

INFORMES Y DOCUMENTOS

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LA PLANIFICACIÓN DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DESDE UN CENTRO DE PROFESORES

RAFAEL GARCÍA NADAL (*) Y
FRANCISCO ROMERO AYALA (*)

1. INTRODUCCIÓN

La preocupación por la mejora de la calidad de la enseñanza está provocando, en nuestro país y en otros muchos, la aparición de sistemas institucionales, que desde fuera de la propia escuela colaboran con ésta y con sus profesores en la realización de cambios y mejoras de su enseñanza. Esto se refleja, por un lado, en la aparición en la bibliografía especializada del tema del Sistema Externo de Apoyo a la Escuela como uno de los que está adquiriendo mayor interés, tanto en otros países (Louis, 1985; Louis y Loucks-Horsley, 1989) como en el nuestro (Hernández, 1987; Escudero y Martínez, 1988; Nieto Cano, 1990; Escudero y Moreno, 1992). Por otro, en el impulso de acciones políticas en este sentido –cada vez de mayor alcance– por parte de las administraciones educativas, configuradas institucionalmente en nuestro país en el llamado Sistema de Formación Permanente del Profesorado.

En nuestra opinión, estos sistemas institucionales –Centros de Profesores, de Recursos, Servicios de Orientación, etc...– están llamados a cumplir funciones de asesoramiento, orientación y asistencia a las escuelas y a los profesores que, evidentemente, tienen una clara dimensión formativa. No obstante, frente a una posible concepción de la formación como adquisición de conocimiento científico y didáctico por parte del profesorado, con la idea de que dicho conocimiento, *per se*, y en todos los casos, mejorará la calidad de la enseñanza y procurará cambios educativos, defendemos un sentido de ésta en la que los propios centros, o mejor dicho, sus profesores, tengan un claro protagonismo a la hora de delimitar su contenido y los procesos de la misma, en función de sus propios problemas, necesidades así como contextos sociales y educativos; tanto si se trata de procesos formativos resultantes de propuestas de mejora por propia iniciativa, como si provienen de propuestas de la Administración educativa.

Evidentemente, estas labores de asesoramiento, apoyo y formación en definitiva, no pueden improvisarse, y han de ser objeto de planificación con una concepción

(*) Universidad de Murcia.

clara y con referentes teóricos precisos del papel de los sistemas institucionales de apoyo.

Este pequeño trabajo es fruto de la propia reflexión y experiencia profesional de los autores, asesores de formación durante varios años en un Centro de Profesores, y pretende plantear las dificultades con que los asesores de CEP se han encontrado a la hora de precisar componentes básicos de sus labores de asesoramiento, apoyo y formación, –tales como un concepto de planificación, un modelo definido de formación y una delimitación clara del cambio que se pretende–. Al mismo tiempo, ofrece determinadas referencias en este sentido, desde la doble perspectiva del actual momento de reforma educativa, y de las posibilidades reales de trabajo de los asesores en los Centros de Profesores.

2. LA PLANIFICACIÓN DE LA FORMACIÓN: CONDICIONES NECESARIAS

Planificar supone hacer una previsión de acciones que queda plasmada en un proyecto que sea capaz de representar, en lo posible, nuestras ideas sobre lo que deseamos conseguir y cómo llevarlo a cabo. Ante un proceso de este tipo –en nuestro caso de acciones formativas, de apoyo...–, caben múltiples estrategias de diseño y elaboración, distintas según sean las respuestas a preguntas como las que siguen (Short, 1983):

- a) *¿Cuál es la base sobre la que se recogen evidencias, se establecen consensos y se proyectan consecuencias? Pues dicha base, de alguna manera, define el estilo de estar y sentir la enseñanza por parte del planificador como su propia posición social. Dicho de otro modo, no es lo mismo que un plan esté basado exclusivamente en las ideas de planificadores externos, que en las de los usuarios del mismo (Connelly, 1972).*
- b) *¿Quiénes participan –y en qué grado–, en el proceso de elaboración del proyecto? ¿Cuál es su representatividad y su cualificación? Se pueden establecer, en este sentido, distintos patrones de participación, desde el dominado exclusivamente por expertos externos, hasta aquellos en que se da una gran coordinación y equilibrio entre distintos especialistas, incluyendo a los propios usuarios.*
- c) *¿Qué papel se le confiere al profesor? Ya que no es lo mismo entender a éste como un simple ejecutor de las propuestas que se le hacen, que como un «implantador» activo o un «adaptador» libre de las mismas.*

