

L'assessorament educatiu en la cruïlla de la formació del professorat

Montse Ventura*

Reflexionant sobre la pràctica assessora

Actualment, la noció d'assessoria en l'àmbit educatiu fa referència a realitats formatives diverses amb moltes discrepàncies de caràcter teòric i pràctic. En aquest article em centraré en l'assessorament en els centres escolars. Una pràctica professional que realitzo des de fa vint 20 anys, i que necessita ser revisada contínuament si es vol establir un diàleg constant entre el que passa en l'actualitat i l'educació de la infància i la joventut. Crec que difícilment el desfasament entre els models d'ensenyar i la realitat ha estat tan gran com ara. En la majoria de les escoles es continuen utilitzant conceptes organitzats des de categories obsoletes que no incorporen transformacions que han tingut lloc al llarg dels darrers cinquanta anys, com ara la convivència amb persones de diferents cultures en totes les edats; la inseguretat en la definició del valor del coneixement universal; l'increment de l'ús de la comunicació escrita i dels mitjans tecnològics; el creixement exponencial de la informació, etc. Transformacions que han de ser integrades en el currículum dins dels continguts que cal ensenyar, i no només com a temàtiques transversals com ja fan algunes escoles des de fa temps. Però em pregunto:

- Quan l'escola incorporarà continguts reals i no simulats o desfasats?
- Quan utilitzarà les TIC per afavorir la comunicació més enllà de les aules i els propis centres?
- Quan integrarà en el currículum els canvis socials?

És cert que amb el temps s'han anat construint models assessors emergents de la pròpia experiència i del saber sobre els diferents processos d'implantació de canvi i innovació a les escoles. La convivència de tots aquests models ha creat la necessitat d'anar matisant aspectes diferenciadors que el dotin d'especial idiosincràsia i d'un espai propi per ser conceptualitzat (Domingo, 2003).

(*) Montse Ventura és professora del Departament de Didàctica i Organització Educativa de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona i assessora psicopedagògica de l'ICE de la Universitat de Barcelona. Adreça electrònica: mventura@ub.edu

La necessitat de matisació de la pràctica assessora m'ha plantejat el repte d'elaborar aquest article al voltant de la meua experiència. Ressaltaré aquí la importància del que ha suposat per a mi anar reconstruint la meua pròpia identitat, acompanyada de tots els i les mestres que m'han donat l'oportunitat de ser assessora i que m'han permès sentir-me cada vegada més compromesa en diferents projectes de millora i actualització de les escoles.

El model d'assessorament en el qual m'ubico és un model pràctic que es caracteritza per situar el professorat en contextos de participació per elaborar itineraris diferenciats (Imbernón, 2004), i que es diferencia d'altres models d'assessors que actuen com a experts i especialistes transmissors de continguts específics que creuen que poden donar solucions als problemes actuals del professorat.

Assessorar sí, però com?

Lluny de pretendre explicitar tots els aspectes rellevants de l'assessorament, voldria ressaltar que la inquietud d'indagar en els perquè dels interrogants del professorat m'ha fet plantejar les diverses maneres d'afrontar les seves demandes com una necessitat dins la pròpia pràctica.

És cert que inicialment el professorat sol tenir moltes expectatives en relació amb les preguntes que planteja i que l'assessor/a ha d'incorporar al llarg de l'assessorament. Però cada vegada sóc més conscient que és molt important poder anticipar i consensuar el procés de formació que es durà a terme, —per exemple els continguts que es tractaran—, l'estil d'intervenció que es tirarà endavant —per exemple, les diverses modalitats basades en l'intercanvi i la col·laboració— i la intensitat del treball —el que suposarà quant a implicació i compromís.

Però cal tenir present que de vegades els tipus de demandes dels docents estan allunyades dels continguts que voldríem treballar. Tots i totes sabem que sovint el que esperen els mestres, fruit de les pressions que reben, és que nosaltres els proporcionem una resposta immediata o unes pautes específiques que es puguin utilitzar l'endemà mateix a les aules. Expectatives sovint no coincidents amb el procés assessor que es vol realitzar. Com poden ser, a tall d'exemple, les preocupacions plantejades per un professor de secundària:

Actualment no hi ha relació entre les matèries. Els conceptes queden desconnectats. Tenim problemes amb l'organització de l'horari, està molt compartimentat. Haurien de trobar un marc on les matèries es pugessin relacionar.

