

¿Ayuda u obstáculo? Sentido y credibilidad de la función asesora*

Help or obstacle? Sense and credibility of the function advises

Paulino **Murillo Estepa**

Universidad de Sevilla

E-mail: paulino@us.es

Resumen:

Los centros educativos, ante los continuos desafíos a los que se ven sometidos, se encuentran inmersos en procesos complejos de reorientación de sus fines y medios, dado que han de dar algún tipo de respuesta a la situación que les toca vivir. Además, la mayoría de las veces no cuentan con los apoyos y recursos necesarios a la hora de dar tales respuestas, o bien cuentan con ellos, pero de manera tan poco coordinada y tan escasamente rentabilizada, que en lugar de suponer una ayuda pueden significar una dificultad añadida. En este artículo analizamos la dimensión institucional de la función asesora con la intención de aportar pistas que puedan contribuir a su desarrollo en los centros, de forma que se convierta en ayuda real para los mismos, así como que se perciba y valore su verdadero sentido, recuperando la credibilidad perdida en épocas anteriores.

Palabras clave: Función asesora, Análisis institucional, Procesos reflexivos, Formación y cambio.

Abstract:

The educational centres, before the continuous challenges they have to face, are immersed in complex processes of reorientation of their purposes and means, since they have to give some type of response to the situation that they have to live. In addition, the majority of the times they do not possess the supports and necessary resources at the moment of giving such responses or maybe they do, but in such an uncoordinated way and so scantily promoted, that instead of meaning an aid they can mean an added difficulty. In this article we analyze the institutional dimension of the advisory function with the intention of offering tracks that could contribute to its development in the centres, so that it becomes real aid for them, so that its value and true sense are perceived, recovering the lost credibility at previous times.

Key words: Function advices, Institutional analysis, Reflexive processes, Training and change.

* * * * *

Es bien sabido que el corazón tiene que ser regular, de lo contrario morimos. Pero el cerebro tiene que ser irregular; de lo contrario tenemos epilepsia. Esto muestra que la irregularidad, el caos, conduce a sistemas complejos. No se trata de desorden. Por el contrario, yo diría que el caos posibilita la vida y la inteligencia. (Ilya Prigogine)

Vivimos en una sociedad globalizada sometida a continuos y acelerados cambios que tienen sus consecuentes efectos en todos los ámbitos de la vida. Estos cambios plantean nuevos retos y requerimientos a las organizaciones en general, y a las educativas en particular. Al mismo tiempo, el contexto social actual se caracteriza por su complejidad creciente, aunque con frecuencia no queramos asumirla, o nos sigamos empeñando en ver los fenómenos a analizar de manera más simple de lo que en realidad son. Así, es fácil caer en cierto reduccionismo.

Y es precisamente en este escenario en el que hemos de situar los futuros posibles del asesoramiento como proceso fundamental de ayuda a los centros educativos, en la búsqueda del aprendizaje y desarrollo institucional, así como en la mejora del rendimiento del alumnado.

Tradicionalmente, la institución educativa ha realizado su trabajo de forma independiente, considerándose con capacidad suficiente como para realizar su cometido sin ayuda alguna. Pero en pleno siglo XXI, esto es impensable. La escuela se encuentra en el punto de mira de cualquier propuesta nueva. Se le atribuyen nuevas y más amplias funciones, se le asignan nuevos mensajes, se le establecen otros requerimientos relacionados con la enseñanza de nuevas áreas y materias, en definitiva, se le plantean nuevas exigencias producto de los problemas que la propia sociedad no puede resolver. No obstante, la mayoría de las veces, todas esas exigencias no suelen ir acompañadas de la dotación de los apoyos y medios necesarios para poder responder a las mismas, o bien cuentan con ellos, pero de manera tan poco coordinada y tan escasamente rentabilizada, que en lugar de suponer una ayuda pueden significar una dificultad añadida.

