

En este artículo, después de aludir someramente a la realidad actual de la universidad, nos referimos a la necesidad del profesorado de recibir ayuda cuando se interesa por dar respuesta a los problemas derivados del contexto de cambios continuos en el que se encuentra inmerso. Para ello, nos centramos en la figura del asesor externo, no como experto en contenidos que soluciona problemas, sino como profesional que, reconociendo las capacidades existentes en las diferentes unidades organizativas, fija su atención en la recuperación del tiempo para la reflexión y la investigación. Acepta, de este modo, la importancia del conocimiento práctico y entiende la colaboración como actividad imprescindible en los procesos de formación y apoyo.

PALABRAS CLAVE: *Formación, Cambio, Asesoramiento Externo, Enseñanza Superior, Procesos Reflexivos.*

El asesoramiento externo en los procesos de formación del profesorado universitario

pp. 59-67

Paulino Murillo Estepa

Universidad de Sevilla*

Introducción

Las instituciones educativas, sobre todo las universidades, están pasando por un proceso complejo de reorientación de sus fines y medios, para intentar adaptarse a las nuevas demandas y desafíos provenientes de los continuos cambios que se producen en todas las esferas de la vida. Además, dado que la tecnología cada vez es más compleja y las condiciones de trabajo cambian, las funciones de la enseñanza, de la formación y de la educación se separan de formas tradicionales, fundamentalmente en el sentido de que el acceso al conocimiento no va a estar ya limitado a las instituciones educativas en general, o a la universidad en particular.

Por otro lado, no podemos referirnos a la universidad, reflexionar sobre el trabajo que desa-

rrollamos en ella o analizar su realidad, sin considerar el sistema social en el que está inmersa. Cualitativamente, nuestra sociedad difiere de otras que se sucedieron en el pasado. Es más compleja e incierta. Siguiendo la teoría del sociólogo alemán Luhman (1996), para quien la operación constitutiva de un sistema social es la comunicación, la sociedad es un sistema complejo cuyos elementos no somos tanto los seres humanos que la conformamos, como los sucesos comunicativos en los que participamos. Y siguiendo esta línea argumentativa, las organizaciones educativas, como sistemas sociales, no son meras prolongaciones de la sociedad, pero sí son igualmente complejas. De esta forma, las organizaciones no sólo producen bienes o prestan servicios, sino que también articulan la sociedad, sean o no conscientes de ello. Y la universidad no debe ser ajena a esta realidad.

* Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Universidad de Sevilla. Contacto: paulino@us.es
✉ Artículo recibido el 13 de junio de 2005 y aceptado en octubre de 2005.

De este modo, se plantea la necesidad de reflexionar acerca del papel de la educación en un nuevo escenario social cargado de incertidumbre, así como de intentar definir una alternativa tanto a la disociación social que se deriva de las tendencias neoliberales, como a la cohesión totalitaria que promueven otras respuestas de carácter más fundamentalista (Tedesco, 1995). Esta reflexión sobre el papel de la educación en la sociedad y en su desarrollo implica, además, abordar el doble problema de definir los conocimientos y las capacidades que exige la formación del ciudadano y la forma institucional a través de la cual ese proceso de formación debe tener lugar. Y son las instituciones educativas, también las universidades, las que tienen que atender a estos nuevos desafíos, ofreciendo posibilidades de realización personal y considerando los más altos niveles requeridos para la nueva competitividad, así como los medios para insertarse en la sociedad. Desde la Educación Superior hemos de enseñar a pensar y a utilizar la tecnología para que podamos conseguir desarrollar una auténtica sociedad del conocimiento, hemos de intentar recuperar el tiempo para la reflexión y la investigación, así como huir del mero activismo sin fundamentación. Otra cosa es que, como docentes e investigadores, hayamos recibido formación específica para ello.

60

Los cambios también llegan a la universidad

Que los tiempos están cambiando es algo que ya suena a tópico, pero no por ello hemos de “bajar la guardia”, sobre todo, por las consecuencias que dichos cambios están suponiendo -y pueden llegar a suponer- para quienes trabajamos en educación, y más concretamente en el campo de la formación. Mucho se ha hablado y escrito sobre cambio en educación, aunque -durante bastante tiempo- la universidad ha sido más el lugar desde el que ofertarlos, que la institución que cambiaba al tiempo que realizaba sus propuestas. Es como, sin salir de la torre de marfil, señalar un camino para que lo sigan los demás.