Davant d'aquestes preocupacions ens podem plantejar treballar alguns punts, entre molts altres aspectes: l'organització flexible de l'espai i del temps; l'actualització i la integració de les matèries i les estratègies col·laboratives entre els docents. O que també ens agradaria que el professorat tingués pre-

sent els grans interrogants humans que, segons Morin (2000), estan relacionats amb el cosmos, la naturalesa, la vida i l'ésser humà, i tractar-los d'investigar des de noves ciències sistèmiques: L'ecologia, les ciències de la terra i la cosmologia. Però una cosa és el que nosaltres voldríem tractar, i l'altra, ben diferent, és el que es pot treballar. Sobretot si tenim en compte les dificultats que té un centre de secundària per canviar determinades organitzacions (matèries, espai, temps).

Una vegada més se'ns planteja, què fer en aquests moments? podem ubicar els seus neguits dins d'un procés de transformació que no té per què implicar respostes immediates? explicitem obertament les dificultats que pot comportar un procés de canvi i actualització?

Però si malgrat les adversitats explicitades, el professorat decideix tirar endavant amb l'assessorament, cal tenir present que no es tracta de dirigir, sinó de donar a conèixer tots els aspectes involucrats en el procés d'actualització. I és raonable esperar que, una vegada creat aquest context formatiu, l'assessor/a pugui compartir amb el grup, l'estudi acurat sobre el contingut demandat, utilitzant tot tipus d'estratègies que poden anar des de l'estricta transmissió de conceptes a la més acurada elaboració de noves idees.

Cal reconèixer també que les comprensibles i urgents necessitats del professorat provoquen un cert desencís, doncs el treball que es realitza durant el procés assessor/a no està en relació amb la majoria de les expectatives sovint plantejades des de la immediatesa, com ja he dit abans. Necessitats que es traslladen al desig de trobar en l'assessora a una persona que ho sàpiga tot i que els ho pugui transmetre i així ells ho puguin traslladar als seus alumnes, però.. què passa quan es qüestionen aquestes idees?

No complir les expectatives, encara que sigui només per part d'alguns membres de l'equip docent, pot provocar la queixa contínua d'algunes persones del grup que se senten decebudes, com si la causa fos que l'assessor/a no els volgués donar allò a què tenen dret i que podrien obtenir si tinguessin alguna altra formadora. La seva idea és que se'ls faciliti respostes concretes o demostrar capacitats que puguin ser copiades. La seva desil·lusió en constatar que «no ho sabem tot» i que la nostra manera d'intervenir no sempre pot solucionar les seves inquietuds, pot omplir l'espai formatiu de tensions i dificultats, que sovint fan que s'hagi de treballar amb actituds que són resistents als canvis —o almenys nosaltres les interpretem així— com les de negociació: «això ja ho sé, no m'interessa, no tinc temps» o les de comparació: «això ja fa temps que ho faig, no és cap novetat». Actituds que frenen la flexibilitat, harmonia o adaptació a allò que es considera nou, i provoquen situacions reactives (sentir que no s'ha de saber el perquè del que s'està treballant), substitutives (buscar espais formatius alternatius), elusives (no reconèixer el treball que fan els altres), que es manifesten en forma de justificació, d'intel·lectualització o desplaçament.

Del que es tracta, segons la meua opinió, és de poder identificar les actituds que emergeixen davant de possibles canvis com:

- Canviar és molt difícil perquè no hi ha pautes clares de com fer-ho.
- En l'assessorament es dóna massa informació teòrica, que després no em serveix per canviar el que faig cada curs a la meua classe.
- Els canvis que es proposen són massa lents i jo necessito pautes clares i anar més ràpid.
- Tinc molts dubtes, no sé per on començar.
- A mi em fa por canviar, prefereixo treballar com ho fet sempre.
- Jo només estic disposat a canviar els llibres de text, la resta com sempre.

