

El asesoramiento y la orientación: dos prácticas que convergen

María Mar Rodríguez Romero

Universidade da Coruña

INTRODUCCIÓN

No corren buenos tiempos ni para las definiciones netas, ni para las delimitaciones profesionales férreas, por eso buscar los lazos entre asesoramiento y orientación es una invitación seductora que conecta con el signo de estos días. Es una oportunidad para situar ambas en un terreno fronterizo que permita reflexionar sobre formas de desempeño más en consonancia con la naturaleza contradictoria del ejercicio de la educación en una época de transición entre la modernidad y la postmodernidad. Hacer ésto requiere alejarse de las visiones complacientes que con frecuencia están presentes en los discursos que reivindican tareas de especialización en la enseñanza y tratar de elaborar una clase de visión que invite a la búsqueda de imágenes más sofisticadas de estas labores que se proyecten hacia formas venideras de desempeño.

Con esta intención voy a rastrear los lazos de parentesco que unen el asesoramiento y la orientación desde su constitución como prácticas de apoyo hasta la actualidad. En el presente resulta obligado considerar el modo en que las nuevas condiciones culturales y sociales, que ha propiciado la postmodernidad, anticipan nuevas formas de relación y desempeño de ambas labores. De entre las múltiples perspectivas desde las que pueden relacionarse estas prácticas he elegido una que hace posible establecer su contribución a los procesos de control simbólico. Con esta opción pretendo alertar ante los modos en que tales colaboraciones latentes se filtran en las experiencias cotidianas de desarrollo de las labores de apoyo.

LOS ORÍGENES DEL PARENTESCO

Asesoramiento y orientación son prácticas con una clara relación de parentesco. Tanto la labor de asesoramiento como la labor de orientación pueden ser

consideradas prácticas de apoyo, porque surgieron con el pretexto de ayudar, mejorar, o sustentar las acciones estrictamente dedicadas a la enseñanza y el aprendizaje. De manera que se fundaron con la misión de sustentar las tareas de construcción de sentido e identidad que son propias de las acciones educativas. Esta filantrópica tendencia se matiza cuando se observa que estas prácticas tenían en el punto de mira a las masas de individuos y grupos “indisciplinados” que por razón de su clase social, etnia o cultura encajaban con dificultad en las prácticas sociales y laborales de las sociedades capitalistas.

En la búsqueda de formas tanto para mejorar su situación como para facilitar la armonía social, se encontraron motivaciones elevadas y nobles con propósitos claramente instrumentales. Las acciones de los científicos sociales, los pedagogos y los psicólogos escolares de principios del siglo XX tuvieron consecuencias contradictorias, porque si bien mejoraron las condiciones de vida de algunos grupos de personas e hicieron realidad para muchos de ellos la movilidad social, institucionalizaron un modo de abordar el problema de la diferencia y la armonía social que legitimó la dependencia de algunos sectores de la clientela de la escuela - por ejemplo, la definición de necesidades se dejó exclusivamente en manos de los expertos - y la exclusión de los asuntos de clase social, género, etnia y cultura en la constitución de las prácticas educativas (Popkewitz, 1994a).

La aparición de las prácticas de apoyo se entiende en toda su complejidad cuando se conecta con el surgimiento de la escolarización de masas. Ésta trajo consigo un proceso de transformación de las prácticas escolares que produjo la reestructuración de diversas prácticas sociales que implicaban al Estado, la ciencia social - en especial la psicología -, la religión, la beneficencia y la universidad (Popkewitz, 1994a: 11). De resultados de su compleja interacción se consolidaron modos epistemológicos específicos que dieron lugar a nuevas formas de socialización de los estudiantes. Las nuevas modalidades epistemológicas combinaron el individualismo liberal y la organización meritocrática con el uso de tecnologías de apariencia neutral enfocadas al cuidado pastoral del alumnado, que se concretó en la categorización de los sujetos y la supervisión de sus actitudes, destrezas y conductas (Popkewitz, 1994a).

La psicología de la educación con su perspectiva funcional del conocimiento, su interés por las diferencias individuales y sus métodos aparentemente objetivos ofreció a los profesionales de la enseñanza una nueva forma de conocimiento experto para seleccionar, organizar y evaluar el saber escolar, estableciendo pautas concretas de razonamiento y actuación con respecto al modo de socializar a los escolares (Popkewitz, 1994a: 113). El predominio de la psicología

gía tiene que contemplarse como un elemento más del movimiento de reestructuración del campo del saber que puso en marcha el Estado a partir de finales del siglo XVIII. Este movimiento produjo una serie de prácticas, instituciones, agentes legítimos y nuevas relaciones entre saberes y poderes, que tuvieron como consecuencia la sustitución de la antigua ortodoxia del saber basada en la verdad por una nueva ortodoxia basada en la ciencia (Varela, 1995:64). Como Julia Varela (1995) pone de manifiesto, siguiendo a Foucault, el cambio en la ortodoxia epistemológica estuvo ligado a cambios en la subjetivación de los sujetos. Las nuevas formas de subjetividad requirieron la puesta en marcha de tecnologías disciplinarias que a través de la clasificación, jerarquización y normalización se ocuparon de conformar sujetos dóciles y útiles. Esta disciplinarización de los sujetos resultó decisiva tanto para el desarrollo de la revolución industrial como para el ejercicio de la democracia funcional.

