

# La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros

SEP



SECRETARÍA DE  
EDUCACIÓN PÚBLICA

DIRECCIÓN GENERAL  
DE FORMACIÓN CONTINUA  
DE MAESTROS EN SERVICIO

pronap



Antúñez, Serafín

“Principios Generales de la Asesoría a los Centros Escolares”  
en *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de maestros*. SEP-DGFCMS-PRONAP-OEI, México, 2007. pp. 57-73

### **A modo de introducción**

El contenido de este capítulo se refiere a las prácticas asesoras de personas externas a las escuelas y que no son trabajadoras cotidianas en ellas. No daremos cuenta de otros modos y procedimientos de asesoría de probada pertinencia y utilidad. Algunos de ellos los ejercen quienes pertenecen al plantel estable, formando parte de equipos directivos o desempeñando tareas de coordinación u orientación y que, dadas sus funciones diarias, también asesoran de manera habitual “desde dentro”.

La aportación tiene que ver con la asesoría, concebida como un servicio de apoyo externo a las escuelas. Dicho servicio, junto con el de Supervisión y, en algunos países, los sindicatos profesionales conforman espacios de articulación entre la escuela y las autoridades educativas. Ocupan el lugar de intersección de una de las bisagras más importantes de los sistemas escolares donde confluyen ambas instancias y son el eje común que las aglutina y que resulta fundamental para movilizar y lubricar sus mecanismos de funcionamiento.

Precisamente, desde las contribuciones más relevantes de la investigación educativa, relacionadas con los procesos de mejora escolar, se coincide en la afirmación de que para que se produzcan innovaciones sustantivas en los centros escolares son necesarios dos dispositivos. Uno, dentro de los propios centros, a manera de motor que motiva y dinamiza los procesos de cambio, que se suele identificar en los directivos escolares y en líderes informales fundamentalmente; y el otro, situado fuera de las escuelas, que permite, alienta, ayuda y facilita aquellos procesos, que se asocia a los servicios de apoyo externos y, de entre ellos, a las personas asesoras esencialmente.

Revisaré, en primer lugar, la noción de asesoría que sostengo, dentro de los límites anteriormente aludidos e indicaré más adelante la conveniencia de considerar determinadas cautelas como preludios a una propuesta de principios generales de intervención que podrían servir para orientar eficaz y satisfactoriamente la asesoría a la escuela y en la escuela.

Las propuestas, que me atrevo a plantear con la máxima modestia, constituyen conclusiones que he podido construir mediante el análisis de buena parte del conocimiento disponible en relación con el desempeño de la función asesora, la observación y la reflexión compartida sobre la práctica con colegas y sobre la mía propia como asesor y como formador de asesores de instituciones escolares desde hace ya más años de los que quisiera.

### **Revisando la noción de asesoría**

La tarea asesora en educación escolar constituye un proceso sostenido de ayuda consentida y de acompañamiento mediante acciones orientadas a la mejora de las prácticas profesionales de los docentes, directivos, personal técnico y, eventualmente, de los padres y madres del alumnado. Esas acciones: de motivación, de negociación, informativas, de reflexión, o de toma de decisiones compartidas, entre otras, se llevan a cabo en un clima de igualdad y de colaboración en el que las jerarquías profesionales o académicas de las personas involucradas no constituyen el criterio de autoridad que rijan las relaciones entre unos y otras ni las decisiones del grupo. Asesorar supone, a la vez, un proceso de desarrollo personal y profesional para quienes participan en él, no sólo para las personas asesoradas, y una práctica muy efectiva para la capacitación de unas y otras. Además, debe estar orientado por los valores que resultan fundamentales para la vida armoniosa en común en las sociedades democráticas: libertad, respeto, justicia y equidad, especialmente.

No constituirían, pues, al menos inicialmente, tareas estrictamente asesoras las que son consecuencia de imposiciones, obligaciones y sometimiento intelectual o formal a jerarquías, ya que las interacciones se basarían en relaciones licenciosas y arbitrarias o,

todavía mucho peor, en la obediencia debida o el temor a la coerción. Tampoco las que no estuvieran orientadas por los valores aludidos.

La tarea asesora debe enfatizar en la función orientadora y en el consejo razonado. Función orientadora, en el sentido de encaminar a un grupo de personas hacia el propósito que el propio grupo ha establecido en su Proyecto Educativo Institucional, explícito o implícito, o hacia una intención que es coherente con ese Proyecto. Y consejo razonado, es decir: tratando de ofrecer alternativas pertinentes y ejemplos suficientes y ponderados para que las personas a quienes se ayuda puedan decidir por sí mismas sus propios caminos.

### **Algunas cautelas preliminares**

Las prácticas asesoras involucran múltiples y variadas relaciones interpersonales. Considerar esa sola razón nos llevaría a dudar del servicio que prestase alguien carente de habilidades sociales. Así pues, si esas relaciones son una de las claves del buen desempeño, parece fundamental considerar la conveniencia de tomar algunas precauciones o reservas para desarrollarlas con mayores seguridades. Vamos a comentarlas partiendo de cuatro convicciones.

