

Agentes educativos de apoyo externo: algunas líneas de conceptualización y análisis

José Miguel Nieto Cano*

Resumen

Este trabajo presenta una panorámica de hallazgos y problemáticas relacionadas con el apoyo externo a la mejora escolar, que podría utilizarse para examinar implicaciones y direcciones de investigación futura en este campo. En concreto, el trabajo se centra en la naturaleza y funciones de los roles de apoyo externo, incorporando los conceptos de marginalidad, complementariedad y multifuncionalidad. Por último, se considera la necesidad de relacionar a los agentes de apoyo externo con procesos de formación basada en la escuela y superar, con ello, una visión restringida de su papel en diferentes contextos de mejora escolar.

Descriptores: Apoyo externo; Mejora escolar; Formación basada en la escuela.

Abstract

This paper provides an overview of findings and problems related to external support for school improvement. It could be useful to examine some implications and directions for future research in this field. The focus of the paper is particularly concerned with the nature and functions of external support agent's roles. Concepts such as marginality, complementarity, and multifunctionality of external support are also analysed. Finally, the need for connecting external support with school-based development processes, in order to extend a restrictive approach of their role in different contexts of school improvement, is considered.

Keywords: External Support; School Improvement; School-Based Development.

* JOSE MIGUEL NIETO CANO es miembro del Equipo de Evaluación de la Docencia Universitaria, en el LCE. de la Universidad de Murcia. Intereses profesionales: apoyo externo a las escuelas y creación, difusión y utilización de conocimiento educativo.

Introducción

Este trabajo pretende destacar aquellas características del apoyo externo a centros educativos que se han ido perfilando como potencialmente provechosas en su contribución a la mejora escolar. Si bien hay que reconocer que el conocimiento disponible desde la literatura sobre sistemas y agentes de apoyo externo procede en su mayor parte de experiencias e investigaciones realizadas en otros sistemas educativos, tampoco es menos cierto que no podemos obviar el valioso marco de referencia que nos proporciona a la hora de orientar nuestra comprensión del fenómeno y guiar posibles dinámicas en esa dirección, como en efecto ya está ocurriendo. En este sentido, la función genérica de apoyo externo se está configurando como un elemento especialmente pertinente para articular y potenciar iniciativas de cambio y mejora en el panorama educativo actual; en concreto, las que se fundamentan en modelos de solución de problemas ligados a la práctica del aula y de la escuela y a procesos de formación en ejercicio en contextos de colaboración. Prueba de ello, es la creciente atención que se le está prestando desde la comunidad investigadora internacional y las demandas que está planteando este espacio de actividad profesional, desatendido hasta fechas recientes.

Breve panorámica

Las consideraciones que aquí se exponen deben entenderse en el contexto amplio de la innovación educativa, del desarrollo organizativo y la utilización de conocimiento y, no tanto, en el más restringido de la atención preferente a alumnos con necesidades educativas especiales. Además, hay que tener en cuenta que la consulta y asesoramiento externos gozan de una tradición consagrada a nivel de organizaciones financiero-empresariales y servicios de asistencia clínico-médica que, por otro lado, han venido determinando de alguna forma los modos de pensar y de hacer la práctica de apoyo externo en el ámbito escolar.

A la luz de estas coordenadas, el agente de apoyo externo es una figura relativamente nueva en la escena educativa y no se dispone todavía de un cuerpo de conocimientos suficientemente elaborado acerca de su naturaleza y funciones. Se podría afirmar que nos encontramos en una etapa exploratoria en la que, si bien se ha creado una cierta corriente preocupada por consolidar líneas de análisis y conceptualización, se reclama un mayor esfuerzo para construir conocimiento comprensivo sobre el particular desde el campo estrictamente educativo (Escudero, 1990a).

Afortunadamente las evidencias aportadas desde diversas perspectivas contradicen la posible subestimación del papel que los agentes externos pueden desempeñar como recursos útiles a las escuelas y proporcionan, a pesar de su carácter provisional, una base orientativa para diseñar, desarrollar y evaluar sistemas de apoyo que contribuyan significativamente al éxito de intentos de mejora escolar (Louis et al., 1985; Loucks-Horsley y Crandall, 1986; Louis y Loucks-Horsley, 1989).

A grandes rasgos, la función genérica del apoyo externo al desarrollo escolar comienza a adquirir naturaleza propia como consecuencia del movimiento de reforma curricular en los años sesenta, consolidándose la fase de desarrollo como categoría de fuerte incidencia en el cambio planificado. La investigación formulará algunas generalizaciones relativas a la necesidad de una cuidadosa planificación, adopción guiada y apoyo institucional durante el desarrollo de planes; de un preciso conocimiento por parte de los profesores acerca de la innovación y de cómo ésta afectará a su práctica; de asistencia técnica variada y continuada a los profesores; de recursos temporales, financieros y materiales suficientes; y de un exacto

conocimiento de los procesos de cambio por lo que a la gestión del mismo respecta (Carson, 1985).