De algún modo puede hablarse de cierta clase de “alianza” entre diversos sectores sociales, desde las prácticas tayloristas de las empresas hasta las técnicas psicométricas de las organizaciones educativas, que llevó a la implantación de una “vigilancia dulce” en instituciones muy variadas como las empresas, el ejército e instituciones socioeducativas de diversa índole (Varela y Álvarez-Uría, 1986).

Por lo que se refiere al asesoramiento, su desarrollo llevó a extender las prácticas normalizadoras a los profesionales de las instituciones educativas, ya fuesen enseñantes o educadores - ésto será tratado con más detenimiento cuando me ocupe de señalar sus peculiaridades -.

Desde este punto de vista las prácticas de apoyo pueden verse como labores de profilaxis social enfocadas a la gestión de la vida de los usuarios y profesionales de las diversas instituciones, que la sociedad industrial generó para dedicarse a la tutela de los menos capacitados: infantes, jóvenes y demás personas fuera de la norma. Las labores de apoyo aparecen, así, implicadas en las tareas de conversión de los sujetos en casos a través del uso de prácticas de evaluación, acreditación y medición de capacidades, acciones que tienen componentes normalizadores y que a través de la categorización crean barreras y exclusiones (Usher y Edwards, 1994)¹.

¹ La conexión obligada es Foucault (1984) y el disciplinamiento a través de las prácticas de examen y registro de datos de las personas que se ha encargado de retratar minuciosamente. Perrenoud (1990) puede revisarse para considerar como las acciones de evaluación escolar promueven la exclusión a través del uso de las jerarquías de excelencia. Thomas Popkewitz (1994b) ha realizado un estudio del programa “Teach for America”, para estudiantes de color y por debajo de la línea de pobreza, que muestra como el etiquetaje de sujetos con necesidades actúa creando exclusiones.

Si se rastrean los orígenes de la institucionalización de estas labores pueden encontrarse en ambas antecedentes anglosajones. No es una casualidad que ambas se hayan desarrollado con mayor contundencia en Estados Unidos, un país marcado por la inmigración y el desarrollo capitalista exacerbado, y que en su configuración hayan confluído circunstancias socio-políticas como la industrialización, las dos grandes guerras, las depresiones económicas, y el síndrome post-spuknit², las cuales han alentado, por diferentes razones, el interés por acoplar a los individuos, supuestamente según sus disposiciones individuales, en estructuras previas, ya sean militares, profesionales o educativas.

Esta interrelación entre cambios sociales y aparición de las labores de ayuda otorga a la orientación y al asesoramiento una cualidad reformista que puede tener variadas lecturas. Puede ser vista de un modo complaciente como un signo de la innegable valía de ambas para la mejora social³ o desde una postura más escéptica pueden interpretarse como prácticas de regulación social, comprometidas con el control simbólico. Cuando las prácticas de apoyo se conciben como acciones de regulación social aparecen conectadas con otras prácticas estatales ligadas a la escolarización y contribuyendo, junto con éstas, a los esfuerzos del Estado por configurar el cuerpo social a través de la educación. Además, los profesionales del apoyo, en tanto que especialistas pedagógicos, se constituyen en grupo privilegiado de legitimación del conocimiento pedagógico y de las prácticas educativas que se consideran oficialmente apropiadas, porque contribuyen significativamente a la transmisión y recontextualización del conocimiento pedagógico siguiendo pautas refrendadas por la institución estatal (Berstein, 1993).

La visión redentora aparece, pues, cuestionada cuando se sitúan estas tareas en pautas sociales más amplias y se relacionan con la intervención del Estado. Esta perspectiva ofrece oportunidades para salir de las prácticas tradicionales, porque considera la advertencia de Foucault respecto de la existencia de opresión en cualquier práctica social y humana, por noble y comprometida que parezca, y nos sitúa en una postura que alienta la controversia y capacita para ir más allá de la ortodoxia de las prácticas vigentes (Gore, 1996).

² Michael Fullan (1991) se refiere con este nombre al conjunto de circunstancias sociopolíticas que llevaron a poner en marcha iniciativas de reforma educativa en Estados Unidos. Comenzaba así una tendencia a responsabilizar a la educación de los fracasos económicos y sociales que ha permanecido hasta nuestros días. Esta relación cobra nuevo auge en la actualidad cuando se invoca para conseguir ajustar ésta a las exigencias de formación del mercado laboral, a pesar de que no hay constancia de una influencia evidente (Tyack y Cuban, 1995).

³ Esta es la postura de Bisquerra (1996: 60) con respecto a la orientación.

LOS RASGOS DISTINTIVOS

La orientación

La **orientación** históricamente aparece ligada con el “guidance” una labor enfocada preferentemente hacia asuntos profesionales, aunque posteriormente se corresponde también con el “counselling”, un tipo de práctica que incluye junto a asuntos académicos el tratamiento de problemas personales. Es generalmente concebida como una estrategia de detección, tratamiento y/o prevención de problemas de muy variado tipo, de aprendizaje, personales, vocacionales, que se considera repercuten negativamente en el aprendizaje y la enseñanza o que siendo tratados mejorarían las vidas de los estudiantes y otros tipos de clientela. Es realizada por un profesional de la educación relacionándose directamente con el sujeto o sujetos que presentan el problema, es decir, los estudiantes, de modo que se conceptualiza como una práctica directa.