Es evidente que la contestación a estas cuestiones hará más explícitas las intenciones de un plan de apoyo o formación, y sobre todo establecerá claramente los distintos papeles asignados a los protagonistas del mismo –en nuestro caso asesores y profesores– dando lugar a dos estrategias extremas: una, la de entender a éstos últimos como meros ejecutores de un plan elaborado por personas ajenas –los asesores–, a partir de sus propias ideas o de ideas planteadas incluso en instancias superiores –la propia Administración, que a su vez puede dirigir estrictamente la acción de los asesores–, las cuales determinan lo que sirve o no sirve, lo que es bueno o necesario, en definitiva, para el profesorado, mero «invitado» del plan que se le ofrece. En el otro extremo, el

profesorado es el único autor de su plan de formación o apoyo, que responde exclusivamente a sus intereses –con el riesgo de que éstos no tengan siquiera carácter educativo–; el asesor aquí sería un mero facilitador o intermediario de la obtención de ciertos recursos necesarios para el desarrollo del Plan. En los Centros de Profesores se han dado ejemplos de ambas estrategias: la de hacer del profesor un simple invitado de determinada formación –piénsese, por ejemplo, en los cursos de equipos directivos, cuyas fases, contenidos, metodología y materiales estaban centralmente establecidos para todos los CEPs del territorio MEC– y la de elaborar planes a partir exclusivamente de los criterios del profesorado, con grandes dificultades para traducir las demandas del mismo en acciones concretas –por su falta de cálculo, de agilidad y fiabilidad en los mecanismos de consulta, dispersión en las propuestas, etc...– e incluso con resultados alejados de lo que podía esperarse objetivamente de las necesidades formativas del profesorado –por ejemplo, abundancia de actividades educativas de corta duración y sobre contenidos, en algunos casos, ajenos al currículum escolar– (Fernández Navarro, 1989).

Por supuesto, también se han dado ejemplos intermedios, pero sin entrar a puntualizar las distintas estrategias que pueden resultar; pensamos que un plan parece más adecuado para, en definitiva de eso se trata, producir mejoras en el plano educativo, cuando se cumplan condiciones como las referidas por González y Escudero (1987):

- 1) El plan establece especificaciones programáticas claras y ofrece guías prácticas de acción, de esa manera se puede presentar como algo practicable en su respectivo contexto.
- 2) Asume el supuesto de que los profesores poseen sus propias creencias, juicios y valores.
- 3) Se definen con claridad las diferentes funciones de las personas implicadas.
- 4) Se conviene un contexto metodológico deliberativo.
- 5) Se utiliza un lenguaje asequible en la comunicación con el profesorado.
- 6) Es realista y conoce las circunstancias escolares de hoy.
- 7) Reconoce y potencia los procesos de interpretación personal por parte del profesorado.
- 8) No desconoce la influencia de los contextos sociales y políticos en la institución escolar.
- 9) Reconoce y potencia una infraestructura de apoyo (económica, humana, etc.).
- 10) Proyecta debates abiertos sobre lo educativo.

Nuestra experiencia nos dice que en los Centros de Profesores se ha carecido, en general, de unas perspectivas claras que guiaran los procesos de planificación; no ya en lo que se refiere a un modelo de formación determinado, o a una delimitación del cambio que se pretende –asuntos que trataremos seguidamente–, sino que, cuestiones como

las que acabamos de relacionar, referidas a elementos que favorezcan la aceptación y la práctica que un plan de formación y apoyo al profesorado apenas han sido objeto común de discusión —elementos éstos que, dicho sea de paso, son compatibles casi todos ellos, tanto con una estrategia basada en hacer del profesor un mero ejecutor de los planes de otros, como si éste es el exclusivo autor de su plan—. Aunque la elaboración de un proyecto de formación era objeto básico de la preparación de asesores por parte de la Administración, muchas veces esta tarea era presentada como un problema técnico, cuyas dificultades básicas residían, en primer lugar, en la «justificación» de la propuesta formativa, que normalmente aludía a las necesidades planteadas por la Reforma, y que no tenían por qué referirse a un perfil preciso de ésta, sino que más bien rendían tributo a un conjunto de tópicos como *constructivismo*, *aprendizaje significativo* y *evaluación formativa*... En segundo lugar, en el planteamiento de unas acciones formativas —generalmente a corto plazo—, cuyas estrategias debían, asimismo, estar en consonancia con los principios metodológicos tópicos del momento: metodología participativa, trabajo en equipo... Todo ello en un marco de exigencias formales elevadas, que, evidentemente, no presuponían claridad en las perspectivas que se utilizaban; y es que difícilmente un asesor en formación podía poseer un completo bagaje que le ayudara a comprender los elementos básicos de su trabajo y del ámbito sobre el que planteaba sus propuestas. Es más, la consolidación temporal de un equipo de asesores en un CEP no implicaba que se pusieran en marcha procesos de reflexión y discusión, como ya se ha comentado antes. Nunca se ha hecho más cierto, en estos años de preparación y puesta en marcha de la Reforma, aquel dicho de que «la urgencia de lo inmediato impide pensar el futuro»; y es que, lo frecuente en un CEP era la puesta en marcha de acciones formativas planteadas desde instancias superiores, al margen de planteamientos más propios y autónomos de los equipos de asesores, fruto de sus propios procesos de reflexión, un poco lentos quizás, pero necesarios para un «hacer» coherente por su parte. Esta falta de autonomía de los CEPs, en la doble vertiente de la toma de decisiones de sus consejos rectores y de la labor de los asesores —llevados todos en definitiva a poner en marcha un conjunto de acciones prescriptivas, planteadas de arriba a abajo— ha contribuido en gran medida a la visión de estas instituciones como simples correas de transmisión de la Administración, que atienden sólo a las demandas que desde ésta se consideran necesarias en su política educativa.

