

Los Departamentos de Orientación en la mejora cualitativa de la Educación Secundaria¹

Jesús Domingo Segovia
Universidad de Granada

Resumen:

El artículo aborda algunas hipótesis sobre cómo mejorar la Educación Secundaria. Se centra especialmente en su etapa «obligatoria», en la que es clave promocionar una educación de calidad para todos. Hace un breve repaso de la situación de estos centros y de la evolución y realidad de los departamentos de orientación. Repara en las dinámicas de cambio, en los elementos que las dinamizan y en los efectos que producen. Identifica algunas dimensiones clave de mejora cualitativa. Apuesta por que los orientadores puedan desempeñar funciones de asesoramiento. Argumenta que los departamentos de orientación, –debidamente focalizados– pueden contribuir a capacitar internamente a los institutos para aprender a cambiar. Ofrece una alternativa a modo de hipótesis de trabajo basada en: apoyar la acción de los departamentos didácticos como plataformas de innovación educativa y de desarrollo profesional, (re)construir el Departamento de Orientación para ir de lo marginal a lo fundamental, compartir buenas historias de aprendizaje, compartir argumentos y acercar perspectivas, pasar de los problemas a las problemáticas; y, dotarse del proceso de «autorrevisión».

Palabras clave: Departamento de Orientación, Educación Secundaria Obligatoria, mejora de los centros, apoyo a los departamentos didácticos, innovación educativa.

Abstract: *The Role of Guidance Departments in the Qualitative Improvement of Secondary Education*

This article inquires into specific hypothesis on how to improve Secondary Education. It focuses mainly on its «compulsory» stage, in which it is essential to provide a quality education for all. Thus, a brief review on the situation in secondary education establishments is carried out, along with the evolution and current state of guidance departments. First, the author draws the reader's attention to the dynamics of change, and more precisely to those elements that manage to revitalize them along with the resulting consequences of these processes. Second, he provides particular features of quality improvement. Third, he commits himself to make counsellors carry out advice duties. Next, the author claims that guidance departments, duly focused, can better contribute so as to prepare secondary schools to learn how to change. Then, he provides an alternative which consists of a work

⁽¹⁾ El presente trabajo es fruto del proyecto de investigación (I+D) subvencionado por el MEC para el trienio 2004-2007) con el título «La mejora cualitativa de la Educación Secundaria. Redimensionar el papel de los Departamentos de Orientación» (Referencia: SEJ 2004-07207). Los profesionales de la educación son profesoras y profesores, orientadoras y orientadores, luego el uso en el artículo de alguno de los dos sexos, no supone, por parte del autor, una exclusión o minusvalía del otro, es sólo un recurso para no sobrecargar la lectura.

hypothesis based on: first, the support of the role of didactic departments as platforms for educational innovation and professional development; second, the (re)construction of guidance departments so as to progress from marginal aspects to pivotal ones; then, the possibility of sharing good learning practices and experiences as well as bringing specific perspectives closer; next, the chance of shooting from minor problems to major ones; finally, the provision of educational establishments with «self-revision» processes.

Key words: guidance departments, compulsory secondary education, schools improvement, didactic departments support, educational innovation.

INTRODUCCIÓN: PLANTEANDO EL PROBLEMA

La Educación Secundaria Obligatoria se encuentra en toda Europa ante graves problemas y en un proceso de reestructuración para hacer frente a los nuevos retos que la sociedad le plantea (Azevedo, 2000). Existen diversos diagnósticos que confirman este dictamen también en nuestro país (AA VV, 2000; Marchesi y Martín, 2002; Alanis, 2003). En ellos se afirma que por el cruce de diversos factores y cambios sociales, la educación obligatoria –particularmente en el tramo 12-16 años– presenta ciertas fracturas y déficits (organizativos y profesionales), por lo que se puede afirmar que este nivel se encuentra en un momento de crisis. En un foro profesional celebrado recientemente en Granada (2005) se hablaba de algunos de los siguientes síntomas: bajo rendimiento y alto índice de fracaso escolar; convivencia deteriorada, desencanto y crisis de identidad profesional del profesorado; desinterés y desconexión de la familia; alumnado desmotivado y –en gran medida– consciente de que el estudio no les dará el trabajo... Se podría engrosar la lista, pero casi siempre se hace enfilando a los sectores más débiles y a las verdaderas víctimas del sistema: profesores y estudiantes. Y, aunque siempre se habla de la responsabilidad a la Administración educativa en ello, mientras que ésta vuelve la cara y continúa sin tomar las riendas y sin asumir sus retos, pocas veces se denuncia con firmeza el asunto.

Tal vez nos encontremos en un momento en el que hay suficientes diagnósticos globales y relatos particulares como para saber qué está pasando. Y es hora de actuar. La mejora de los institutos de Educación Secundaria es una prioridad, aún cuando sea compleja y precise de la concurrencia de diversos factores internos y coyunturales. Empezando por la implicación de la Administración: dotación de recursos, reducir ratios, racionalización del currículo fundamental y planes estratégicos para evitar el fracaso escolar, amparo a centros y profesores, más profesionales de apoyo, control y exigencia, etc. Y se necesita entrar en otro tipo de debate - a nivel global y de los propios centros educativos- para no olvidar algunas cuestiones de la «calidad para todos» que se nos antojan irrenunciables (Escudero, 2002). En ello, puesto que la tarea de educar es hartamente compleja a estas edades, los discursos «victimistas» y «culpabilizadores» poco pueden aportar.

La introducción de nuevas estructuras y funciones, junto a los cambios formales en el currículum, que no tenían tradición en secundaria, no siempre fueron asumi-

das; quedando como apéndices formales en muchos casos, desaprovechándose su potencialidad inicial. La implantación de los Departamentos de Orientación en los institutos de enseñanza secundaria (IES) fue uno de los factores previstos para contribuir a resolver los problemas (Martín, 1999). Se han hecho grandes esfuerzos e inversiones para establecerlos, hasta llegar al momento actual de importante generalización en los centros de Secundaria. Sin embargo, contamos con suficientes síntomas de que no han funcionado del todo como se esperaba (Vélaz de Medrano y otros, 2001; Estebaranz y otros, 2001).

Si ya es clásica la idea de que los servicios de apoyo eran necesarios pero no demandados, no lo es menos que han pasado los tiempos en los que había que ganarse un lugar. Hoy prácticamente nadie cuestiona que el apoyo y el asesoramiento son un factor clave en los procesos de mejora. Como defienden Estebaranz, Mingorance y Monescillo (2001), la orientación educativa en los IES ha pasado de ser vista como algo novedoso a empezar a conocerse y valorarse. Muchos profesores reconocen la importancia de la función asesora del orientador. Los orientadores se van integrando en los institutos y cumplen un papel que todos consideran necesario, especialmente en el Plan de Acción Tutorial y en sus habituales «cuarteles» de la orientación escolar, personal y profesional y en los ámbitos relacionados con las necesidades educativas especiales. De ahí la denuncia expresada por De la Oliva, Martín y Vélaz de Medrano:

La intervención psicopedagógica está contribuyendo a la mejora de la educación, pero todavía desde las actuaciones marginales de los centros, el salto al núcleo duro del quehacer en el aula y en el centro está por dar (2005, p. 67).