"Hay que comenzar a decirle a nuestra sociedad que debemos reconsiderar los juicios que estamos haciendo sobre el trabajo de nuestros profesores y sobre el sistema de enseñanza en su conjunto (...) el cambio social acelerado obliga continuamente al sistema educativo a moverse a remolque de las expectativas sociales, intentando un cambio permanente de sus estructuras para adaptarse a las demandas diversificadas y cambiantes de la sociedad" (Esteve, 2002: 80).

Como he comentado en otro lugar (Murillo, 2005), ha pasado mucho tiempo desde que la función asesora entendida desde una perspectiva eminentemente tecnológica, inició sus primeros devaneos en el mundo educativo. Y aunque no sería justo dejar de reconocer el avance que se ha producido en este campo, esto no quiere decir que todo esté conseguido. Si como planteaba antes, el contexto social actual es complejo, los procesos educativos también lo son, y el asesoramiento, como parte importante de los mismos, no escapa a dicha complejidad. Tal vez por ello, hoy más que nunca se

requiere de una revisión del modelo de asesoramiento que fortalezca su credibilidad tanto en los centros, como en los demás ámbitos del sistema educativo.

El reconocimiento de que cada centro debe de asumir la responsabilidad de mejora continua, a partir de su propia identidad y realidad cultural, abre las puertas a la opción de recibir ayuda y a que cobre más sentido la función asesora. El deseo de que cada centro pueda generar desde su interior las respuestas necesarias para la solución de sus problemas y la importancia de contar con la autonomía necesaria como para que ello pueda ser factible, no excluye, ni es incompatible con procesos de ayuda externa, si ello fuera necesario. Una cosa es que un centro dependa permanentemente del asesoramiento externo, y otra bien distinta que no pueda contar con él. De hecho, la mayoría de los sistemas educativos cuentan con una amplia diversidad de profesionales que, desde sus correspondientes estructuras, ofrecen al profesorado, y a los centros, funciones de asesoramiento y ayuda pedagógica.

Desde los profesionales del asesoramiento se ha de promover la reflexión en los centros, se debe formar para la comprensión y el desarrollo del pensamiento, y se debe fomentar la utilización de una tecnología precisa que contribuya al desarrollo de una auténtica sociedad del conocimiento. Se ha de intentar, en definitiva, recuperar el tiempo para la reflexión y la investigación, así como huir del mero activismo sin fundamentación. Pero también los propios profesionales del asesoramiento han de promover estos mismos procesos en su propia práctica, en sus propios equipos o servicios, en sus propios sistemas, en definitiva. De poco puede servir sugerir acciones, si éstas no se aplican a la realidad propia. Y esto no siempre resulta fácil, sobre todo cuando nos encontramos a diferentes equipos con tareas similares, pero con dependencias orgánicas y funcionales diferentes.

Coincido con Parrilla (1998) en que el modo más tradicional de trabajar en educación consiste en fragmentar en parcelas profesionales la responsabilidad educativa, situando al docente en una posición que limita su ámbito de acción al aula o a la disciplina que imparte. El contacto pedagógico con otros docentes queda relegado a tareas administrativas y resultan habituales las situaciones en que se suele estar en desacuerdo con el trabajo que realizan los profesionales del asesoramiento, quienes a su vez, frecuentemente, se encuentran insatisfechos del mismo, sobre todo de la desconexión y de la situación de aislamiento con que deben abordarlo. Por otro lado, cuando se trata de asesoramiento que proviene desde el interior del centro, suele aflorar la falta de credibilidad de sus responsables ante el resto de los compañeros/as.

Esta situación, común en los momentos actuales, plantea la necesidad de una toma de postura crítica sobre la concepción y la metodología del asesoramiento en cuanto a su reorientación hacia la construcción de diseños y desarrollos de proyectos formativos que, basados en la reflexión y en la colaboración como estrategias válidas y sensibles a las demandas de los centros, marquen la línea de trabajo a seguir.