### ***La ayuda debe ser a la escuela y en la escuela***

La ayuda debe ser a la escuela puesto que es la entidad, considerada como institución, como unidad completa, en donde se pretende que repercuta el apoyo. Involucra a un grupo significativo de personas que allí trabajan ya que se concibe, se diseña y se desarrolla junto con todas ellas. Y tiene lugar en la escuela, como lugar específico y porque, además, la ayuda se construye a partir de las preocupaciones, problemáticas o proyectos concretos que surgen del contexto del propio centro. Aunque no se excluyen, evidentemente, las ayudas y apoyos complementarios prestados mediante mecanismos y dispositivos no presenciales: consultas respondidas mediante el correo electrónico, por ejemplo, es en ese escenario institucional donde su práctica profesional alcanza todo su verdadero sentido.

Por lo tanto, el papel de la persona asesora externa no está predeterminado ni responde a un diseño cerrado de antemano sino que se concibe y se lleva a cabo sobre la marcha, considerando las circunstancias y las situaciones particulares de cada centro y lo que va aconteciendo a lo largo de todo el período de acompañamiento. Será quien ayude a develar y a analizar situaciones e informaciones, quien proporcione, a su vez, nociones, guías de análisis, ejemplos o experiencias de otros contextos; quien sugiera alternativas o ayude a decidir. La tarea de la persona asesora en cada una de las escuelas a las que ayuda es irrepetible. Incluso respondiendo a un mismo requerimiento de distintos centros, sus circunstancias (historia institucional, relaciones que se establecen entre docentes, entre éstos y la Dirección, motivación de unos y otros o los recursos disponibles, entre otras), siempre distintas, darán lugar a procesos de ayuda diferentes en cada uno de ellos.

La asesoría así concebida y a través del diseño y la implementación de procesos compartidos de observación, acción y reflexión constituye, además, la modalidad de capacitación que mejor coadyuva a la innovación en los establecimientos escolares. Sin embargo, no toda actuación de una persona asesora en un centro supone una formación en la escuela, tal como la hemos descrito. Sería el caso en que la acción, aún aconteciendo en una escuela y teniendo como personas destinatarias a todos los docentes y directivos de la institución, no considerase el contexto en el que se desarrollan las prácticas profesionales de quienes trata de ayudar; es decir: organizando la ayuda mediante una propuesta de apoyo cerrada, concebida y diseñada desde fuera, sin tener en cuenta aquellas circunstancias idiosincrásicas. Podríamos decir que, en ese caso, lo que se está implementando es más un "curso a domicilio" que un intento de comprender una situación escolar concreta, de conocer las necesidades peculiares de las personas que allí trabajan y de preparar pautas específicas para la ayuda pertinente.

***Las expectativas sobre la ayuda se asocian fuertemente a la imagen que se tiene de la persona asesora y del colectivo al que pertenece***

Esa imagen está relacionada con el sistema de acceso a la función, con la formación específica que posee la persona asesora y con las evidencias de sus buenas prácticas profesionales en la asesoría y en el lugar del que procede (habitualmente un centro escolar), antes de llegar a ese puesto de trabajo.

Conviene tener presente que, en el léxico de uso habitual, con el vocablo “asesor”, o “asesora” suele designarse el quehacer de personas que llevan a cabo actividades muy diferentes. Desde las que nosotros entendemos y hemos mencionado hasta, por ejemplo, las que son propias de alguien que, sin capacidad y mérito alguno, llegó a ese estatus como consecuencia de procedimientos oscuros, sus vínculos familiares o como premio a determinadas fidelidades para desempeñar un papel de mero reposo o de figura decorativa. Así ocurre, por ejemplo, en determinadas organizaciones sociales –algunos gobiernos son buenos ejemplos- cuando se nombra asesor, a menudo sin asignarle tarea concreta alguna, a quien se quiere premiar por un servicio, a quien estorba o a quien se quiere situar “fuera de la circulación” ofreciéndole una prebenda. A la palabra “asesor” se la asocian entonces las connotaciones de lugar de privilegio y de vagancia.

Por otra parte, en muchos centros educativos se sigue juzgando a los asesores y asesoras externos más a través de prejuicios y estereotipos que mediante un conocimiento real de quiénes son y qué son capaces de hacer para ayudar. Los celos y desconfianzas pueden aparecer cuando, refiriéndose a la persona asesora que llega a la escuela, no se encuentran respuestas claras y convincentes a preguntas como: ¿de dónde viene?, ¿con qué intención?, ¿cómo llegó al cargo donde está ahora?, ¿qué le legitima para presentarse ante nosotros con esas intenciones y de esa manera?

Tal vez no hemos sido capaces hasta ahora de acertar con las políticas y las acciones adecuadas para aumentar el conocimiento cierto y recíproco entre quienes trabajan habitualmente en las escuelas y quienes ayudan desde los servicios de apoyo externo. Es una responsabilidad de las dos partes. Desde los servicios de apoyo, mediante procesos de

comunicación intensos, convincentes y, sobre todo, de prestaciones y ayudas eficaces y solventes. Desde las escuelas, a través de comenzar a admitir la posibilidad de desarrollar el trabajo con el apoyo externo proveniente de colegas y que esa ayuda puede ser eficaz y satisfactoria.