Es cierto que inicialmente su papel en la mejora de los centros se ha visto seriamente mermado, tanto por las orientaciones expertas en ámbitos problemáticos y marginales que los han regulado como por su falta de encaje e inserción en la estructura organizativa y pedagógica de los centros. No parecen ubicarse en las dimensiones duras de la vida y del cambio educativo en los IES. Se ha confinado –voluntariamente o no– el papel del orientador y del propio Departamento de Orientación a la periferia de la acción educativa. Las prácticas profesionales desarrolladas suelen estar insuficientemente incardinadas en el centro, poseen inercias heredadas difíciles de cambiar y parecen abordar cuestiones específicas que no competen a lo cotidiano que debe ocurrir en las aulas (Vélaz de Medrano, 1998; Solé, 1998; Del Rincón, 2001). No han terminado de incidir significativamente en la cultura institucional y profesional, para hacer de la tutoría algo inherente a la función docente, y la promoción de buenos aprendizajes para todos no termina de ser el motor que genera consenso y compromiso profesional e institucional.

Los profesionales de la orientación van construyendo socialmente su rol en cada contexto en función de lo que consideran que deben hacer ante las necesidades que perciben, y de su concepción de las tareas del orientador, pero también de la

percepción, aceptación y demanda que el resto de la comunidad tiene de su función. Una de las controversias mal resueltas estriba en cómo gestionar el difícil equilibrio entre, de un lado, dar respuesta a los problemas cotidianos sentidos y demandados, acrecentando el conformismo con este reconocer(se) la tarea experta y marginal como útil y, de otro, romper con estas dinámicas en busca de nuevos espacios profesionales más comprometidos con la mejora de la educación y del centro, generando -de paso- nuevas fricciones con los colegas que no terminan de ver este nuevo rol o intromisión. En este punto los trabajos de Santos Guerra (1995) y de Sánchez (2000) son bastante esclarecedores.

Con la llegada de los modelos de intervención por programas, precisamente para incidir en aspectos concretos, pero con una visión de conjunto e integrando esfuerzos, se ha abierto una nueva perspectiva y un nuevo horizonte más diversificado y con potencialidad de crear acuerdos internos. Aunque los resultados son aún inciertos. Se han visto éxitos aislados y concretos y parece que con ellos se habla un mismo idioma, pero los más han quedado en nuevos nombres para las mismas acciones marginales de siempre o en simple papel mojado. Mientras que en los menos se están generando dinámicas de «autorrevisión» en torno a estos nuevos ámbitos de mejora.

En este contexto, perdida la ingenuidad sobre el cambio, pero avituallados de ciertos apoyos teóricos y prácticos, así como de nuevos enfoques del asesoramiento, nos posicionamos en la hipótesis de que es posible redimensionar el papel actual de los departamentos de orientación para contribuir, más decididamente, a capacitar internamente a los institutos en la mejora de la educación de todos sus estudiantes (Domingo, 2004). No se trata, pues, de crear más estructuras y servicios, sino de reorientar y potenciar los ya existentes hacia otras acciones más productivas en la mejora del centro y, fundamentalmente, del desarrollo de «buenos» procesos de enseñanza-aprendizaje en el seno de los IES (Hargreaves, Earl y Ryan, 1998), en los que centros y profesores «aprendan –sin complejos– a cambiar» (Hargreaves, Earl, Moore y Manning, 2001).

LA MEJORA CUALITATIVA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA. ¿ES AÚN POSIBLE EL CAMBIO?

En momentos en los que –como denuncia Escudero (2002)– unas reformas cabalغان sobre otras dejando a su paso «más ruido que nueces»; en que los políticos siguen empeñados en creer que el cambio de la legislación educativa –por sí sola es capaz de provocar cambios a gran escala; y cuando se cruzan eslóganes sin mucho análisis sobre los sustentos y las consecuencias de lo que afirman; mientras que el profesorado se va replegando a sus antiguas certezas y a rutinas valiosas en el pasado o cayendo bajo la pesada losa del desánimo o del desconcierto, es oportuno retomar con prudencia estos procesos para no dejarse llevar, dando de lado lo verdaderamente importante o bien insistir imprudentemente en listados –hoy por

hoy- inalcanzables, de los caracteres del profesor y la educación ideales. En la denuncia de una profesora de IES realizada en una actividad formativa desarrollada en torno a las problemáticas de la secundaria se aprecian pistas para comprender estos efectos, sobre quién recaen las culpas y cómo podría empezar a retomarse el vuelo:

Yo nunca me había tenido como una profesora estancada y sin vocación. Mis clases han marchado siempre razonablemente bien y había conexión con mis alumnos. Se oían cosas, pero marchábamos. Poco a poco empezaba a ver síntomas de desánimo en mis colegas, muchos de ellos muy valiosos y yo creía que no me llegaría a mí. Ahora voy al centro constreñida. Parece no importar a nadie las pequeñas grandes cosas que pasan a diario en la clase. Vamos a sobrevivir, y así ni se puede colaborar ni trabajar. Parece que una plaga se extiende sobre nosotros (el profesorado). Y creo que es tiempo de reaccionar, de recuperar la dignidad. De ser conscientes del valor de lo que hacemos y gritar que es importante. Es cierto que ahora la sociedad demanda que atendamos a todos y que aseguremos unos mínimos. Hagámoslo, pues, pensándolo bien, pero exigiendo condiciones.

La mejora cualitativa de la Educación Secundaria Obligatoria no sólo es una vía de sutura de ya sangrantes fracturas y contradicciones, sino que también puede ser una vía de escape para encontrar sentido a lo que se hace y retomar impulso sobre dimensiones clave por las que merece la pena trabajar. Esta mejora tendría dos grandes frentes, de un lado el *contenido* o los objetivos que se pretenden alcanzar, de otro *los procesos* que debe iniciar. Posiblemente, no llegaremos a lo primero si no empezamos por andar los caminos de manera responsable y reposada, todos juntos y a la par.

En cuanto a los contenidos, el núcleo duro de la mejora cualitativa vendría dado por aquellos análisis que respondiesen a ámbitos curriculares que diesen respuesta a los siguientes retos:

- Buscar sentido a la educación «pública», lo que supone (tanto a nivel global como local) elaborar un nuevo pacto educativo y plantearse seriamente qué se quiere y de dónde se parte, para reorientar hacia dónde se va desde planteamientos de calidad y equidad. Entrar en el debate colectivo con los propios estudiantes, con sus familias y con la sociedad sobre qué currículum es el fundamental y con base en qué argumentos para responder al reto de educación de calidad para todos, desde un «currículum democrático» (Guarro, 2002) sin bajar los niveles, para que se den verdaderas condiciones de equidad, y que los IES se constituyan en focos de verdadera formación ciudadana.
- Parafraseando a Hargreaves, Ear y Ryan (1998), reinventar la educación en estas edades o, al menos, tomar en consideración en el equipo y el centro las contradicciones que comporta el modelo actual de escuela y de currículum que es leal a la práctica asentada desde una tradición academicista, especializada y altamente chocante con las verdaderas realidades y necesidades de la

población adolescente, más relacionadas con conceptos como autonomía, grupo de iguales, necesidades emocionales, crítica y curiosidad...

- Asumir la realidad y los retos de la sociedad de la información y el conocimiento en la que estamos cada vez más imbuidos, y que debiera producir una transformación relevante del terreno educativo.

Todo ello, como apuntan Louis, Toole y Hargreaves (1999), debe encajarse de tal manera que se traten a la par: a) los valores, contenidos y propósitos; b) las estructuras escolares acordes y propicias; c) las implicaciones, compromisos, ideas, emociones y aprendizaje de los profesionales y de toda la comunidad educativa; y d) otras dimensiones de liderazgo, poder y política. Lo que implica que aunque el foco preferente de calidad y mejora se focalice en los efectos sobre el buen aprendizaje de todo el alumnado, éste se ha de vertebrar necesariamente en el centro escolar y su cultura institucional; trascendiendo también desde estos «microterritorios» hacia otras implicaciones y escenarios más globales que serán los que -en definitiva- van a apoyar, estimular o coartar estos desarrollos (Escudero, 2002).

