y no de mera contigüidad de especialistas en el contexto de un centro de profesores. El asesoramiento ha de ser generalista, pero —y esto no es una paradoja aunque lo parezca— precisamente para asegurar ese carácter generalista, la composición de los equipos debe hacerse con criterios de máxima heterogeneidad y diversidad de especializaciones disciplinares. La relación directa con los centros en su globalidad dota a los asesores de una plataforma común de discurso y de funciones que parece tener más que suficiente capacidad para trascender por completo las señas o signos de la identidad profesional más corporativa —primaria o secundaria— o de la relacionada con la especialización disciplinar.

4. Los contenidos del asesoramiento externo: formación e innovación quiere decir mucho pero, precisamente por ello, puede no decir ni significar nada. El énfasis está en los modos de hacer y de relacionarse con los centros y con los compañeros dentro de ellos. Si tuviéramos que señalar un contenido en concreto, sería el relacionado con la vertebración de los centros, con lo que antes llamamos creación de tejido, de canales de comunicación hacia dentro y hacia fuera, con la mediación en todos los sentidos, con el aprovechamiento de los recursos internos, y con la utilización en la práctica del conocimiento disponible.

5. Asesoramiento comunitario. No hay conciencia de la gran variedad de servicios que los asesores pueden proporcionar a los centros. Ni siquiera los propios asesores, a pesar de su claridad de ideas y de sus muchos años de experiencia acumulada, han elaborado una concepción «avanzada» de la multiplicidad de relaciones que pueden contribuir a establecer con (y entre) los centros educativos. La dimensión comunitaria de la educación en general y de los centros educativos en particular aparece hoy como una de las grandes vías de progreso para la enseñanza pública. Los centros tienen que abrirse a la comunidad, superar la imagen de la «escuela asediada» desde el exterior, y buscar *aliados* comunitarios e institucionales en el entorno cercano y no tan cercano. El asesoramiento educativo debe orientarse cada vez con mayor fuerza al establecimiento de redes de profesionales y de organizaciones y, por tanto, a la búsqueda, al mantenimiento y a la institucionalización de esas alianzas para el centro escolar.

6. Es crucial multiplicar las fórmulas y posibilidades de ejercer el rol de asesoramiento: asociado a proyectos de innovación y autoformación, a tiempo parcial, con énfasis en diseminación de buenas prácticas o con otros contenidos monográficos. El emparentamiento directo con la carrera docente implica que el mínimo común denominador del asesoramiento externo debe continuar siendo la labor docente. Los asesores, no importa cuánto tiempo sea el que ejerzan esa labor, deben mantener algo más que un cordón umbilical con los centros y las aulas; deben mantener carga docente, o regresar a ella con una frecuencia notable.



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.
- ARENCEBIA, J.S. y MORENO, J.M. (2003). «El regreso del hijo pródigo: La experiencia de la vuelta a la escuela desde los Centros de Profesores», *Revista de Educación*, 332: (en prensa).
- BOLÍVAR, A. (1997). *La investigación biográfico-narrativa en educación: Guía bibliográfica*. Granada, Universidad de Granada.
- DENZIN, N.K. (1989). *Interpretative biography*. Londres, Sage Publishers.
- ESCUDERO, J.M. y MORENO, J.M. (1992). *El asesoramiento a centros educativos*, Madrid, Comunidad Autónoma de Madrid.
- (1996). «The training of school support agents: a case study from Spain», *School improvement and school effectiveness*, vol. 7, núm. 3, 280-286.
- MILES, M., SAXL, E. y LIEBERMAN, A. (1988). «What Skills Do Educational Change Agents Need?». An Empirical View, *Curriculum Inquiry*, 18, (2), pp. 157-193.
- MILES, M.B. y HUBERMAN, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis*, Thousand Oaks, Sage Publishers, 2ª edición.
- 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.
- PORTELA, A. (2001). «El asesoramiento a centros educativos: una perspectiva institucional». En J. Domingo, (ed.). *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y mejora de los centros*, Barcelona, Octaedro-Ediciones Universitarias de Barcelona, 131-146.
- RODRÍGUEZ ROMERO, M.M. (1996). *El asesoramiento educativo*, Archidona, Aljibe.
- SMITH, L.H. (1994). «Biographical method». En N.K. Denzin, y Y.S. Lincoln, (eds.). *Handbook of qualitative research*, Thousand Oaks, Sage Publications, 286-305.
- STAKE, R.E. (1994). «Case studies». En N.K. Denzin, y Y.S. Lincoln, (eds.): *Handbook of qualitative research*, Thousand Oaks, Sage Publications, 236-247.
- WOODS, P. y SIKES, P.J. (1987). «The use of teacher biographies in professional self-development», En F. Tood, (ed.). *Planning continuing professional development*, Londres, Croom Helm, 123-143.
- YIN, R.K. (1984). *Case Study Research. Design and Methods*, Beverly Hills, Sage Publications.