3. EL MODELO DE FORMACIÓN

La planificación de las labores de apoyo, asesoramiento y formación, no es un proceso neutral, sino que está íntimamente ligado a las concepciones educativas de las que se parta, en general, y al «modelo» de formación que se maneje, en particular. En principio, entendemos con Escudero (1992) que la formación es consustancial con una reforma o cambio; que ambos procesos, formación y cambio, han de ser pensados de forma conjunta, como dos caras de una misma moneda. No es posible entender una mejora de la educación que no sea, en sí misma, formativa para los profesores que han de desarrollarla en la práctica y, al mismo tiempo, una formación bien entendida, que debe estar orientada al cambio educativo, cambio que habrá de contar con una legitimación que lo valore como una opción mejor que la realidad que se da.

Esto nos lleva a establecer que cualquier formación no sirve para cualquier cambio. Que no es lo mismo concebir éste como un proceso dirigido de arriba a abajo, de forma deductiva, por agentes alejados de la realidad educativa, que entenderlo como un proceso continuado, permanente y sistemático, comprometido con las visiones, inquietudes y problemas de sus protagonistas. Un cambio que sea, al mismo tiempo que una oportunidad para promover nuevos procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos, una ocasión para poner en marcha procesos de reconstrucción crítica de la vida escolar de los centros educativos.

En el primer supuesto nos encontraríamos ante una concepción *instrumental* de la formación, pensada con el propósito exclusivo de entrenar específicamente a los profesores para una aplicación fiel de las demandas y exigencias del cambio, expuestas por los diseñadores del mismo. En definitiva, como un medio para un fin (Escudero, 1992). Frente a esta concepción, se encuentra la de una formación «*constructiva*» y «*crítica*» (Tabachnick y Zeichner, 1991). Una formación *constructiva* asume para la preparación del profesorado los principios que el enfoque constructivista ha formulado para el aprendizaje de los alumnos. Una formación como *facilitación* de los nuevos aprendizajes –nuevas ideas, métodos, actitudes...– para el equipo docente, partiendo de que son sujetos que disponen de sus propias estructuras de conocimiento, sus patrones personales de acción pedagógica y sus respectivos sistemas de creencias y valores (Hameyer, 1989). Sólo de esta manera se puede dar un aprendizaje significativo, potenciador y que desarrolle de las propias capacidades para el cambio, frente a un aprendizaje de mera recepción y aplicación de recetas pedagógicas al uso.

Pensamos, además, que la formación debe tener un enfoque *crítico* para dar una dimensión más allá de lo personal e instrumental, para capacitar en el análisis y la valoración del cambio, para decidir sobre qué cambiar, cómo, cuándo y por qué. Tomando, en definitiva, como contenidos propios de aprendizaje la capacidad para cambiar; para valorar las propuestas de cambio, ajustándolas a las propias situaciones y contextos; para reconstruirlas desde una acción reflexiva y crítica, que sirvan para la creación, el mantenimiento y el desarrollo de competencias profesionales; para aprender a aprender. Superando, en definitiva, el estrecho concepto que entiende que los contenidos de la formación han de ser tan sólo de carácter disciplinar y didáctico.

Es por esto que, frente a una posible concepción de los Centros de Profesores como instituciones destinadas exclusivamente a proporcionar conocimiento científico y didáctico a los profesores –a la espera de que éste mejorará la calidad de la enseñanza–, defendemos una visión de los mismos y de la labor de sus asesores como facilitadores de recursos formativos, de asesoramiento, orientación y apoyo a los profesores y a los centros educativos, para que colaboren en desarrollar sus propias capacidades innovadoras y den una dimensión crítica a éstas.