En este contexto, las áreas de estudio se centraban en analizar los efectos que los agentes externos de apoyo (sus variables consultivas y patrones específicos de conducta) producían en los resultados de aprendizaje de los profesores (sus conductas y actitudes) así como en su práctica de aula, siguiendo un esquema de análisis lineal que buscaba variables posibilitadoras de cambio (Favaro, 1984). No obstante, pronto se cuestionó la función de transferencia directa de conocimiento (programas que seguían el modelo de Investigación, Desarrollo y Difusión) que ejercía el agente externo y la relación jerárquico-dirigista que mantenía con profesores y escuelas, en este caso, relegados a ser receptáculos vacíos y pasivos.

Frente a una situación generalizada de "innovaciones sin cambio" (Farnsworth, García y Gill, 1984) los esquemas de estudio se hicieron entonces más procesales y culturales, adquiriendo notoriedad las investigaciones sobre las percepciones de los profesores ante variadas formas de asistencia externa y las necesidades de apoyo que se plantean a los centros en las distintas fases de una innovación. El giro de perspectiva en la investigación del cambio escolar, que pasa de centrar su atención en los investigadores y diseñadores (producir conocimiento relevante y desarrollar productos) a hacerlo sobre los profesores y escuelas (aplicar productos, utilizar conocimiento), se hace extensible al apoyo externo (guiar la adopción, facilitar el desarrollo). Aun así, la práctica del apoyo externo siguió respondiendo en gran parte a una visión predominantemente eficientista, en la que los agentes externos se definían como expertos o especialistas que aportaban conocimientos y destrezas para tomar decisiones y poner en práctica nuevos programas de manera eficaz. De hecho, los hallazgos de investigación parecían reforzar esta idea (Louis, 1981; Fullan, 1982; Carson, 1985), al manifestarse la influencia positiva de los agentes externos bajo una gran variedad de roles y en diferentes contextos (condiciones de control, situaciones de campo, programas intensivos y a largo plazo, desarrollo organizativo, planes inducidos interna y externamente). Ello permitía asumir que:

- Mediante asesores externos, las escuelas podían ser más receptivas a los resultados de la investigación, incrementando la difusión de innovaciones y el uso local de información.
- Los consultores externos podían ejercer una influencia positiva en el desarrollo de innovaciones, bajo ciertas condiciones uniformes (por ejemplo, apoyo administrativo y local al proyecto, sentimiento de apropiación en el centro).
- La asistencia técnica externa era importante en ayudar a las escuelas a mantener un compromiso con programas de mejora a largo plazo, aumentando la probabilidad de su institucionalización.

Ya en los años ochenta comienza a consolidarse una corriente de cuestionamiento sobre el sentido y significado de estos estudios. No es que se nieguen el valor y los beneficios que la asistencia prestada puede tener para los profesores y las escuelas, pero sí se critica la plataforma conceptual de tales aportaciones y su propia fuente de legitimación.

Efectivamente, desde posturas sociocríticas y políticas se rechaza el apoyo externo justificado exclusivamente en evidencias sobre las condiciones óptimas que facilitan el cambio eficaz. A pesar de su utilidad para los profesionales de la enseñanza al alertarles sobre algunos factores que podrían determinar el éxito o fracaso de esfuerzos de mejora, la información generada con respecto a la complejidad de estos factores y las decisiones tomadas en consecuencia no son neutrales, lo que podría dar lugar a que diversos aspectos del trabajo de los profesores fueran, en el fondo, gestionados o dirigidos administrativamente por medio de un tipo de asistencia técnica instrumentalizada a tal fin.

Como sostiene Carson (1985), comenzar a preguntarse por las formas institucionalizadas de apoyo externo implica conjurar asunciones que yacen en el corazón de la tradición empírico-analítica. Precisamente porque el apoyo es dado

con una intención genuina de ayuda, puede pasar inadvertida su tendencia a erosionar la enseñanza como práctica situacional de los profesores. De este modo, dos de las exigencias básicas que tiene planteadas actualmente el campo del apoyo externo son, por un lado, su justificación funcional y la elaboración de teorías comprensivas que permitan explicar por qué en ocasiones los modelos dominantes no tienen la influencia positiva que cabría esperar según las evidencias de la investigación y, por otro, su justificación ideológica, lo que significa, profundizar en sus fuentes de legitimación y explicitar sus fundamentos normativos. Evidentemente, lo que se constata en último término es la necesidad de no perder de vista la relación dialéctica entre la teoría y la práctica que conlleva cualquier tipo de apoyo externo a las escuelas.

Ello conduce a considerar que más allá de paradigmas y modelos disponibles sobre apoyo externo, de perspectivas teóricas y procedimientos metodológicos, nos guiamos por ciertas nociones y valores acerca del ser humano, de la racionalidad, del orden social, de la educación que están modelando nuestro pensamiento pedagógico y nuestra práctica profesional. En este sentido, los requerimientos continuos de algunos autores por un obligado esfuerzo de reflexión para justificar, legitimar y contextualizar de forma provechosa cualquier planteamiento educativo, siempre resultarán insuficientes (Escudero, 1990a, 1990b, 1991).