2. ALGUNOS APUNTES SOBRE LA REALIDAD ACTUAL

Las diferentes leyes de educación y sus posteriores desarrollos, también la LOE, resaltan la importancia del asesoramiento en el proceso educativo, adjudicando a la Administración la responsabilidad de proporcionar servicios externos y facilitar la relación de los centros con su entorno, si bien es verdad que cada vez asistimos a un mayor alejamiento entre los planteamientos teóricos y la práctica cotidiana de la función asesora. Parece como si las distancias iniciales, lógicas entre ambos aspectos, se hubieran incrementado, en lugar de acercado. Varios factores contribuyen a ello.

Con respecto al *profesorado*, entre otros, su falta de motivación, las pocas expectativas sobre los procesos de asesoramiento y/o cambio, su consideración social y sus condiciones de trabajo, factores tanto internos como externos que necesitarían ser tratados de forma específica.

Referente al *alumnado*, la disparidad existente en lo referente a las aptitudes e intereses individuales, los problemas de actitud y disciplina, los diferentes tipos de necesidades específicas de apoyo educativo, así como de necesidades educativas especiales, las dificultades de aprendizaje, etc.

Y con lo que respecta a los *profesionales del asesoramiento*, la disparidad de criterios con respecto a una misma demanda, así como la disparidad de actuaciones en la aplicación de unos mismos programas de intervención. Todo ello como consecuencia de la descoordinación en las actuaciones de los diferentes servicios de apoyo (independientemente de valiosísimas iniciativas de contadas zonas), el problema de la credibilidad (afortunadamente cada vez menor) y la pervivencia de determinados modelos de actuación.

Pero sobre todo, y con una perspectiva más global que abarca a todos y a cada uno de los diferentes sectores, podemos observar en la actualidad la ausencia de planes que respondan a las necesidades reales de cada centro. Esto posibilita que cada docente, en función de las características del alumnado de su clase y de su visión personal del proceso de enseñanza-aprendizaje, plantee sus propias demandas de asesoramiento, sin considerar la globalidad del *contexto escolar*, y aquí es donde me gustaría profundizar.

3. EL MARCO INSTITUCIONAL DEL ASESORAMIENTO

Los procesos de asesoramiento, entendidos como recurso de cambio y mejora educativa, deben intentar proporcionar a los centros el apoyo necesario para guiar y orientar el conocimiento y las estrategias necesarias para que puedan elaborar sus propios proyectos, desarrollarlos y evaluarlos. En este sentido el papel que deben desempeñar los asesores/as ha de estar en consonancia con las exigencias y responsabilidades aparejadas a su rol (Sánchez Moreno, 1997), y debe considerar que cada centro tiene su propia historia y realidad interna. No existen, por tanto, recetas o secuencias fijas de actuación y es cada centro el que ha de determinar sus prioridades y maneras de llevar a

cabo el proceso. Si bien la promoción de las prácticas reflexivas se convierte en un ingrediente de gran interés con vistas a la consecución de tal objetivo.

La constitución de equipos de trabajo, el intercambio profesional y la difusión del conocimiento, así como la creación de redes profesionales, se constituyen en algo fundamental para adentrarse en lo institucional, para combatir el trabajo en soledad. Y el asesor/a que, tradicionalmente también viene trabajando en soledad, puede igualmente llegar a conseguir tal inmersión en los centros, incluso formando parte del grupo. Nos acercamos así a la dimensión institucional del asesoramiento.

Las instituciones educativas no sólo tienen un lado formal, explícito, reconocible, sino que también tienen un lado oculto, implícito, oscuro, no declarado, que cuesta reconocer, pero que reúne lo verdaderamente importante, lo que está cargado de significado, lo influyente en la vida de la organización. Se trata de aquello de lo que no se habla pero que siempre está presente, lo que permite o impide llevar a cabo un proyecto, un cambio, una innovación. Y cuando sacamos a la luz lo oculto de las instituciones es cuando verdaderamente llegamos a comprenderlas. De ahí que desde un enfoque institucional se deriven diferentes implicaciones que suponen una concepción múltiple sobre las organizaciones educativas. Los conceptos de cultura, poder y cambio, presentes en nuestra tradición de estudio e investigación, requieren una nueva perspectiva, una mirada diferente que no pierda el desarrollo institucional como objetivo.