Decíamos que las buenas prácticas profesionales ayudan a construir una buena imagen personal y del colectivo asesor y a ganar credibilidad. Nos referíamos a los antecedentes: no tendrá credibilidad personal quien, antes de acceder a la función asesora, era conocido por su negligencia profesional o su desidia. Y también a la práctica asesora: ésta será convincente en la medida que sea creíble. Para ello, convendrá presentar propuestas factibles. Ocurrirá cuando a las personas a las que se trata de ayudar vean que son razonables en relación con las posibilidades y recursos de que disponen. También será creíble cuando se vea que dichas propuestas son buenas en sí mismas, cuando se intuyan claramente adecuadas y útiles para mejorar la tarea cotidiana de proporcionar un buen servicio a los alumnos. Además, la credibilidad de una propuesta depende también de la credibilidad de quien la propone. Requerimientos razonables, buenos en sí mismos han encontrado resistencias o no han sido seguidos porque la persona que los promovió no tenía credibilidad personal ante el grupo, por sí misma, o a causa del desprestigio del colectivo asesor al que pertenece. O al revés: propuestas difíciles de aceptar se convirtieron en creíbles y no encontraron resistencias porque quien las propuso sí que tenía credibilidad personal ante el grupo y éste confió en él.

La capacitación será una de las soluciones más efectivas para mejorar la imagen. Me referiré a ella más adelante. También lo son las buenas prácticas profesionales y trabajar con la convicción de que acceder al rol de asesor no debería constituir el final de un trayecto en el desarrollo profesional sino el inicio de una atractiva tarea para la que hay que prepararse continuamente.

### ***Se trata de ayudar a un grupo de profesionales en ejercicio***

Conviene recordar que la tarea asesora tiene como objeto ayudar a personas trabajadoras en activo. Son compañeros y compañeras que viven y a quienes preocupan problemas

muy sentidos, personas que buscan alternativas realistas y factibles que puedan servir para ayudarles a resolver situaciones muy vinculadas con sus tareas cotidianas.

La ayuda, pues, debería concebirse considerando los contextos institucionales y los marcos laborales en los que se encuentran esos compañeros y compañeras: sus condiciones, sus restricciones, sus circunstancias particulares y, también, sus contradicciones, sus inseguridades y sus preocupaciones respecto a su estatus, su desarrollo profesional, su estabilidad laboral o sus retribuciones. La tarea, pues, acontecerá en escenarios en los que resultará imposible separar la reflexión y la acción pedagógicas de las preocupaciones y aspiraciones laborales.

Por consiguiente, no se trata de ofrecer y prestar un servicio a estudiantes de grado o de postgrado que pudiesen precisar de formación en una estructura y escenario académicos, ni de satisfacer a quien sólo desea la ayuda para un uso y provecho personal, fuera del marco estrictamente laboral. Tampoco es misión de quien asesora ofrecer pertinente respuesta a quien demanda una mera recreación intelectual o un incremento en su erudición ampliando y profundizando en sus marcos teóricos sin relacionar todo ello con su trabajo cotidiano.

### ***Asumir el rol que se desempeña puede conducir a contradicciones***

Los profesionales que estamos vinculados y formamos parte del dispositivo oficial, de la estructura formal de los sistemas educativos, no podemos prescindir de esa pertenencia y de esas ataduras, según nos convenga. A la función asesora, en ocasiones, debido a los lineamientos y exigencias de las autoridades educativas, se le suelen añadir labores con las que algunas personas pueden sentirse incómodas. En algunas ocasiones se encarga que, además de las tareas de acompañamiento y ayuda se lleven a cabo las de difusión de los discursos en las escuelas para explicar las políticas educativas, cuando no las de pura propaganda. En otras, las de recolección de datos escolares burocráticos, fríos y estadísticos, para comunicarlos a las autoridades y que éstas conozcan las realidades de los centros y de todo el sistema escolar.



Si se ocupa el eje de la bisagra no hay escapatoria posible. No valen disculpas. Se forma parte de la estructura con todas las consecuencias. Algunas de éstas, en ocasiones, podrán gustar poco. Será el momento, seguramente, de manifestar la crítica a las autoridades, la incomodidad, o de exponer los argumentos que ayuden a disminuir sus efectos negativos. Y, si la disconformidad es grande, tal vez merezca la pena pensar en que otras personas podrían hacer mejor el trabajo y cederles el paso.