Los roles del apoyo externo

Uno de los primeros focos de atención que ha monopolizado buena parte de los esfuerzos de análisis y conceptualización en la literatura ha sido la definición de los posibles roles que corresponde desempeñar a los agentes de apoyo externo.

Sin embargo, el panorama sobre el particular es bastante ambiguo y confuso (Louis, 1981; Fullan, 1982; Regan y Winter, 1982), debido a que unas veces se utilizan como sinónimos términos de rol que se han aplicado a contextos de actividad diferenciados y, otras, una misma denominación es susceptible de variadas interpretaciones según las diferentes maneras de enfocar, por poner un ejemplo, el problema de promover la utilización de conocimiento entre individuos y organizaciones (Favaro, 1984; Louis y Dentler, 1988). No es raro pues que frente al hábito de inventar tipologías más o menos extensas y precisas de roles, se tienda actualmente a reducir, por un lado, la cantidad de referentes terminológicos acudiendo a categorías tipo que sintetizan muchas de las aportaciones significativas que se han ido perfilando y, en alguna medida, consolidando en este terreno; mientras que por otro, es frecuente recurrir a continuos en cuyos polos extremos se colocan estilos de apoyo de naturaleza contrapuesta.

En concreto, una categorización comprensiva sobre los roles básicos del apoyo externo que va imponiéndose poco a poco, es la que establece el contraste entre *especialista* y *generalista*.

El agente de apoyo externo en el rol de *especialista* suele describirse como un profesional que pone el énfasis en ofrecer soluciones particulares a problemas concretos en razón a su conocimiento y habilidad en un contenido disciplinar, recurso didáctico o programa curricular. Por ello, también se le define como un "experto en contenidos" (Fullan, 1982). En esta categoría tipo podrían incluirse términos como *solution giver* o *problem solver* (ofrece soluciones a problemas de individuos, grupos u organizaciones); *resource finder* o *link agent* (localiza y facilita acceso a recursos -en sentido amplio- que son relevantes a las necesidades del cliente); *technical expert* o *information specialist* (proporciona un conocimiento, destreza o experiencia especial en relación a problemas u objetivos que define el cliente para que éste tome decisiones eficaces); *trainer*, *capacite buidder* o *educator* (diseña, dirige y evalúa experiencias de aprendizaje en orden a que el cliente adquiera comprensión y competencia indicada en ciertas áreas) (Louis, 1981; Lippitt y Lippitt, 1986).

El agente de apoyo externo en el rol de *especialista* ha sido descrito como una fuente de conocimiento, habilidad y experiencia que puede ser utilizada por

individuos, grupos y escuelas que trabajan sobre problemas curriculares e instructivos (Regan y Winter, 1982) o que requieren una compleja información técnica, para lo cual el agente externo espera recurrir a aquella investigación que le proporciona evidencia empírica sobre la naturaleza de tales problemas y las posibilidades de solución eficaz, de forma que pueda verificar, interpretar y realizar recomendaciones específicas en base a datos concretos (Margulies y Raia, 1972; Bell, 1979).

La labor del agente de apoyo externo está orientada básicamente al problema a resolver o la tarea a ejecutar, por lo que su relación con los clientes es puntual o a corto plazo y está presidida por rasgos de imparcialidad, objetividad y diferenciación profesional (Margulies y Raia, 1972).

Los estudios parecen apuntar a que este rol juega un papel más significativo a la hora de influir en el grado en que los profesores dan cuenta de su perfeccionamiento personal, es decir, son más eficaces en el logro de las metas de programas determinados, y asumen las repercusiones positivas que ello puede tener en el aprendizaje de los alumnos (Louis, 1981; Favaro, 1984).

En general, aunque con ligeras matizaciones, el rol de experto en contenidos suele localizarse en procesos de mejora escolar de carácter específico y prescrito externamente y en un modelo -para conectar nuevo conocimiento con práctica - centrado en la transferencia de tecnología y/o diseminación de prácticas ejemplares (Louis et al., 1985; Escudero, 1990a).

El agente de apoyo externo en el rol de *generalista* suele describirse como un profesional que pone el énfasis en "ayudar al cliente a percibir, comprender y actuar sobre los acontecimientos que tienen lugar en su ambiente en orden a mejorar la situación tal y como él la define" (Schein, 1988: 11).

La diferencia esencial respecto del rol anteriormente descrito radica en que el generalista no asume como exclusivo su diagnóstico e interpretación de los hechos y proporciona una solución acabada y puntual al problema del cliente, sino que se implica con éste para que diagnostique la situación, identifique sus propias necesidades, seleccione las soluciones más pertinentes para satisfacerlas y las ponga en práctica; y lo que es más importante, desarrolle las capacidades necesarias para hacer frente a futuros problemas de manera autónoma (Lippitt y Lippitt, 1986). La implicación del agente externo hace referencia primariamente a las personas y los grupos en la organización más que al problema por resolver, y las relaciones que se establecen, más continuadas o a largo plazo, son de carácter personal, comprometido y co-responsable (Margulies y Raia, 1972).

