

Deconstruir la figura del asesor: Una revisión desde los márgenes*

Rethink the adviser's figure: A revision from the margins

Fernando **Hernández**

Universidad de Barcelona

E-mail: fdohernandez@ub.edu

Resumen:

Buena parte de la abundante bibliografía que en España ha reivindicado, fundamentado y ejemplificado la figura y la importancia del asesor para contribuir a la mejora de la educación escolar se ha planteado desde una concepción que ha proyectado una representación 'centrada' en torno a los siguientes ejes identitarios: reivindicación, roles, saberes, estrategias de intervención, formación y efectos. La tesis de este artículo es que estos campos en torno a los que se ha definido el ser y el debe ser del asesor (su identidad) se han presentado desde una visión moderna de la identidad profesional y del papel de la Escuela. Lo que ha dado lugar al dibujo de unos perfiles 'esencialistas' que, con frecuencia, chocan con una realidad que reclama posiciones 'líquidas' caracterizadas por la flexibilidad, la apertura y la negociación permanente. Desde la reflexión en torno a algunos ejemplos, que sólo pretenden servir excusa para analizar, desde otros marcos de referencia, las posiciones que acompañan a los procesos que tienen lugar en la Escuela y, sobre todo, para contribuir a construir otra narrativa para una institución que necesita cuestionar y replantear su sentido, finalidades y praxis formativas.

Palabras clave: asesoramiento, innovación educativa, identidad profesional.

Abstract:

Spanish current bibliography on school adviser has fixed a professional identity centered on the following characteristics: roles, knowledge, strategies, training and results of his/her actions. From this starting point, the thesis of this paper is that these areas of interest are linked, on the one hand, to the disciplinary foundations (from psychology and pedagogy) that guide the assumptions of what the adviser should be; and, on the other hand, these foundations represent the adviser's identity from a modern approach. To exemplify this analysis three dominant trends on adviser's identity are explored. In contrast, some scenes of practical work are reviewed in order to contribute to build an alternative narrative not only on these educational figures but on the school institution.

Key words: Adviser, School Innovation, Professional Identity

* * * * *

1. EN LA LOGSE SE PERfila LA NECESIDAD DEL ASESORAMIENTO

Entre las muchas definiciones posibles voy a tomar como punto de partida una publicada recientemente que considera el asesoramiento como respuesta a "la necesidad de contar con profesionales que apoyen los esfuerzos del profesorado y los centros para aumentar la calidad de sus servicios y poner en práctica nuevas propuestas curriculares" (Hernández Rivero, Santana y Cruz, 2007, 288). Si he escogido esta definición no ha sido sólo por su actualidad, sino porque recoge tres de las características que aparecen de forma más recurrente cuando se escribe sobre esta temática desde el punto de vista que me interesa explorar en este artículo: la construcción identitaria de la profesión del asesor. Estas características serían acompañar desde fuera de la Escuela al profesorado (una posición), para la mejora de la actuación pedagógica (finalidad uno) y la innovación curricular (finalidad dos). Si bien es cierto que no son las únicas notas definitorias, puesto que, como veremos, no existe unanimidad en la constelación de atributos y funciones que definen al asesor, las destaco porque ejemplifican no sólo un lenguaje (como manera de nombrar lo que la realidad es para proyectar lo de que deber ser), sino porque ejemplifica la voluntad de definición identitaria que ha predominado y predomina en los acercamientos que psicólogos y pedagogos hemos hecho y hacemos sobre la figura del asesor. O lo que es lo mismo, pero mirado desde otro ángulo, porque hace referencia a cómo hablamos de nuestro lugar y espacio de intervención en la escuela. Porque en realidad lo que hacemos cuando escribimos de la figura del asesor, es hablar de lo que nosotros pensamos (nos gustaría) que podemos contribuir a la Escuela. De cómo que nosotros, en definitiva, queremos ser vistos y reclamados por la administración y el profesorado. De cómo nosotros queremos ser.

Por eso no sorprende que no haya uniformidad a la hora de definir este 'sentido de ser' en torno al asesor. Unanimidad que no sólo no es necesaria, sino que no resulta a todas luces conveniente, dada la pluralidad de demandas y la complejidad de las problemáticas sobre las que se hace necesario pensar posibles alternativas para la Escuela. Pero, por otra parte, esta multiplicidad es un síntoma de los saberes desde los que cada cual se sitúa para delimitar su espacio de intervención en la Escuela. Espacio que no es otra cosa, y aquí no hay que ser muy foucaultiano para reconocerlo, que un espacio de poder. En la medida en que, como señala Nicolás Rose al explorar las relaciones de poder que se ponen en juego a partir de la figura del psicoterapeuta. En el caso del asesor, se plantea una relación con el profesorado y con la propia administración a partir de lo que Bourdieu denominó "violencia simbólica" que se fundamenta en el hecho de que el asesor "es una persona de conocimiento, mientras que la otra –el profesor, en nuestro caso- no" (Rose, 2007,105). Más adelante me extenderé en desarrollar esta idea vinculada a tres ejemplos de lo que el asesor debe ser a partir de las funciones que ha de desempeñar en sus actuaciones en la Escuela y en acompañar al profesorado.