Vistos en su conjunto y conscientes de lo que significan, son una utopía, impensables hoy por hoy en nuestro sistema y podrían llegar a ser una propuesta inabordable que -como denunciara Fullan (2002)- más que iluminar, deslumbra y produce desmoralización. Estratégicamente estos planteamientos deben estar y exigirse primera y consistentemente en la propia Administración (Viñao, 2001) y, después y a la par, en la mente del asesor, de los directivos y de otros que ya hayan explorado estos territorios; mientras que para el resto del profesorado, más que serles desvelados en toda su crudeza y en conjunto, ir abordándolos y conquistándolos poco a poco. Centros y profesores, a fin de cuentas, hacen lo que pueden como mejor saben y creen, y con resultados -por contradictoria que pueda parecer la afirmación- hasta cierto punto razonables.

Los profesores se encuentran en la paradoja de ver como sus mejores ideas y muchos de sus esfuerzos son destrozados por rutinas, imposiciones, condiciones y estructuras, a veces infernales, y con la certeza de que las viejas recetas técnicas o las propuestas externas de mejora no producen los resultados esperados. En este sentido no se propone un listado imposible para establecer hipotéticos rankings, ni un replanteamiento crítico global, sino que estas inquietudes -en alguna medida- se dejen sentir en las aulas y en los proyectos educativos como «indicios clav» de mejora cualitativa.

Como decía una orientadora entrevistada, un indicador clave de que hay indicios de mejora cualitativa en un IES es «cuando se asume colectivamente como problemática que afecta a todos el tema del fracaso escolar y que hay que solucionarlo más allá del esfuerzo o el empeño por recuperar de los estudiantes afectados, incluso revisando detenidamente la práctica docente». En definitiva, hablamos de centros en los que resulta clave y determinante garantizar los principios de calidad

para todos (Darling-Hammond, 2001; Escudero, 2002) y que se ponen en marcha –con el máximo posible de sus efectivos– para alcanzar este objetivo desde procesos de debate, argumentación, cuestionamiento y búsqueda colegiada de alternativas poderosas y viables.

¿ES POSIBLE EL CAMBIO?

Cada barco debe soportar su vela. Y mientras llegan acciones reales del sistema que ayuden en la línea de una mejora cualitativa, los centros deben andar su camino, armándose de argumentos, aliados, pasos conquistados, etc., con base en (re)construirse como focos de desarrollo plenamente insertos en su entorno (véase: <http://www.proyecto-atlantida.org>), a modo de comunidad de aprendizaje.

Los centros son complejos y el cambio en ellos es un terreno por conquistar «juntos» (en colaboración) desde el corazón y la cabeza, y no por las «armas». Las expertas convicciones tácticas de antaño se han mostrado insuficientes -y a veces contraproducentes- para la promoción de la mejora en los centros educativos. Los clásicos planteamientos desde los que se entendía, se promocionaba y se desarrollaban la supervisión, el asesoramiento, la orientación y la intervención psicopedagógica -aún con logros evidentes y con funciones que no conviene desdeñar- van quedando obsoletos y arrinconados en el vagón de cola del centro. Lo que hoy en día sabemos del cambio (Fullan, 2002; Murillo y Muñoz-Repiso, 2002) nos lleva a posicionarnos en otra dimensión de análisis, que poco tiene ya que ver con aquellas acciones técnico-rationales de parcheo, marginales y -ciertamente- con poca trascendencia para la vida del centro y para la calidad global del aprendizaje para todos. Pero también nos alerta para estar atentos a la posible instrumentalización de este rol -por su posición estratégica en el centro- de cara a ser una nueva herramienta de diseminación encubierta de reformas, en lugar de soporte crítico y mediador de orientados procesos de innovación y «autorrevisión» para la mejora.

Los mejores cambios no son siempre bien recibidos ni siempre terminan por calar en el centro. Gather (2004), al anunciar que la cultura de una institución o la propia identidad profesional puede hacer que cualquier proyecto de innovación pueda ser acogido de manera hostil o solidaria, desconfiada o predispuesta, viene a insistir en una idea que ya apareciera en un clásico trabajo de Cobertt, Firestone y Rossman que defendía que en la cultura de los centros y de la propia profesión docente hay unos componentes «sagrados» (altamente resistentes y permanentes) y otros profanos (sobre los que se puede negociar o variar estratégicamente), y que ello es vital a la hora de saber discernir y seleccionar qué tiende a quedar y qué se puede cambiar en las culturas escolares. Aunque en este punto, dada la crisis de identidad del profesorado y de los propios centros de secundaria, hay que acordar con la no menos clásica idea de Schein, que lo que queda en la cultura del centro son retazos de memoria de lo que ha sido valioso y ha funcionado, y esa pertinencia en el momento actual puede haber quedado obsoleta.

Siguiendo en esta línea de reflexión sobre el cambio curricular y cultural, hay que partir de los siguientes supuestos: a) las innovaciones y los cambios que ponen en cuestión y desafían el statu quo del conocimiento y la práctica profesional y de las dinámicas propias del centro, serán fuertemente resistidas y están abocadas al fracaso; y b) mientras que las que no suponen amenaza alguna para esta jerarquía establecida, serán posibles, si bien no producirán más que «cambios cosméticos», muchas veces asentados en «falsos consensos» vacíos de contenido, que ayudarán a tener buena imagen y legitimar, de paso, el resto de las actuaciones en el centro.

Ello supone una sensación ambivalente en la que conviven dos tendencias contradictorias que terminan por producir desazón. Se percibe la resistencia al cambio real. Esto ocasiona, de una parte retraer los esfuerzos en este sentido para hacerse invisible (con tareas de gabinete o con los estudiantes) o invertirlos en otros proyectos menos ambiciosos que den beneficios más palpables con menor costo, y sobrevivir, aún a costa de la insatisfacción que acarrea para una profesionalidad responsable. Pero, a poco que se levante la mirada, también se percibe la fragilidad de muchas de aquellas otras buenas iniciativas de innovación, claramente dependientes de profesores muy concretos o de programas, que no terminan de cuajar ni de incidir en los núcleos duros y fundamentales.

Es una cuestión de saber sobrevivir en una amarga lucha contra la realidad y uno mismo intentado ajustar el listón de exigencias a las capacidades de cambio y asumiendo el costo de tirar irremediamente de un carro que nunca parece arrancar. Si bien, en contadas ocasiones y cuando se ponen en juego determinadas condiciones contextuales y estratégicas –de las que nos hemos ocupado en otro momento hablando de un asesoramiento educativo, constructivista, de procesos y comprometido con alcanzar un buen aprendizaje para todos (Escudero y Moreno, 1992; Bolívar, 1999; Domingo, 2001; Badía, Mauri y Monereo, 2004; Monereo y Pozo, 2005)–, es posible empezar a caminar y merece la pena intentarlo a modo de hipótesis de trabajo.

A modo de aviso a navegantes por las aguas turbulentas del cambio, señalar que en varias de las experiencias de «autorrevisión» que conocemos, se han seguido y concretado procesos de trabajo en colaboración, se han mejorado relaciones micropolíticas y profesionales, pero se ha descuidado bastante que el objetivo último es el buen aprendizaje de todos los estudiantes y el trabajo responsable y cotidiano en el aula. Quedando más como buena cosmética, que como verdaderos motores de cambio, incluso sirviendo para enmascarar la realidad en artificios de (pseudo)equipo o quedando atrapados por modelos técnicos a prueba de contextos y problemáticas. Estos procesos terminan por valer poco y costar mucho si no integran y combinan adecuadamente la resolución de problemas educativos prioritarios, incidiendo en todas sus dimensiones curriculares. El objetivo no es sólo construir una cultura escolar en el instituto, más cooperativa, sino que –y principalmente– se trata de abordar el núcleo duro del cambio paso a paso y por parcelas próximas, pero con visión sistémica y estratégica.