En ambos casos está presente una dimensión de encauzamiento de las trayectorias personales, académicas y profesionales de los estudiantes y otra clientela, que es la que prevalece en la denominación usada en nuestro país, y que la compromete con acciones de construcción de la identidad de los clientes con los que trata directamente.

En ciertas ocasiones se incluye dentro de la orientación y de la intervención en psicología social una estrategia específica que se denomina consulta y que presenta claras similitudes con el asesoramiento, porque se enfoca como una práctica indirecta. Sin embargo no deja de ser más que una opción de actuación que carece del rango que se le otorga al asesoramiento.

La orientación suele trabajar con sujetos en “desventaja” con respecto al orientador. Es decir, que debido a su minoría de edad, cultura, clase social, etnia o características personales suelen tener menor poder para definir los términos de la relación con el orientador o la orientadora y la dependencia respecto de su saber y de las formas en que éste se despliega es marcadamente manifiesta. Es más, si pensamos en los estudiantes en general es patente que su consideración como tales ha estado ligada a un “status de inferioridad”, que ha equiparado al alumnado con una concepción de la infancia o bien péfida y malcarada y por ese motivo necesitada de corrección, o inocente, sin razón, débil e ignorante y por esto, también, necesitada de ayuda (Varela y Álvarez-Uría, 1991). En el aprendizaje del oficio de estudiante no podemos desestimar el papel de las prácticas orientadoras. Éstas se han hecho eco también de las jerarquías de excelencia

social que, principalmente a través de las estrategias de evaluación, se filtran en la escuela (Perrenoud, 1990). Han sido un mecanismo más para hacer que coincidan el éxito escolar y el éxito social. Y en este sentido son expresión del paternalismo pedagógico que caracteriza el tratamiento de los estudiantes en las instituciones educativas (Martínez Rodríguez, 1995). Un estilo de identidad que no es más que un anticipo del tipo de personalidad condescendiente con la autoridad que suele ser requerida, más adelante, para ejercer como ciudadano o ciudadana y trabajador o trabajadora (Jackson, 1991).

Puede decirse que la orientación es una práctica relativamente nítida con una personalidad bastante consolidada. Lo que no quiere decir que esté exenta de ambigüedades y conflictos como ha puesto de manifiesto Álvarez Rojo (1994). También cuenta con unas estrategias y herramientas bastante delimitadas aunque, según las tendencias, las tecnologías más duras hayan sido cuestionadas, como en el caso de la orientación como educación. Su trayectoria ha estado marcada por el predominio de las directrices psicologicistas, de manera que parte de su nitidez está en relación con las visiones funcionalistas y complacentes que han dominado el desarrollo de esta disciplina.

Como práctica de expertos con una cualificación específica se ha configurado estableciendo diferencias con el profesorado y, si bien no es apreciable una jerarquía formal entre ambos colectivos, hay diferencias de estatus que vienen dadas por la consideración que el saber legitimado como experto tiene en nuestra cultura profesional. Esto ha marcado formas prácticas de desempeño que han acrecentado, más que acortado, las distancias con el profesorado. En el centro de este tipo de práctica pedagógica “científica” se ha situado el experto. Como sostiene Thomas Popkewitz (1994a: 113) en razón del tipo de destrezas que eran requeridas se creyó que los maestros no podrían abordar estas tareas. Se pensaba que la mente humana podía someterse a medidas precisas, similares a las de las ciencias naturales, pero parecía que esas medidas superaban la capacidad de las maestras, y encajaban mejor en las manos de los psicólogos experimentales. De modo que las nuevas estrategias de investigación sirvieron para promover el ascenso de especialistas y administradores y sentar las bases de una diferencia de estatus ligada al conocimiento.

La orientación puede verse como una respuesta de la escolarización de masas a la modernización de la sociedad. A pesar de intentos de cambio, la tendencia terapéutica y diagnóstica ha sido predominante, lo que se denomina la orientación para el ajuste, y ha encajado con los ideales de armonía social, eficacia y productividad de la modernidad a través de la resolución científica de los

problemas de los individuos y de su estandarización. El uso de tecnologías que permiten su aplicación a ingentes cantidades de sujetos le ha hecho especialmente útil para facilitar el procesamiento de un gran número de personas y responder a la expansión de los sistemas educativos. Su capacidad para categorizar y situar a los sujetos ha sido un complemento ideal para la escuela graduada, legitimando la ideología meritocrática que responsabiliza tanto del éxito como del fracaso escolar al individuo a través del uso de procedimientos considerados objetivos. La legitimación del saber experto ha permitido reforzar la estructuración jerárquica de las profesiones educativas. Las tecnologías de supervisión que le acompañan se han mostrado muy eficaces para consolidar formas de disciplinas basadas en el autocontrol por parte de los individuos.