En esta categoría tipo de rol, que también se denomina *experto en procesos*, podrían incluirse términos como *facilitator program facilitator process helper* o *process enabler* (en tanto que trabajan con grupos de profesores o escuelas para mejorar su capacidad de solución de problemas, para elaborar programas de cambio propios o para adaptar otros externos, pero focalizándose en las dinámicas interpersonales e intergrupales que afectan a tales procesos); *process consultant, counselor* o *promoter* (que ofrecen orientación, guía, estímulo o ayuda más que imponen remedios, atienden a significados más que a fines, intentando que el cliente articule claramente sus necesidades junto a actitudes y sentimientos); *observe fact finder* o *action researcher* (que recogen datos para estimular el pensamiento del cliente, suscitan cuestiones y alternativas para la reflexión, observan procesos de solución de problemas para proporcionar retroinformación) (Louis, 1981; Lippitt y Lippitt, 1986).

Normalmente se trata de un tipo de apoyo que atiende más a la escuela como organización y sistema social, con la finalidad de integrar los fenómenos grupales y habilidades interpersonales (procesos y relaciones organizativas) con aquellas actividades más propiamente orientadas hacia las tareas y cometidos educativos (procesos curriculares o pedagógicos). Para ello, el agente externo que desempeña el rol de generalista debe ser un experto en procesos de cambio educativo, dinámicas grupales y organizativas, estrategias de diagnóstico, toma de decisiones

y solución de problemas, aprendizaje adulto y desarrollo profesional cooperativo (Louis, 1981; Fullan, 1982; Kennedy, Sabar y Shafriri, 1985).

Los estudios parecen apuntar a que este rol tiene una influencia más relevante para estimular a los profesores a lograr mayor auto-reconocimiento y aprendizaje activo a partir de su experiencia y práctica situacional, para propiciar que las escuelas aborden sus problemas con amplitud y claridad (soluciones creativas y consensuadas, estrategias abiertas, flexibles y adaptativas) y que seleccionen innovaciones curriculares que implican cambios en los valores organizativos del centro (relaciones colaborativas, intercambio de recursos propios en sentido amplio) (Bell, 1979; Louis, 1981; Regan y Winter, 1982; Kennedy, Sabar y Shafriri, 1985).

En términos generales, el rol de experto en procesos suele localizarse en procesos de mejora comprensivos o globales y desarrollados localmente, y en un modelo -para conectar nuevo conocimiento con práctica- de desarrollo escolar y/o resolución de problemas (Louis et al., 1985; Escudero, 1990a).

Es conveniente destacar que los roles descritos no pretenden cerrar las posibilidades funcionales del apoyo externo, más bien deben entenderse como categorías comprensivas que intentan captar y reducir conceptualmente el qué y el cómo de su asistencia a las actividades de mejora escolar. De hecho, la proliferación de tipologías descriptivas acerca de roles y funciones tiene la utilidad de mostrarnos la complejidad y riqueza de alternativas que pueden ser abarcadas con el concepto de apoyo externo. Sobre este particular, Louis (1981) señala dos cuestiones de interés cuya respuesta reclama cierto consenso y equilibrio.

Por un lado, la perspectiva desde la que se delimitan y concretan los roles de apoyo a desempeñar por los agentes externos, ya que éstos pueden ser muy distintos según quién y desde dónde se promulguen. Aquí se hace patente la necesidad de enfocar su papel más desde la perspectiva del sistema usuario (profesores, escuelas), de manera que se propicie una adecuada combinación de recursos y un ajuste de sus funciones a las demandas y expectativas del sistema al que sirve, si realmente se desea tener alguna influencia positiva en él.

Por otro lado, su grado de concreción. Suele argumentarse que tan problemática puede resultar la ausencia de definiciones explícitas o la pobre articulación de roles y funciones, como una excesiva especificación y reglamentación administrativa de los mismos, que vayan en contra de la clarificación competencial y de la flexibilidad que requiere simultáneamente una actividad profesional que tiene que ver con el apoyo a procesos de mejora escolar y utilización de conocimiento educativo.

Muchos son los factores que contribuyen a la dificultad de dar una respuesta definitiva a dichas cuestiones, pero sin duda constituyen ámbitos de obligada y fructífera reflexión que no podemos pasar por alto.

Marginalidad, complementariedad y multifuncionalidad de los roles de apoyo externo

Algunos autores caracterizan la naturaleza del apoyo externo por su orientación, haciendo referencia a *estilos* o a través de un *continuum* cuyos extremos describen roles genéricos de carácter contrapuesto pero no mutuamente excluyente. Este elemento heurístico permite apreciar mejor que los roles de apoyo externo son dinámicos y pueden variar, total o parcialmente, en su grado de manifestación en función de las diversas condiciones que contextualizan todo proceso de asistencia. Así, Lippitt y Lippitt (1986) distinguen niveles que varían entre la *directividad* y la *no directividad*; y Escudero (1990b) destaca la *intervención* y la *colaboración* como dos plataformas bipolares desde las cuales puede pensarse y realizarse de manera distinta toda acción educativa y, dentro de ella, la asistencia a los profesores.