Pese al determinismo que parece avocar la propuesta de Gather (2004), encierra un gran potencial a la hora de afrontar el cambio educativo. De un lado tener claro un norte y unas cuestiones claves irrenunciables que hay que defender y por las que merece la pena entrar a debate (Escudero, 2002), y otras que no lo son tanto, y pueden usarse estratégicamente como pasos o monedas de cambio. Pero también hay que reconocer que «los otros» también tienen igualmente componentes sagrados y profanos que se van a confrontar con los nuestros, y que, sin duda, también llevan parte de verdad. La clave no es la derrota del contrario, sino la dialéctica que se pondría en juego con dinámicas de «autorrevisión» y mediación enfocadas a la solución de problemáticas sentidas como importantes tanto por unos como por otros o que, al menos, no se considerasen agresivas o propias del núcleo duro de trabajo del orientador. En este punto, el orientador, como observador privilegiado, igual debe jugar en campo ajeno y saber que trabajando sobre cuestiones específicas a lo mejor no tan determinantes, si tienen visión sistémica, igual terminan por mover pieza y generar espacios y marcos más propicios a las mejoras verdaderamente interesantes. Ahí podría estar otra de las claves.

En definitiva, como la mejora cualitativa de la Educación Secundaria Obligatoria, más que un sitio al que llegar es un camino que recorrer. Para ello hay que ir haciendo camino al andar, aplicando creativamente un modelo de procesos de «autorrevisión» y desarrollo, pero sin renunciar a tener un norte para no perderse. Y recordando la inolvidable canción de Lluís Llach, musitando el poema de Constantin Kavafis Viaje a Ítaca, hay que ser conscientes de que junto al querer llegar, lo importante no es el modelo, ni tampoco si satisface totalmente lo hallado al final, sino el camino, el proceso seguido y los aprendizajes que puede promover el viaje a la mejora. El proceso de mejora es un camino lleno de vivencias, de riquezas, de flores y espinas, de luces y debilidades, y en el que muy probablemente se encontrarán con ellos mismos, con el sentido de su profesionalidad y con el sentido de qué es promover un buen aprendizaje para todos en un IES.

¿CON QUÉ ESTRUCTURAS CONTAMOS?

Ahora que se acumulan evidencias de que la cuestión clave de la mejora no está en cambiar las estructuras de los centros, se trata –de acuerdo con Elmore, Peterson y McCarthy (2003)– de comenzar por revitalizar el discurso acerca de los modelos y estrategias que definen las buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje y que constituyen una sólida base para la enseñanza efectiva, sin hipotecar los nortes trazados, pensando al mismo tiempo qué es necesario para que acontezcan dichas «buenas» prácticas y qué estructuras y funciones podrían apoyar su correcto desarrollo.

La mejora de los centros, no es sólo una cuestión de técnicas, estructuras, apoyos o presiones; es el resultado de un largo proceso en que el conjunto de sus miembros se van implicando en dinámicas de trabajo que capacitan al centro para «auto-renovarse», impregnando esta dinámica en su propia idiosincrasia y cultura. Los

procesos de «autorrevisión» institucional requieren de espacios y tiempos institucionalizados y reconocidos, así como de tareas o acciones para concretar los procesos de reflexión y colaboración. Y en ello, los equipos docentes y departamentos didácticos poseen gran potencial para iniciar procesos de innovación en los centros y para que sean sostenibles e interesantes. Son estructuras que tienen evidentes potencialidades para la coordinación docente y curricular, plataformas de desarrollo profesional y contextos de relación profesional que dotan de coherencia a la propuesta educativa de un área o nivel (González, 2003; Estruch, 2004).

Pero también tienen sus sombras y puntos flacos. El primero de ellos es la compartimentación del currículum y la balcanización del profesorado en torno a sus materias. El segundo es que no siempre van a poder desarrollar con plenitud su potencial en función de un complejo entramado de circunstancias y condiciones estructurales, dinámicas o micropolíticas. Por último, ven también mermado su impacto si no se da una necesaria conexión entre departamentos y equipos docentes, y entre éstos y los programas de mejora o de intervención que se pretendan desarrollar en el centro. Otras unidades organizativas de coordinación pedagógica o de apoyo podrían suponer ciertas ayudas a la hora de buscar una coordinación horizontal o institucional.

En nuestro contexto habría que replantearse la escasa atención prestada a estas estructuras organizativas de los centros y a cómo esta circunstancia ha supuesto un error estratégico, tanto por derroche de recursos, como por entender que los centros de secundaria eran uniformes y con una cultura organizativa y funcional homogénea. Es más, el profesorado de secundaria suele actuar en el seno de subgrupos, generalmente de la misma área, lo que echa por tierra tanto las visiones sumamente individualistas, como las que conceden demasiada importancia a la pertinencia de las propuestas globales de centro. Con todo ello, se podría concluir con González (2004), que hay que ser prudentes en las valoraciones de los mismos y en la asignación de potencialidades, pues varía mucho de unos a otros y, globalmente, se cuenta más con un tejido departamental débil que con unos departamentos cohesionados y bien articulados.

BUSCANDO LA LUZ EN EL TÚNEL: CONSTRUYENDO UNA ALTERNATIVA A MODO DE HIPÓTESIS DE TRABAJO

No hay caminos ciertos en estos procesos, ni valen las recetas, puesto que nos manejamos en un mundo en el que a los orientadores les ha tocado actuar -como dijera Selvini (1987)- *como magos sin magia*. De ahí que cualquier alternativa que se plantee debe tomarse con las debidas precauciones. Desde esta perspectiva, los principios de acción que se muestran a continuación, congruentes con la opción plenamente educativa y constructivista de asesoramiento de proceso -por la que apostamos desde foros como ADEME o Miraona-, vienen a ser mucho más hipótesis de trabajo emergentes de la reflexión sobre la práctica asesora -y, como tales,

pendientes de ser probadas y contrastadas–, que sesudas propuestas infalibles y fácilmente transferibles.

Tampoco es menos cierto que no podemos quedarnos varados en los arrecifes de la realidad, cayendo en la «trampa del tren que nunca sale» (Fullan, 2002). No conviene confundir el cambio con el proceso de cambio, ni que hipotéquemos los posibles efectos positivos por caer en errores estratégicos o por no controlar o sopesar otros efectos colaterales. Muchos de ellos fueron identificados en otro momento (Domingo, 2004) como «el lado oscuro del asesoramiento» o «quedar atrapados por la tecnología del proceso». Si aún se cree en que los IES pueden cambiar y aprender a alcanzar una mejora cualitativa en su función, se debería tener presente que para ello necesitan que se generen, se institucionalicen y se apoyen para su permanencia vías en las que sea posible hacerse preguntas, desarrollar teorías y concepciones, contrastarlas con la práctica y reflexionar sobre ellas, y en ello los asesores pueden ayudar e influir sin detentar formalmente ningún tipo de poder (Solé, 1998). Con este último propósito, y consciente de que cada viajero –en función del terreno– debe escoger sus senderos más apropiados, podrían explorarse –entre otros– los caminos que se establecen a continuación.