El asesoramiento

¿Qué puede decirse del **asesoramiento**? Esta denominación procede, al menos, de tres términos. “Consultation” y “adviser y advisory services” aluden a la consideración, deliberación y reflexión en relación con consejos, recomendaciones o sugerencias, promovidos a partir de la interacción con otros sujetos que no padecen el problema o la situación que desencadena el proceso de petición de ayuda o apoyo. El primero se ha utilizado en el campo de la empresa, la industria y la organización, casi siempre para referirse a personas externas a la institución que dan consejo profesional a ésta o a los sujetos que pertenecen a ella. El contexto con más tradición en su aplicación a la escuela es el estadounidense. En algunos casos se traduce por consultor y labor de consulta, pero lo más habitual es utilizar asesor y asesoramiento. La segunda denominación -“advise”- se usa sobre todo en el ámbito británico y suele asignarse a papeles y órganos con funciones de apoyo integradas en el sistema educativo, en algunos casos cercanas a la inspección. El tercer término es apoyo - support -. Este término alude a la idea de ayuda que conlleva la labor y ha sido asignado a la estructura organizativa que sustenta la función, sistemas de apoyo (van Velzen et al, 1985) y también se ha usado con mucha profusión para denominar la persona que desarrolla labores de asesoramiento: agente de apoyo. Esta última acepción ha sido también empleada para nombrar los servicios de orientación.

Si hemos de hacer caso a algunos autores el asesoramiento surge como una práctica relativamente independiente por razones de rentabilidad. Buscando ampliar la repercusión de los tratamientos directos a los clientes de la institución, se pensó que tratando con el profesional éste podría diseminar con más éxito la solución a todas las personas a su cargo que presentasen problemas similares.

Pero también se alentó su aparición para mitigar la presión que los trabajadores sociales sentían ante la complejidad de sus tareas profesionales y de los problemas prácticos que suscitaban (Kadushing, 1977)⁴. En educación, el asesoramiento aparece ligado a la profesionalización de la reforma que trajo consigo la aparición de un grupo de especialistas, los agentes de cambio, preparados para diseminar en las escuelas las mejoras pensadas y alentadas por las administraciones educativas (Popkewitz, 1988). Los expertos del cambio, convencidos de su saber y armados con soluciones a la búsqueda de problemas, se afanaron en hacer realidad una concepción del cambio educativo como tecnología social. Sus intervenciones se vieron refrendadas o reforzadas por la aparición de la primera generación de líderes profesionales en EEUU. Los cuales, durante la primera mitad del siglo XX, se afanaron por dejar la toma de decisiones exclusivamente en las manos de los expertos cuya misión consistía en decir al profesorado qué y cómo enseñar (Tyack, 1990).

Se fue consolidando, así, la implantación de un servicio indirecto, que pretendía mejorar la situación de los escolares u otros clientes comunicándose con el profesorado y brindándose a resolver sus problemas estrictamente profesionales. Trasladando el foco de atención del estudiante al profesorado las prácticas normalizadoras se enfocaban hacia éste, de modo que las estrategias de supervisión y clasificación de los escolares fueron de alguna manera redefinidas para el profesorado, algo que ya se había hecho a través de sistemas de control formales.

De algún modo la implantación del asesoramiento pone en marcha el desarrollo de mecanismo de supervisión más sutiles, porque pretendían sustituir la autoridad formal por la influencia entre colegas. En sus primeras formulaciones éstos fueron bastante rudimentarios y, en consonancia con la ideología gerencialista de los primeros intentos de cambio curricular, su papel se concentró en tratar de neutralizar la influencia del profesorado para evitar que su incompetencia contaminase los programas elaborados por equipos de expertos de reconocido prestigio. Pero el fracaso continuado de este tipo de aproximaciones, que se apoyaban en una concepción deficitaria del profesorado, fue llevando a un cambio paulatino hacia la búsqueda de formas más seductoras de desarrollo del asesoramiento.

Esta evolución en cierto modo era previsible, porque si bien el asesoramiento señalaba las debilidades del profesorado, al tratar directamente con los

⁴ En efecto, ésta parece ser la motivación que llevó a Caplan (1976), al parecer el iniciador oficial de las labores de apoyo, a introducir asesoramiento psiquiátrico en instituciones de salud mental.

profesionales de la educación se estaba produciendo una transformación considerable (Rodríguez Romero, 1996a). El profesional se convertía en la pieza clave para la intervención del especialista y se empezaban a ir equiparando sus posiciones al otorgar a éste el poder de definir, según su criterio, la intervención sobre su propio trabajo en relación con los escolares a su cargo. Esta posibilidad había sido prácticamente ignorada por la orientación, cuyas tácticas tradicionales han minimizado la participación del profesorado, sacando poco partido al conocimiento que éste posee del estudiante. De manera que desde el principio el asesoramiento se vio abocado a plantearse como una práctica de trabajo entre iguales que se situaban uno frente a otro con igualdad de posiciones. Pero esta transformación en el estatus del profesorado contó desde el principio con dos grandes rémoras.

En primer lugar se planteó con fines claramente instrumentales, es decir, se trataba de poner sus iniciativas al servicio de las propuestas de cambio externamente generadas por la administración educativa. Y en segundo lugar, se brindó al profesorado un servicio que él no había reclamado, de modo que su aparición no fue sentida como una necesidad (Sarason, 1993).