Sin embargo, la definición con la que he iniciado este texto, se configura como una parada de destino, un botón de muestra, en un trayecto que ha

recorrido un camino que merece ser explorado, y que en el caso español, se plantea para responder a una necesidad (creada o no, es algo que veremos), y que recibe tal nombre, iniciativas marginales aparte, vinculado al proceso de implementación de la LOGSE. Hay, sin embargo, unos antecedentes que se hace necesario reconocer, para comprender cómo, más tarde, ya en los años noventa, surgen una pluralidad -o más bien una trinidad-, de maneras de entender lo que puede significar la función asesora. Trinidad que marca posiciones, delimita espacios de actuación y que, sobre todo, refleja unas concepciones sobre la Escuela, el aprendizaje y la tarea docente que vale la pena explorar para comprender y aprender de lo que se deriva del proceso de construcción de una profesión, hasta fechas recientes inexistente.

Dado que de lo que aquí se habla no es de una práctica descarnada y que no pretendo dar una visión externa de lo que, en buena medida forma parte de mi historia, prefiero dejar claro de partida que, siguiendo la recomendación de Espinosa "cuando Juan habla de Pedro, en realidad de quien habla es de Juan". Lo que significa que, en la medida en que una parte de mi trayectoria y de mis intereses profesionales y sociales (especialmente desde 1983) han estado y siguen estando vinculados a la práctica asesora, sobre lo que aquí hago referencia ha constituido y se constituye como una experiencia vivida. Lo que hace que, fundamentalmente, este artículo tome como punto de partida los meandros de mi propia praxis y de lo que he visto, leído, compartido y acompañado de la experiencia de otros colegas durante 25 años. Aunque de todo ello he ido dando cuenta de manera continuada, desde la aparición de uno de los primeros artículos publicados en castellano en los que se planteaba la necesidad de la figura del asesor en la Escuela (Hernández, 1987), lo que aquí esbozo es una aproximación que pretende desvelar algunos aspectos de la práctica asesora a los que he puesto en revisión a medida en que mis posiciones con respecto a la Escuela y su función social han ido cambiando en los últimos años.

2. LA PRIMERA OLA: CUANDO LA ASESORÍA TENÍA OTROS NOMBRES

He señalado en la introducción que la necesidad de la asesoría a y en la Escuela surge con fuerza, operando como reclamo de una específica identidad profesional, en relación con la divulgación e implementación de la LOGSE. Sin embargo, con anterioridad a la reforma de 1990 no resulta difícil encontrar en algunas escuelas la presencia de psicólogos escolares y pedagogos (sobre todo en su función de orientadores) realizando algunas tareas de apoyo al profesorado y que trataban de contribuir a la mejora de la Escuela.

En este marco, los orientadores, que formaban parte de una tradición que se remontaba a la psicometría y la orientación profesional de principios del siglo pasado, se movían en un campo difuso de intervención. Muchos se dedicaban a pasar pruebas de diagnóstico o de clasificación para un futuro profesional en un país que dejaba a marchas forzadas de ser agrícola, y se dirigía hacia una economía de base industrial y, sobre todo, de los servicios. Los psicólogos escolares, por su parte, comenzaban a dar apoyo al profesorado y en ocasiones, a atender directamente a los alumnos que debían acudir a las

llamadas 'aulas de educación especial'. Lo que implicaba realizar tareas de diagnóstico y de 'reeducación'.

También hubo quienes tuvieron un papel relevante en la primera parte de los años 80, -antes de que los servicios municipales de educación de muchos ayuntamientos, salidos de los primeros gobiernos democráticos, fuesen absorbidos por las Comunidades Autónomas-, en contribuir a una nueva escuela para una época histórica también nueva. Con su apoyo, se introdujeron las aulas taller, se expandieron los rincones en parvulario, se cambió la noción de diagnóstico basada en los tests por una visión más social y comunitaria. Pero este tránsito duró poco, pues una nueva figura omnipresente emergió con el viento de la reforma socialista: la del psicopedagogo, nacido al amparo de la emergencia de un campo híbrido y con una orientación centrada en el aprendizaje (Coll, 1996). En este panorama, resumido de forma muy breve, comenzó a normalizarse, sobre todo desde los entonces denominados 'psicopedagógicos municipales' la figura de un profesional externo que daba apoyo a los problemas de aprendizaje que se hacían más visibles a medida que la Escuela se encaminaba hacia lo que Cuesta (2005) ha denominado como el "modo de educación tecnocrático de masas".