Todo ello implica, a su vez, un cambio de las modalidades y estrategias de formación, valorando aquellas que dan al profesor, junto a sus compañeros y en su propio contexto, oportunidad para reconstruir y mejorar sus ideas, criterios y prácticas educativas. No se trata de desterrar la actualización del profesorado mediante el contacto con nuevos conocimientos, métodos o recursos educativos, sino de superar la idea de que la formación equivale sólo a asistir a cursos impartidos por expertos, y que la labor de los CEPs es procurar de forma mayoritaria y generalizada los mismos. De hecho, sobre

todo al principio, los CEPs no eran, ni mucho menos, considerados como entidades formativas desde un punto de vista instrumental. La conocida definición de los CEPs como «lugar de encuentro...» no encerraba precisamente esa visión. Otra cosa es que los procesos de centralización administrativa de los mismos y la evolución del contexto educativo, —en lo que se refiere a la aparición del tema de los «sexenios»— los hayan conducido a una compleja burocratización que desorienta su sentido inicial. Esto ha provocado que las ideas que los definían legalmente en sus comienzos, y que se referían a un concepto de los mismos como instituciones de apoyo y asesoramiento a las iniciativas del profesorado, con un marcado carácter, cuando menos, constructivo de la formación, se deshagan en la realidad en forma de «Cursos de Actualización Científica y Didáctica», como principal y casi exclusivo modo para un adecuado cumplimiento de aquéllos por parte del profesorado.

4. LA DELIMITACIÓN DEL CAMBIO

Sin embargo, asumir un claro modelo de formación, y procurar que los procesos de burocratización no lleven a una desfiguración de los propósitos a que conduce el mismo, no es el único problema con que se han encontrado los Centros de Profesores. Además de establecer un modelo de formación, apoyo y asesoramiento para el desarrollo del cambio, un elemento clave para la planificación de la intervención es la *delimitación* del mismo, entendida como la explicitación de aquellos elementos de la realidad educativa que van a ser abordados para su mejora.

Respecto a esta tarea y con el ánimo de situar nuestra acción en posturas consecuentes con las propuestas que se han expuesto anteriormente, es preciso hacer algunas reflexiones:

1. La determinación de objetivos de cambio ha de establecerse teniendo en cuenta, por un lado, la realidad de las prácticas docentes que se dan en el contexto de la disciplina o área de que se trate. No se puede por tanto actuar en el vacío de la distancia con la realidad. Por otro, a la hora de establecer las propuestas u objetivos finales de cambio educativo, será necesario contar con un proceso básico de reflexión y negociación compartida, de análisis y determinación de lo que «es» o «debe ser» una práctica adecuada desde una visión general y compartida por los implicados.

Según lo dicho, y en relación con las distintas áreas o ciclos docentes, y teniendo muy en cuenta la zona geográfica o ámbito de actuación sobre el que, como CEP, se trabaja, habría que llegar a determinar:

- a) ¿Cuáles son las bases teóricas que manejan los profesores de esa área?
- b) ¿Qué enfoques definidores de los contenidos y objetivos son los más habituales?
- c) ¿Qué estrategias son las más utilizadas en las aulas, y qué causas, indirectamente, pueden influir en ello?
- d) ¿De qué medios disponen y cuáles no existen?

e) ¿Cuáles son los modos de evaluación más habituales?

2. En segundo lugar, será necesario establecer un perfil de innovación con carácter referencial. Este perfil de cambio concretaría:

a) Unas bases teóricas de la acción educativa.

b) Unos contenidos u objetivos.

c) Unas estrategias educativas características.

d) Unos medios para el desarrollo y su uso.

e) Unos modos de evaluación.

En suma, la definición de estos elementos permite al asesor establecer para su área, desde un posicionamiento técnico externo «atenuado» –en el sentido que describen González y Escudero (1987, p. 134)–, un modelo de desarrollo didáctico/disciplinar, coherente desde su propia formulación epistemológica, y válida desde su propio proceso de construcción y negociación contextualizada, que debe ofrecer orientaciones precisas para la planificación de contenidos amplios o concretos, así como ejemplos de unidades didácticas desarrolladas en la práctica, con una clara descripción del tipo de tarea docente desarrollada, y de sus elementos.

3. Por último, si necesario es definir un perfil de cambio, no menos resulta conocer el contexto en el que ese cambio se plantea. Ese contexto, que denominamos aquí «ámbito de actuación» es el que finalmente va a establecer la prioridad de determinados objetivos frente a otros, y el alcance de éstos, en definitiva del Plan de formación.