Por estas razones sus potenciales cualidades para capacitar al profesorado se vieron limitadas de antemano, y ambas circunstancias han configurado un ejercicio de la labor de talante contradictorio, que es el responsable de un desempeño marcado por el conflicto. Los conflictos que más decisivamente condicionan el ejercicio del asesoramiento son aquellos que se dan entre las demandas de las agencias de cambio y los intereses del profesorado y también los que se producen en la interacción con profesionales de estatus coordinado, que se ve obstaculizada por la difícil conciliación entre el prestigio otorgado a la pericia del asesor o asesora y el escaso valor que, en contrapartida, es asignado tradicionalmente al conocimiento práctico del profesorado.

Concretando, los rasgos más característicos del asesoramiento son (Rodríguez Romero, 1996a):

- * es un servicio indirecto que recae sobre el profesional que trata con la clientela y no directamente sobre ésta.
- * es una interacción o comunicación bidireccional dedicada a la ayuda.
- * no limita la capacidad de elección y decisión del asesorado o asesora.
- * se produce entre profesionales del mismo estatus, sin diferencias de posición y de poder.
- * los participantes pueden ser individuos, grupos o instituciones.

- * se tratan asuntos y problemas procedentes de la práctica profesional.
- * se trabaja sobre la base de acuerdos negociados.
- * la resolución del problema va acompañada de la capacitación para enfrentarse con éxito a problemas similares.

DISCREPANCIAS Y AFINIDADES. UNA ESPACIO PARA LA CONFLUENCIA

Las discrepancias

¿Cuáles son las diferencias más apreciables entre el asesoramiento y la orientación?

Desde mi punto de vista, la forma en que el profesorado participa en el asesoramiento es la diferencia más notoria que presenta con respecto a la orientación. Mientras que la desigualdad de poder entre los estudiantes y el orientador es considerable, entre el profesorado y los agentes de apoyo no es tan patente. Esta proximidad en términos de poder ha condicionado radicalmente las estrategias y formas de desempeño del asesoramiento y ha otorgado a éste una cualidad paradójica de la que hasta ahora ha estado inmunizada la orientación.

Habiendo sido ambas concebidas dentro de la racionalidad técnica que establece una rígida separación entre los productores de conocimiento y sus receptores, los encargados de trabajar en la práctica, únicamente el asesoramiento se ha visto enfrentado al dilema de tener que tratar como igual al profesorado. Al considerarle un interlocutor válido, ha resultado inevitable tener que revalorizar de algún modo su conocimiento. Para asegurarse la comunicación ha tenido que ir considerando sus modos epistemológicos y si esta táctica, al principio, podía tener exclusivamente un objetivo instrumental en aras de ganar credibilidad ante sus ojos, no ha podido sustraerse a la influencia de las formas de conocimiento práctico del profesorado, también ¡cómo no! ayudado por la aparición de tendencias de cambio discrepantes con la perspectiva tecnológica dominante. Esta clase de aculturación también se ha propiciado al intentar compaginar las presiones externas para el cambio con las necesidades del profesorado y los centros educativos, para evitar que las intervenciones de apoyo fueran desarrolladas exclusivamente obedeciendo disposiciones administrativas y se produjera el consiguiente menoscabo para la credibilidad del profesional del asesoramiento.

El asesoramiento ha sido también una práctica menos neta que la orientación, porque ha surgido de modo emergente de la confluencia con otras labores

con más tradición implicadas en el trato directo con el profesorado como la formación permanente, la innovación educativa y la inspección (Rodríguez Romero, 1992). La imprecisión de su identidad se ha visto reforzada por el hecho de ser desempeñada por sujetos que previamente han sido socializados en otras labores de enseñanza. Ha sido menos proclive al uso de tecnologías estandarizadas, porque el profesorado ha mostrado ser una audiencia resistente a las tácticas menos respetuosas con su profesionalidad idiosincrásica y porque el éxito del asesoramiento depende de la persuasión de los iguales, y los estrepitosos fracasos de las innovaciones gerencialistas dan buena cuenta de esto (Rudduck, 1994).

La resistencia del profesorado y la singularidad de los contextos educativos ha llevado al uso de un abanico considerable de estrategias y hacia una mayor sensibilidad en la utilización de tecnologías flexibles. De igual manera los asuntos éticos han tenido gran relevancia, porque se ha jugado con información confidencial y con datos que pertenecen al profesorado y los centros y se cuenta de modo permanente con el riesgo de contribuir a la pérdida de poder de éste. Estas dos últimas peculiaridades son debidas a las condiciones que impone el trato directo con profesionales de igual estatus, que ha hecho que se incorporen al ejercicio profesional asuntos relacionados con formas epistemológicas prácticas y no sólo técnicas, con la colegialidad y con la ética. Puede decirse que, en principio, el asesoramiento es una práctica más fronteriza y contradictoria con más posibilidades para construir formas de desempeño novedosas, porque su identidad emerge en un contexto conflictivo y poco nítido y más arriesgada por la dificultad que entraña el trato con iguales en una cultura de enseñanza marcada por la diferencia de posiciones.