Pero todo llega. La hora del cambio también ha arribado a las instituciones de educación su-

perior y cada vez son más los desafíos y retos que éstas tienen que afrontar. No vamos a referirnos aquí a la declaración de La Sorbona, ni a su activación por la de Bolonia en 1999. Tampoco vamos a detallar todo el desarrollo posterior pues, entre otras cuestiones, no es el objeto de este artículo. Pero sí queremos dejar constancia de que el proceso de integración y convergencia europea al que nos enfrentamos es hoy día una realidad, y supone una ingente cantidad de cambios que no pueden quedar sin respuesta. Esto hace que tengamos que poner en cuestión la vigencia del modelo clásico de universidad, que se viene manteniendo desde hace bastante tiempo, a pesar de que ya desde el año 1998, la declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI, declaraba la necesidad de desarrollar nuevas competencias y nuevos conocimientos e ideales. Desde entonces se toma conciencia de la demanda y diversificación de la educación superior, así como de su importancia para el desarrollo sociocultural y económico, si bien es algo que en los contextos reales de trabajo todavía se veía lejano o, al menos, ajeno. Y la realidad es que todo sucede tan rápido que los cambios se nos han echado encima casi sin querer darnos cuenta. Tenemos que plantearnos nuevos desafíos y hemos de adaptarnos a los continuos cambios que se suceden en todos los ámbitos de nuestra vida. Pero también -y por qué no-, incluso, anticiparnos a ellos, recuperando así la vieja utopía de que sean los cambios educativos los que guíen el camino de los que ocurran en otras esferas, incluida la social. Es hora de que la universidad también aprenda a cambiar y comience a dejar de ser sólo faro, sólo la institución que señala el camino del cambio pero manifiesta pocos ánimos para recorrerlo.

La necesidad de recibir ayuda para poder responder a los cambios

Asistimos a un bombardeo casi permanente sobre la necesidad de mejorar nuestras prácticas y contribuir a un mayor desarrollo de la calidad educativa. Igualmente, llegan mensajes de todos sitios sobre la importancia de afrontar tanto los cambios que se están sucediendo, como los

que se avecinan. Pero lo cierto es que como docentes no siempre tenemos respuesta a las nuevas demandas y exigencias que se nos solicitan, a pesar de que seamos los primeros interesados en resolverlas y de que quede fuera de toda duda nuestra profesionalización y sentido de la responsabilidad. Y es que las estructuras no garantizan por sí solas una educación de calidad, resultan insuficientes, si bien es igualmente cierto que sin determinadas estructuras, la consabida calidad educativa pueda quedar en mera abstracción.

Para los nuevos desafíos puede -y debe- ser necesario recibir ayuda. El deseo de que cada grupo de profesores y profesoras, cada grupo de investigación, cada departamento, cada centro, pueda generar desde su interior las respuestas necesarias para la solución de sus problemas -y pueda contar con la autonomía necesaria como para que ello pueda ser factible-, no excluye, ni es incompatible con procesos de ayuda externa, si ello fuera necesario. Una cosa es que una determinada unidad organizativa dependa permanentemente del asesoramiento externo, y otra bien distinta que no pueda contar con él. De hecho, la mayoría de los sistemas educativos cuentan con una amplia diversidad de profesionales que, desde sus correspondientes estructuras, ofrecen al profesorado y a los centros funciones de asesoramiento y ayuda pedagógica. También en la educación superior. Por lo tanto, no debe acomplejarnos el hecho de que alguien de "fuera" tenga que venir a ayudarnos. Todo lo contrario. El cambio en educación es un fenómeno complejo que afecta a las personas involucradas en él y a las instituciones en las que trabajan. Es un asunto educativo, pero también económico, político y social (Escudero, 2005). La universidad no puede seguir siendo una institución conservadora en los tiempos actuales, y su profesorado ha de recibir ayuda, si lo considera necesario, para poder responder a la realidad de cada día. Pero también es cierto que si los desafíos a los que tiene que responder la universidad están cambiando, de igual manera tendrán que cambiar los modelos de asesoramiento y de apoyo. El docente puede necesitar ayuda, pero no cualquier tipo de ayuda.