Frente a análisis exhaustivos muy amplios –los redichos «análisis del contexto»–, abogamos por acercarnos más a analizar contextos «personales». Esto no quiere decir que se desprecien otro tipo de datos, pero sí que es más importante conocer, en lo que se refiere al profesorado, sus demandas y expectativas, la formación recibida anteriormente, su participación en innovaciones..., sin perder de vista la realidad de los centros en que trabajan, sus características, sus problemas más relevantes... Se trata de recoger de sujetos cercanos y significativos –y aquí cobra gran valor la experiencia de los asesores, sus relaciones con profesores y centros– una aproximación de cómo es nuestro ámbito de actuación en dimensiones diferentes a las que se refieren estrictamente a las prácticas pedagógicas, las cuales que se han señalado en el punto primero.

En definitiva, las respuestas a estos tres puntos permitirá delimitar el cambio deseado, y tomar decisiones de actuación, para el plan de formación, que conjuguen las visiones de los profesores y los centros educativos, así como la de la propia institución de apoyo, evitando que ésta –el CEP– se convierta en sede de presuntas «élites» –sus asesores– que deciden sobre lo bueno y lo malo en lo educativo y en la formación del profesorado; o bien, que, en ausencia incluso de criterios propios de tal institución y de sus asesores, sea ésta una simple correa de transmisión de las decisiones centrales de la Administración, atendiendo tan sólo a las demandas que, desde ésta, se entienden

como válidas en su política de reforma –es decir, el CEP como mera agencia expendedora de «cursillos»–.

5. HACIA PROCESOS DE PLANIFICACIÓN MÁS PRECISOS: EL CBAM

Desde nuestra experiencia en un CEP de gran envergadura, se pudo llegar pronto a la conclusión de que era necesario, no obstante lo dicho anteriormente, incorporar a los procesos de planificación modelos de trabajo con un mayor grado de coherencia, sistematicidad y eficacia. En este sentido y a partir del conocimiento particular de algunos asesores, encontramos una provechosa herramienta en el CBAM («Concerns Based Adoption Model», o Modelo de adopción del cambio basado en los intereses y preocupaciones del profesorado) muy poco conocido en los ámbitos educativos, a pesar de haber nacido en ellos, y que representa una opción muy interesante para un Centro de Profesores. Ese interés viene justificado por su notable flexibilidad y razonable facilidad de manejo, su capacidad diagnóstica, y porque puede indicar fácilmente y de modo estructurado y coherente el grado de desarrollo de determinadas propuestas de cambio.

El CBAM nació con una vocación claramente «gerencial», como un instrumento para la medición del desarrollo objetivo de las propuestas emanadas desde la Administración, o el órgano responsable competente. Sin embargo, como indican Bolívar y Fernández (1994) en sus últimas formulaciones, ya a nivel europeo –puesto que su nacimiento y desarrollo fue en EEUU–, el CBAM ha evolucionado para situarse decididamente en perspectivas de promoción y apoyo al cambio educativo, y a las diferentes contingencias que su desarrollo conlleva. En suma, el modelo, que nació en épocas de racionalidad linealista y desde enfoques de «fidelidad» a las propuestas del cambio, ha sabido avanzar hacia enfoques de desarrollo y adaptación mutua, centrados, por lo tanto, en lo que los profesores van a ser capaces de entender y de hacer en su contexto y desde sus percepciones.

La propia estructura –los elementos– de este modelo, como se puede ver en la descripción sucinta que ofrecemos a continuación –dado el alcance y enfoque de esta comunicación, no entramos sino en una visión breve; para un análisis más detallado del modelo CBAM véase Bolívar y Fernández (1994), y también Coronel Llamas (1994)–, viene a recoger las distintas preocupaciones que ya se han expuesto en este trabajo anteriormente:

1. El primer elemento lo constituyen los *niveles de preocupación e interés* en las propuestas de cambio. Desde la perspectiva CEP, esto se puede analizar como la «situación de partida intencional», la cercanía o distancia del profesorado a dichas propuestas, y que facilitarían, o serían un impedimento en el desarrollo de las actividades de formación. Estos niveles, que el CBAM establece en número de seis, indican, desde un desconocimiento y desinterés total, hasta una dedicación plena a la innovación.
2. El segundo trata del establecimiento de unos *niveles de uso real* de la innovación, entendiendo que el uso comprobable de las propuestas, y la calidad de ese uso,

modificarían notablemente las decisiones y la acción formativa. En definitiva, el conocimiento de tal extremo -para el que se establecen también hasta seis grados- permitiría hacer planteamientos, sin duda útiles, para la planificación de la formación.