De esta manera se constituye lo que se podría denominar como 'primera ola' de la asesoría. Una ola que surge en un contexto social y educativo concreto (el de la transición democrática) y que se nutre de los cambios y revisiones que desde finales de los años sesenta, se habían ido produciendo en las relaciones profesionales entre los "especialistas", en cuanto agentes externos, y quienes tenían que llevar a cabo la práctica diaria de la educación escolar. Hay dos referencias que considero ejemplares para rastrear la historia de las fuentes que nutren este proceso de cambio. Por un lado, el libro coordinado por José Gimeno y Ángel Pérez (1983) que supuso un hito en la renovación de lo que hasta entonces había sido el pensamiento pedagógico. Por otro, la "Revista de Innovación e Investigación Educativa" que Juan Manuel Escudero promueve desde 1986 en la Universidad de Murcia, la cual, de manera especial en los números 1, 3 y 5, recoge una serie de artículos que hablan del cambio, la formación y el profesorado en la línea de lo que era habitual en los congresos de la AERA (American Educational Research Association). Pero que sobre todo, señala un camino que más tarde tomarán otros colegas como Carlos Marcelo García (1997) y que vinculan la asesoría a la necesidad de favorecer, diseminar y formar al profesorado para la innovación y el cambio educativo

Creo que no puede entenderse el advenimiento de la figura del asesor, tal y como se ha ido perfilando hasta el presente, sin tener en cuenta alguna de las ideas que circulan por estas publicaciones y que quiebran el pensamiento normativo de las pedagogías y psicologías tecnológicas. Una tercera fuente, algo más tardía, vendrá de la mano de los vientos de reforma que circulan en los primeros años del gobierno socialista, cuando se toma como referente para el cambio educativo la propuesta de currículo desarrollado en los centros que plateaba Stenhouse desde el Centre for Applied Research in Education (CARE) de la Universidad de East Anglia. En este contexto se promueve desde la investigación-acción, la figura del profesor como investigador (Haynes, 1986).

Para serlo, se requiere de alguien que le acompañe en su indagación sobre la práctica. Esta figura, que apoyan algunos ICE, será también un embrión de una manera de concebir al asesor, como alguien que acompaña –a modo de observador participante y compañero crítico- la tarea que lleva a cabo el profesorado para mejorar su práctica y generar innovación educativa.

3. LA SEGUNDA OLA: UNA REFORMA QUE NECESITA DE ASESORES

Pero a los profesionales a los que me he referido no se les denomina asesores. Su modelo de actuación es, sobre todo, clínico y de entrenamiento (coaching) y su finalidad sería, en buena medida, prever y paliar lo que ya por entonces era una necesidad clamorosa: el fracaso y la deserción escolar que se acumulaba desde la implementación de la LGE en 1970.

De esta situación se hace eco el debate preparatorio a la LOGSE, en el que se plantean nuevos desafíos y necesidades para una Escuela que requiere de profesionales que intervengan desde posiciones diferentes a las que hasta entonces habían tenido lugar. Por citar sólo un ejemplo en el que se materializan esas nuevas funciones y exigencias a los docentes, el Libro Blanco de la Reforma, plantea que el profesorado "ha de ser capaz de reproducir una tradición cultural, pero también generar contradicciones y promover alternativas; facilitar a los alumnos la integración de todas las ofertas de formación internas y externas al aula; diseñar y organizar trabajos disciplinares, de colaborar con el mundo exterior de la escuela, haciendo de la experiencia educativa una experiencia individual y, a la vez, socializadora. (...) Han de atender también a las cambiantes demandas sociales acerca de los objetivos de la educación en una sociedad en rápido cambio. Y, en fin, no pueden ser ajenos a las innovaciones didácticas y de metodología educativa que las ciencias, la teoría y la tecnología de la educación aportan de continuo" (MEC, 1989, 209-210). Como se aprecia, ya no basta con enseñar la asignatura o seguir el libro de texto, se requieren otros saberes que no se han aprendido en las escuelas de magisterio y, mucho menos, no se han podido aprender en las licenciaturas universitarias –esencialmente disciplinares, y basadas en formas de enseñanza transmisivas y reproductivas- y en el CAP.

Este nuevo perfil lleva vinculado la necesidad de asesoramiento, tal y como se reconoce en el documento sobre "La orientación educativa y la intervención psicopedagógica" En él se señala "que los profesores (...) pueden sentirse sobrecargados de responsabilidad. (...) Por bien preparado que esté (...), el profesor no puede ser dejado en solitario frente a la magnitud y complejidad de la tarea. (...) Es, por eso necesario que el sistema educativo provea de estructuras de soporte, (...) en el propio centro y fuera de él: personas y estructuras que asistan al profesorado, le asesoren, cooperen con él y le apoyen para el desempeño mismo de sus funciones docentes ordinarias" (M.E.C.1990,6). Con esta frase quedaba abierto el camino para que los asesores irrumpieran en la Escuela, dando nombre a una manera de entender la formación del profesorado vinculada a la reflexión sobre la práctica y la mejora de la Escuela. Mejora que ha de ir en el sentido que va a marcar la divulgación de la LOGSE.