El papel del asesor que propone "otra" formación

La caracterización del asesoramiento en educación es compleja y con gran variedad de alternativas y campos de influencia. Su actividad y desarrollo adopta formas que no son uniformes ni estables, y lo mismo ocurre con su conceptualización, funciones y modelos, siendo necesaria cierta clarificación y sistematización de los mismos. Pero tal vez no sea tan interesante en estos momentos realizar una revisión de las funciones y modelos de asesoramiento, estudiados desde diversos puntos de vista, (Zabalza, 1996; Parrilla, 1996; Nieto, 2001; Area y Yanes, 1990; etc.), como el hecho de buscar alternativas reales a los modelos reduccionistas y fragmentarios de asesoramiento que han predominado durante mucho tiempo. Está más que demostrado que este tipo de ayuda, que asume el conocimiento experto y las relaciones jerárquicas como bandera de su intervención (Ireson, 1992), poco ha contribuido a la generación de cambios en nuestras instituciones educativas. La presencia de expertos en el desarrollo de nuestro trabajo no garantiza -por sí misma- la recuperación de la capacidad de reflexión. Hay que cambiar el sentido de nuestra tarea y recuperar y transformar, si fuera necesario, la historia de nuestras prácticas para así construir proyectos compartidos.

Son, por tanto, otros planteamientos y líneas de investigación sobre el papel del asesor, y el asesoramiento en general, en los que hemos de centrar nuestra atención para buscar ese rol asesor que proponga alternativas reales y factibles que propicien procesos formativos diferentes a los tradicionalmente desarrollados (Hanko, 1993; Daniels, Norwich y Anghilieri, 1993; Escudero, 1996, 1997; Parrilla y Daniels, 1998; Bolívar, 1999; Imbernón, 2005). Son enfoques que plantean el trabajo colaborativo como eje de su quehacer, y que asumen la complementariedad y compatibilidad de los diferentes profesionales que participan en el proceso educativo, como premisa básica de actuación.

Apostamos, de esta manera, por un agente externo que sea capaz de conectar el desarrollo de su función con los proyectos de trabajo del gru-

po asesorado. No se trata de dar recomendaciones para solucionar un problema, ni siquiera de dar respuestas específicas a demandas concretas sin contextualizar. Se trata de -partiendo de la colaboración como proceso fundamental en el desarrollo de su tarea- intentar facilitar la reflexión sobre la propia práctica, así como su comprensión para poder intervenir mejor sobre ella. Pero además, se trata de un trabajo colectivo en el que el intercambio de experiencias y de puntos de vista va más allá de la búsqueda de soluciones genéricas a los problemas planteados. Hay que identificar áreas problemáticas e intentar responder a ellas, pero considerando las características sociales y culturales del grupo o unidad organizativa en cuestión, así como el momento determinado en el que se desarrolla el trabajo, dado que cada grupo tiene su historia y pasa por etapas o momentos diferentes.

De esta manera no sólo hay que considerar que el asesoramiento se debe apoyar en una reflexión sobre la propia práctica, sino que además hay que reconocer que en todo esfuerzo de cambio e innovación en los grupos, tanto el agente externo que presta su ayuda, como los integrantes de los propios grupos, deben jugar múltiples y variados papeles. La forma en la que se desarrollen dichos roles determinará el cambio en las relaciones y la efectividad del esfuerzo del cambio. El reto que se plantea es el de analizar e intentar resolver los problemas de forma conjunta y colaborativa, asumiendo las aportaciones de los demás y caminando hacia un trabajo coordinado que se articule desde los supuestos de complementariedad del conocimiento. Estaremos así en una mejor disposición de potenciar la capacidad de generar conocimiento pedagógico mediante la práctica educativa (Imbernón, 2005).

Algunos condicionantes que hay que considerar

Ya hemos visto como el trabajo del agente externo de formación no es una práctica que tenga lugar en el vacío. Por el contrario, se trata de una tarea necesitada de contextualización en una realidad social concreta. Y esto va a suponer un

sistema determinado, que engloba a otros, al mismo tiempo que él mismo se incluye en uno mayor. Hay que asumir el desafío de la reflexión, pero ésta no es tarea exclusiva de los asesorados. El asesor "externo" ha de asumir igualmente dicho desafío, así como enfatizar el papel de analista, abriendo interrogantes y preguntándose por lo que ocurre y lo que se necesita, pero siendo conscientes del vínculo que necesariamente se establece entre asesor y asesorado.