APOYAR LA ACCIÓN DE LOS DEPARTAMENTOS DIDÁCTICOS COMO PLATAFORMAS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA Y DE DESARROLLO PROFESIONAL: DOTARLOS DEL PROCESO

La respuesta al reto de la innovación necesita de la vinculación del conocimiento psicopedagógico de los orientadores y orientadoras, con el conocimiento para la enseñanza (Shulman, en VV AA, 2005) del resto del profesorado. La vertebración de los IES en departamentos por áreas de conocimiento, hace pensar que será en torno a ellos cómo se podrán abordar comunmente dichos procesos, aunque no convendría perder de vista la mirada de los «posibles e interesantísimos» equipos docentes por cursos o niveles. Estas estructuras serán las plataformas más pertinentes en las que influir consistentemente en ámbitos fundamentales del currículum y del resto de las dimensiones presentes en torno a los procesos de desarrollo curricular y de su concreción en el aula.

Hay que hablar su lenguaje y en su terreno. Lo importante no son las materias. No es eso lo que deben aprender los estudiantes de ESO, sino capacidades para la vida y, en eso, las materias son instrumentos desde los que articular o hacer palpables estas capacidades. No queramos quitarles su espacio, pensemos con ellos qué trabajan y qué consiguen los alumnos cuando hacen lo que hacen, y desde ahí tomemos conjuntamente decisiones oportunas (orientador de un IES).

Siguiendo a Estebaranz, Mingorance y Monescillo (2001), la acción del asesor psicopedagógico interno podría ser un elemento de enlace, una mediación, que apoye la continuidad y la coherencia, así como la significación del currículum. Esta

inmersión pactada –e indudablemente incierta y costosa que indaga por los vericuetos del trabajo más comprometido y cooperativo– en la dinámica de estos equipos docentes supone una oportunidad inestimable de trabajar y pensar juntos y a largo plazo. Lo que sin duda implicaría un salto cualitativo importante y el cambio desde un enfoque estrictamente académico, a otro más didáctico y atento a grandes ejes transversales de competencias básicas que habrá que asegurar para todos los estudiantes (Bolívar y Luengo, 2005).

En este espacio de innovación y de asesoramiento curricular se podrían vertebrar muchos de los ámbitos interesantes (Bolívar, 2000): apoyo a los procesos generales de planificación, desarrollo e innovación del currículum en sus diversos ámbitos y niveles; desarrollo de la comprensión de los factores que inciden en ellos o sobre cómo atender a la diversidad y asegurar las competencias fundamentales desde cada área. Paralelamente a este imbuirse en el apoyo a los objetivos prioritarios del grupo en situaciones cotidianas de clase o a cómo resolver cuestiones curriculares que afectan a su materia, a medida que se avanza en el trabajo centrado en lo nuclear que se ha consensuado y priorizado como objeto fundamental de mejora. Se trata de ayudarles -como colegas y espejos críticos- a focalizar la atención, a verbalizar sus experiencias y concepciones, y a cuestionar y sacar a la luz pública la importancia de sus rutinas. En definitiva, a apoyar la toma de conciencia y a actuar en consecuencia; no entrar en ellos para apoyarles a que trabajen en equipo o que aprendan a organizarse a sí mismos, porque eso frecuentemente no lleva a ningún lado.

Como defiende Solé (1998), no sólo se dan aportaciones desde lo que dice el asesor, sino y principalmente, mostrando con delicadeza –sin suplantar la coordinación o liderazgo del grupo– maneras operativas de manejo de las dinámicas de grupo o de los procesos de análisis y resolución de problemas que se pongan en marcha. En este sentido, es importante tener claro que –profesores y seminarios docentes– necesitan dotarse de un proceso de «autorrevisión», apoyado externamente y con un liderazgo interno, que se adapte a los diferentes momentos de desarrollo en los que se pueden encontrar. Aprovechando las temáticas, los recursos y los espacios que puedan hacer posible el desarrollo institucional, actuando sobre su zona de desarrollo institucional. Por este motivo se viene insistiendo en la oportunidad de seguir modelos estratégicos de proceso (Domingo, 2005) capaces de asumir con flexibilidad el doble reto de ir solucionando problemas al tiempo que generando otras dinámicas indirectas (participación, implicación, reflexión y colaboración profesional) que apoyarán los procesos de aprendizaje institucional y, en la institución, ayudarán a recomponer productiva y comprometidamente sus identidades profesionales.

Ante esta tempestad que arrecia, no podemos dudar de nosotros mismos como profesores. Debemos ganar un punto de credibilidad y de dignidad profesional trabajando juntos y asentando bien entre todos lo que es básico y tenemos que hacer (profesor de un IES).

DE LO MARGINAL A LO NUCLEAR (RE)CONSTRUIR EL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN COMO ESTRUCTURA DESDE LA QUE LANZAR LÍNEAS ESTRATÉGICAS Y «NORTES» PARA ASEGURAR CUESTIONES CLAVE CON CAPACIDAD DE TRANSFORMACIÓN DE LA REALIDAD

Es un craso error identificar al asesor psicopedagógico de un IES con el Departamento de Orientación. Resulta una personificación inadecuada y una restricción excesiva, además de un error estratégico. A veces, llevados por la dinámica de que lo urgente desplaza a lo importante, se abandona la acción indirecta desde el departamento para meterse de lleno a apagar los mil fuegos del día a día. Si no participan y se integran productivamente los tutores, no se debería hablar con propiedad de Departamento. El orientador en esta estructura debería ser, tal vez, «primo entre pares», pero el grupo en su integridad y diversidad es su verdadero potencial. Como órgano staff, un departamento que sólo hace y distribuye un PAT (elaborado desde las orientaciones administrativas y los listados teóricos de ámbitos y funciones que han de cubrir dichos planes), se constituye en centro de recursos para facilitar técnicamente la tutoría y asume la orientación vocacional y profesional, pero está renunciando a actuar como verdadero *catalizador de temáticas* con verdadero impacto en la mejora del centro y de lo que ocurre en las aulas.

El objetivo no es simplemente que el Departamento de Orientación disponga de un plan para el desarrollo de la acción tutorial, sino que los profesores tutores se involucren en el proceso de elaboración, de tal modo que se sientan capacitados para su aplicación (García, Moreno y Torrego, 1993, p. 144).

Será un espacio real de innovación con potencial de transformación en la medida en que esta estructura pueda asimilarse a un Departamento Didáctico y articule –desde la coordinación horizontal y la transversalidad– significativas líneas de trabajo que orienten la acción educativa del centro y que salgan de la percepción de ponerse al servicio del orientador. Con ello se puede hacer que la innovación desde los márgenes del currículum oficial sea trasvasada a la realidad del aula y colocada a nivel de contrarrestar ciertas premisas que actúan casi en impunidad en la práctica diaria.

García, Moreno y Torrego (1993), describen una de estas experiencias a modo de ejemplo. A partir de un proceso de «autorrevisión» y mejora de la función tutorial, ilustran cómo se abordaron cuestiones tan trascendentes como acordar una concepción de la evaluación y cómo hacer un seguimiento continuo del alumnado, al tiempo que se desarrollaron condiciones para que dichos planes fueran verdaderamente del profesorado –asegurando de paso su puesta en marcha. Ir analizando en el seno de estos departamentos problemas que atañen a la mayor parte del centro hasta identificar problemáticas (como la llegada de población estudiantil inmigrante, el fracaso, el absentismo –temporero o selectivo– y la objeción escolar, el maltrato entre iguales o los retos que plantea al centro y a los profesores la adoles-

encia), puede suponer una inyección altamente recomendable para entrar y poner en cuestión al núcleo duro de la cultura de los IES. Asimismo es una manera harto interesante de llevar a las aulas y los distintos equipos docentes otros planteamientos más educativos. En esta línea de acción, López y Zafra (2003) describen las claves y el proceso seguido hasta conseguir que –en un contexto con bastante población en riesgo de sufrir procesos de exclusión social y educativa– la búsqueda de cómo asegurar el éxito de todos a través de la atención a la diversidad y la flexibilidad organizativa y curricular se convirtió en línea nuclear de mejora y de acción, y en verdadero proyecto de centro.