Pero la multiplicidad de innovaciones que van ligadas a la reforma de la LOGSE hace necesaria no sólo figuras de apoyo externo para que el profesorado puede realizar las nuevas tareas que se le encomiendan, sino toda una industria de formación y materiales que orienten y den seguridad a un profesorado al que se le coloca, en la línea apuntada más arriba, como un sujeto caracterizado por su 'no saber'. Por eso alguien le ha de enseñar cómo afrontar "cambios en el currículum; nuevos contenidos, formas de enseñanza, evaluación, materias; cambios en la estructura del sistema, la ampliación de la enseñanza obligatoria a los 16 años, regulación de la educación infantil; cambios en la forma de trabajos de los profesores: se ha introducido la obligatoriedad de elaboración de proyectos curriculares de centro, proyectos curriculares, reglamento de organización funcionamiento, etc.; se han introducido algunos otros cambios como el tratamiento de la diversidad en el aula; se han introducido cambios en las funciones, estrategias y procedimientos de formación del profesorado y más concretamente en los incentivos de formación" (Marcelo, 1997, 11). Este alguien serán los asesores, que intervienen sobre todo desde la formación externa o en la Escuela. En este último caso, con la finalidad primera de llevar a cabo la concreción de los proyectos curriculares de centro.

Todo esto ocurrirá cuando se ponga en marcha la LOGSE, y se haga necesario gestionar procesos de formación (de adecuación) del profesorado a la letra de la ley. En esta función, una vez pasada la euforia inicial, van a tener un papel importante los planes de formación promovidos desde los Centros de Profesores. Cuando las escuelas tengan que adecuar su lenguaje y organización a lo que se vino a denominar como 'el lenguaje de la reforma' y del 'marco curricular' se hizo necesario que una serie de formadores comenzaran a ir a las escuelas para realizar la formación-adecuación que hiciera posible la reconversión del profesor de 'antes de la reforma' en el profesor 'de la reforma'. Distinción desafortunada que puede encontrarse en un cuadro que se divulgó desde el CEP de Getafe en el que se remarcaba la falsa tesitura ante la que se colocaba al profesorado en la reforma. Para distinguir a estos formadores que actuaban en los centros, de los que lo hacían en los CEPs, y de los psicólogos y pedagogos que intervenían en las escuelas desde la perspectiva de normativizar a los individuos 'especiales', comenzó a circular la denominación de 'asesor' o 'asesoría'.

Surgen así diferentes modalidades de funciones, y por tanto, de asesores. La LOGSE, se ha dicho que fue una reforma de expertos, en la medida en que se presentó como un punto cero, que requería, para adecuarse a la nueva realidad, de un cuerpo de portadores de saber, que llevara a las escuelas el sentido de lo que debería saberse para poder ser el nuevo profesor de la reforma. Se cayó con ello en un error que ya habían anunciado quienes desde finales de los años sesenta se habían dedicado a estudiar los éxitos y los fracasos de reformas e innovaciones educativas (Sancho, et al., 1993; Sarason, 2003): que las reformas no se pueden hacer recargando al profesorado de obligaciones y, sobre todo, sin tener en cuenta su saber y experiencia. En nuestra historia, algo tan elemental como plantear una formación desde el diálogo con lo que ya se estaba haciendo en las escuelas, lo que suponía

considerar al profesor como sujeto portador de saber. Algo que no tuvo lugar. Bueno, sí que se tuvo, pero sólo para las escuelas que estaban vinculadas a los Movimientos de Renovación Pedagógica, o en algunas concertadas, a las que se les transmitió el mensaje de que la reforma no era para ellos, pues ya estaban en la perspectiva de la reforma. Lo que hizo, que algunos de estos docentes pasaran a ser divulgadores de la reforma, y con ello, se transformaran en asesores, sobre todo desde los centros de profesores.

4. SABER Y PODER EN LA INTERVENCIÓN ASESORA

No es este ni el lugar ni el momento para analizar en detalle lo que vino después y cómo se llevó a cabo. Pero el hecho fue que la figura del asesor comenzó a extenderse no sólo vinculada la formación sino al acompañamiento del profesorado en los centros, adoptando diferentes perfiles. He recogido tres de ellos en el cuadro 1, porque creo que ejemplifican tres modalidades, tres discursos (en el sentido de fijar posiciones identitarias) sobre el debe ser del asesor. No son los únicos que podía escoger, pero sí creo que son representativas de tres tendencias dominantes, en la medida que aparecen recogidas en las tres publicaciones colectivas en las que escriben buena parte de quienes desde la universidad, sobre todo, han tratado de fijar los sentidos identitarios de la función asesora.

<p>El asesor psicopedagógico (Monereo y Solé, 1996, 26-27)</p>	<p>Agentes de apoyo externo (Nieto y Portela, 1992, 345, recogido en Murillo, 1997: 45)</p>	<p>El asesor pedagógico (Domigo Segovia, 2001, 9)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Partir de la situación inicial de la institución: concepciones enseñanza aprendizaje; practicas educativas y modelo de gestión. • Ayudar al equipo directivo y los equipos docentes en la toma de decisiones, elaboración y evaluación de los objetivos de centro. • Favorecer la eficacia de las reuniones y la ejecución y evaluación de las acciones planeadas. • Facilitar la creación de redes entre toda la comunidad educativa. • Disponer de criterios para identificar y evaluar el tipo de ayuda que requieren los alumnos con dificultades de aprendizaje para garantizar el acceso a un currículo común. • Ayudar a los docentes a 	<ul style="list-style-type: none"> • Planificación: de nuevos currícula, programas instructivos, materiales, instrumentos, métodos de enseñanza. • Implementación: ayudar a las escuelas a implementar directrices curriculares. • Demostración: hacer demostración de nuevos programas o prácticas de enseñanza de modo que las escuelas tengan la oportunidad de observar y examinar dichas innovaciones en acción. • Disseminación: recopilar, sintetizar, transformar, disseminar información. • Establecimiento de redes: ayudar al profesorado a disseminar sus propios materiales, relacionarse con los colegas y crear redes de intercambio y colaboración. 	<p>Desde una posición de colegas críticos actúan bajo los parámetros de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Trabajar con” en lugar de “intervenir en”. • Colaborar en desarrollar, no aplicar. • Ser mediador y facilitador de procesos, en el que es el propio grupo quien ha de encontrar y asumir sus autosoluciones o propuestas. • Equilibrar las iniciativas innovadoras locales dentro de un marco comúnmente aceptado como válido o de mejora, como abogado del diablo, asesor y reflejo crítico de la realidad.