De cualquier forma, sigamos el proceso que sigamos, lo fundamental, como venimos comentando, es la contextualización de dicho proceso a cada situación, así como el reconocimiento de la importancia que tiene la prudencia y cautela que ha de mostrar el asesor desde el inicio de la relación con los grupos, en cuanto a la clarificación de su posicionamiento y la negociación de acuerdos. Y es que el proceso de asesoramiento, además de ser un proceso técnico, es también, y sobre todo, un proceso social y, por lo tanto, un proceso de comunicación. Es por ello por lo que durante la construcción de las relaciones, el asesor debe intentar conocer los sistemas sociales que interactúan en cada grupo y al mismo tiempo, tratar de iniciar una adecuada relación con sus integrantes. En definitiva, ha de tratar de establecer una comunicación abierta, permanecer permeable a las necesidades, manifestaciones y sentimientos del grupo, clarificar las expectativas y legitimar y dar credibilidad a su figura (López y Sánchez, 1997).

En este sentido, el asesor externo debe actuar en interés de los destinatarios del asesoramiento. Es con ellos con los que va a mantener una relación en la que se establecen, entre otros, dos rasgos importantes: la naturaleza de la relación y los sujetos que intervienen en la misma. Con respecto a ellos, hay que constatar la especial naturaleza de las relaciones de trabajo que se establecen entre profesionales diferentes y con un amplio espectro de actividades que, por lo general, pueden adoptar formas diversas. Cada una de las partes va a realizar su particular contribución, pero siempre dentro del desempeño del objetivo marcado por el grupo o la unidad organizativa correspondiente.

Como hemos comentado en otro lugar (López y otros, 2003), desde una perspectiva sisté-

mica (Elkaïm, 1997) podemos plantear que el asesor y el desarrollo de sus funciones surgen de la intersección entre su entorno y su propia persona. Cuando el agente externo establece la relación con los grupos e intenta, desde su punto de vista, explicar lo que está ocurriendo en ellos, difícilmente puede separar sus propiedades personales de la situación que describe. Del pensamiento y la teoría de Elkaïm se desprende que el sentido y la función de la experiencia que vive el asesor, en su relación con los grupos, se constituyen en herramientas de análisis y de explicación al servicio de los mismos. Su modelo permanece abierto a las singularidades de los sistemas que entran en juego, y ayuda a los integrantes del sistema asesor a ver sus sentimientos como elementos importantes para el análisis y el devenir de sus relaciones con el sistema asesorado. La relación asesor-asesorado se constituye en la parte visible de un sistema más amplio que se extiende a otros elementos de carácter sociocultural y político. Se conforma así el sistema asesoramiento que construye su realidad y se desarrolla como intersección de los aportes de los diferentes participantes del sistema, y que va más allá de la intervención directiva del sistema asesor o de su posible absorción por parte del sistema asesorado.

Desde la perspectiva anterior se desprende la importancia que tienen en los procesos de asesoramiento el hecho no sólo de comprender lo que pasa en la realidad, sino de elaborar además una visión de los problemas que permita a los asesorados ampliar el campo de otras dificultades posibles, así como favorecer la aparición de otras representaciones y vivencias de la realidad más flexibles y abiertas. De esta forma sentamos las bases para que el sistema asesor cuestione su propia actuación, que se debe encaminar más al sistema asesoramiento, es decir, se debe referir menos al sistema asesorado y más al constituido por éste y el asesor.

Y es que el asesor trabaja siempre con sistemas y dentro de sistemas, incluso puede no pertenecer a aquel en el que trabaja. Pero en definitiva, asesor y asesorado, aún perteneciendo a sistemas diferentes se deben implicar, de hecho se implican, en los dos sistemas que entran en jue-

go, que interaccionan y que se influyen mutuamente. Sólo esto les llevará a la construcción mutua de una realidad que vendrá determinada por un nuevo sistema de referencia al que ambos van a pertenecer.

No obstante, la realidad evidencia que uno de los problemas que se presenta en el desarrollo de la función asesora y, por tanto, obstaculiza el desempeño de su papel de apoyo a los procesos de cambio y mejora, es el que hace referencia precisamente a la visión que los asesorados puedan tener de la misma.