### **Principios generales para orientar la acción asesora. Más allá de modelos y de teorías**

El estudio de la asesoría, a pesar de que se trata de un ámbito relativamente nuevo en el campo de los saberes pedagógicos (no resulta fácil encontrar referencias bibliográficas específicas fundamentales antes de los años ochentas) ha ido avanzando y abriéndose paso de una manera notable. La literatura disponible nos comunica sugerentes aportaciones a propósito del marco teórico y de sus modelos (“de intervención” suelen llamarse –discrepo discretamente del significado habitual que se asocia a esa locución– dada la carga de intrusión o intromisión que suele comportar). Fundamento y modelos, orientados por diferentes criterios de racionalidad, nos dan luz sobre las capacidades que debería tener la persona asesora o las maneras de acercarse y de llevar a cabo la ayuda, según cuál de aquellos criterios predominen. También nos ayudan a dilucidar sobre las posibilidades y las limitaciones de los dos enfoques clásicos: la asesoría especializada en temas escolares específicos (áreas curriculares precisas, dificultades de aprendizaje concretas, etc.), o la que se centra en procedimientos (habitualmente comunes para abordar cualquiera de las situaciones problemáticas de que se trate). Existen, sin embargo, según creemos, algunos principios generales, comunes a los diversos modelos y enfoques que pueden ser muy útiles para orientar adecuadamente una acción asesora satisfactoria y pertinente. Todos ellos constituyen un conjunto de normas o ideas fundamentales que, sin ánimo de dogmatizar, expresamos mediante los enunciados siguientes.

#### ***Conocer y analizar las razones y la intención del requerimiento***

¿Por qué y para qué se requiere a las personas asesoras? Conviene preocuparse por encontrar las respuestas a estas preguntas antes de preparar las labores de ayuda. Descartando las tareas de censura, fiscalización o las puramente administrativas (en algunos países la labor ¿asesora? ha consistido, durante años, precisamente en esas tres prácticas), puesto que están fuera del marco en el que nos situamos, las personas asesoras suelen ser solicitadas para desempeñar tareas orientadas hacia un buen fin, plausibles y bienintencionadas. Sin embargo, no son pocas las ocasiones en las que tras las apariencias, emergen otras intenciones bien distintas.

Resulta imprescindible indagar, buscar información que proporcione auxilios a la hora de dilucidar cuál es el motivo principal de la llamada o del encargo (en ocasiones no lo formula la escuela sino que viene impuesto desde una instancia superior y externa al propio centro) y a encontrar respuestas que ayuden a aumentar las seguridades. Veamos, sin ánimo exhaustivo, algunas situaciones características, a través de algunas figuras peculiares.

*El certificador.* La escuela busca a alguien que, mediante su aprobación y visto bueno, legitime y tiña de credibilidad a una decisión respecto a determinadas prácticas profesionales que ya se han tomado de antemano.

*El cómplice.* Una persona o un grupo de poder dentro de la escuela busca que alguien externo, reconocido académica o administrativamente, apoye abiertamente sus planteamientos y decisiones con el objeto de ganar posición o influencia en una pugna o situación antagónica con otra persona o grupo.

*El árbitro.* La demanda tiene que ver con la voluntad de que la persona requerida, inicialmente neutra –si eso fuese posible del todo- juzgue y resuelva de manera pacífica un conflicto entre dos o más alternativas, en relación con la concepción o implementación de una tarea, o entre varias posturas ideológicas, o entre diferentes culturas, facilitando el consenso.

*El requisito.* La persona asesora, más que como un profesional capaz, es requerido porque su presencia forma parte de una de las condiciones *sine qua non* para que se autoricen determinados programas o proyectos o para que se pueda acceder a su financiación.

*El delegado en tareas de suplencia.* La escuela busca que alguien haga y resuelva lo que docentes y directivos no son capaces de hacer por sí mismos o no quieren hacer como rechazo a imposiciones, a situaciones de precariedad laboral o a propuestas poco creíbles o poco factibles de las autoridades educativas.

*El muro de las lamentaciones.* La escuela busca a alguien en quien volcar sus insatisfacciones, reivindicaciones y frustraciones. No resulta inhabitual que acabe encontrándolo si acierta con una persona paternalista que, dispuesta a recibir quejas y escuchar demandas, satisface a quienes se las formulan, consigue mantener una buena relación con docentes y directivos escolares acompañándoles en el dolor, y asegura su permanencia y vida plácida con ellos.

*El parachoques.* En este caso son las autoridades educativas quienes diseminan sobre las escuelas un ejército de profesionales con la intención de que amortigüen los efectos de denuncias o demandas incómodas y para que creen un espacio de distancia en el que puedan diluirse o debilitarse.

*El compañero requerido y aceptado.* La escuela busca que alguien acompañe y ayude a hacer y a resolver durante un proceso en el que docentes y directivos no son capaces de hacer o resolver por sí mismos por falta de motivación, pericia o recursos. Nos estaríamos refiriendo a la persona asesora cuyos rasgos fundamentales mencionábamos antes.

No siempre, lamentablemente, se concibe y se lleva a cabo la tarea asesora como sugiere el último de los ejemplos. Se podría ingenuamente creer que es así mientras, sin percibirlo, se está desempeñando cualquiera de los otros papeles. En ese caso no sería difícil determinar la causa principal de algunos fracasos.

### ***Respetar y valorar la cultura institucional y las prácticas profesionales***

Cuando la persona asesora llega a una escuela está invadiendo un espacio que ocupan cotidianamente otros profesionales. Ahí trabajan, allí construyen sus significados, sus

experiencias laborales, su cultura, en suma. Hábitos, tradiciones, valores compartidos, símbolos o normas y rutinas en los sistemas y métodos de trabajo son, entre otros, elementos de ese escenario que habrá que considerar. Todo ese universo debe ser respetado siempre y sobre todo inicialmente. Cualquier actitud o práctica evidente que denote evaluación de quien asesora será fácilmente recibida como un juicio impertinente que encontrará reacciones de desconfianza e incomodidad: precisamente todo lo contrario de lo que requiere una relación abierta, fluida y distendida.