<p>reflexionar sobre su práctica cotidiana con el fin de favorecer la significatividad de los aprendizajes y la autonomía profesional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Valoración de necesidades. • Investigación y análisis. • Evaluación. • Formación: Promover, planificar, conducir y supervisar actividades de perfeccionamiento en la escuela orientadas al aprendizaje de nuevos conocimientos, habilidades, actitudes y valores pedagógicos y organizativos. • Prescripción: función de control. 	
--	---	--

Cuadro 1. *Tres maneras de caracterizar las funciones del asesor en la Escuela.*

Lo primero que resalta en estos tres listados es la diversidad de atribuciones que se le otorga a la función asesora, y que se vincula y explica por los saberes de referencia que se utilizan en cada caso. Con voluntad de captar el referente dominante en cada uno de ellos, en el primer listado se puede apreciar el dominio de una visión de la psicología educacional que transita desde una orientación diagnóstica y clínica, hasta reivindicarse como mediadora del enfoque constructivista sobre el desarrollo y el aprendizaje y el sentido de la organización del currículo basado en la 'teoría de la elaboración' que va a estar presente en la letra de la reforma.

En el segundo caso, la orientación viene marcada por el saber derivado de los nuevos aires gerencialistas en los que entra la organización escolar con la reforma. La figura del agente de apoyo externo se mueve entre la acción del facilitador que ha de hacer que se lleven a cabo las directrices de la reforma, y las de una actuación similar a la de un 'entrenador' (coach), que orienta al grupo directiva en sus nuevas funciones.

Me parece relevante destacar que, en ninguna de estas dos aproximaciones se considera como una de las funciones de los asesores la de dialogar de manera crítica con las propuestas de la reforma educativa. Lo que se espera del asesor en uno y otro caso es que cumpla la tarea de contribuir a que la reforma se lleve a cabo tal y como ha sido pensada por quienes la han promovido. No voy a señalar de nuevo, lo que más de treinta años de investigación sobre reformas e innovaciones ha puesto de manifiesto: el profesorado siempre interpreta las nuevas propuestas en función de sus concepciones y experiencias. Nunca actúa como un mero aplicador de los deseos de otros.

La tercera perspectiva, la que he denominado como asesor pedagógico, sitúa sus referentes vinculado al desarrollo del proyecto Atlántida, que desde 1996 promueve innovaciones basadas en valores que favorezcan la organización y funcionamiento democráticos de la escuela. El foco de su actuación es

acompañar las innovaciones que, en el sentido anunciado, promueva el profesorado en los centros. En este caso, el marco en el que se inscribe la actuación del asesor, toma sus fuentes de referentes relacionados con la formación vinculada a la implementación y diseminación de procesos de innovación.

Pero además de los referentes a los que se pueden asociar estas tres tipologías asesoras, lo que por encima de todo caracteriza los tres casos es la multiplicidad de atributos que tiene que poseer, y con los que ha de relacionarse un asesor. Esto produce, como nos recuerda Saville (1981), que el asesor se encuentra atrapado por la percepción de roles que le rodea, por lo incierto (por lo expandida) de la tarea que ha de realizar, por las dudas que se ve obligado a ocultar para responder a las diferentes presiones con las que se enfrenta para asumir la tarea que otros han fijado sobre él. Cuando uno visita otros países y habla con otros colegas que realizan tareas asesores se da cuenta que no es la 'omnipotencia' lo que caracteriza su intervención. Uno está especializado en facilitar que las innovaciones se lleven a cabo en la Escuela; otra ayuda con las evaluaciones; aquella actúa como formadora para que la mejora de la escuela tenga lugar desde la perspectiva del profesorado; el otro acompaña la introducción de una perspectiva alternativa en la práctica del aula. Pero nadie, como se propone en el caso español, sobre todo, en los dos primeros perfiles, ha de hacerlo todo y responder a todas las necesidades en todos los frentes. No se configura como bombero que ha de apagar todos los fuegos, ni como médico de guardia que ha de curar todas las enfermedades. Esta omnipotencia apunta hacia el ropaje con el que se ha de vestir el asesor: el de un saber, muchos veces simulado, que le hace mostrarse como alguien que 'domina todos los palos' porque hacia ello le dirige ese perfil identitario que otros han pensado sobre su debe ser. En esta posición se inscribe la fragilidad que se deriva de la posición de alguien que para poder ser lo que no es, ha de conceptualizar al Otro, como carente de saber. De esta manera no es la ayuda al profesorado su finalidad primera, sino encontrar la necesidad para que la colaboración tenga sentido.