Por lo general, la visión que predomina del asesor o del profesional de apoyo es la de una persona que en alguna medida va a ofrecer soluciones a las situaciones que se perciben como problemáticas. A veces, la sensación de que los problemas nos desbordan, así como que difícilmente podemos enfrentarnos a ellos con las herramientas disponibles, produce en más de una ocasión un efecto de pasividad o de fuga, que nos puede hacer pensar que necesitamos de algún profesional que nos ofrezca la respuesta adecuada. Esto, en principio, va a suponer una tremenda dificultad a la hora de establecer vínculos y relaciones entre el asesor y los asesorados, así como una traba importante para conseguir la credibilidad del primero. Se trata de un problema de expectativas y de interacciones que de no atajarse puede llevarnos, una vez más, a un conjunto de "recetas" o de "buenos consejos" que suelen quedar lejos de poder articularse con los problemas cotidianos a los que nos enfrentamos como docentes.

El asesor necesita determinadas competencias para desarrollar su función, que debe ir obteniendo con la práctica y con la adquisición de un adecuado soporte teórico, de forma que con un adecuado desarrollo de las mismas y optando por procesos de colaboración en la solución de las necesidades planteadas, pueda ir consiguiendo la credibilidad necesaria ante los asesorados. Y es que la credibilidad se constituye en algo de especial importancia cuando se pretenden establecer relaciones e interacciones no jerárquicas, dado que cuando se percibe el más mínimo atisbo de control o de autoridad por parte de los asesorados, éstos comienzan a desconfiar y esa desconfianza se constituye en el principal

obstáculo para la consecución de relaciones de igualdad. Así pues, el verdadero reto del asesor va a estar en situar el apoyo en el contexto de las relaciones entre colegas sin distinción de status (Rodríguez Moreno, 1996), de forma que se vaya ganando la credibilidad y el prestigio a los ojos de los asesorados, así como consiguiendo la habilidad suficiente como para promover el protagonismo de los verdaderos artífices del asesoramiento, es decir, de las diferentes unidades organizativas y sus respectivos integrantes. Colegialidad y responsabilidad se han de convertir en dos aspectos inseparables que confieran al asesoramiento el facilitar la capacitación de sus protagonistas. Todo ello implica iniciar procesos claros y transparentes, no de dependencia y sí de responsabilidad compartida, que sienten las bases para la consecución de una relación duradera y de confianza que centre el protagonismo en el propio grupo de trabajo, huyendo de personalismos, contribuyendo así a la apertura de procesos reflexivos que se constituirán en los verdaderos artífices de los proyectos de actuación en y desde los centros de trabajo.

El marco institucional del asesoramiento

Las instituciones educativas, desde tiempos remotos, suelen alentar el trabajo en solitario y competitivo. Si esta realidad se reproduce en las instituciones formadoras y en los grupos de y en formación, estaremos reforzando un modelo de trabajo en soledad que puede terminar por convertirse en algo "natural". La constitución de equipos de trabajo es fundamental para adentrarse en lo institucional. Y el asesor pedagógico que, tradicionalmente también viene trabajando en soledad, puede igualmente llegar a conseguir dicha inmersión, formando parte del grupo. Nos acercamos así a la dimensión institucional del asesoramiento. No obstante, hemos de ser conscientes de la paradoja que encierra el trabajo colaborativo en cuanto a que resulta fácil leer o escuchar sobre sus potencialidades y beneficios, al mismo tiempo que su desarrollo en los centros suele ser algo excepcional.

El asesoramiento se entiende como un recurso de cambio y mejora en un sentido amplio. Se trata de proporcionar a las instituciones, y/o sus respectivas unidades organizativas, el apoyo necesario para guiar y orientar el conocimiento, así como las estrategias necesarias para que puedan elaborar sus propios proyectos de cambio, desarrollarlos y evaluarlos. En este sentido el papel que deben desempeñar los asesores ha de estar en consonancia con las exigencias y responsabilidades aparejadas a su rol (Sánchez Moreno, 1997), y no se debe olvidar que cada centro tiene su propia historia y realidad interna. No existen, por tanto, recetas o secuencias fijas de actuación y es cada institución la que ha de determinar sus prioridades y maneras de llevar a cabo el proceso.