Destacar los logros del grupo y las experiencias exitosas anteriores de la escuela y respetar las prácticas profesionales ya arraigadas para, a partir de ellas organizar y desarrollar la relación de ayuda, deberán ser ejercicios inherentes a la tarea asesora. Precisamente, conocer, comprender y analizar esas prácticas resulta propedéutico para construir y, sobre todo, para reconstruir y crear desde las situaciones existentes y de los saberes disponibles, las zonas de desarrollo próximo que permitan ayudas más pertinentes y oportunas y menos traumáticas.

A lo largo del proceso de acompañamiento, desde que se accede al escenario hasta que se produce el alejamiento, son innumerables las ocasiones para mantener el respeto: a los acuerdos que se toman durante las interacciones en los procesos de ayuda, a la intimidad de la escuela, o en el uso de las informaciones que se poseen de ésta. Mostrar estima hacia los demás es también una forma de expresar el respeto y éste una compañía imprescindible siempre, fiel como una sombra, de la práctica de la persona asesora.

### ***Diagnosticar para ayudar de manera pertinente y oportuna<sup>1</sup>***

La asesoría debería basarse en algo más sólido que las intuiciones y nunca en los prejuicios o los estereotipos. Por consiguiente, conocer de manera adecuada a quienes se va ayudar y el escenario en el que trabajan para prestarles un servicio pertinente constituye un requisito. A cualquier persona sensata se le ocurriría pensar que antes de presentarse para brindar apoyos debe procurarse obtener informaciones y datos sobre el lugar en el que se va a trabajar. El diagnóstico y, dentro de él, el análisis de necesidades deviene, pues, un ejercicio imprescindible.

Ahora bien, resulta habitual que en las prácticas asesoras dicho análisis –si llega a hacerse– se quede en una mera identificación. Precisamente porque es costoso, no se suele llegar a dilucidar las causas de aquellas necesidades, ni tampoco a conocer si predominan las que son normativas o las sentidas, o si sus orígenes tienen que ver con un déficit conceptual, con un quehacer profesional determinado o con una situación problemática en el seno de la escuela a causa de un conflicto social.

En este epígrafe queremos destacar especialmente la importancia de la decisión de optar preferentemente por unas determinadas fuentes, métodos e instrumentos en el momento de construir inicialmente el diagnóstico, tarea que, por otra parte, deberá sostenerse a lo largo de todo el proceso de acompañamiento. El acierto al elegir unas y otros influirá en el resultado del primer análisis y en la eficiencia de las ayudas.

En ocasiones, fuentes de información muy confiables sobre una escuela pueden encontrarse en lugares y personas muy próximos a la persona asesora. Así acontece, por ejemplo, cuando el equipo de colegas en la asesoría que desarrollan su trabajo en una misma zona territorial o distrito han elaborado y disponen de un inventario de recursos, de uso común, en el que pueden encontrarse, debidamente documentados, informes, memorias o datos relacionados con experiencias de asesoría de años anteriores en aquel centro. Convendrá recurrir a ellos y también al compañero o compañera que les auxilió.

---

<sup>1</sup>Un tratamiento más profundo y extenso de este principio puede verse en Antúnez, S. (2004). *La escuela como contexto de la intervención asesora*. Ministerio de Educación. Gobierno de El Salvador

Contrastar las informaciones resulta también imprescindible. Otorgar todo el crédito a una única fuente: personal (la directora del centro, por ejemplo, o un docente de confianza, o un solo grupo de poder de entre los que existen en el centro); o documental: (tal vez el contenido del Proyecto Curricular de la Escuela), puede conducir a errores. Seguramente la directora es una persona afable y capaz y los acuerdos de los docentes están registrados en ese Proyecto al que, sin duda, atribuyen un carácter formal importante y que, aparentemente, todo el mundo respeta. Sin embargo, las acciones asesoras que se iniciasen, basadas solamente en esas informaciones, podrían ser totalmente erróneas y no pertinentes si, antes, no se comparan y contrastan con otras. Tal vez una reunión de trabajo con los docentes o examinar algunas producciones de los alumnos proporcionarían también datos muy interesantes, la posibilidad de complementar las informaciones anteriores y, sobre todo el contraste de unas con otras para elaborar un diagnóstico más completo.

Resulta más confiable conocer lo que se hace en la escuela (evidencias) que lo que se dice que se hace (opiniones) o lo que se menciona que se querría hacer (planificaciones, por ejemplo). Resulta muy recomendable atribuir mayor credibilidad a las fuentes que proporcionan datos sobre las producciones de los estudiantes (huellas de su trabajo: cuadernos de ejercicios, monografías, instrumentos, ejemplos de exámenes, etc.) que, por ejemplo, a las que nos comunican lo que el equipo de docentes dice que hará (eso expresan y no otra cosa los proyectos y planeaciones).