3. Del CBAM, son las *configuraciones de la innovación* la faceta que mejor recoge las preocupaciones, ya expresadas por nuestra parte, en el sentido de poder integrar en el proceso de planificación de la formación para el cambio, las percepciones, valores y visiones de los docentes. En un principio, el CBAM buscaba analizar hasta qué punto, las configuraciones que el profesorado demuestra tener con respecto a la innovación, se aproximaban a la idea inicial de la misma propuesta por sus planificadores, con el objeto de tomar las medidas convenientes para que dicha configuración fuera adoptada finalmente. Sin embargo, desde finales de los años 80, se viene haciendo un uso de este concepto más cercano a un enfoque de adaptación mutua. Como indican Bolívar y Fernández (1994), una baza novedosa del CBAM, que lo aleja de posiciones gerencialistas, resulta partir de que no basta con describir la innovación en términos de sus objetivos, atributos y requisitos para su puesta en funcionamiento -determinados por la voluntad de la Administración o por la visión del asesor de un CEP...-, sino que se debe otorgar un gran valor a lo que los profesores hacen diariamente con la innovación, y no a lo que, según la Administración o los diseñadores, debían hacer.

Así, en la fase de establecer las configuraciones de la innovación, los asesores recogen datos por parte de todos los implicados, que sirven, por un lado, para identificar los «componentes básicos de la propuesta de cambio» y dentro de cada uno de ellos; por otro, para determinar las «variaciones» aportadas por los usuarios prácticos que podían enriquecer la propuesta sin desvirtuar su esencia.

El proceso y los procedimientos para establecer las configuraciones de la innovación es complejo, pero indispensable para entender cuestiones como ¿cuáles son los componentes «críticos» de la propuesta de cambio?, ¿qué debería estar pasando en las aulas cuando la innovación se da?, ¿de qué manera debe, este conocimiento generado, afectar a las actividades y a las propuestas de formación?

4. Los tres elementos antes citados, aportan del modelo la capacidad diagnóstica y la clarificación de lo esencial de la innovación como propuesta. Un cuarto elemento sería el relativo a la *organización de las intervenciones*, e incide en las mismas desde una doble perspectiva: por un lado, la de la «Anatomía de intervenciones», que, centrada en el estudio de acciones particulares, especifica el aspecto más individual de la intervención por parte del asesor -aislada, simple, en cadena, repetida y compleja- (Hall y Hord, 1987, pp. 145-146). Y por otro, la de la «Taxonomía de intervenciones», la cual describe, analiza y organiza las de más amplio rango y, de este modo, el diseño, seguimiento y evaluación de acciones por los asesores (Hall y Hord, 1987, p. 180).

Como indican Hall y Hord (1987, p. 208): «el fracaso o éxito en un proceso de cambio es dependiente del nivel de intervención. A su vez, la intervención de los facilitadores en apoyo al proceso de cambio se puede hacer en función de cada uno de los instrumentos y resultados del diagnóstico: según los estados de preocupación/interés se requiere un tipo de intervención como más adecuado; o de acuerdo con el nivel de uso, el apoyo se dirigirá a inducir un punto de decisión que lleve a un nivel superior, o se deberá intervenir en un sentido u otro según la configuración concreta que la innovación tenga en las prácticas observadas. De este modo es posible planificar un conjunto de estrategias y tácticas, de acuerdo con los componentes de un plan de acción, que valgan para incrementar la probabilidad de un cambio exitoso».

Conviene advertir, llegados a este punto y para finalizar, que nuestras actuaciones en torno al CBAM apenas llegaron a pasar a los necesarios niveles prácticos, y quedaron en las actividades de adecuación del modelo al contexto propio. No por ello, sin embargo, dejamos de pensar que puede ser una herramienta extraordinariamente útil para las labores de planificación del asesoramiento, apoyo y formación desde un CEP, como en un sentido parecido señalan Bolívar y Fernández (1994). Desde nuestra experiencia personal creemos que puede dar un alto grado de coherencia, sistematicidad y eficacia al trabajo de los asesores de formación, aunque en nuestro caso, el conocimiento del modelo y las respuestas a muchas de las cuestiones que constantemente nos planteábamos, y que en parte han quedado aquí reflejadas, nos llegó cuando ya habíamos perdido casi toda la ilusión que nos llevó a trabajar en un CEP.