Estas y otras aportaciones tiene, además, la virtud de poner de manifiesto que los roles de apoyo externo no tienen valor tanto por el tipo de funciones o tareas que implican, (su carácter procedimental o metodológico) como por la red de

propósitos, relaciones y significados (su carácter ideológico o normativo) sobre la que se sustentan y desde donde adquieren sentido y orientación.

De la misma forma, ejemplifican lo que Margulies (1978) define como espacio de *marginalidad* del apoyo, de modo que los *roles fronterizos*, a los que harían referencia los extremos descritos, plantean serios dilemas al estilo de actuación de los agentes externos y su peculiar posición dentro del sistema en el que lo desarrollan. Estos debieran ser capaces de poder funcionar entre polos opuestos, como por ejemplo: no ser demasiado directivos, pero no caer tampoco en una función de meros observadores; ser competentes pero no imponer sobre los otros su conocimiento, habilidad y experiencia; explotar bajo determinadas condiciones las relaciones de poder e influencia, pero no ser percibidos como "superiores" de modo que se pueda fomentar sentimientos de incapacidad y dependencia en los demás; reconocer los límites que a su capacidad de influencia le imponen las actividades y decisiones del sistema al que sirve, ya que no pertenece formalmente a la organización, pero asumir compromiso en las propuestas de acción pues tampoco está situado en una posición de total distancia con respecto a la misma.

Otro rasgo de interés es la naturaleza complementaria de los roles de apoyo externo y que puede manifestarse de dos formas distintas. De una parte, la que hace referencia a una misma actividad de apoyo externo. En este sentido, existe suficiente evidencia como para afirmar que la eficacia de ésta exige considerar una adecuada combinación de los roles de especialista y de generalista. Ambos son necesarios y pueden ser ofrecidos por una o varias personas que trabajan juntas en un grupo o sistema externo de apoyo, con el propósito común de hacer viable y provechosa la asistencia a todo esfuerzo innovador (Margulies, 1978; Fullan, 1982; Louis *et al.*, 1985). De hecho, como matiza Escudero (1990a), las soluciones que conllevan características de ambos roles o estilos son frecuentes cuando se elaboran esquemas para la acción y no tanto para la comprensión, como es el caso de este trabajo.

De otra parte, la complementariedad referida al *locus* externo e interno para una misma función genérica de apoyo. En este punto, se ha constituido en la literatura una interesante parcela de análisis sobre la necesidad de complementar agentes de apoyo que ocupan posiciones formales distintas. Caluwe, Marx y Petri (1988) señalan a este respecto, que la *independencia* y la *aceptación* son características imprescindibles para una función de apoyo eficaz, por lo que su presencia puede asegurarse combinando agentes que ocupan posiciones diferenciadas en la organización.

En este sentido, se considera que el agente de apoyo externo tiene a priori más posibilidades de ser independiente, de mantenerse al margen de la estructura de poder e influencia de la escuela, de poder analizar imparcialmente el funcionamiento de ésta como organización. Tal perspectiva le coloca en una situación ventajosa para introducir o brindar nuevos puntos de vista, así como para funcionar como un elemento catalizador y negociador de diferentes percepciones de la realidad por parte de los profesores. Por otro lado, no tiene que enfrentarse con la difícil tarea de redefinir sus relaciones con los otros miembros de la escuela al desempeñar un rol distinto, o de borrar, incluso, la posible hostilidad derivada de anteriores fracasos o éxitos (Havelock, 1973).

En cambio, el agente de apoyo interno tiene a priori más posibilidades de ser aceptado por los miembros de su escuela; es una figura familiar. Tiene un conocimiento "profundo" del centro, de su cultura, conoce bien las normas, forma parte de su red de comunicación y relaciones interpersonales, y habla el mismo lenguaje, identificándose normalmente con las aspiraciones, valores y necesidades de aquél (Havelock, 1973). Puede, por lo demás, tomar iniciativa en la formulación de metas y estrategias, así como trabajar intensamente a lo largo de un extenso período de tiempo. Dado que el aprendizaje y el cambio consecuente de conductas y actitudes organizativas y pedagógicas es una cuestión bastante complicada y a largo plazo, el agente de apoyo interno está situado en una posición privilegiada para traducir, en colaboración con los restantes

miembros de la escuela, las posibilidades para el cambio a soluciones y estrategias que faciliten su institucionalización (Sieber, 1981; Caluwe, Marx y Petri, 1988).