3.1. El desarrollo institucional como objetivo

Planteamientos actuales sobre el desarrollo del cambio, la formación del profesorado o la propia evaluación educativa conceden un papel determinante a la movilización de los recursos internos, como condición imprescindible para el desarrollo de tales procesos. Además, existe consenso cuando se plantea que la movilización de dichos recursos internos exige la colaboración de asesores/as externos con los necesarios conocimientos técnico-pedagógicos, pero también con la sensibilidad necesaria para entender los centros como comunidades sociales con historia y cultura propias, en los que ningún proceso se puede implantar mecánicamente. Y en este proceso de adaptación y elaboración de nuevas propuestas de actuación en los centros educativos, los asesores/as, como agentes ligados a los procesos de facilitación del cambio, pueden contribuir decisivamente a la sistematización de procesos reflexivos sobre lo que se hace en los centros, contribuyendo de esta forma al desarrollo de los mismos.

3.2. Centros educativos, asesoramiento y sistemas organizativos

Para los enfoques tradicionales (Bertalanffy, 1956) los sistemas eran concebidos como estructuras complejas tendentes al equilibrio en su relación con el medio, pero sin embargo bastante predecibles mediante la observación detallada y la manipulación de las condiciones de su funcionamiento. En lo que se refiere a las organizaciones, estos modelos fueron considerados como tremendamente tecnológicos y eficientistas, que desconsideraban el mundo

tanto cognitivo como afectivo de los miembros de la organización. Este panorama cambia cuando se empieza a asumir, por parte de determinados autores, que lo que caracteriza a un sistema social es su capacidad de autoorganización, pero no para alcanzar un supuesto equilibrio, sino para transformarse a sí mismo ante la necesidad impuesta por los cambios que se producen en su entorno. Desde esta consideración, entorno y sistema forman una unidad indisociable, lo cual no exige que nuestros análisis separen los fenómenos del contexto en el que surgen. Todo lo contrario: no es posible separar el conocimiento de un sistema del conocimiento de su entorno, pues sólo allí se encuentra su significado profundo. Por tanto, el análisis de un sistema complejo exige desarrollar una mirada global y específica a la vez.

Los sistemas aprenden a hacer, pero también a ser. Si se quedan en una sola dirección se vuelven predecibles y faltos de un lenguaje de interacción que permita entender lo complejo. Y, como decía anteriormente, la realidad de nuestros centros es compleja, al igual que la realidad asesora.

Como planteamos en su momento (López y otros, 2003), desde los supuestos de Elkaim (1997), podemos afirmar, en nuestro campo de trabajo, que el asesor/a y el desarrollo de sus funciones surgen de la intersección entre su entorno y su propia persona. Así, cuando establece la relación con los centros e intenta, desde su punto de vista, explicar lo que está ocurriendo en ellos, difícilmente puede separar sus propiedades personales de la situación que describe. De aquí se desprende que el sentido y la función de la experiencia que vive el asesor/a, en su relación con los centros educativos, se constituyen en herramientas de análisis y de explicación al servicio de los propios centros. Su modelo permanece abierto a las singularidades de los sistemas que entran en juego y ayudan a los integrantes del sistema asesor a ver sus sentimientos como elementos importantes para el análisis y el devenir de sus relaciones con el sistema asesorado. La relación asesor-asesorado se constituye en la parte visible de un sistema más amplio que se extiende a otros elementos de carácter sociocultural y político. Se conforma así el *sistema asesoramiento* que construye su realidad y se desarrolla como intersección de los aportes de los diferentes participantes del sistema, y que va más allá de la intervención directiva del sistema asesor o de su posible absorción por parte del sistema asesorado.