Las instituciones educativas no sólo tienen un lado formal, explícito, reconocible, sino que también tienen un lado oculto, implícito, oscuro, no declarado, que cuesta reconocer, pero que reúne lo verdaderamente importante, lo que está cargado de significado, lo influyente en la vida de la organización. Se trata de aquello de lo que no se habla pero que siempre está presente, lo que permite o impide llevar a cabo un proyecto, un cambio, una innovación. Y cuando sacamos a la luz lo oculto de las instituciones es cuando verdaderamente llegamos a comprenderlas. De ahí que desde un enfoque institucional se deriven diferentes implicaciones que suponen una concepción múltiple sobre las organizaciones educativas:

a) El asesoramiento supone una intervención que se desarrolla en el marco de un conjunto de reglas y regulaciones, pero también de esquemas determinados por las creencias y asunciones de las personas que integran una determinada unidad organizativa, donde lo inédito y lo imprevisible aparecen en todo momento. Esto significa el reconocimiento de las instituciones educativas como *un conjunto de normas sociales y esquemas de pensamiento contruidos socialmente*, a lo largo de un proceso histórico y a partir de la interacción entre los miembros de la organización y de éstos con su contexto.

b) Igualmente, el asesoramiento no escapa al entramado de relaciones que se dan en las or-

ganizaciones educativas, siendo de especial interés el reconocimiento de la caracterización de la estructura particular de poder de cada organización, diferenciando entre el que emana de ellas mismas y el que procede del contexto que las rodea, en el que se sitúa quienes desarrollan tareas de asesoramiento externo. Reconocemos de esta forma a una institución educativa como *una red de relaciones de poder* en la que están implicados no sólo los que oficialmente lo detentan en el centro, sino todos sus componentes e incluso algunos que, sin ser miembros del centro, pertenecen a distintos sistemas de influencia que operan sobre él. Esta concepción implica un análisis del poder como un sistema global, como una estructura paralela que opera más allá del sistema formal de autoridad, aunque interacciona con él.

c) Por último, la perspectiva micropolítica se centra en el análisis de los conflictos organizativos y está especialmente presente en los procesos de cambio institucional, estratégicos y culturales al mismo tiempo (Hargreaves, 1998). Aparece así el cambio como una construcción social que puede tener lugar en un contexto local pero que puede ser iniciado, planteado o asesorado desde el exterior. Nos referimos de esta forma a las instituciones educativas como *sistemas en permanente transformación*, donde sólo una pequeña parte de esta dinámica transformadora es intencional; la mayor parte responde a requerimientos internos del propio sistema, que así desarrolla su particular y permanente búsqueda del “equilibrio” y de la “adaptación” a las cambiantes circunstancias del medio en que se desenvuelve. Esta concepción nos lleva a un análisis de las dinámicas de cambio y resistencia al mismo que operan dentro de los sistemas sociales y a la forma que esas dinámicas toman en cada institución en particular (López y Sánchez, 1999).

Cada uno de estos tres presupuestos, como podemos apreciar, está emparentado con conceptos que están presentes en nuestra reciente tradición de estudio e investigación, pero que al mismo tiempo requieren una nueva perspectiva, una nueva mirada sobre ellos. Se trata al menos de los conceptos de *cultura, poder y cambio* estructuras que están íntimamente unidas y que se apoyan unas a otras.

Para finalizar

Como hemos podido observar, planteamientos actuales sobre el desarrollo del cambio, la formación del profesorado o determinadas acciones didácticas y organizativas conceden un papel determinante a la movilización y aprovechamiento de los recursos internos, como condición esencial para el desarrollo de tales procesos. Pero además, existe cierto consenso cuando se plantea que dicha movilización exige el apoyo y la colaboración de asesores externos con los necesarios conocimientos técnicos y pedagógicos, pero también con la sensibilidad necesaria como para entender los centros como comunidades sociales con historia y cultura propias, con unas determinadas relaciones de poder, y en los que ningún proceso se puede implantar mecánicamente. Es en este proceso de adaptación y elaboración de nuevas propuestas de actuación en los centros educativos en el que los asesores y asesoras, como agentes ligados a los procesos de facilitación del cambio, pueden contribuir decisivamente al incremento de la calidad educativa.