La diferencia más radical entre estas prácticas es que el asesoramiento es un servicio indirecto que trata con los problemas del profesorado y la orientación es un servicio directo a los clientes, estudiantes, con una restringida mediación del profesorado. Y como ya he mencionado el trato con el profesorado es la principal fuente de diferenciación. De manera que mientras que el asesor o asesora se dedica a tratar con profesionales con un poder similar, el orientador u orientadora tiene su principal foco de interés en audiencias con menor poder y esa proximidad en términos de poder ha sido clave para marcar distinciones en el tipo de relaciones que se establecen con el profesorado.

Las afinidades

En lo que respecta a las coincidencias hay varias dignas de consideración. La principal afinidad entre asesoramiento y orientación es su compromiso con las

labores de ayuda, una ayuda que en ambos casos no es desinteresada, aunque no se excluyan los propósitos nobles. El asesoramiento está sujeto al servicio de las políticas de cambio que el estado ha apadrinado para implantar determinadas formas de concebir la educación. La orientación está marcada por las prácticas de normalización de sujetos que han contribuido al disciplinamiento del cuerpo social. Ambas están comprometidas con el desarrollo de tácticas supervisoras que se enfocan hacia la construcción de identidad. En el caso del asesoramiento la supervisión se ejerce sobre los procesos de identidad profesional de los enseñantes y otros trabajadores sociales. La orientación por su parte directamente se enfoca hacia la construcción de las identidades del alumnado y otra clientela de las instituciones socioeducativas.

La segunda coincidencia es que ambas son labores relacionadas con lo que se suele denominar conocimiento experto, que se caracterizan por el dominio de un campo especializado de saber. Desde mi punto de vista, sería más apropiado redefinir éste como pericia, es decir, el saber un oficio específico⁵, evitando así la inherente connotación jerárquica que posee el calificativo de experto. Un adjetivo que parece contradecir la intención de trato igualitario con el profesorado que es la nota distintiva de ambas labores, aunque su concreción en la práctica haya dado lugar a relaciones sociales con el profesorado marcadamente diferentes. No hay coincidencia en los campos de conocimiento en los que se mueve cada una de ellas. El asesoramiento está más comprometido con aspectos curriculares - y me refiero a aspectos que tienen que ver con la definición de propósitos del centro, los estilos de enseñanza, el currículum oculto, las prácticas de evaluación, las reglas y los rituales de las rutinas del aula y del centro, etc. -, organizativos y de desarrollo profesional.

La tercera afinidad se localiza en el tipo de estatus de los profesionales que tienen una posición coordinada con el profesorado, es decir, no hay diferencias en términos de autoridad formal. Pero como ya he repetido las formas en las que tal estatus se ha desplegado no son coincidentes y si en el asesoramiento sobresale la voluntad de aproximación al profesorado, en la orientación es patente la brecha que se observa entre ambos grupos profesionales.

LOS MÁRGENES DE LA TRANSFORMACIÓN

El análisis de las características que comporten y de los elementos que las separan permite establecer un terreno de confluencia en el que delimitar los cambios a los que previsiblemente tendría que enfrentarse, si se deseara que las prác-

⁵ Sobre mis prevenciones respecto al uso del término experto y su sustitución por pericia puede consultarse Rodríguez Romero (1995).

ticas tradicionales de la orientación se aproximasen a formas de desempeño más cercanas al asesoramiento. Este movimiento de redefinición de la orientación se está produciendo desde diversos frentes.

Desde hace algunos años son apreciables intentos más comprometidos con el cambio de las tendencias más predominantes en la orientación. Precisamente las nuevas iniciativas apuntan hacia el relevo de modelos técnicos de relación orientador/profesorado centrados en el estudiante, por otros más cooperativos que incluyen la consideración de aspectos curriculares, organizativos y de perfeccionamiento del profesorado. Esta transformación está produciendo el acercamiento entre orientación y asesoramiento, de manera que la primera está perdiendo parte de la nitidez que le ha caracterizado y se enfrenta en la actualidad a un proceso de reconstrucción que, desde mi punto de vista, inevitablemente va a alejarla de las certezas tácticas y epistemológicas que le han acompañado desde sus orígenes. De igual modo al enfocarse hacia el trato directo con el profesorado también se enfrenta a la desaparición de la situación de evidente desigualdad de poder entre el orientador u orientadora y su complementario tradicional, el alumnado, lo que también va a introducir conflictos desconsiderados hasta ahora.

Como se ha observado con nuestra reciente Reforma, tanto las labores de orientación como las de asesoramiento han experimentado un desarrollo práctico costatable. En el primer caso, a través de los diferentes dispositivos de acción tutorial y orientadora que ha planteado la LOGSE y, en el segundo caso, a través de la puesta en marcha de los Centros de Profesores y las sucesivas políticas de perfeccionamiento docente. El desarrollo ha sido desigual, lo mismo que se han dado diversas tendencias, porque han estado sujetas a las peculiaridades de las autonomías. Pero en ambos casos sus prácticas han intentado redefinirse para incorporar modos de ejercicio cercanos al asesoramiento

Con respecto a la orientación, las administraciones educativas han intentado aprovechar los lazos de los orientadores y orientadoras con los centros y el profesorado para diseminar propuestas de cambio, aumentando de ese modo los sectores implicados en el esfuerzo de implantar las innovaciones invocadas en la Ley General. Estos intentos de cambio de roles profesionales son arduos y traen consigo conflictos que provienen tanto del modo en que los orientadores construyen sus nuevos papeles como de las percepciones del profesorado respecto de éstos⁶. En el fondo subyace un problema latente en la construcción de la mayoría

⁶ Puede consultarse Escudero y Moreno (1992). Lo que este documento también pone de manifiesto es que las percepciones de los conceptualizadores del asesoramiento también deben considerarse como parte del problema.

de los roles que más que surgir de necesidades internas son, más o menos explícitamente, inducidos externamente. Me estoy refiriendo al problema de compaginar las diferentes percepciones que del rol tienen todos los implicados, es decir, la administración educativa que lo induce, los orientadores que tienen que construirlo y el profesorado que es parte también en el proceso de construcción, por que ésta se produce inevitablemente de manera interactiva.