El *sistema asesoramiento*, como todo sistema social, se va a caracterizar por su apertura –desde el momento que sólo se puede entender en relación con su contexto-, pero también por su intencionalidad, multidimensionalidad, emergencia y carácter contraintuitivo (Gharajedaghi, 1999). Desde este punto de vista el profesional del asesoramiento ha de considerar en el desempeño de su tarea las razones por las que el *sistema asesorado* hace lo que hace, es decir, debe entender las bases racionales, emocionales y culturales de las decisiones que se toman en los centros. Sólo así se puede resolver mejor la paradoja que se le presenta a un/a asesor/a cuando trabaja con un sistema al cual no pertenece. Pero además, ha de tomar conciencia de los procesos institucionales y de sus resultados espontáneos. Si un determinado centro obtiene resultados considerados como exitosos, ha de tomar –y hacer tomar- conciencia del análisis de los procesos que generan tal éxito, dado que si éstos desaparecen, los

fenómenos también dejan de existir. Y es que uno de los estereotipos más frecuentes en el ámbito educativo en relación con los procesos de cambio hace referencia a que si algo va bien, más de lo mismo tiene que ir necesariamente mejor, cuestión difícilmente sostenible para cualquier observador de la realidad educativa actual.

Para el incremento del desarrollo institucional, objetivo primordial de cualquier centro educativo, no basta con desearlo. Al deseo hay que añadir cierta dosis de habilidad (también de intencionalidad) que le ayude a hacerlo realidad. El desarrollo es algo intencional, es un proceso de aprendizaje colectivo, y en este desempeño asesor/a y asesorados han de ir de la mano. Sin objetivos compartidos y claros sobre lo deseado, difícilmente se puede avanzar hacia el futuro que se quiere. Es más, puede incluso llegar a destruir el presente.

En la medida que la imagen individual coincida con la imagen compartida, y la imagen del *sistema asesor* coincida con la del *sistema asesorado*, mayor facilidad para la consecución de los objetivos planteados, o para dar respuesta a las necesidades sobre las que se trabaja, pero al mismo tiempo ayudará a ir conformando una cultura y una identidad propias que van a determinar ese sistema diferente al que nos referíamos: el *sistema asesoramiento*.

En este orden (o desorden) de cosas, desde el punto de vista de ese otro sistema, antes de intentar cambiar las cosas, hay que tratar de entender por qué pasan esas cosas y no otras, pero a partir del trabajo conjunto, independientemente de que desde el sistema asesor y/o del asesorado se puedan plantear mejoras de manera autónoma, pero sin que ello signifique que cada uno se dedique a defender "lo suyo".

Desde el sistema asesoramiento se van a necesitar tres grandes competencias: *visión, análisis y acción* (Herrscher, 2003); a) *visión* global del problema o área temática de trabajo que no diluya ni confunda el objetivo a conseguir; b) *análisis* fragmentado –ahora sí- de las posibles partes del problema, pero sin perder de vista ni descuidar los vínculos entre ellas y con la visión global; y c) acción y práctica fundamentada sin la cual todo el trabajo anterior perdería su sentido.

3.3. La mejora a través de la coordinación de sistemas.

Si entendemos el sistema asesorado de un centro como el grupo de integrantes de la comunidad educativa que requiere o solicita asesoramiento, hemos de considerar que no existe un único sistema asesor. La situación más frecuente es que diferentes sistemas asesores intervengan en un mismo centro, en el que a su vez pueden existir uno o varios sistemas asesorados. Sea de una u otra forma, lo fundamental es considerar la necesidad de garantizar vías de colaboración y coordinación entre los distintos sistemas asesores que sirvan de base para orientar las actuaciones que permitan elaborar estrategias de apoyo a los centros. De esta forma, podemos incidir de forma más adecuada en la

mejora de las prácticas cotidianas, así como favorecer la actualización docente, la innovación y la investigación, con objeto de producir mayor conocimiento educativo. De esta forma, el sistema asesoramiento puede llevar a cabo un seguimiento constante y cercano a la realidad, para tomar las decisiones necesarias y recomponer las posibles disfunciones que se pueden presentar. A partir de aquí, serán los propios centros los que tendrán que dinamizar sus correspondientes planes de mejora. Esto, supone optar por un modelo de asesoramiento cercano a la realidad del profesorado que prime procesos de reflexión y análisis sobre la práctica educativa y que fomente el intercambio de conocimientos y experiencias, de manera que se le otorgue sentido y significado a la propia práctica y se ofrezca la posibilidad de comunicarla para construir un saber compartido que favorezca la formación y el desarrollo profesional.