A pesar de que es relativamente poco lo que se conoce acerca de la relación entre agentes de apoyo externos e internos y de su influencia respectiva en procesos de cambio y mejora, los datos disponibles apuntan a que el uso deliberado de sus respectivas posibilidades y puntos fuertes, en adecuada interacción, es un buen predictor de procesos innovadores con éxito. Más aun, algunas evidencias sugieren que los agentes de apoyo externo tienen una influencia positiva y perdurable sólo o especialmente cuando hay un agente interno que prolonga y reafirma sus actividades en el centro escolar y con el que colabora estrechamente (Havelock, 1973; Louis, 1981; Louis y Rosenblum, 1981; Sieber, 1981; Fullan, 1982; Caluwe, Marx y Petri, 1988). La complementariedad entre agentes de apoyo externos e internos constituye una opción estratégica crucial en proyectos de innovación que están orientados a la capacitación institucional de la escuela para su propio desarrollo y que, por tanto, contemplan de manera especial el que los agentes de apoyo externo proporcionen asistencia y formación a agentes o grupos internos que con el tiempo asumirán y desarrollarán, con independencia de aquéllos, funciones de dinamización, liderazgo y apoyo de la innovación (Fullan, Miles y Taylor, 1980; Escudero, 1991).

Otro rasgo con importantes implicaciones que se constata en la mayor parte de modelos de asesoramiento y consulta (West e Idol, 1987) es su carácter multifuncional. Parece que se va asumiendo que el proceso de apoyo comporta la realización por el externo de diversas funciones y que ello le exige determinados niveles de competencia en conocimientos concretos y procedimientos de base.

Considerando que cada rol puede abarcar un amplio rango de funciones, tareas o actividades, la situación se complica enormemente, dado que también existe confusión y divergencia sobre el significado de las etiquetas funcionales. Según Louis (1981) ello se debe a los vacíos y debilidades de los enfoques de investigación en este área y al uso inapropiado que se hace de ellas en diferentes momentos y campos, como por ejemplo, cuando se ligan a fases o dimensiones de mejora que son difíciles de definir y pueden ser contradictorias entre sí.

A pesar de las diferencias estructurales entre sistemas educativos y de que, dentro de éstos, las funciones de apoyo externo pueden estar asociadas a condiciones particulares y únicas (Fullan, 1982), los trabajos comparativos en este campo sugieren que las funciones requeridas en contextos de cambio y mejora escolar pueden ser razonablemente genéricas. Louis et al. (1985) recogen en un estudio descriptivo que sintetiza aportaciones anteriores, una variedad de funciones observadas en distintos países que ejemplifica el perfil multifuncional que puede adoptar la función genérica del apoyo externo (información, disseminación, establecimiento de redes, análisis e investigación, planificación, elaboración, desarrollo, formación, demostración, evaluación, creación de capacidades).

Este perfil, recogido por Loucks-Horsley y Crandall (1986) como marco orientativo y guía de investigación para el diseño y evaluación de sistemas de apoyo externo a la mejora escolar ha servido, a su vez, de referente para evaluar equipos psicopedagógicos en nuestro país (Escudero, 1990a).

A la luz del carácter multifuncional del apoyo externo, se está configurando una notable línea de análisis centrada en investigar y validar qué hacen típicamente agentes de cambio eficaces. Estos esfuerzos tienen en común el ir dirigidos a:

- Disponer de un catálogo, inventario satisfactorio de funciones a efectos de conceptualización y análisis.
- Conocer qué conductas o habilidades específicas son cruciales para el éxito o tienen impacto en la mejora escolar.
- Saber exactamente en qué y cómo formar a los agentes de apoyo externo, localizando elementos para la elaboración de un currículum significativo.
- Disponer de algunos criterios preliminares orientados a la práctica o desempeño

activo que sean útiles para la selección de agentes de apoyo.

Un ejemplo ilustrativo de este tipo de estudios es el trabajo de Miles, Saxl y Lieberman (1988) que analizan el desempeño eficaz de agentes de cambio en distintos programas de mejora escolar y del que resultó una lista de 18 habilidades clave. No obstante, no podemos perder de vista que el desarrollo de sistemas y procesos de apoyo externo no debe entenderse como un conjunto aislado de tareas, sino que éstas adquieren sentido cuando se articulan en un determinado modelo (West e Idol, 1987) o en lo que Loucks-Horsley y Crandall (1986) denominan *orientación estratégica* como hilo conductor que preside la naturaleza interna y funcionamiento del apoyo externo. Así, se refieren a una *estrategia de contenido* cuando el apoyo está centrado en: ayuda directa, foco individualizado, limitación de oferta, ayuda reactiva, relación jerárquica e intervención externa; mientras que en una *estrategia de proceso* el apoyo pone el énfasis en: potenciación de capacidad, foco organizativo, comprehensividad de la oferta, ayuda proactiva, relación participativa y colaboración interna.

Retomando la terminología utilizada en la diferenciación de roles, podría hablarse de dos tipos de estrategias dominantes aunque no dicotómicas, ya que pueden describirse estrategias que combinen diferentes dimensiones y con distintas intensidades.

El apoyo externo y la formación basada en la escuela

Toda iniciativa de desarrollo curricular y de puesta en marcha de planes de mejora está ligada a la formación basada en la escuela. En este reconocimiento, como afirma Fullan (1982), radica que pueda ser comprendida la naturaleza continua del desarrollo profesional y que pueda ser identificada y tratada más fácilmente la conexión entre éste y el cambio real en la práctica, así como los elementos que lo obstaculizan. Este principio fundamental es asumido por igual en diferentes perspectivas como directriz básica que debe sustentar cualquier dinámica de apoyo externo (Louis y Rosenblum, 1981; Fullan, 1986; Pugach y Lilly, 1984; Smith y Richmond, 1988). Pero, quizás, donde adquiere mayor relevancia es en aquellos enfoques, en los que el profesor aprende a través de una reflexión sistemática, estructurada y explícita sobre su propia práctica; mejor suscitada en un contexto de deliberación cooperativa en el lugar de trabajo del aula y la escuela.