Una adecuada práctica profesional reflexiva, mejor aún si se comparte con otros colegas asesores, ayudará a encontrar los mejores caminos y las fuentes e instrumentos más precisos para cada caso y situación. Si, además, puede accederse al conocimiento de las prácticas profesionales de los compañeros y compañeras a través de la observación sistemática y de la colaboración directa con ellos (esa sería una situación ideal) se podrá disponer de datos sustantivos que coadyuvarán a un mejor diagnóstico.

***Considerar la dimensión institucional***

La educación escolar se desarrolla en el seno de una organización. Mediante esta expresión, voluntariamente redundante, pretendemos significar que los procesos de enseñanza y aprendizaje no acontecen en lugares neutros, en espacios indeterminados o en escenarios irrelevantes sino que tienen lugar en entidades de tipología y características muy concretas y que esas peculiaridades institucionales son factores que condicionan los procesos didácticos, organizativos u orientadores que se desarrollan en cada una de sus aulas.

Así pues, cuando se trata de corregir lo que no funciona como sería deseable, de mantener y perfeccionar las prácticas que se consideran satisfactorias o de innovar, probando y ensayando nuevas soluciones y alternativas, resulta especialmente conveniente considerar los aspectos que configuran el escenario institucional y examinar sus influencias. En la actualidad, cuando se trata de analizar el diseño, la intervención y la evaluación de la acción asesora en las escuelas, casi nadie omite referirse, por ejemplo, al clima escolar o a la cultura del centro, a la dinámica de trabajo del equipo de los docentes, al papel del equipo directivo, a los criterios generales que se utilizan para decidir sobre el uso del tiempo y del espacio, sobre los sistemas de agrupamiento de los estudiantes, o a cómo se concibe y se desarrolla la participación de los diversos sectores de la comunidad educativa. Se sabe que todos estos aspectos organizativos generales de la escuela son determinantes, que influyen significativamente en las tareas de cada docente y que, por tanto, deben ser tenidos en consideración tanto o más que lo que acontece en cada salón de clase.

Los procesos de acompañamiento y ayuda a las escuelas deberían tener como referentes ineludibles las características idiosincrásicas de cada una de ellas. A saber, entre otras:

- Su tipología y carácter singular: tamaño (unitaria, bidocente, centro completo, etc.), etapas educativas que abarca la institución, situación geográfica (rural, urbana, etc.), entre otros rasgos peculiares.

- Sus antecedentes e historia institucional. Y, consecuentemente, también los resultados de la evaluación interna y externa del año o años escolares precedentes.
- Su Proyecto Educativo Institucional, explícito o tácito (puede inferirse si se observan y analizan datos, indicios y evidencias), puesto que constituye un elemento de referencia de primer orden ya que reúne las intenciones educativas de centro y los lineamientos y acuerdos para alcanzarlas.
- Las características del plantel de docentes: estabilidad y arraigo en sus plazas, estilos de trabajo, funcionamiento del Consejo Técnico, de las Academias, en su caso, etc.

***Facilitar procesos participativos y promover el protagonismo intelectual***

Es difícil para las personas resistirse a una decisión en una tarea en cuyo diseño ellas mismas han participado activamente. Conviene siempre basarse en el principio de que cualquier persona puede hacer contribuciones significativas y también recordar la idea simple, pero efectiva, de que es preferible hacer las cosas con los demás que contra ellos.



Si se quiere que una persona participe y se involucre activamente en un proyecto común se le debe dar protagonismo intelectual desde el primer momento, no sólo cuando todo está decidido y se trata de desarrollar lo que otros planificaron. Dicho de otra manera: hay que darle la posibilidad de que ayude a formular y a determinar los objetivos de la tarea que se pretende, que pueda aportar ideas respecto a lo que se quiere hacer. Y, por otra parte, que también pueda dar su opinión y realizar sus aportaciones respecto a la metodología de trabajo, es decir: sobre cómo habrá que proceder para alcanzar lo que se pretende. Si una persona tuvo la oportunidad de intervenir y de tener protagonismo en esos dos momentos no verá la tarea como algo impuesto ante lo que se resiste y resultará difícil que después no asuma las consecuencias de sus propias propuestas. Convendría evitar contar con los demás únicamente para que ejecuten lo que las instancias directivas o asesoras ya han decidido y diseñado.

La participación excesiva o incontrolada puede tener, sin embargo, el inconveniente de llevar a tomar decisiones que desvirtúen los planteamientos iniciales del grupo promotor. Esta posibilidad, sin embargo, no debería verse como un peligro sino como una oportunidad para reorientar la ayuda o para enfocarla desde nuevas perspectivas que, eventualmente, puedan enriquecerla.