El asesoramiento en educación es una acción localizada en un puesto de trabajo específico, pero también hace referencia a una práctica transversal que se desarrolla desde diferentes posiciones institucionales (Nicastro y Andreozzi, 2003). En el primer caso una demanda es el punto de partida necesario para establecer la relación, pero en el segundo es el resultado de un proceso paulatino de problematización con el otro, con lo que la demanda no se va a poder desatender en ningún momento del proceso. Por tanto, el asesoramiento puede estar localizado en un puesto de trabajo específico, pero desde luego que puede, y debe, extenderse como un componente constitutivo de una diversidad de posiciones institucionales.

Para esto, el asesor debe contar con un esquema de interpretación que pueda enlazar la comprensión de los hechos con la explicación de los mismos, lo que significa considerar a los asesorados, sus modos de sentir y pensar su realidad cotidiana y por supuesto tener en cuenta la realidad externa a ellos y las condiciones objetivas de su marco de producción.

El profesorado universitario, como cualquier otro docente, es miembro integrante de una insti-

tución, de forma que su desarrollo profesional puede llegar a incidir en la mejora institucional. La implicación en proyectos comunes que exijan el intercambio de experiencias y conocimientos y fomenten el debate y la discusión, son un abono importante para potenciar la reflexión entre colegas e intentar resolver problemas de la práctica. Esta reflexión conjunta puede generar iniciativas de cambio que resuelvan problemas cotidianos y se anticipen a otros por venir. Se cimientan así las bases de un aprendizaje a lo largo de toda la vida que encuentra en los procesos de observación, reflexión e investigación sobre la práctica sus mejores campos de cultivo, regados a su vez por corrientes de colaboración y aprendizaje entre iguales.

Hemos pasado, o estamos pasando, de modelos que podían definirse como de aplicación, a otros que buscan y pretenden tanto el desarrollo profesional como el institucional. El asesor externo debe aprender a vivir con los docentes, a escuchar sus voces, a percibir sus sentimientos y emociones cuando intentan transformar su práctica y, en definitiva, a mostrar sus propios puntos de vista al intentar articular la complejidad de la práctica docente y el caos de la práctica asesora. En la búsqueda del "orden" a través de dicha articulación nos podemos ir acercando a la consecución del efecto de apoyo y ayuda que la formación tiene por objeto. Intentamos así dar respuesta a las demandas formuladas, reconduciéndolas hacia estrategias que favorezcan la reflexión del profesorado sobre sus prácticas, para que éstas puedan ser mejoradas mediante modelos implicativos, más que por los meramente aplicativos.

Hay que recuperar, por tanto, la generación de espacios de tiempo que permitan ir y venir sobre la práctica, así como volver a pensar con otros y poder encontrar la serenidad suficiente para, a partir de la comprensión de lo que hacemos, intentar mejorar día a día. La cantidad de trabajo y tareas, las múltiples demandas de todo tipo, incluidas las administrativas, las urgencias a las que nos vemos sometidos casi constantemente, no suelen ser amigas de la reflexión y el pensamiento sobre nuestros diferentes modos de actuación y de intervención. El reconocimiento de la dificultad del reto no debe propagar el desánimo, todo lo contrario.