Facilitar la creación de las condiciones en que tal aprendizaje profesional pudiera realizarse de forma adecuada y continua, organizar un *entorno o nicho ecológico* favorable y estimulante al aprendizaje (O'Loughlin y Campbell, 1988) sería uno de los propósitos básicos del apoyo externo; esto es, vincular a los profesores juntos en la acción, propiciar una estructura de funcionamiento grupal en la que esa reflexión pueda llevarse a cabo de forma regular, ordenada y detallada; asistir a los profesores en el desarrollo de habilidades y hábitos de representar, analizar y comunicar su experiencia y comprensión *en contexto*, es decir, sobre necesidades y problemas prácticos identificados por ellos mismos (Kennedy, Sabar y Shafriri, 1985; Farnsworth, Garcia y Gill, 1986).

Algunas propuestas elaboradas en esta línea, defienden la metodología de solución de problemas como cauce propicio a un tipo de formación que se emprende "desde" la escuela y está ubicada "en" la escuela. Conectando con lo dicho, un proceso de solución de problemas constituiría una estrategia idónea para que los agentes de apoyo externo crearan las condiciones facilitadoras para relacionar desarrollo profesional e innovación educativa con la meta de mejorar la calidad de acción dentro del centro escolar (Farnsworth, Garcia y Gill, 1986). Las estrategias de cambio y de utilización del conocimiento no podrían generar mejora aislándose o alejándose de tales condiciones.

Se trata pues, de un enfoque de apoyo en colaboración a la práctica educativa que puede ser generalizable a cualquier tipo de esfuerzo de mejora -incluida la atención a alumnos con necesidades especiales - y que determina un marco de

trabajo en el que los agentes de apoyo externo pueden contribuir significativamente al desarrollo de una tradición consagrada de colegialidad y a la construcción de un cuerpo de conocimiento práctico. La evidencia que muestra que las estrategias cooperativas basadas en la escuela y convenientemente apoyadas, facilitan los propósitos aludidos es sólida y creciente (Fullan, Miles y Taylor, 1980; Pugach y Lilly, 1984; Farnsworth, García y Gill, 1986; Louis y Dentler, 1988).

Consideraciones finales

El desarrollo de una teoría comprensiva sobre el apoyo a los centros educativos y el rol de los agentes externos en procesos de mejora escolar y utilización de conocimiento, necesita superar -aun asumiendo su valor- una visión dominante y limitada que concibe a estos agentes como sujetos que introducen conocimiento en las escuelas con el objetivo de tomar decisiones y aplicar planes; que les implica sólo cuando los profesores requieren información para la puesta en marcha de programas innovadores inducidos externamente o cuando la atención especial a alumnos ha sido la única alternativa para proporcionar una asistencia a los profesores para la que se supone no estaban capacitados; que define a los sistemas de apoyo externo mediante una confusa jerga o en unos términos tan estrechamente acotados que no permiten abarcar otras formas legítimas de crear, usar y difundir el conocimiento educativo; que los orienta como "depositarios" que trabajan "sobre" la escuela, en lugar de trabajar "con" ella como "subsidiarios" de lo que éstas necesitan para cambiar y desarrollarse (Bell, 1979; Pugach y Lilly, 1984; Smith y Richmond, 1988).

Definiciones rígidas o reglamentistas del papel del apoyo externo en combinación con la ausencia de modelos de actuación fundamentados e iniciativas coherentes de formación para este tipo de personal escolar, producen necesariamente una tendencia evasiva hacia niveles bajos de desempeño, una visión del apoyo externo como "adorno" o la contradicción entre lo que los agentes externos tratan de llevar a los centros y lo que éstos desean recibir (Pugach y Lilly, 1984; Smith y Richmond, 1988). Por ello, más que esperar que los profesores luchen por sobrevivir para modificar unas condiciones ciertamente limitadoras, se debería pensar en cómo apoyarles sistemáticamente y en cómo a través de ese apoyo crear las condiciones idóneas para que las escuelas se desarrollen de un modo global y autónomo.

Todavía se ha realizado poco trabajo por recoger y presentar datos que muestren la potencial influencia que los agentes de apoyo externo pueden tener en la mejora escolar. Las actuaciones evaluativas pueden ser muy útiles a este respecto (Escudero, 1990a), puesto que probar hipótesis comunes, formular juicios que guíen la acción y devolver ese conocimiento como un recurso para la reflexión y la toma de decisiones son cosas que parecen fácilmente asequibles.

En último término, el apoyo externo podría justificarse con el legítimo propósito de que las mejoras educativas no se confiaran exclusivamente a esfuerzos heroicos por parte de los profesores.