REDUCIR LA DISTANCIA ENTRE LAS PERSPECTIVAS DE LOS ORIENTADORES Y LAS DEL RESTO DE LOS DOCENTES

El asesoramiento no debe ser un desempeño profesional aislado y ajeno a la acción de otros profesionales. Posee un carácter mediado, social y colaborador. En la controvertida configuración del escenario de la práctica de la orientación y el asesoramiento psicopedagógico se dan cita una compleja serie de circunstancias, hitos, negociaciones, identificaciones y juegos dialécticos de poder y, que han de abordarse con sumo cuidado. La necesidad de trabajar en zonas próximas de desarrollo institucional y la acción indirecta en la promoción de buenos aprendizajes conlleva comprender, colaborar y compartir.

Moverse por un territorio muy habitado por personas incluye conocer las normas y pautas de convivencia vigentes en la comunidad, usar unos vehículos determinados para circular por sus calles y ser tolerantes para compartir espacios comunes con personas muy diversas (Carretero y Ojanguren, en Badía y otros, 2004, p. 42).

El «auténtico» proceso de «autoreconstrucción» curricular, profesional e institucional se sitúa en un contexto relacional guiado por procesos de participación, negociación y construcción compartida de conocimiento. Es imprescindible, pues, tanto ir superando las visiones parciales y la fragmentación, como el que se vaya creando discurso (que todos hablen de lo mismo y que les sea significativo) y encuentro profesional en el centro.

Como acertadamente señalan Martín y otros (2005), la colaboración auténtica necesita compartir un mismo lenguaje y una misma concepción del problema que se ha de intentar solucionar. Es francamente difícil que se produzca productivamente esta relación si, de hecho, existe una considerable distancia entre las percepciones de los orientadores y las del resto de los docentes con los que trabaja, y no se dan paralelamente procesos de acercamiento de perspectivas. También se da esta distancia -con mayor virulencia si cabe- entre profesores y familias, por lo que se está robusteciendo la idea de virar parte de los esfuerzos asesores a este encuentro.

Tareas como dinamizar y orientar tutorías abiertas y colectivas, coordinar y participar en encuentros de padres o buscar la voz de los padres que no hablan (los ausentes, los que nunca vienen, los discrepantes, etc.), pueden ser también caminos importantes por explorar. Mientras prevalezcan esas distancias, los procesos de entendimiento y los puentes de enlace de unos y otros serán francamente difíciles.

Acertadamente, Echeita y Rodríguez (2005) ponen en alerta sobre el tema, al afirmar que es posible que la colaboración asesora, por bien que pudiera parecer y por sólidos que pudiesen resultar sus argumentos, puede que no sirva para nada si no asegura que para alcanzar unos objetivos mínimamente compartidos hay que constituirse en una comunidad educativa en la que exista la oportunidad y se sienta verdaderamente la necesidad de ponerse de acuerdo. Y en ello es fundamental la acción e implicación del Equipo Directivo, que será quien avale y facilite estos acercamientos, o –al menos– no los dificulte con su indiferencia hacia los mismos (Bolívar, 2001; Sánchez, 2005). Por lo que el entendimiento, la captación de estos aliados y la acción con dicho equipo pasa a ser también objetivo prioritario de mejora.

La diferencia de mirada profesional se concreta en que mientras que el profesorado de secundaria está generalmente apegado y estructurado en función de las materias y los contenidos, las concepciones de los orientadores siguen centradas en el alumno y mayoritariamente fieles al principio de personalización del proceso educativo, y en que ello sea la fuente principal de conocimiento y de acción.

Así pues, la experiencia, la voz y las concepciones del profesorado podrían ser un interesante punto de partida. Hablar de una experiencia profesional vivida y reflexionada, ofrecer y compartir argumentos y creencias, permite acceder al modelo didáctico personal y entrar en su mundo interior y en el de lo implícito para tomar -ambos- conciencia del mismo. Y, de paso, compartiendo este discurso y estas perspectivas en contraste con su validez operativa actual, se crea un detonante y -posiblemente- una dinámica para cuestionar, asentar o replantear la cultura escolar existente en el centro (Gather, 2004). Con estas dinámicas de choque o cuestionamiento, pueden producirse descartes prematuros por su distorsión con el núcleo sólido de la cultura del centro, pero otras tendrán la posibilidad de *penetrar en el campo de la conciencia* (profesional y colectiva) y, acaso, de ser objeto de un trabajo de tanteo, análisis y adaptación que puede afectar incluso a aquellos niveles más profundos.

La distancia de perspectivas parece encontrar ciertos atisbos de luz cuando se dan experiencias de apertura de miras, de ponerse en el lugar del otro, tanto de los profesores por recibir los influjos de ciertos aires de renovación y empezar a estar más atentos a todas las dimensiones propias del conocimiento profesional para la enseñanza (VV AA, 2005), como de los orientadores cuando salen de la especificidad de muchas de sus acciones y entran en el mundo docente y del aula, desde una perspectiva proactiva, en procesos de «autorrevisión» escolar para la mejora (Bolívar, 1999) y asumen una visión más propiamente educativa y sistémica dentro de una comunidad de aprendizaje. En una reciente investigación doctoral (Fernández,

2005) se describe que la capacidad de comunicación y escucha, el carácter abierto y que transmita credibilidad y confianza, son cualidades profesionales de los orientadores especialmente valoradas por los profesores de los IES, al tiempo que demandan de ellos que clarifiquen y expliciten su plan de actuación y que éste se halle directamente relacionado con lo que pasa en las aulas; aspectos que no son una mala pista para empezar.

En definitiva, como apuntan Martín y otros (2005), las perspectivas se acercarán «cuando compartan los mismos problemas e intenten, en una labor verdaderamente de colaboración, situarse en el lugar del otro» (p. 88). Pero teniendo en cuenta que no es sólo una cuestión de intención, de saber (sobre cómo asesorar y sobre qué contenidos específicos o estratégicos se están trabajando) o de poder, también es importante tomar en consideración el trabajo emocional inherente al cambio (Hargreaves, Earl, Moore y Manning, 2001). Hernández (en Murillo y Muñoz-Repiso, 2002) destaca en esta línea la importancia de recoger en los procesos de cambio múltiples voces y miradas, así como de compartir y contrastar referentes, reflexiones y sensaciones.

Pese a la valía de estas premisas hay que perder la ingenuidad. Echeita y Rodríguez (2005) denuncian que un gran error a la hora de abordar la práctica asesora consiste en dar por sentado que por el hecho de situarse en una perspectiva estratégica correcta va a ser fácil que orientadores y profesorado lleguen a una idea parecida sobre la tarea de educar. Esta amarga reflexión autocrítica de Gerardo Echeita con la propia perspectiva comprometida e «hiperresponsabilizada» de los orientadores, resume con toda crudeza la compleja realidad: «no fui capaz de generar condiciones o procesos conducentes a ejercer presión para el cambio» (p. 261). De ahí la importancia (para orientadores y profesores) de aprender de la experiencia, construyendo y compartiendo buenos relatos de vida profesional que permitan ilustrar procesos y sirvan como instrumentos de apoyo y de construcción de una productiva memoria colectiva.