I transformar-les en actituds favorables als canvis estimulant la curiositat d'innovar i fer conscients les seves pròpies concepcions involucrades en les seves preguntes; ajudant-los a observar esdeveniments o fent una devolució ordenada de les seves impressions dins d'un sistema comprensiu, són algunes possibilitats que podem realitzar, encara que de vegades, alguns mestres no quedin gaire satisfets. Com les que transcriu obtingudes d'un assessorament realitzat a una escola de Barcelona:

- Les expectatives eren unes altres, esperàvem més estratègies d'intervenció per portar a les classes.
- Hagués estat millor veure exemples d'altres escoles.
- M'ha vingut bé per recordar coses que ja sabia.
- La demanda va ser diferent.
- Em va costar centrar-me. Primer anava molt despistada.
- Ha estat bé no tenia cap expectativa.
- M'he emportat la reflexió sobre nosaltres i sobre els nens i nenes.
- L'assessorament ha estat com una tutorització o supervisió del meu projecte docent.
- He reflexionat sobre coses que havia deixat aparcades.

Dins del procés assessor cada vegada és més important reflexionar sobre la feina que fem, com compaginem les expectatives dels centres o com dinamitzem els grups. D'aquesta manera l'assessora no té el rol d'experta transmissora d'un determinat saber, sinó que és una guia que possibilita que la demanda avanci, es transformi, es mobilitzi, canviï o es qüestionï, i així es pot ajudar el professorat a problematitzar la realitat (en relació amb esdeveniments vinculats amb el medi ambient, els drets humans, la solidaritat internacional, la interculturalitat i la immigració, etc.) per crear nous reptes educatius. Les persones, en aquest context formatiu, no resten indiferents o passives, sinó que s'impliquen per poder fer front al problema (o preocupació que s'ha creat), al mateix temps que l'assessora va guiant el grup ressaltant aspectes vinculats a les problemàtiques que es presenten, entre molts altres aspectes com ara:

- quin ha estat el seu origen?
- les diferents visions que poden haver-hi
- les possibilitats de canvi que es poden crear o si el que ha passat podia no haver passat o succeït d'una altra manera.

Aquest enfocament va més enllà de la realitat educativa, perquè les preocupacions no tenen una limitació escolar —disciplinària—, sinó que es plantegen des de la perspectiva social. I així es crea la necessitat de comprendre, explicar i gestionar el fets des de la complexitat, tal i com són en la realitat, compostos de factors històrics, socials o tècnics que s'heterogeïnitzen sense interrupció (Vilar, 1997).

Però tot i l'intent de ser coherents amb la nostra pròpia pràctica assessora, això no ens estalvia un munt d'adversitats que ens fan plantejar dubtes com ara: Es tracta de crear malestar als mestres de les escoles amb els problemes i el desencant que ja tenen? L'assessorament ha de ser un desencant més? Cal lluitar contra el que està «formatat»? Cal treure els docents de les rutines en què estan immersos on acostumen a utilitzar només informació fotocopiada i obsoleta?

Una vegada més cal plantejar-nos si existeix alguna forma d'intervenir que propiciï la comprensió de l'altre i que permeti situar la pràctica assessora entre les noves propostes i les experiències docents.

Malgrat els dilemes que planteja l'assessorament, s'ha tenir present que en aquests moments és una de les vies més destacables que permet escurçar la distància que hi ha entre els interessos de la infància i la joventut actual i els continguts estereotipats que se'ls ensenya a l'escola, en moltes ocasions desfasats i descontextualitzats, que els fan sentir cada vegada menys motivats per estar a les aules i tenir més temptacions de quedar-s'hi fora.¹

L'assessorament ha de poder ajudar el professorat a pensar l'escola fora dels vells plantejaments del currículum fragmentat i obsolet imperant, on es continuen plantejant activitats com les que es proposen en un llibre de text de Filosofia de segon de Batxillerat:

Explica quina és la relació entre raó i racionalitat.

Fes un mapa conceptual utilitzant els termes intel·ligència, tècnica, tradició, progrés i reflexió.

1. Com poden ser, a tall d'exemple, les preguntes d'aquests nois i noies d'una escola d'Esplugues: «La violència és l'única forma de resoldre els conflictes? Què farem quan s'acabi el petroli, com viurem? Quines repercussions tindrà en les nostres vides la recerca de la clonació? Quins efectes pot tenir el consum de les drogues en el meu cos?»