Este modelo, exige –por tanto- la coordinación de sistemas de apoyo que puedan garantizar la consecución de objetivos como los siguientes (Murillo y Olías, 2007):

- Unificar las actuaciones de los distintos agentes de apoyo que inciden en los centros para desarrollar proyectos educativos que contribuyan a la mejora.
- Eliminar la multiplicidad del trabajo burocrático en el que los centros se sumergen al iniciar procesos de mejora de las prácticas educativas.
- Dotar de valor práctico a los documentos de planificación de los centros educativos.
- Apoyar, mediante procesos de formación, los Proyectos de Centro que se encaminen hacia la mejora a través de la reflexión sobre las propias prácticas.

De este modo, se puede dar respuesta a las demandas de asesoramiento formuladas por los centros, reconduciéndolas hacia estrategias que favorezcan la reflexión del profesorado sobre sus prácticas, para mejorarlas mediante modelos implicativos.

4. A MODO DE CIERRE: NO SÓLO SENTIDO Y SENSIBILIDAD, TAMBIÉN CREDIBILIDAD

La novela de Jane Austen, adaptada para el cine con el título *“Sentido y Sensibilidad”*, nos muestra la historia de dos hermanas, una que representa el sentido, la razón y la otra que representa la sensibilidad, la emoción. Conforme avanza la trama, y después de diferentes peripecias, llegan a comprender que sólo la sensatez o los sentimientos no son suficientes para vivir y comprender el mundo. Algo parecido podemos decir del asesoramiento: el sentido y la sensibilidad son necesarios, pero no suficientes. Creo que la credibilidad es uno de los ingredientes igualmente precisos, un ingrediente que se puede tener, pero también perder, y cuando esto último ocurre, cuesta mucho más trabajo volver a recuperarlo.

El Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española define la credibilidad como la calidad de creíble que se atribuye a una persona o

institución. Así entendida, ha de caracterizarse por ser razonable, pero también por ser significativa, relevante y portadora de sentido. En síntesis, hacerse cargo del tema de la credibilidad del asesoramiento supone sensibilidad por lo cultural, pero también que los procesos que se desarrollen sean intelectualmente razonables, éticamente significativos y estéticamente atractivos. Considero que el quehacer de los asesores y asesoras, en cualquiera de sus disciplinas o especialidades, si desea favorecer hoy la credibilidad de su trabajo, necesita de una mínima capacidad de acceso a los *supuestos* que se comparten o "negocian" entre los interlocutores sociales. Es necesario aprender a descifrar las mediaciones culturales que operan en los procesos de construcción de la identidad de los centros, así como en las maneras de analizar o acoger cada realidad que se vive.

El asesoramiento en educación es una acción localizada en un puesto de trabajo específico, pero también hace referencia a una práctica transversal que se desarrolla desde diferentes posiciones institucionales (Nicastro y Andreozi, 2003). En el primer caso una demanda es el punto de partida necesario para establecer la relación, pero en el segundo es el resultado de un proceso paulatino de problematización con el otro, con lo que la demanda no se va a poder desatender en ningún momento del proceso. Por tanto, el asesoramiento puede estar localizado en un puesto de trabajo específico, pero desde luego que puede, y debe, extenderse como un componente constitutivo de una diversidad de posiciones institucionales.