Un proceso similar ha sido vivido por los centros de profesores, que partiendo de labores de formación permanente del profesorado han ido adoptando prácticas cada vez más próximas al asesoramiento. En este caso los problemas que se producen están relacionados con la transición de formas profesionales centradas en la enseñanza hacia formas de trabajo que tienen su foco de atención en el profesorado. En el proceso de resocialización tienen que reconstruirse asuntos claves que dan lugar a formas peculiares de desempeño de carácter transitorio⁷.

Esto no quiere decir que las personas que se encuentran ejerciendo tanto el asesoramiento como la orientación no sean motores de la transformación, de hecho sin la sensibilidad de los actores hacia estas nuevas manifestaciones sería impensable considerar el alcance de los cambios sociales que se están filtrando en la educación desde otros sectores.

Además nuevas carreras universitarias están estimulando formas novedosas de desempeño de la orientación, este es el caso de la psicopedagogía, que ha llevado a plantear alternativas de acción novedosas en nuestro panorama educativo, como las propuestas por Félix Angulo (1995).

Este cruce entre las prácticas de orientación y asesoramiento hace necesario un cambio de perspectiva, que repercute, desde mi punto de vista en tres dimensiones: en la construcción de nuevos roles profesionales, en las modalidades de conocimiento y en las prácticas que trae consigo el trabajo con colegas o la colegialidad.

A. Cambio en la construcción de roles

En primer lugar la convergencia entre asesoramiento y orientación afecta a la construcción de nuevos roles profesionales a partir de los previamente ejercidos. Como ya he dicho, esto es algo habitual entre los profesionales del asesoramiento, que con frecuencia se ven obligados a resocializarse tras desempeñar tareas como formador, inspector, orientador, docente, etc.

⁷ Tales modalidades de desempeño han sido caracterizadas en la tesis doctoral Rodríguez Romero (1992) La identidad de la labor de asesoramiento en la enseñanza y el proceso de construcción del rol de agente de apoyo. Un estudio de caso en Educación Tecnológica. UNED.

En el caso de la orientación hay que considerar que aquellos profesionales que estuvieran más acostumbrados a tener relaciones más estrechas con el profesorado, serían en principio más proclives a desarrollar una relación más igualitaria con éste y, por tanto, más cercana a la exigida en la construcción del papel de agente de apoyo. Si, por el contrario, el orientador u orientadora ignorase la mediación del enseñante, sería más costoso pasar a construir las relaciones simétricas que exige la tarea de asesoramiento.

Pero definir el nuevo rol supondría algo más que intentar asimilar patrones de actuación novedosos. Obliga a plantear una toma de postura frente a los asuntos más decisivos en los procesos de asesoramiento, como la interacción entre iguales y el equilibrio entre las demandas externas y los requerimientos de los centros. De igual modo el profesional novel tendría que reflexionar respecto de sus creencias y las formas prácticas en las que éstas se desenvuelven en relación con el uso del poder, el ejercicio del liderazgo y la imagen del profesorado. No puede extrañarnos que en este proceso salgan a la luz valores contrapuestos que están estrechamente relacionados con los modos profesionales propios de la orientación y de las prácticas educativas en general. El proceso se complica por la ausencia de patrones fijos de comportamiento y la previsible falta de experiencias previas que proyectar en el desempeño de los nuevos roles.

B. Cambio en las modalidades epistemológicas

En segundo lugar el cambio de perspectiva repercute en el tipo de modalidades epistemológicas que pone en juego el orientador o la orientadora. Si el asesoramiento se plantea como una interacción entre iguales, tiene poco sentido justificar la competencia profesional del agente de apoyo en términos de mejor preparación que el profesorado y entonces hay que cuestionarse el sentido que tiene aludir al conocimiento experto.

Pero carecemos de referentes cercanos para elaborar una imagen del agente de apoyo, diferente al modelo más usual de técnico con un buen armazón teórico y táctico, que cifra su capacidad de influencia en la autoridad procedente de su conocimiento experto. La competencia del asesor debería distanciarse de manera considerable de la imagen tradicional de dominio preferente de conocimiento teórico y técnico y alcanzar la vinculación de éste con el conocimiento generado en la práctica. No sería muy apropiado mantener tipos de competencias que, no sólo se distanciarán del conocimiento que específicamente demanda una labor profesional como la enseñanza, sino que además traicionará las relaciones de igualdad identificando el buen oficio del asesor con el dominio preferente de un