Em pregunto com els nois i noies de 17 anys poden aprendre a interpretar críticament la realitat —se suposa que aquest és un dels objectius clau d'aquesta assignatura—, a partir d'aspectes descontextualitzats del món actual i de les seves vides. Probablement, només ho fan per superar el munt d'exàmens a què estan sotmesos al llarg del curs i no es plantegen res més. En la majoria de les situacions, no han tingut l'oportunitat de donar la seva opinió i que aquesta fos escoltada i, sobretot, integrada dins del currículum.

Redefinir la nostra pràctica és un compromís i alhora un repte de totes les persones que hem anat creant al llarg del temps una experiència que pretén ser innovadora, que es pot concebre, des del meu punt de vista, com una «estació» generadora de coneixement i no com un «refugi» de velles idees on només es cristal·litzen rutines i estereotips sobre com es pot ensenyar a aprendre. Des d'aquesta mirada, l'assessorament pot arribar a esdevenir el centre de:

- Nous projectes d'innovació cada cop més complexos i dinàmics.
- Noves modalitats de comunicació i diàleg que van des de la presència a la virtualitat.
- Diverses formes de recopilació, apropiació i elaboració de la informació.
- I sobretot de noves il·lusions docents.

Però, ens podem plantejar aquests nous reptes? Som realistes? És massa tard? ¿Si després de 20 anys no s'ha pogut reflexionar en deteniment la identitat de la funció assessora, ho podem fer ara quan la comunitat internacional i la mateixa comunitat educativa viu moments tan complicats?

I així, una vegada més, el desig de l'assessora d'actualitzar els centres no sempre és compartit pels mestres i fa que hi hagi més dubtes en la nostra pràctica com: Es pot fer una tasca d'apropament entre el que passa fora i dins de les aules? És possible crear en el professorat més obertura metodològica? Es poden replantejar activitats rutinàries per propostes més engrescadores?

Crec que la reflexió sobre la pràctica assessora s'ha de fer en profunditat i des d'una perspectiva necessàriament àmplia que tingui en compte, tal com deia a l'inici, les actuals problemàtiques socials (problemes de la pobresa, la insuficiència de l'Estat del benestar, els desequilibris mundials, els moviments migratoris, etc.), els canvis tecnològics i científics accelerats, la parcialitat informativa que rebem i els desastres naturals (terratrèmols, huracans, tsunamis, etc.) perquè no són debats incompatibles, sinó que han de ser necessàriament superposats.

L'assessorament, una qüestió d'identitat?

L'assessorament ha de reafirmar la seva identitat involucrant al professorat en la incorporació de la realitat dins de l'escola, amb sentit crític i amb la voluntat de millorar-la. Identitat que planteja la necessitat d'acompanyar els

mestres en la interpretació del que succeeix dins i fora de l'àmbit educatiu, afrontant la creixent complexitat que caracteritza el món actual, la rapidesa i la imprevisibilitat dels canvis que s'hi produeixen. Això implica saber relacionar les transformacions del món amb les representacions del coneixement, amb les formes de treball o amb les maneres de comunicar el que s'aprèn i com es va aprenent. Però, ¿com podem assessorar docents perquè vinculin la seva consciència crítica als diferents estils de vida d'ara i siguin capaços de reestructurar les realitats actuals i combinar-les amb les preocupacions dels alumnes?

Sóc conscient que afrontar aquest repte és difícil i complex. Però continuo insistint que l'assessorament a centres ha de reafirmar la seva identitat donant suport a «processos d'innovació» i alhora impulsar la reflexió crítica, col·laborativa i compromesa del professorat. L'assessorament ha de buscar la promoció dels canvis institucionals, canvis de consciència i també en la vida quotidiana de les escoles (Rodríguez, 2003).

Una reflexió que implica escoltar les necessitats dels docents, les seves accions i els seus propòsits. I que implica, també, conèixer quines són les veritables raons de les activitats que fan servir curs darrere curs a les aules sense introduir cap canvi: és per inèrcia? rutina? seguretat? D'aquesta manera els temes que es tracten emergeixen de les seves inquietuds i des de l'espai assessor se'ls pot acompanyar críticament, facilitant recursos o proporcionant la informació necessària per poder aprofundir i comprendre la necessitat plantejada (Pozuelos, 2001).