Referencias

- Bell, L.A. (1979). A discussion of some implications of using consultants in schools. *British Educational Research Journal*, 5 (1), 55-62.
- Caluwe, L. de; Marx, E.C.M. & Petri, M.W. (1988). *School development: Models and change*. Leuven: ACCO.
- Carson, T.R. (1985). *Curriculum implementation as school improvement: What are the possibilities for praxis?* Occasional Paper N° 36, University of Alberta.
- Escudero Muñoz, J.M. (1990a). *La evaluación de los equipos psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid*. Madrid: CAM.

- Escudero Muñoz, J.M. (1990b). ¿Qué es eso de la intervención educativa? En *Intervención en Educación Especial*. Actas de las V Jornadas de Universidades y Educación Especial (pp. 15-28). Murcia: I.C.E./ Universidad de Murcia.
- Escudero Muñoz, J.M. (1991). La formación basada en la escuela. En J. López Yáñez y B. Bermejo Campos (Coords.) *EL centro educativo. Nuevas perspectivas organizativas*. Sevilla: G.I.D. / Universidad de Sevilla.
- Farnsworth, S.; García, K. & Gill, M. (1986). The curriculum development support service: Principles and practice. En P. Holly & D. Whitehead (Eds.) *Collaborative action research* (pp. 272-281). Cambridge: CARN Pub. N° 6.
- Favaro, B. (1984). *Re-searching the meaning of consulting in teacher inservice education*. Monograph N° 9, Edmonton: University of Alberta.
- Fullan, M.G. (1982). *The meaning of educational change*. Ontario: OISE Press.
- Fullan, M.G.; Miles, M.B. & Taylor, G. (1980). Organization development in schools: The state of the art. *Review of Educational Research*, 50 (1), 121-183.
- Havelock, R.G. (1973). *The change agent's guide to innovation in education*. New Jersey: Educational Technology Pub.
- Kennedy, K.J.; Saber, N. y Shafriri, N. (1985). Knowledge utilization and the process of curriculum development: A report. *Journal of Curriculum Studies*, 17 (1), 103106.
- Lippitt, G. & Lippitt, R. (1986). *The consulting process in action* (2nd ed). San Diego, MA: University Associates.
- Loucks-Horsley, S. & Crandall, D.P. (1986). *Analizing school improvement support systems. A practical manual*. Leuven: ACCO.
- Louis, K.S. (1981). External agents and knowledge utilization: Dimensions for analysis and action. En R. Lehming & M. Kane (Eds.) *Improving schools. Using what we know* (pp. 168-211). Beverly Hills: SAGE.
- Louis, K. S. & Dentler, R.A. (1988). Knowledge use and school improvement. *Curriculum Inquiry*, 18 (1), 33-62.
- Louis, K.S. et al. (1985). External support systems for school improvement. En W.G. van Vezzen et al. (Eds.) *Making school improvement work* (pp. 181-222). Leuven: ACCO.
- Louis, K.S. & Loucks-Horsley, S. (Eds.) (1989). *Supporting school improvement: A comparative perspective*. Leuven: ACCO.
- Louis, K.S. & Rosenblum, S. (1981). *Linking R&D with schools: A program and its implications for dissemination*. Washington: National Institute of Education.
- Margulies, N. (1978). Perspectives on the marginality of the consultant's role. En W.W. Burke (Ed.) *The cutting edge: Current theory and practice in OD* (pp 60-69). La Jolla, CA: University Associates.
- Margulies, N. & Raia, A. (1972). *Organization development: Values, process, and technology*. New York: McGraw Hill.
- Miles, M.B.; Saxl, E.R. & Lieberman, A. (1988). What skills do educational change agents need? An empirical view. *Curriculum Inquiry*, 18 (2), 157-193.
- O' Loughlin, M. & Campbell, M. (1988). Teacher preparation, teacher empowerment and reflective inquiry: A critical perspective. *Teacher Education Quarterly*, 15 (4), 2553.
- Pugach, M. & Lilly, M.S. (1984). Reconceptualizing support services for classroom teachers: Implications for teacher education. *Journal of TeacherEducation*, 35 (5), 48-55.
- Regan, E.M. & Winter, C.F. (1982). The influence of consultants. En K.A. Leithwood (Ed.) *Studies in curriculum decision making* (pp. 68-86). Ontario: DISE.
- Schein, E.H. (1988). *Process consultation, Volume I: Its role in organization development* (2nd ed). Reading, MASS: Addison-Wesley.
- Sieber, S.D. (1981). Knowledge utilization in public education: Incentives and disincentives. En R. Lehming & M. Kane (Eds.): *Improving schools. Using what we know* (pp. 115-167). Beverly Hills: SAGE.

- Smith, C.J. & Richmond, R.C. (1988). Support for special needs: Changing role in an advisory service. *Educational Review*, 40 (1), 69-88.
- West, J.F. & Idol, L. (1987). School consultation (Part I): An interdisciplinary perspective on theory, models, and research. *Journal of Learning Disabilities*, 20 (7), 388-408.