En este punto de reflexión, como otro de los extremos en los que se producen los desencuentros, se llega a la afirmación de que los orientadores trabajan con la utopía, mientras que los docentes bregan en el aula; en este extremo es importante enjuiciar las «mejoras cualitativas» más como posibilidad de movimiento, que como objetivo a alcanzar. En este sentido es importante el poema de Eduardo Galeano titulado *La utopía*; de no hacerlo así, tal vez el trabajo del asesor sea descorazonador.

PASAR DE LOS PROBLEMAS A LAS PROBLEMÁTICAS

La experiencia advierte de que cuando se produce verdaderamente un gran salto es cuando colectivamente se pasa de hablar de «problemas» a una nueva dimensión que los integra y les da visión de conjunto al conceptualizarlos como «problemáticas». Con ello se pasa de lo individual, marginal y específico de un caso o situación, a una cuestión que nos atañe a todos y sobre la que debemos actuar colectivamente para su solución.

Mientras que los profesores entiendan su profesión como un conjunto de rutinas sólidamente asentadas en lo que parece que ha venido funcionando, y el conflicto o las dificultades se aborden de manera especializada, y como casuísticas marginales que no competen a estas rutinas, existirán pocas opciones de cambio real. Desde esta perspectiva los programas de intervención serían ajenos y sin calado en el aula. A los orientadores sólo les quedaría la posibilidad de dar soluciones técnicas parciales que atiendan a los casos, pero no a las circunstancias que fomentan o mantienen dichas problemáticas, quedando desplazados del aula. Frente a ello, cuando los docentes contemplan críticamente su realidad, son conscientes de los conflictos que conlleva y reflexionan sobre su práctica, la acción asesora es mucho más efectiva, cediendo el testigo a los auténticos agentes de mejora: el profesorado.

Tal vez se debería prestar atención al cúmulo de conflictos y problemas similares que se puedan venir produciendo, para, a partir de esta primera toma de conciencia, empezar procesos de identificación y delimitación de problemáticas comunes que convendría ir atajando entre todos. En este punto, el proceso de desarrollo de un programa de acción parece evidente y fruto de un interés común. En torno al desarrollo del mismo se pueden encontrar las excusas oportunas sobre las que repensar qué se hace, cómo y porqué y cómo se podría mejorar todo ello, así como las consecuencias que se derivan de estas decisiones.

En torno a la problemática identificada y priorizada se desarrollarían procesos sistémicos con capacidad de ir atajando el complejo universo de dimensiones que se encuentran interrelacionadas con dicho centro de interés. Es decir, incidir en el núcleo duro del currículum y del cambio con visión sistémica y de manera atenta al principio «hologramático» del paradigma de la complejidad (Morín, 1994) para no reducir la riqueza de elementos emergentes del análisis de un aspecto concreto. La recurrente insistencia en ciertas dimensiones o el ir trabajando sobre determinadas dimensiones colaterales podría ser un motor interesante de mejora, a la par que no tendría porqué ser percibido como una intromisión o una agresión a la profesionalidad de los colegas. En este sentido, se constituiría -de paso- en una más que interesante oportunidad «(re)profesionalizadora» y de reconstrucción de una nueva identidad (Bolívar, 2004).

A MODO DE EPÍLOGO: REDIMENSIONAR LA LABOR DE LOS ORIENTADORES HACIA UN ROL DE ASESORAMIENTO INTERNO

Con el paulatino relevo de los modelos técnicos de relación e intervención psicopedagógica y los de facilitación experta por otros más cooperativos y más atentos a dimensiones curriculares, organizativas y de desarrollo profesional del profesorado, se empieza a establecer un prometedor terreno de confluencia entre orientación y asesoramiento (Rodríguez, 1997). Como señala Bolívar (2000), en la medida en que se está generalizando e institucionalizando la figura del asesor psicopedagógico en los centros, de partida nada impide que este profesional asuma las funciones de

asesoramiento curricular y se desprenda de muchas otras tradiciones que -a la postre- se tornaban en marginales. Pero ésto debe hacerse sin olvidar que si es percibido como una estratagemata de «caballo de Troya», se puede dificultar todo. Sería tal vez más oportuna una estrategia de «ratón de Troya» (Gijón, 2005), que está e influye, y eso se sabe, pero poco a poco y sin grandes revoluciones.

Se (re)sitúa su práctica en nuevos escenarios más dialécticos, dependientes de procesos de colaboración, negociación y prioridad, ampliando el espacio y las fronteras de su labor tradicional desde la emergencia de un nuevo papel. De este modo, se va identificando como asesor «generalista», desde un enfoque curricular y proactivo que trabaja en el desarrollo de procesos. Asume un papel más próximo al aula y a trabajar dentro de ella y con el profesor (en su equipo docente y en torno a un proyecto educativo común) y va despojándose de aquella catalogación como apéndice terapéutico de la institución. Esta redimensión (Domingo, 2004), más que nuevas funciones y ámbitos de acción, viene a suponer unos nuevos modos de enfrentarse a los tradicionales ámbitos de trabajo, identificados por Monereo (1999) en tres niveles de acción: a) la dimensión institucional, de participación en la vida, las estructuras organizativas y el proyecto educativo del centro; b) la dimensión estratégica para conjuntar la acción del profesorado en torno a campos de mejora (programas), abordando decisiones curriculares de calado; y c) la interacción educativa en el aula. Supone asimismo nuevos ámbitos y estrategias de acción e innovación psicopedagógica hasta ahora poco explorados (Angulo, 1995): «mentorización», equipos y seminarios docentes, investigación docente, supervisión, «autoevaluación», relaciones con otros colegas, etc.

Pero un orientador solo, en las condiciones que están los IES y la sociedad, es un boleto a la locura. Hay que aumentar la plantilla de profesionales del asesoramiento psicopedagógico hasta números razonables (en el centro y la zona) para poder trabajar en línea con lo expuesto. Esta labor profesional se debe arropar y complementar con la de otros profesionales internos y externos de apoyo a la mejor educación. Del mismo modo se debe integrar dentro de una cascada de asesoramiento con un nivel más especializado de zona, que cree redes y genere estructuras horizontales entre orientadores. Ello ayudaría en un doble sentido, a apoyar y hacer razonable la acción en los centros y a actuar como observatorios técnicos que asesorasen a la propia Administración educativa para que actuase en consecuencia, vertiendo los apoyos necesarios para atajar las dificultades encontradas o apoyando activamente las iniciativas que honestamente merezcan la pena.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALANÍS, L. (coord.) (2003): *Debate sobre la eso: luces y sombras de una etapa educativa*. Madrid, Akal.
- ANGULO, F. (1995): «El papel innovador de los/las psicopedagogos/as en los centros de secundaria obligatoria», en J. FERNÁNDEZ SIERRA (coord.): *El trabajo docente y psicopedagógico en Educación Secundaria*. Archidona, Aljibe.
- AZEVEDO, J. (2000): *O ensino secundario na Europa*. Porto, Ed. Asa.
- BADIA, A., MAURI, T.; MONEREO, C. (coords.) (2004): *La práctica psicopedagógica en educación formal*. Barcelona, UOC.
- BOLÍVAR, A. (1999a): *Cómo mejorar los centros educativos*, Madrid, Síntesis.
- (1999b): «Roles del psicopedagogo en la innovación y desarrollo del currículum», en F. PEÑAFIEL, D. GONZÁLEZ, J. A. ANEZCUA (coords.): *La intervención Psicopedagógica*. Granada, GEU.
- (2000): «El psicopedagogo en la innovación curricular», en M. PÉREZ FERRA, J. A. TORRES (coords.): *La calidad en los procesos educativos*. Barcelona, Oikos-Tau.
- (2001): «La dirección como agente promotor de la innovación curricular», en P. S. DE VICENTE (coord.): *Viaje al centro de la dirección de instituciones educativas*. Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto.
- (2004): «La educación secundaria obligatoria en España. En la búsqueda de una inestable identidad», en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2 (1).
- BOLÍVAR Y LUENGO, F.: «Aprender a ser y a convivir desde el proyecto conjunto del centro y el área de educación para ciudadanía», en F. LUENGO (coord.): *Ciudadanía, mucho más que una asignatura*. Madrid, Proyecto Atlántida.
- DARLING-HAMMOND, L. (2001): *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona, Ariel.
- DE LA OLIVA, D.; MARTÍN, E.; VÉLAZ DE MEDRANO, C. (2005): «Caracterización y valoración de los modelos de intervención psicopedagógica en centros de educación secundaria», en C. MONEREO; J. I. POZO (coords.): *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona, Graó.
- DEL RINCÓN, B. (ed.) (2001): *Presente y futuro del trabajo psicopedagógico*. Barcelona, Ariel.
- DOMINGO, J. (2005): «El psicopedagogo en los procesos de mejora interna», en MORENO, J. M. (coords.): *Organización y gestión de centros educativos*. Madrid, UNED.
- (2005): «Las prácticas de asesoramiento a centros educativos: Una revisión del modelo de proceso», en *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 13 (17).
- (coord.) (2001): *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona, Octaedro.
- ECHEITA, G.; RODRÍGUEZ, V. (2005): «El asesoramiento desde dentro. Lo que sobre y lo que importa», en C. MONEREO, J. I. POZO (coords.): *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona, Graó.