REFERENCIAS

- AREA, M. y YANES, J. (1990). El asesoramiento curricular a los centros escolares. La fase de contacto inicial. *Curriculum* 1, 51-78.
- BOLÍVAR, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- DANIELS, H., NORWICH, B. y ANGHILIERI (1993). Teacher Support Teams: an evaluation of a school-based approach to meeting special educational needs. *Support for Learning* 8 (4), 169-173.
- ELKAÏM, M. (1997). *Si me amas, no me ames*. Barcelona: Gedisa.
- ESCUADERO, J.M. (1996). La Planificación de la Innovación Educativa. En F. MACHÍO, C. MARCELO y P. MURILLO (Coords.). *Jornadas sobre Proyectos de Innovación*. Sevilla: Servicio de Publicaciones del CEP de Alcalá de Guadaíra.
- ESCUADERO, J.M. (2005). *Hacia un Espacio Europeo de Educación Superior: un cambio en la enseñanza universitaria*. Ponencia presentada en las III Jornadas Universitarias sobre Docencia Universitaria. Murcia, 16-17 Febrero de 2005.
- HANKO, G. (1993). *Las necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias. Profesores de Apoyo*. Barcelona: Paidós.
- HARGREAVES, A. (1998). Pushing the boundaries of educational change. En A. HARGREAVES y otros (Eds.) *International Handbook of Educational Change*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- IMBERNÓN, F. (2005). *El papel del asesor/a práctico en una formación permanente centrada en el profesorado y en el contexto*. Enciclopedia Virtual de Didáctica y Organización Escolar. En: «<http://dewey.uab.es/pmarques/dioe/articulo%20asesoramiento.doc>» (Consultado el 28 de junio de 2005).
- IRESO (1992). Collaboration in Support Systems. *British Journal of Special Needs Education* 19 (2), 56-58.
- LÓPEZ, J. y OTROS (2003). *Dirección de centros educativos. Un enfoque basado en el análisis del sistema organizativo*. Madrid: Síntesis.
- LÓPEZ, J. y SÁNCHEZ, M. (1997). *Para comprender las organizaciones escolares*. Sevilla: Repiso Libros.

- LÓPEZ, J. y SÁNCHEZ, M. (1999). Asesoramiento y apoyo externo a los centros de secundaria. En M. LORENZO y otros (Coords.). *Enfoques comparados en organización y dirección de instituciones educativas*. Vol. I. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- LUHMANN, N. (1996). *Introducción a la teoría de sistemas*. Barcelona: Anthropos.
- MURILLO, P. (1997). El diseño de la función asesora en el nuevo Sistema Educativo: posibilidades y problemas. En C. MARCELO y J. LÓPEZ (Coords.), *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel.
- NICASTRO, S. y ANDREOZZI, M. (2003). *Asesoramiento pedagógico en acción. La novela del asesor*. Buenos Aires: Paidós.
- NIETO, J.M. (2001). Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas. En J. DOMINGO (Coord.), *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona: Octaedro.
- PARRILLA, A. (1996) (Ed.). *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración*. Bilbao: Mensajero.
- PARRILLA, A. y DANIELS, H. (1998) (Coords.). *Creación y desarrollo de grupos de apoyo entre profesores*. Bilbao: Mensajero.
- RODRÍGUEZ MORENO, M^a M. (1996). Asesoramiento y capacitación del profesorado, *Cuadernos de Pedagogía* 246, 79-83.
- SÁNCHEZ MORENO, M. (1997). El proceso de asesoramiento. En C. MARCELO y J. LÓPEZ (Coords.), *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel.
- TEDESCO, J.C. (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, Competitividad y Ciudadanía en la Sociedad Moderna*. Madrid: Anaya.
- ZABALZA, M.A. (1996). Apoyo a la escuela y procesos de diversidad educativa. En A. PARRILLA (Coord.). *Apoyo a la escuela: Un proceso de colaboración*. Bilbao: Mensajero.

SUMMARY

In this article, after lightly going through university's today reality, we are going to refer to the teachers' need of getting help when they are interested in facing the problems that come from the context of continuous changes in which the university is immersed. For this reason we focus on the figure of the external advisor, not as the expert on contents that solves problems, but as the professional that recognizes the capacities that exist in the different organizational units and focuses the attention on the making up of time for reflection and investigation. This adviser accepts the importance of practical knowledge and he understands collaboration as an essential activity in the process of training and support.

KEY WORDS: *Training, Change, External Advice, University Education, Reflexive Processes.*

RÉSUMÉ

Dans cet article, après avoir fait allusion à la réalité actuelle de l'université, nous allons faire référence au besoin des professeurs de recevoir de l'aide quand ils essayent de donner une réponse aux problèmes qui dérivent d'un contexte de changements continus. Pour cela, nous centrons notre attention sur la figure du conseiller externe, pas comme un experte en contenus qui solutionne les problèmes, mais comme un professionnel qui, en reconnaissant les capacités existantes dans les différentes unités organisatives, centre son attention sur la récupération du temps pour la réflexion et la recherche, accepte l'importance de la connaissance pratique et accepte la collaboration comme activité indispensable dans les processus de formation et soutien.

MOTS CLÉ: *Formation, Changement, Conseiller Externe, Enseignement Supérieur, Processus Réfléchi.*