BIBLIOGRAFÍA

- ANGULO, F.; MELERO, M. y PÉREZ, A. (1995): «Una escuela para comprender y actuar en la sociedad postmoderna». *Kikiriki*, 37.
- BALLS, S. J. (1993): *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Morata, Madrid.
- BALLESTEROS, J. (1989): *Postmodernidad: decadencia o resistencia*. Tecnos, Madrid.
- BEYER, L. (1988): «La reconstrucción del conocimiento y de los estudios educativos». *Revista de Educación*, 286, pp. 129-150.
- BIESTA, G. (1995): «Postmodernism and the repoliticization of education». *Interchange*, 26, 2, pp. 161-183.
- BOLIVAR BOTÍA, A. y FERNÁNDEZ CRUZ, M. (1994): «Un modelo/estrategia para evaluar y facilitar el proceso de cambio: El CBAM». *Bordón*, 46 (2), pp. 133-144.
- COLOM, A. y MÉLICH, J. C. (1994): *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación*. Paidós/Papeles de Pedagogía, Barcelona.
- CONNELLY, M. F. (1972): «The Functions of Curriculum Development». *Interchange*, 3 (2-3), pp. 161-177.

- CORONEL LLAMAS, J. M. (1994): «Un modelo para facilitar el cambio en la escuela: El modelo CBAM». *Enseñanza. Anuario interuniversitario de didáctica*, (12), pp. 243-260.
- DENZIN, N. (1993): «Where has postmodern gone?». *Cultural Studies*, 7, 3, pp. 507-514.
- DICKERSON, S. (1993): «The bind men (women) and the elephant. A case for comprehensive Multicultural Education. In T. PERRY y J. FRASSER (eds.) *Freedom's Plow. Teaching in the Multicultural Education*. New York, Routledge, pp. 65-89.
- ESCUADERO MUÑOZ, J. M. (1992): «La naturaleza del cambio planificado en educación: Cambio como formación y formación para y como cambio». En ESCUDERO MUÑOZ, J. M. y LÓPEZ YAÑEZ, J. (comp.): *Los desafíos de las reformas escolares*. Arquetipo Ediciones, Sevilla, pp. 19-70.
- ESCUADERO MUÑOZ, J. M. y MARTÍNEZ VALCÁRCEL, N. (1988): *Propuestas para la elaboración, desarrollo y evaluación de planes de trabajo*. Instituto de Ciencias de la Educación, Murcia.
- ESCUADERO MUÑOZ, J. M. y MORENO, J. M. (1992): *El asesoramiento a las escuelas: un estudio de los equipos psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid*. Comunidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- FERNÁNDEZ NAVARRO, M. J. (1989): *Informe de evaluación del plan de zonas del CEP de Murcia*. Documento de uso interno del Centro de Profesores de Murcia, Murcia.
- FINKIELKRAUT, A. (1994): *La derrota del pensamiento*. Anagrama, Barcelona.
- FLECHA, R. (1992): «El discurso sobre la educación de perspectivas postmoderna y crítica», en H. GIROUX y R. FLECHA. *Igualdad educativa y diferencia cultural*. El Roure, Barcelona, pp. 165-196.
- FORQUIN, J. C. (1992): «La justificación del currículum y la cuestión del relativismo». *Revista de Educación*, 297, pp. 201-226.
- GERVILLA, E. (1993): *Postmodernidad y educación. Valores y cultura de los jóvenes*. Dykinson, Madrid.
- GIROUX, H. (1991): «Border pedagogy and the politics of postmodernism». *Education and Society*, 9 (1), pp. 23-38.
- (1992): «La pedagogía de los límites y la política del posmodernismo». En H. GIROUX y R. FLECHA. *Igualdad educativa y diferencia cultural*. El Roure, Barcelona, pp. 131-164.
- (1995): «Pulp Fiction and the Culture of Violence». *Harvard Educational Review*, 65, 2, pp. 299-314.
- GIROUX, H. y McLAREN, P. (1994): *Between borders. Pedagogy and the politics of cultural studies*. Routledge, New York.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M. T. y ESCUDERO MUÑOZ, J. M. (1987): *Inmoción educativa. Teorías y procesos de desarrollo*. Humanitas, Barcelona.
- GORE, J. (1996): *Controversias entre pedagogías. Discursos críticos y feministas como regímenes de verdad*. Morata-Paideia, Madrid.
- GREEN, A. (1994): «Posmodernism and state education». *Journal Education Policy*, 9 (1), pp. 67-83.
- HABERMAS, J. (1988): *Teoría de la acción comunicativa I y II*. Taurus, Madrid.