Aquesta perspectiva —fruit de la meua experiència compartida amb mestres i assessors/es— s'allunya del corrent racionalista, tecnològic i simplificador que redueix l'assessorament a la transmissió de tècniques, procediments o idees elaborades per altres instàncies (experts o normatives), perquè reconeix que el procés de construcció del coneixement del professorat es realitza a través d'experiències d'interacció vinculades a situacions de naturalesa pràctica i professional.

Un enfocament on l'assessor/a planteja estratègies formadores que es puguin connectar amb diferents modalitats d'aprenentatge i sobretot allunyades dels principis basats en la instrucció i la reproducció. Es crea així, des del meu punt de vista, una intervenció que fomenta l'autonomia dels mestres:

- a) *promovent activitats innovadores* o iniciant processos adreçats a la millora i transformació de la pràctica reflexiva, perquè pugui actualitzar el seu saber docent o fent un estudi comprensiu de les referències de diferents autors i autores.
- b) *prenent en consideració les actituds docents*, el seu saber com a professional adult, reflexiu i obert a la col·laboració amb les altres persones i les seves influències en els estils d'ensenyar.

c) *tenint en compte la seva experiència*, les seves creences, idees, conceptualitzacions o teories, diferents estils formatius i sobretot les seves formes d'acció a les aules.

Intervenció que permet que el professorat sigui capaç d'identificar i organitzar els seus propòsits, d'escollir les estratègies pedagògiques o utilitzar els mitjans adequats, que coneguin els continguts que han d'ensenyar i que comprenguin les experiències socials dels seus alumnes. I que, alhora, tingui en compte el context social i polític de l'escolarització (Liston i Zeichner, 1993).

L'assessorament ha fer possible que els mestres puguin ajudar els nois i noies a interpretar les complexitats del segle XXI, tenint en compte, entre d'altres aspectes: la transmissió dels coneixements acumulats; la preparació tècnica i pràctica dels ciutadans i ciutadanes per ocupar un lloc en la societat; el coneixement de les cartes de navegació necessàries per no perdre's en la vida real; el reconeixement dels signes que trenquen el nostre entorn o la familiarització amb les diferents cultures existents. Propòsits que han de facilitar maneres d'ensenyar creatives i innovadores, que no es facin resistents als canvis. I sobretot fer possible que el professorat pugui sortir de l'estret marc en què està encerclat en l'actualitat, preservant la seva autonomia, el que és divers i propi, afavorint les relacions interpersonals i socials i creant marcs d'intervenció docent que puguin fer possible la seva contribució a la comunitat educativa.

La noció d'autoritat en la pràctica assessora

L'assessorament, tal com diu Domingo (2003), necessita d'una identitat per exercir-se amb coherència, però l'assessor/a «no és, es fa».

La complexitat en la nostra pràctica pressuposa també tenir un posicionament d'autoritat necessari per poder crear una cultura docent compartida. Si creiem que la nostra tasca assessora consisteix a facilitar un marc de treball que permeti prendre decisions sobre la demanda plantejada de la qual ens sentim responsables, entendrem també que la responsabilitat i autoritat acompanyen el rol assessor d'un poder que té clares repercussions en el centre. Per això és important plantejar-se quines influències pot tenir l'assessorament en la dinàmica de l'escola i de l'equip docent, i sobretot cal pensar en el què passarà quan l'assessorament finalitzi. Situació que implica organitzar amb molta cura els límits d'aquest espai formatiu. Per això cal crear estratègies assessores, on sigui possible mostrar al professorat diferents punts de vista sobre els esdeveniments que s'analitzen, estudiar en deteniment els diversos processos d'aprenentatge que emergeixen la pràctica i, sobretot, ordenant i fent devolucions acurades les seves aportacions i narracions docents.

Narracions que, des de la noció d'autoritat, han de tenir en compte:

- La *rellevància de les incerteses* i els canvis constants de la realitat actual (regressions, contrastos, incoherències, progressos, crisis, pèrdues o conflictes).
- La importància del *diàleg* entre ordre i desordre, el que és concurrent i el que és antagònic, l'oposició o la col·laboració.
- Amb l'objectiu de buscar les capacitacions de totes les persones i de poder gestionar autònomament els possibles canvis que es van estructurant.