Hace años, en un debate con profesores, cuando comenzaba a extenderse la figura del asesor, una maestra me preguntó si lo que estaba proponiendo no significaba considerar a los docentes como incapaces de afrontar el día a día del trabajo escolar, de reflexionar e investigar sobre su praxis por ellos mismos. Desde ese momento pensé que la finalidad del asesor es no ser necesario. Que si el profesorado tuviera tiempo para leer, hablar con sus colegas, llevar a cabo una formación no de una hora y al mediodía, seguramente el papel del asesor no sería de prótesis externa o de una tecnología más que llega a la escuela. Esto fue lo que pensé entonces, aunque la experiencia de todos estos años me dice que la mirada desde afuera, la reflexión compartida con Otro –el asesor–, facilita y enriquece el trabajo del profesorado.

Por todo lo anterior, considero que ha llegado la hora de que la denominación del asesor o del asesoramiento, que emergió con el vendaval de la reforma de 1990, se vaya sustituyendo por la construcción de un sentido de ser (unas experiencias de subjetividad), que actúan de manera específica en los

procesos de formación, innovación, evaluación o investigación junto al profesorado para contribuir a construir otra narrativa para la Escuela. En mi caso, cada vez me considero menos asesor o especialista en. He dejado de ponerme bajo un paraguas que marque y limite mi identidad. Es cada relación la que me define de manera provisional. Por eso no trato de imponer o llevar una visión de lo que ha de ser la formación o la relación con el profesorado, sino que en cada momento trato de pensar y actuar desde el espacio de relación que construimos entre ellos/ellas y yo. De aquí que mi bagaje sea más el de un viajero, que se sorprende de lo que encuentra, que de un turista, que sigue un trayecto y una posición prefijada.

5. EL ASESOR DESDE LOS MÁRGENES

Creo tener una cierta autoridad para hablar de todo lo anterior porque es algo que, parafraseando a Pablo Neruda, confieso que he vivido casi en cada una de sus facetas y modalidades. Como en otros trabajos (Hernández, 2001, 2002) he intentado generar saber desde mi propia praxis voy a tratar de señalar algunas consideraciones que se derivan de cómo en la actualidad estoy relacionándome con la función asesora. Voy a hacerlo a partir de algunas escenas, tomadas en el sentido apuntado por Denzin (1997, 207-208) de que pueden permitir mostrar y situar algunos significados –en términos de experiencias- que se le atribuyen a la actividad asesora. Desde hace un tiempo, y en el marco del grupo de investigación consolidado Formación, Innovación y Nuevas Tecnologías (FINT) indagamos sobre las experiencias de subjetividad en la Escuela, tanto para alumnos como para el profesorado. En este marco hemos establecido una distinción entre identidad y subjetividad, cercana a la que plantea Celia Amorós cuando sugiere que la identidad es aquello que la sociedad hace con nosotros, mientras que la subjetividad es lo que nosotros hacemos con lo que la sociedad hace con nosotros. Esta consideración nos lleva a un posicionamiento desde el cual las subjetividades no son entidades estáticas sino cambiantes que se ‘transforman’ en función de las experiencias que cada cual mantiene con otras personas y las propias experiencias de conocer. Lo que sería un proceso de construcción de subjetividades siempre en tránsito, pues la subjetividad, como señala Moore (1994, 4) se aprende e interpreta ‘intersubjetivamente’, a través de interacciones sociales con otros sujetos y con textos culturales, a modo de una ‘anatomía vivida’ que tiene lugar en un espacio geográfico personal extenso y múltiple situado en diferentes localizaciones y posiciones.

Viene esta referencia de situación a cuento para señalar que la posición asesora trato de construirla no desde la identidad que viene dada, -en la línea antes apuntada- sino por el proceso de relación dentro del cual, el encuentro con el profesorado tiene lugar. En este sentido, un campo que nos vincula es su deseo de aproximarse y apropiarse de la perspectiva educativa de los proyectos de trabajo (Hernández, 2004). Dos ejemplos pueden ilustrar la posición desde la que transito con el profesorado. Posición que se mueve más entre los márgenes de muchas prácticas que en la vinculación a un rol identitario.