### ***Negociar y pequeños pasos***

Si se trata de ayudar y acompañar y no de imponer, habrá que negociar. Acordar, mediante ajustes sucesivos entre ambas partes, constituye un ejercicio frecuente para las personas asesoras. Convendrá, pues, en primer lugar, negociar el acceso al escenario para conseguir la aceptación del grupo de profesionales al que se pretende ayudar. También será pertinente establecer de manera negociada acuerdos en relación con los propósitos de la acción de ayuda, los plazos y la metodología de trabajo que se determine, el papel de las personas a las que se pretende prestar la ayuda y el de persona que la proporciona, así como el grado de implicación y de compromiso entre una y las otras, etc. Cumplir con esos acuerdos y compromisos ayudará a mantener la credibilidad a aumentar la confianza recíproca.

Al establecer negociadamente el papel de cada quien en el proceso asesor, es muy útil acordar cuáles serán las tareas de exclusivo desempeño por parte de la persona asesora; cuáles lo serán de las personas a quienes se ayuda y cuáles las que se van a compartir. Establecer, pues, los límites, determinando qué puede esperar cada uno de la otra parte y cuál será el nivel de implicación del agente externo.

Durante los procesos de negociación convendrá, además, tener en cuenta que no es posible promover de manera exitosa propuestas que contienen contradicciones. Por ejemplo: no es creíble solicitar una tarea laboriosa y bien acabada en un período muy corto de tiempo. Trabajo preciso, detallado y muy bien hecho no se corresponde con un breve plazo de realización. En este sentido, las personas asesoras debieran ser ejemplo, mediante sus conductas, de los valores que proponen. No parece creíble recomendar a los docentes que respeten las opiniones de los demás, que sean discretos en el uso de las informaciones que tienen o que sean puntuales al iniciar su trabajo mientras la persona asesora, con su conducta, es el ejemplo de todo lo contrario. Ni tampoco que el trabajo en equipo que se predica para las escuelas no estuviese presente –y además fuese evidente– en los equipos y servicios de apoyo externo. Las resistencias, en estos casos, parecerían muy justificadas.

Por otra parte, si las prácticas educativas, quieren mejorarse mediante procedimientos convincentes y negociados, no pueden variar súbitamente. Paciencia, pues. Asesorar supone, en ocasiones, ayudar a disminuir las resistencias a los cambios, eso requiere tiempo y no es conveniente forzar los procesos. Docentes y directivos, no sin razón, suelen vivir las tareas que se derivan de la acción asesora como cargas adicionales a su trabajo cotidiano y no es bueno forzar los ritmos. La concepción y el uso de los tiempos en la asesoría deben ser congruentes con los tiempos de quienes se pretende ayudar y éstos los marcan sus disponibilidades y las circunstancias en las que tienen que trabajar los compañeros y compañeras en las escuelas.

### ***Establecer prelación***

La complejidad de la tarea asesora y, en ocasiones, la necesidad de responder a requerimientos múltiples, plantean la conveniencia de establecer un imprescindible orden en las ayudas. Tener que atender muchas tareas se debe, a menudo, a errores de las autoridades educativas en la concepción, organización y planificación del servicio; pero también a la falta de pericia de la persona asesora en la planificación de su propio trabajo.

Si tenemos en cuenta esas causas y también algunas de las cuatro evidencias que comentábamos antes convendrá:

- a) Dar prioridad a la ayuda en este orden: a la escuela, a grupos específicos dentro de ella (equipos de docentes, equipo directivo, academias, etc.) y, finalmente, a personas concretas.
- b) Dar preferencia a las actuaciones en las que el objeto de la ayuda incida más, al menos aparentemente, en la mejora de las prácticas de enseñanza y en los procesos de aprendizaje.
- c) Considerar de manera concurrente, al establecer los dos órdenes anteriores, los criterios de urgencia, importancia, economía de recursos, impacto, factibilidad, satisfacción, eficacia y eficiencia.
- d) Organizar de manera más eficaz el trabajo personal, si es posible de manera coordinada con el equipo de personas asesoras al que se pertenezca.

En otras ocasiones la prelación se establecerá como consecuencia del reconocimiento de las limitaciones de la persona asesora. En esos casos las preferencias, al no tener la capacidad para atender la demanda, podrían dar lugar a la postergación sostenida –y por tanto a la falta de asistencia a algún requerimiento-. Es el momento de transferir la demanda hacia otros agentes o servicios de apoyo externo más pertinentes o, en su caso, a otras modalidades de capacitación más adecuadas.

### ***Actuar como un elemento activo del Equipo de Personas Asesoras***

Ya hemos comentado que resulta muy recomendable constituir, siempre que sea posible, equipos de personas asesoras que prestan sus servicios en la misma zona o distrito o en

territorios próximos. Dichos equipos, por poco bien que funcionen, forman células muy potentes para ayudar al crecimiento personal y profesional de quienes los constituyen.

Esos equipos pueden llegar a ser pequeñas comunidades de aprendizaje que resultarán de gran utilidad, entre otras finalidades, para:

- Actualizarse científica y didácticamente.
- Analizar prácticas profesionales con la intención de mejorarlas.
- Compartir y analizar materiales y experiencias entre colegas.
- Elaborar y mantener actualizada la documentación de apoyo y el inventario de recursos de uso común del equipo de personas asesoras.
- Conocer las propias limitaciones.