Les capacitats assessores han d'estar centrades en la idea que el coneixement es va creant en el grup i aquest no es traspasa d'una persona a les altres. I així tal com diu Gergen (1992) formar no vol dir reemplaçar un coneixement per un altre, sinó establir un diàleg amb totes les experiències perquè totes les persones es beneficiïn amb els discursos dels altres en qualitat de participants, interlocutores i col·laboradores.

D'aquesta manera, l'assessorament no consisteix en un reemplaçament d'un coneixement «insuficient» per un altre coneixement «superior», sinó en el diàleg en el qual totes les idees es beneficien amb els discursos dels altres. L'assessora aquí convida a dialogar els docents en qualitat de participants i no d'instruments, d'interlocutors i col·laboradors, perquè els mestres no són capses buides que s'han d'anar omplint a poc a poc. Des d'aquesta perspectiva, l'assessorament no es concep com una cosa que es construeix per acumulació —de cursos, de continguts o tècniques—, sinó a través d'un treball de reconstrucció crítica sobre les pràctiques i de (re)construcció permanent de la identitat personal.

Però la noció d'autoritat comporta també fer una anàlisi crítica de la nostra pràctica assessora, significa repensar «el nostre propi procés d'aprenentatge» perquè la pràctica assessora ens obre múltiples fonts de preocupació i crea un ampli programa de treball per poder abordar nous continguts d'ensenyament i seleccionar noves pràctiques per apropar la realitat actual als estudiants.

L'assessorament suposa una orientació cap a un procés de reflexió basat en la participació i exigeix un plantejament crític de la formació, una anàlisi de la pràctica professional de la perspectiva dels supòsits ideològics i actitudinals que estan en la seva base (Imbernón, 2004) i suposa, també, no caure en la repetició i en la inèrcia. Com, si no, podríem valorar la rellevància de les relacions entre les persones o proposar nous projectes o crear noves estratègies d'ensenyament i aprenentatge?

Per això és molt important poder discriminar les diferents parts del context: el professorat, la demanda que plantegen, l'organització del currículum, el tipus de centre i la història de l'escola. Des de l'anàlisi de les diferents parts

podem pensar on s'ha d'incidir, quins han de ser els passos o per què uns són més rellevants que els altres. Tot això ens permet fer més complex el procés de treball. Fent:

- *Propostes d'intervenció* a les aules per analitzar les transformacions que es van duent a terme.
- *Entrevistes personals* treballant els aspectes subjectius que ens porten a plantejar la necessitat de canvi i d'innovació a l'escola.
- *Observacions i intervencions* a les aules que es plantegin com a formes de col·laboració en l'acció.

Del que es tracta és, des del meu punt de vista, de poder crear conjuntament un marc interpretatiu sobre el que preocupa el professorat. On també cal d'interrogar-nos sobre quins models pedagògics o quina cultura docent s'està generant en els docents de les escoles que intervenim.

Un context de treball que permet a l'assessor/a donar significat i conceptualitzar cada itinerari formatiu, on:

- a) S'ajudi a seleccionar i delimitar els problemes que són rellevants i que val la pena ser investigats.
- b) Es facilitin recursos i la informació necessària per poder crear més coneixement en relació a la preocupació plantejada.
- c) Es puguin dinamitzar les trobades de manera que els docents no es desanimin ni s'avorreixin.
- d) Es promoguin processos de regulació, revisió i avaluació dels canvis que es van duent a terme.
- e) S'estableixin xarxes de contactes i canals de comunicació entre les persones per poder expandir i optimitzar les seves idees i recursos.
- f) Es prenguin decisions: negociar, regular l'experiència i les seves conseqüències.

L'assessorament, vist com un enfocament complex i compromès, implica analitzar les situacions com a sistemes i confrontar les contradiccions com una forma d'acceptar les constants transformacions educatives, socials, culturals o científiques (Morin, 2002). Tenint en compte que una escola (amb la guia assessora) no pot emprendre en solitari un procés de canvi tan complex, sinó que cal involucrar des d'un inici a totes les institucions educatives.