Escena 1:

Desde hace unos veinte años, comparto con un grupo de colegas, un proceso de formación en el que aprendemos a partir de la reflexión sobre nuestras experiencias y sentidos de ser en la relación que nos posibilitan los proyectos de trabajo. En este espacio de encuentro ponemos en común las demandas de intervención que recibimos de escuelas, o de grupos de profesores. El curso pasado compartimos varias sesiones con el profesorado de un Centro de Atención Educativa Preferente. Para quien haya tenido relación con una de estas escuelas, sabe que en ellas no se puede estar desde una posición funcional. Es necesario un compromiso social y profesional que lleva a que cada experiencia que tiene lugar en la escuela sea motivo de aprendizaje y de reforzamiento del sentido de relación. En mi segunda visita al centro, habíamos quedado en comenzar a revisar algunas de las experiencias de aula de las maestras para, desde ellas, irnos aproximando a lo que sería la perspectiva educativa de los proyectos de trabajo. Cuando nos encontramos en la sala de música para la reunión percibí que había, más que tensión, una palpable tristeza en el ambiente. Pregunté si había pasado algo. Me contaron la historia. Ese día una chica de sexto había propinado a un compañero una mordida que casi le había llegado al hueso. La tutora del grupo se sentía desolada, porque después de dos años de esfuerzos para lograr que la palabra fuera la mediadora de la relación, con esta acción parecía que no había servido de nada el empeño que se había puesto, no sólo por parte de ella, sino de todo el profesorado. Inmediatamente pensé que la sesión tenía que cambiar de rumbo. Que ya no tenía sentido reflexionar sobre la praxis del aula en el sentido que habíamos acordado. Que lo que debía hacer era acompañarles y ayudarles a transitar de la frustración a la esperanza. Me acordé entonces de una experiencia que había vivido en Londres, cuando el director de un centro de retención de jóvenes, nos explicó el marco de análisis desde el que realizaban su intervención. Nos habló de lo importante que era tener un referente teórico desde el que situar su función educadora. Pensé que ése podía ser el tema de nuestro encuentro: encontrar unos referentes que permitieran que la sensación de fracaso pudiera situarse, de manera que no se produjera una parálisis, sino que se posibilitaran nuevas formas de acción a partir de comprender no sólo lo que había sucedido, sino porque se compartía tal sensación de frustración. Creo que al grupo, y sobre todo a la tutora, les ayudó este cambio de rumbo. No sé qué sucedió después, pero hoy el grupo continúa afianzando su proyecto político pedagógico.

Si en esta historia mi posición como asesor se hubiera situado desde una identidad fija y predeterminada, como la que describen las características del cuadro 1, no hubiese podido responder ante la situación que me encontré ese día en la escuela. Si no hubiera tenido presente que el sentido de cualquier intervención siempre tiene que poner en primer lugar lo que Denzin (1984) denomina como formas 'comprensión emocional', o bien hubiera mantenido el guión acordado inicialmente, o la sesión no hubiera tenido lugar. Pero, al ser una de las claves la perspectiva educativa de los proyectos de trabajo, dar sentido a la escucha del Otro, la intervención asesora permitió posibilitar una experiencia, donde sin nombrarlo, ese sentido de escucha adquiriera la centralidad en la relación. Pero la escucha no era suficiente, porque puede adquirir un tono paternalista o de identificación celebratoria. Se hace necesario poder encontrar una salida, que vaya más allá del lamento o del mirarse las heridas. Se abre entonces un difícil equilibrio entre una posición que facilite la proximidad y el entreabrir una puerta que permita ver algo de luz al final del túnel. Todo esto pasa en un instante. Ahora puedo contarlo y hablar sobre ello, porque he congelado la imagen, las sensaciones del momento para ponerlas en juego en este artículo. Pero eso no pasa cuando uno se encuentra mirando a una maestra y el grupo está a la expectativa de lo que allí va a ocurrir. Entonces echas mano

del bagaje de la intuición, que no procede del vacío, sino de la experiencia acumulada, en otras circunstancias. Te das cuenta que lo que estás haciendo es facilitar una experiencia indagadora, que permita a la maestra y a todo el grupo, explorar el saber que se puede derivar de la experiencia traumática que han vivido ese día (Cochran-Smith y Lytle, 2003).

Escena 2

Una de las colegas del grupo de proyectos es directora de una escuela de atención educativa preferente. Desde hace algunos años trata de colocar a las relaciones como elemento clave del proyecto político-pedagógico de la escuela. Los esfuerzos se han dirigido en los últimos años ha crear un buen clima de centro. Este año me preguntó si podía ayudar a un grupo de maestras a iniciar un viaje hacia los proyectos de trabajo. El primer día que llegué a la escuela, pensaba encontrarme con la directora y las cuatro maestras que habían planteado la demanda. Mi sorpresa fue que en la sala de ordenadoras me esperaba todo el claustro. La directora se sintió tan sorprendida como yo. De nuevo, en cuestión de unos instantes debía cambiar la estrategia de inicio de la reunión. Tenía que producirse 'algo' que hiciera que no sólo el encuentro valiera la pena, sino que al terminar la reunión, se abriera el deseo de continuar participando en futuros encuentros. Les dije quien era, y porqué había aceptado la invitación que me había hecho la directora. Les sugerí que para empezar, cada una se presentara, diciendo, además del curso en el que estaba o la actividad que desempeñaba, cómo se sentía en la escuela. Al terminar la rueda, les comenté la sensación que me había producido el escucharlas. La mayoría, prácticamente todas, comentaron que, a pesar de las dificultades, se encontraban a gusto en la escuela. Que valía la pena venir cada día a trabajar. Desde entonces hemos hecho otras reuniones y ya tenemos fijados nuestros encuentros para el resto del curso. Pero ese punto de partida fue crucial: pude compartir con ellas el lugar desde el que hablaban, me hicieron partícipe de lo que la escuela significaba para ellas. No se mostraron instaladas en la cultura de la queja, sino abiertas a explorar nuevas posibilidades. En ello estamos, indagando en cada sesión a partir del relato de experiencia que algunas quieren compartir con el grupo. Eso nos permite aprender, y seguir construyendo el proyecto de escuela a partir de su cultura de relación.