La función asesora supone un cambio de oficio para el que hay que capacitarse. Se suele acceder a él desde la función docente e, inmediatamente, casi sin solución de continuidad, y muy frecuentemente sin una formación específica previa. Las oportunidades de formación suelen presentarse, casi siempre, cuando ya se está en ejercicio, a veces demasiado tarde. Una de esas ocasiones es, precisamente, la que brinda el hecho de formar parte de un equipo zonal de personas asesoras. Tomar un papel activo en él, ayudando en las tareas mencionadas, en la construcción de las regulaciones y normas internas del grupo y cumpliéndolas lealmente son tareas especialmente fructíferas y pertinentes.

### ***Procurar la concurrencia en las ayudas***

Al colectivo de docentes le suelen sobrar los motivos para explicar muchas de sus insatisfacciones. Una de ellas es la que se origina cuando comprueban que un carrusel de satélites que pululan alrededor de la escuela aterrizan en ella de manera desordenada, a menudo sin esperar la autorización de tomar tierra, llevando propuestas, casi siempre inconexas, o planteando exigencias que no responden ni a las necesidades de la propia escuela ni a las preocupaciones profesionales de los docentes. Planes, programas, proyectos, concursos, cuando no propaganda, y otras tantas personas y equipos externos

que tratan de implementarlos llueven sobre la escuela dando lugar a una actividad sin sentido y casi siempre frustrante ya que muchas de aquellas actividades aparecen y desaparecen en función de modas, caprichos de la autoridades educativas o porque carecen de continuidad.

Constituir redes de colaboración, bien coordinadas, entre las instancias que intervienen regularmente en las escuelas, al menos entre los ejes principales de aquellas bisagras que mencionábamos: los servicios de asesoría y los de supervisión, resulta imprescindible para establecer prioridades, sinergias y colaboración. Dicha colaboración deberá iniciarse poniendo el énfasis en el conocimiento recíproco.

### **Hacia nuevos horizontes de la función asesora en la escuela**

Los escenarios que emergen alrededor de la educación escolar y en el interior de los propios centros son cada vez más variados y complejos. De hecho, la escuela es una institución de límites cada vez menos precisos. Está vinculada y, a la vez, forma parte de un contexto territorial y social con el que interacciona fuertemente. El centro escolar ya no empieza y acaba en la demarcación que señala su valla perimetral. Los agentes, antaño solamente externos: familias, profesionales de apoyo y hasta, también en algunos lugares, otros miembros de la comunidad, actúan en ella, de manera complementaria, si se quiere, pero activa. Por otra parte, la escuela se proyecta más allá de sí misma tomando protagonismo, junto con las familias y entidades diversas, en acciones de servicio comunitario y educación de la ciudadanía, en el barrio o la localidad.

La educación comunitaria va mucho más allá de lo que puede abarcar la educación escolar. Como consecuencia, y ése es uno de los retos, la tarea asesora tiende a expandirse también a otros ámbitos y a incidir en otros colectivos. La asistencia, la ayuda a las familias como agentes de primer orden en la tarea educativa, a las entidades a que nos referíamos y a los colectivos involucrados en la educación emerge como un campo en el que merece la pena implicarse.

El segundo desafío se refiere al desarrollo profesional. La situación de incertidumbre y de provisionalidad en la función asesora resulta muy común en la mayoría de los sistemas escolares. Pocas veces se establece con claridad si se trata de un puesto de trabajo singular en el que, una vez se accede, se permanecerá para siempre, excepto actuaciones especialmente graves; o bien, si tendrá un carácter transitorio ya que se ocupará por un tiempo limitado; o si se podrá hacer compatible con la función docente o directiva (sería el caso en que una parte de la jornada laboral o de la tarea semanal se dedica a esas funciones y la otra a las de asesoría). Las autoridades educativas deben ofrecer un panorama claro en relación con las condiciones, requisitos, itinerarios y posibilidades de desarrollo profesional sin, necesariamente, optar por una sola de las tres alternativas anteriores y buscando, en cualquier caso, reclutar a las personas más capaces y motivadas.

Un tercer reto tiene que ver con la mejora en el aprovechamiento de los servicios de asesoría para el conocimiento de las necesidades de capacitación de docentes. Junto con el servicio de supervisión, el de asesoría puede ser una instancia muy adecuada para relevar informaciones útiles que ayuden a orientar las políticas de formación permanente. Cuando en un territorio se dispone de un dispositivo asesor capaz de acceder a un amplio número de escuelas, incluso a las situadas en lugares remotos, se tiene también la oportunidad de reunir información de primera mano sobre las preocupaciones y problemas de los docentes y directivos. Convendría que las autoridades educativas requiriesen y escuchasen las voces de estos dos colectivos y también, seguramente sería más económico, las de quienes se aproximan a los centros para ayudarles.

Finalmente, otro aspecto en que habría que avanzar se refiere a la preocupación de nuestros directores y directoras escolares respecto a las relaciones que se establecen con las personas asesoras. ¿Cuál es la autoridad que deben tener sobre ellas?, ¿quién depende de quién: jerárquicamente, orgánicamente?, ¿mediante qué normas deben regirse esas relaciones? En suma: ¿cómo gestionar al personal itinerante, de vinculación y aportación efímeras?