Així es pot crear un entorn formatiu que desperti la necessitat de canviar —no només del professorat, sinó també dels assessors/es— i donar altres possibilitats d'acció als docents, tractant, com ja he dit abans, continguts clau vinculats a la realitat que vagin pivotant entre les seves concepcions sobre el fet d'ensenyar i els temes que es poden tractar a les aules. Continguts que no es debilitin, sinó tot el contrari, que es puguin ampliar i contrastar, deixant enrere pràctiques de treball a les aules basades en la reducció, simplificació, acumulació o memorització descontextualitzada (Gimeno, 2003).

L'assessorament, un compromís

Però l'assessorament és, sobretot, una pràctica socialment compromesa (Escudero i Moreno, 1992) on la capacitat d'assumir compromís i responsabilitat és personal i alhora contextual. És així com el procés de models professionals dispersos que es configuren dibuixa un escenari amb més potencialitat que ajudi a crear noves perspectives educatives.

L'assessorament ha de posicionar-se davant d'una escola que se'ns va fent cada vegada més petita, si no la sabem imaginar de diferents maneres. Els vertiginosos canvis del món actual poden esdevenir un laberint difícil de comprendre si no som capaços d'incorporar-los en l'organització dels centres. L'escola d'avui té moltes derives contradictòries perquè la majoria dels continguts que està ensenyant són del segle passat. Les aules estan organitzades amb nens i nenes que han d'aprendre junts perquè tenen la mateixa edat amb assignatures desconnectades entre elles, que no són plurals i que no responen als requeriments del segle actual.

Els centres educatius haurien de poder reconèixer les noves formes de relació social que es van gestant perquè no pot continuar tancada en un ordre institucional establert i canalitzat per societats molt menys complexes que les actuals. L'assessorament ha d'acompanyar el professorat en la recerca de noves formes d'ensenyar amb temps i combinacions diverses, a través de processos de mediació i diàleg.

L'assessorament hauria de promoure la capacitat de «fer-nos sentir més complexos com a éssers humans», proposant iniciatives per a una educació més compromesa amb les necessitats socials de la humanitat, afavorint la reflexió col·lectiva sobre els desafiaments morals del segle XXI, com poden ser la revolució genètica o els impactes mediambientals entre molts altres aspectes.

I abans de concloure, no voldria deixar de dir que crec que és essencial poder captar l'intent de l'home i la dona contemporanis per escapar de la realitat vista com un bloc monolític, i obrir els ulls entre el que és personal, local i universal (Zeldin, 1994).

Potser a partir d'aquests nous elements crearem l'assessorament del segle actual, on estic convençuda que tots i totes ens hi podrem dedicar amb més plaer i entusiasme.

Bibliografía

- DOMINGO, J. «El asesoramiento a centros educativos, una cuestión de saber, poder e identidad». *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 2003, 7 (1-2), pp. 103-112.
- ESCUDERO, J.M. i MORENO, J.M. *El asesoramiento a centros educativos*. Madrid: Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid, 1992.
- GERGEN, K.J. *El yo saturado*. Barcelona: Paidós, 1992.
- GIMENO, J. *El alumno como invención*. Madrid: Morata, 2003.
- IMBERNON, F. «El papel del asesor práctico en la formación permanente». *Revista de los centros del profesorado de Andalucía. Perspectiva*, 2004, 7, pp. 7-15.
- JIMÉNEZ, R.A. i PORRAS, R. *Modelos de acción psicopedagógica: entre el deseo y la realidad*. Málaga: Ediciones Aljibe, 1997.
- LISTON, D.P.; ZEICHNER, K.M. *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata, 1993.
- LUCARELLI, E. (comp). *El asesor psicopedagógico en la Universidad. De la teoría pedagógica a la práctica en formación*. Buenos Aires: Paidós Educador, 2000.
- MONEREO, C. i POZO, J.L. (coord.). *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Editorial Graó, 2005.
- MORIN, E. *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral, 2000.
- NICASTRO, S.; ADREOZZI, M. *Asesoramiento pedagógico en acción*. Buenos Aires: Editorial Paidós, 2003.
- POZUELOS, F.J. «Asesorar desde la colaboración». *Cuadernos de Pedagogía*, 2001, núm. 332, pp. 50-54.
- RODRÍGUEZ, M. *El asesoramiento en Educación*. Málaga: Ediciones Aljibe, 1996.
- RODRÍGUEZ, M. *Las metamorfosis del cambio educativo*. Madrid: Akal, 2003.
- VILAR, S. *La nueva racionalidad*. Barcelona: Cairós, 1997.
- ZELDIN, T. *Historia íntima de la humanidad*. Madrid: Alianza Editorial, 1994.