Para esto, el asesor debe contar con un esquema de interpretación que pueda enlazar la comprensión de los hechos con la explicación de los mismos, lo que significa considerar a los asesorados, sus modos de sentir y pensar su realidad cotidiana, y por supuesto tener en cuenta la realidad externa a ellos y las condiciones objetivas de su marco de producción. La implicación en proyectos comunes que exijan el intercambio de experiencias y conocimientos y fomenten el debate y la discusión, son un abono importante para potenciar la reflexión entre colegas e intentar resolver problemas de la práctica. Esta reflexión conjunta puede generar iniciativas de cambio que resuelvan problemas cotidianos y se anticipen a otros por venir. Se cimientan así las bases de un aprendizaje a lo largo de toda la vida que encuentra en los procesos de observación, reflexión e investigación sobre la práctica sus mejores campos de cultivo, regados a su vez por corrientes de colaboración y aprendizaje entre iguales.

Hemos pasado, o estamos pasando, de modelos que podían definirse como de aplicación, a otros que buscan y pretenden tanto el desarrollo profesional como el institucional. El asesor/a externo debe aprender a vivir con los docentes, a escuchar sus voces, a percibir sus sentimientos y emociones cuando intentan transformar su práctica y, en definitiva, a mostrar sus propios puntos de vista al intentar articular la complejidad de la práctica docente y el caos de la práctica asesora. En la búsqueda del "orden" a través de dicha articulación nos podemos ir acercando a la consecución del efecto de apoyo y ayuda que el asesoramiento tiene por objeto.

Hay que recuperar la generación de espacios de tiempo que permitan ir y venir sobre la práctica, así como volver a pensar con otros y poder encontrar la serenidad suficiente para, a partir de la comprensión de lo que hacemos, intentar mejorar día a día. La cantidad de trabajo y tareas, las múltiples demandas de todo tipo, incluidas las administrativas, las urgencias a las que nos vemos sometidos casi constantemente, no suelen ser amigas de la reflexión y el pensamiento sobre nuestros diferentes modos de actuación y de intervención. El reconocimiento de la dificultad del reto no debe propagar el desánimo, sino todo lo contrario.

Referencias bibliográficas

- Bertalanffy, L. (1956). General systems theory. En: L. Bertalanffy y A. Rapoport (eds.) *General systems*. Yearbook of the Society for the Advancement of General Systems Theory.
- Elkaïm, M. (1997). *Si me amas, no me ames*. Barcelona: Gedisa.
- Esteve, J.M. (2002). Los educadores y la sociedad: expectativas mutuas. En Consejo Escolar del Estado, Seminario 2002. *Los educadores en la sociedad del siglo XXI*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 59-84.
- Gharajedaghi, J. (1999). *System Thinking -Managing Chaos and Complexity- A Platform for Designing Business Architecture*. Oxford: Butterworth Heinemann.
- Herrscher, E.G. (2003). *Pensamiento sistémico. Caminar el cambio o cambiar el camino*. Buenos Aires: Granica.
- López, J.; Sánchez, M.; Murillo, P.; Lavié, J.M. y Altopiedi, M. (2003). *Dirección de centros educativos. Un enfoque basado en el análisis del sistema organizativo*. Madrid: Síntesis.
- Murillo, P. (2005). El Asesoramiento Externo en los Procesos de Formación del Profesorado Universitario. *Investigación en la Escuela*, 57, 59-67.
- Murillo, P. y Olías, F. (2007). *La consideración de itinerarios en la planificación de la formación de los equipos directivos*. Taller presentado al I Congreso Internacional sobre Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado. Barcelona, 5-7 de septiembre. Actas del Congreso.
- Nicastro, S. y Andreozzi, M. (2003). *Asesoramiento pedagógico en acción. La novela del asesor*. Buenos Aires: Paidós.
- Parrilla, A. (1998). Los grupos de apoyo entre profesores en el contexto español: Origen, sentido y justificación. En: A. Parrilla y H. Daniels (Coords.). *Creación y desarrollo de grupos de apoyo entre profesores*. Bilbao: Mensajero, 49-70.
- Sánchez Moreno, M. (1997). El proceso de asesoramiento. En: C. Marcelo y J. López (Coords.) *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel, 331-346.