- HALL, G. y HORD, S. (1987): *Change in Schools. Facilitating the Procces*. State University of New York Press, New York.
- HAMEYER, V. (1989): «Transferability of School Improvement Knowledge. A conceptual Framwork» en VAN DEB BERGE y otros (eds.): *Dissemination Reconsidered: The Demands of implementation*. Acco, Leuven, pp. 67-92.
- HARGREAVES, A. (1994a): *Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the posmodern age*. Cassel, London.
- (1994b): «Restructuring restructuring: postmodernity and the prospects for educational change». *Journal Education Policy*, 9 (1), pp. 47-65.
- HERNÁNDEZ, F. (1987): «El asesor psicopedagógico y la innovación educativa». *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, (3), pp. 85-94.
- KEMMIS, S. (1995): «Emancipatory aspirations in a Postmodern Era». *Curriculum Studies*, 3, 2, pp. 133-167.
- KENWAY, J. y BIGUM, C. (1994): «Marketing education in the postmodern age». *Journal Education Policy*, 8 (2), pp. 105-122.
- KENWAY, J.; BIGUM, C. y FITZCLARENCE, L. (1993): «Marketing education in the postmodern age». *Journal of Education Policy*, 8, 2, pp. 105-122.
- KOHL, W. (1991): «Postmodernism, critical theroy and the new pedagogies». *Education and Society*, 9 (1), pp. 39-46.
- LAMO DE ESPINOSA, E. (1995): «Fronteras culturales». En E. LAMO DE ESPINOSA (ed.) *Cultura, estados, ciudadanos. Una aproximación al multiculturalismo en Europa*. Alianza, Madrid, pp. 13-79.
- LATHER, P. (1992): «El posmodernismo y las políticas de ilustración». *Revista de Educación*, 297, pp. 7- 24.
- LOUIS, K. S. (1985): «External Agents and Knowledge utilization: Dimensions for Analisis and Action». En LEHNING, R. AND KANE, M. (eds.): *Improving Schools*. Sage publications, London.
- LOUIS, K. S. y LOUCKS-HORLEY, S. (1989): *Supporting School Improvement: A comparative perspective*. ACCO, Leuven.
- LYOTARD, J. F. (1984): *La condición postmoderna*. Cátedra, Madrid.
- (1994): *La posmodernidad (explicada a los niños)*. Gedisa, Barcelona.
- MARCUS, G. (1994): «What comes (just) after "post"? The case of Ethnography». In N. DENZIN y Y. LINCOLN (eds.) *Handbook of Qualitative Research*. Sage, Thousand Oaks, pp. 563-574.
- MARSHALL, J. (1993): «Foucault y la investigación educativa». En S. Ball (comp.) *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Morata-Paideia, Madrid, pp. 15-32.
- MCCARTHY, T. (1992): *La teoría crítica de Jürgen Habermas*. Tecnos, Madrid.
- McLAREN, P. (1995): *Critical Pedagogy and Predatory Culture. Oppositional politcs in a postmodern era*. Routledge, London.

- NIETO CANO, J. M. (1990): «Hacia un encuentro relevante entre agentes de apoyo externo y centros educativos». *Actas de las Jornadas de estudio sobre el Centro educativo, La Rábida.*
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1994): «La cultura escolar en la sociedad posmoderna». *Cuadernos de Pedagogía*, 225, pp. 80-85.
- SABRELL, J. J. (1992): *El asedio a la modernidad. Crítica del relativismo cultural*. Ariel, Barcelona.
- SCHUMACHER, E. F. (1990): *Lo pequeño es hermoso*. Hermann Blume, Madrid.
- SHAPIRO, S. (1991): «Posmodernism and the challenge to critical pedagogy». *Education and Society*, 9 (2), pp. 112-122.
- SHOLLE, D. (1992): «Authority an the left: critical pedagogy, postmodernism and vital strategies». *Cultural Studies*, 6, 2, pp. 271-289.
- SHORT, E. C. (1983): «The forms and Use of Alternative Curriculum Development Strategies: Policy Implications». *Curriculum Inquiry* 13 (1), pp. 44-64.
- SMART, B. (1992): *Modern conditions, postmodern controversies*. Routledge, London.
- TABACHNICK, B. R. y ZEICHNER, K. M. (1991): *Issues and Practices in Inquiry Oriented Teacher Education*. The Falmer Press, London.
- TURNER, T. (1994): «Antropology and Multiculturalism: what is anthropology that multiculturalism should be mindful of it?». En D. T. GOLDBERG (ed.) *Multiculturalism. A critical reader*. Blackwell, Oxford, pp. 406-425.
- USHER, R. y EDWARDS, R. (1994): *Postmodernism and Education*. Routledge, London.
- VARELA, J. (1992): «Categorías espacio-temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo». *Revista de Educación*, 298, pp. 7-29.
- VATTIMO, G. (1994): *El fin de la modernidad. Nihilismo y hermenéutica en la cultura posmoderna*. Gedisa, Barcelona.
- YOUNG, R. (1993): *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Paidós/MEC, Barcelona.
- YOUNG, R. J. (1995): *Colonial Desire. Hybridity in Theory, Culture and Race*. Routledge, London.