Paraules clau

currículum integrat, noció de canvi i transformació, diàleg, incertesa, actualització, complexitat, Identitats, cultures docents

Abstracts

El asesoramiento educativo ha sido objeto de gran atención pero a menudo es concebido como una cuestión metodológica basada en modelos que van desde la transmisión estricta de conocimientos a la colaboración entre iguales. El asesoramiento no sólo es una cuestión de sólidos procedimientos sino que también ha de atender el bienestar de las personas. Para ello es importante poder tomar en consideración los procesos de recuperación de los temas como la integración curricular o las identidades y culturas docentes. Además, la mirada de la autora se detiene en el espacio demarcado por la relación entre la escuela y quienes trabajan en ella. Una escuela que necesita abrirse al entorno y que abra vías reales de participación a la comunidad. Desde este lugar la autora expone las dificultades que atraviesa el asesoramiento en las escuelas ligadas a la necesidad de actualizar el sentido del currículum. Así el poder dar sentido a lo que hacemos y a la revisión de nuestros propósitos no es un atributo que llega mágicamente del exterior sino que resulta de un largo entramado de intercambios de opiniones que nos permiten jugar entre lo nuevo y lo viejo, lo conocido y lo desconocido, lo deseable y lo posible, etc. El asesoramiento no surge, pues, de la transmisión sino de la implicación, y constituye una de las tareas más relevantes de la formación del profesorado.

Le conseil éducatif a été l'objet d'une grande attention mais il est souvent conçu comme une question méthodologique basée sur des modèles qui vont de la stricte transmission de connaissances à la collaboration entre égaux. Le conseil n'est pas seulement une question de solides procédures mais il doit aussi répondre aux demandes de bien-être des personnes. Pour ce faire, il est important de pouvoir prendre en considération les processus de récupération des thèmes tels que l'intégration du cursus ou les identités et les cultures de l'enseignement. En outre, le regard de l'auteur s'arrête dans l'espace délimité par le rapport entre l'école et ceux qui y travaillent; une école qui a besoin de s'ouvrir à son environnement et qui ouvre des voies royales de participation à la communauté. L'auteur, depuis ce lieu, expose les difficultés que traverse le conseil dans les écoles liées au besoin de remettre à jour le sens du cursus. Ainsi, le pouvoir de donner du sens à ce que l'on fait et à la révision de nos objectifs n'est pas un attribut qui vient de l'extérieur comme par magie sinon qu'il résulte d'un long tissage d'échanges d'opinions qui permettent de jouer entre l'ancien et le nouveau, le connu et l'inconnu, le souhaitable et le possible, etc. Le conseil ne surgit donc pas de la transmission mais de l'implication, et il constitue l'une des tâches les plus pertinentes de la formation des enseignants.

Educational consultation has been the object of much attention, but is often conceived as a methodological issue based on models that range from the strict knowledge transfer to collaboration among equals. Consultation is not only a question of solid procedures; it also has to attend to people's wellbeing. For this reason it is important to be able to take into consideration the recuperation processes of issues such as curricular integration and teaching culture and identity. Furthermore, the interest of the author is restricted to the space designated for the relations between the school and those who work there. A school needs to open up its environment and open real channels for community participation. From this point, the author exposes the difficulties that the consultants come across in the schools seen as needing an update in the meaningfulness of their curriculum. In this way meaning can be given to what we do and the revision of our plans will not be seen as attributes that come about magically from the outside, but ones that are the result of a large framework of exchanges of opinion that allow us free play between the new and the old, the known and the unknown, the desirable and the possible, etc. Consultation doesn't arise, therefore, from transmission but implication, and constitutes one of the most relevant tasks of teacher training.