- ELMORE, R. F.; PETERSON, P. F.; MCCARTHEY, S. J. (2003): *Enseñanza, aprendizaje y organización escolar*. México, SEP.
- ESCUDERO, J. M. (2002): *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad, para quienes?* Barcelona, Ariel.
- ESCUDERO, J. M.; MORENO, J. M. (1992): *El asesoramiento a centros educativos. Estudio evaluativo de los Equipos Psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid*. Madrid, CAM.
- ESTEBARANZ, A.; MINGORANCE, P.; MONESCILLO, M. (2001): «La construcción de la función orientadora en los centros de Educación Secundaria. Una visión de sus protagonistas», en *Fuentes*, 3.
- ESTRUCH, J. (coord.) (2004): *Nuevos núcleos dinamizadores de los centros de Educación Secundari. Los departamentos didácticos*. Madrid, MEC.
- FERNÁNDEZ, J. D. (2005): *La orientación educativa: Claves de éxito profesional. Buscando la magia del mago sin magia*. Granada, GEU.
- FULLAN, M. (2002): *Los nuevos significados del cambio educativo*. Barcelona, Octaedro.
- GARCÍA, R. J., MORENO, J. M.; TORREGO, J. C. (1993): *Orientación y tutoría en la educación secundaria*. Zaragoza, Edelvives.
- GATHER, M. (2004): *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona, Graó.
- GIJÓN, J. (2005): «La estrategia del «Ratón de Troya». Una propuesta para el trabajo colaborativo entre profesores en ambientes multiculturales», en *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (1).
- GONZÁLEZ, M^a T. (2003): «Estructuras para el trabajo y la coordinación de los profesores en los centros», en M.^a T. GONZÁLEZ (coord.) (2003): *Organización y gestión de centros escolares. Dimensiones y procesos*. Madrid, Pearson/Prentice Hall.
- (2004): «Los institutos de educación secundaria y los departamentos didácticos», en *Revista de Educación*, 333, pp. 319-344.
- HARGREAVES, A.; EARL, L.; MOORE, S.; MANNING, S. (2001): *Aprender a cambiar*. Barcelona, Octaedro.
- HARGREAVES, A.; EARL, L.; RYAN, J. (1998): *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona, Octaedro.
- LÓPEZ, A. M^a.; ZAFRA, M. (2003): *La atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria*. Barcelona, Octaedro.
- LOUIS, K. S.; TOOLE, J.; HARGREAVES, A. (1999): «Rethinking School Improvement», en MURPHY, J.; LOUIS, K. S. (eds.): *Handbook of Research on Educational Administration*. San Francisco, Jossey-Bass, pp. 251-276.
- MARCHESI, A.; MARTÍN, E. (compls.) (2002): *Evaluación de la Educación Secundaria, fotografía de una etapa polémica*. Madrid, Fundación Santa María.
- MARTÍN, E. (1999): La intervención psicopedagógica en el ámbito de gestión del MEC: La historia de un difícil pero imprescindible factor de calidad», en *Infancia y Aprendizaje*, 87, pp. 27-45.

- MARTÍN, E. y otros (2005): «¿Mantienen los psicopedagogos las mismas concepciones que el profesorado acerca de la enseñanza y el aprendizaje?», en C. MONEREO, J. I. POZO (coords.): *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona, Graó.
- MONEREO, C. (1999): «El asesoramiento psicopedagógico en el ámbito de las estrategias de aprendizaje, niveles de intervención», en J. I. DEL POZO, C. MONEREO, (coords.): *El aprendizaje estratégico*. Madrid, Santillana.
- MONEREO, C.; POZO, J. I. (coords.) (2005): *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona, Graó.
- MORÍN, E. (1994): *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa.
- MURILLO, F. J.; MUÑOZ-REPISO, M. (coords.) (2002): *La mejora de la escuela: un cambio de mirada*. Barcelona, Octaedro.
- RODRÍGUEZ, M. M. (1997): «La confluencia del asesoramiento y la orientación como prácticas de apoyo», en *Conceptos de Educación*, 2, pp. 75–92.
- SÁNCHEZ, E. (2000): «El asesoramiento psicopedagógico: un estudio observacional sobre las dificultades de los psicopedagogos para trabajar con los profesores», en *Infancia y Aprendizaje*, 87, pp. 27–45.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1995): «Piedras en el camino. Dificultades de los departamentos de orientación en los centros escolares», en J. FERNÁNDEZ SIERRA (coord.): *El trabajo docente y psicopedagógico en Educación Secundaria*. Archidona, Aljibe.
- SELVINI, M. y otros (1987): *El mago sin magia. Cómo cambiar la situación paradójica del psicólogo en la escuela*. Madrid, Paidós.
- SOLÉ, I. (1998): *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Barcelona, ICE/Horsori.
- VELAZ DE MEDRANO, C. (1998): *Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos, programas y evaluación*. Archidona, Aljibe.
- VELAZ DE MEDRANO, C. y otros (2001): «El desarrollo profesional de los orientadores de Educación Secundaria. Análisis de necesidades y prospectiva», en *Revista de Investigación Educativa*, 19 (1), pp. 199–220.
- VIÑAO, A. (2001): «La educación comprensiva. Experimento con la utopía: tres años después», en *Seminarios de la Sociedad Española de Pedagogía «La formación de los estudiantes de Educación Secundaria»*.
- VV. AA. (2005 Diciembre): «El conocimiento para la enseñanza» (Monográfico), en *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 9, 2.
- VV. AA. (2000): *Informe educativo 2000, Evaluación de la logse*. Madrid, Santillana.

PÁGINAS WEB

www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Bolivar.pdf. (Consulta: 06-12-2005)

www.epaa.asu.edu/epaa/v13n17 (Consulta: 03-12-2005)

www.cica.es/aliens/revfuentes/monografico.htm (Consulta: 23-11-2004)

www.ugr.es/~recfpro/Rev91COL4.pdf (Consulta: 03-12-2004)

www.uv.es/soespe/vinao.htm (Consulta: 06-12-2005)

www.ugr.es/~recfpro/Rev92.html (Consulta: 10-01-2006)