El enfoque psicopedagógico del cuadro 1, apunte en su primer punto, que es necesario "partir de la situación inicial de la institución: concepciones enseñanza aprendizaje; prácticas educativas y modelo de gestión". Pero nada dice de partir de las formas de relación, del lugar que tienen los afectos y el cuidado en la Escuela. No trato de decir que éste tenga que ser el camino ha seguir, sino que las capas que nos protegen, y que seguramente necesitamos para entrar en la trama de relaciones que se mueven en una Escuela, con frecuencia nos impiden ver que para contribuir a la creación de una comunidad de aprendices, es necesario reconocer la subjetividad de quienes aprenden y de la de quienes tratan de contribuir a que otros aprendan.

Situarse en la relación con los otros desde los márgenes no significa renunciar al saber acumulado sobre el aprendizaje, la formación, la innovación o el cambio en la Escuela. Reclama colocarlo no como la capa que me dota de un poder que sitúa al Otro en una posición subordinada, sino como unos referentes que he de reconvertir para que ese Otro encuentre el nombre de lo que vive, le preocupa, le intranquiliza o desea. Para que dé nombre y sentido a su experiencia. De esta manera, el proceso de dar nombre abre el camino hacia

verse desde otro lugar. Lo que a la postre, posibilitará otras formas de relación con los aprendizajes, con los sujetos pedagógicos y consigo mismo.

Referencias bibliográficas

- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (2003) Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica. En Liberman, A. y Miller, L. (eds) *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. (pp. 65-79). Barcelona: Octaedro.
- Coll, C. (1996) Psicopedagogía: confluencia disciplinar y espacio profesional. En Monereo, C. y Solé, I. (Coords). (1996) *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. (pp. 33-52) Madrid: Alianza.
- Cuesta, R. (2005) *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- Denzin, N. (1997) Ethnographic poetics and narratives of the self. En *Interpretative Ethnography*. (p. 207-208). Londres: Sage.
- Denzin, N. (1984) *On Understanding Emotion*. San Francisco: Jossey-Bass
- Domingo Segovia, J. (Coor.) (2001) *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Haynes, L. (comp.) (1986) *Investigación/acción en el aula*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Hernández, F. (1987). El asesor psicopedagógico y la innovación educativa. *Revista de Innovación e investigación educativa*, 3, 85-96.
- Hernández, F. (2001) El saber del asesor: reconstrucción de un itinerario. En Domingo Segovia, J. (Coor.) *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la educación*. (pp.89-105). Barcelona: Octaedro.
- Hernández, F. (2002) Breve crónica de un transitar: de la intervención sobre el déficit al oficio de asesor. *Àmbits de psicopedagogia*, 5, 25-27.
- Hernández, F. (2004) Pasión en el proceso de aprender. *Cuadernos de Pedagogía*, 332, 46-51.
- Hernández Rivero, V.; Santana, L. y Cruz, A. (2007) El asesoramiento de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) en el contexto de los centros educativos: un estudio cualitativo. *Revista de Investigación Educativa*, 25 (2), 287-304.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1989) Libro Blanco para la Reforma Educativa. Madrid.: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Marcelo, C. y López, J. L.(Coords.) (1997) *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel.
- Marcelo, C. (1997) La naturaleza del proceso de cambio. En Marcelo, C. y López, J. L.(Coords.) (1997) *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. (pp. 9-39). Barcelona: Ariel.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1990) La orientación educativa y la intervención psicopedagógica. Madrid.: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Monereo, C. y Solé, I. (Coords). (1996) *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza.
- Moore, H. (1994) *A passion for difference*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Murillo, P. (1997) El diseño de la función asesora en el nuevo sistema educativo: posibilidades y problemas. En Marcelo, C. y López, J. L. (Coords.) (1997) *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. (pp. 40-59). Barcelona: Ariel.
- Nieto, J.M. y Portela, A (1992) Funciones, procesos y formación de apoyos externos e internos. En Escudero, J.M. y López Yáñez, J. (coords.) *Los desafíos de las reformas escolares*. Sevilla: Arquetipo, Rodríguez Romero, María del Mar (1996) [El asesoramiento en la educación](#). (pp. 341-247). Archidona: Aljibe.
- Rose, N. (2007) Terapia y Poder: Techné y Ethos. *Archipiélago*, 76, 101-124.

Sancho, J. M.; Hernández, F.; Carbonell, J.; Tort, A.; Sánchez-Cortés, E. y Simó, N.
(1993) *Aprendiendo de las innovaciones en los centros*. Madrid: CIDE-MEC.

Sarason, S. (2003) *El predecible fracaso de la reforma educativa*. Barcelona: Octaedro.

Saville, C.J. (1981). *Is the Role of the Adviser compatible with the Role of the Researcher?*
Ph.D. Thesis. University of East Anglia. School of Education.