conocimiento de mayor relevancia “científica” (Rodríguez Romero, 1995). Además se requerirían conocimientos específicos sobre la enseñanza, la organización escolar y el profesorado. Pero sobre todo se hace necesaria una apertura disciplinar que desbanque el predominio psicologista y permita que puedan incorporarse marcos epistemológicos interdisciplinarios y contar con las aportaciones teóricas y tácticas de la antropología, la sociología, las humanidades, la historia y la filosofía⁸. Es ésta una reclamación especialmente sentida en tiempos en los que las barreras entre disciplinas se están rompiendo y las ciencias sociales están perdiendo la envidia de la física (Beyer, 1988). Para hacer ésto contamos con el ejemplo de trayectorias como la de Philip Jackson (1991), cuya evolución ha puesto de manifiesto como se enriquece el conocimiento de la educación cuando se incorporan formas de investigación etnográficas y la muestra está en el clarividente retrato de las aulas que nos ha legado.

Se hacen necesarios también modos epistemológicos habitualmente ausentes en las prácticas de educación. Ésto sucede, por ejemplo, con el planteamiento de visiones alternativas de las prácticas de enseñanza. Para propiciar que surjan visiones alternativas de los problemas y de la educación, se requiere apertura ideológica y ésta solo puede darse si se analiza la implicación pedagógica y social de valores y perspectivas con respecto a la relación entre escuela y sociedad, la construcción del conocimiento, el desarrollo del currículum, las relaciones de poder en las escuelas, los procesos de aprendizaje y la naturaleza de la organización educativa (Goodman, 1994). Más aún esta posibilidad podría darse con más facilidad si se incorporasen al proceso de asesoramiento puntos de vista excluidos habitualmente del discurso y las prácticas educativas. Siguiendo el ejemplo de propuestas hechas en otros ámbitos, dar voz a los grupos silenciados habitualmente podría proporcionar nuevas lecturas de las situaciones cotidianas (Giroux, 1996).

C. Cambio en el trato con colegas

El tercer ámbito en el que repercutiría más decisivamente el cambio de perspectiva es aquel relacionado con las prácticas de trabajo con colegas. Es esta la esfera de la colegialidad. La simetría en las relaciones no se garantiza sólo cuando el profesorado y el asesor tienen el mismo estatus. Para que ésta se produzca hay que configurar de un modo específico la interacción de asesoramiento y el agente de apoyo debe tener una disposición especial hacia la reciprocidad. Se

⁸ En el campo del currículum también se está produciendo esta apertura disciplinar. Puede consultarse Pinar et al (1995).

exige la construcción de una comprensión compartida a partir de las interpretaciones de todos los grupos de participantes, incluidos aquellos usualmente en la sombra. De modo que no puede desentenderse de las áreas de desacuerdo y las perspectivas en conflicto. Esta pretensión debe ser respaldada por el uso de determinados procedimientos, que deben conciliar la participación equitativa de los asesorados y otro personal implicado y la búsqueda de soluciones mutuamente satisfactorias para todos los participantes, incluido el asesor o asesora (Bell, 1990). La colegialidad es una cualidad muy sensible al uso de procedimientos de trabajo participativos y al desarrollo de puntos de vista negociados. No puede capacitar al profesorado un proceso de asesoramiento que invalide la responsabilidad de los participantes o les quite poder, sirviéndose de procedimientos sólo aparentemente participativos. La colegialidad tiene que ver con procedimientos de participación responsable y democrática, porque la capacitación es sobre todo un asunto metodológico y no sólo sustantivo⁹.

Pero la invocación de la colegialidad no es ninguna garantía. Como ha puesto de relieve Andy Hargreaves (1996), en su concreción práctica adopta diferentes formas según los propósitos a los que responde, de manera que hay que identificar cada una de ellas, desde las inducidas por presión externa hasta las generadas espontáneamente. Sobre todo hay que estar alerta frente a las modalidades impuestas o artificiales que se generan inducidas obligatoriamente y están orientadas hacia la implantación de determinadas mejoras patrocinadas por instancias administrativas (Hargreaves, 1991). Estos sucedáneos de la auténtica colegialidad son las soluciones que el profesorado adopta y que la administración consiente en un escenario en el que se incrementa el uso de la simulación segura por obra de las dinámicas de simulacro de la sociedad post-moderna (Hargreaves, 1996). Los procesos de auténtica colegialidad están plagados de conflictos y no hay garantía de que lleguen al punto previsto. Ante estos riesgos tanto el profesorado, como la administración educativa y el asesor o asesora caen en la tentación de fingir un modo de colaborar que asegura un camino más recto y un producto anticipado previamente.

Sin embargo, si consideramos las complejas transformaciones que están experimentando en la actualidad las instituciones culturales y con éstas las dedicadas a la educación, no es suficiente hablar del cambio de perspectiva con respecto a la trayectoria de los profesionales de la orientación. La convergencia de ambas labores, asesoramiento y orientación, y las nuevas condiciones en que se

⁹ Entre los procedimientos que pueden usarse para regular de modo participativo la interacción de asesoramiento se incluye el contrato. Puede verse Rodríguez Romero (1996c).

están desempeñando pueden comprenderse mejor cuando se sitúan ambas en el escenario de la postmodernidad.

PRÁCTICAS DE APOYO Y POSTMODERNIDAD

En las sociedades occidentales del fin de siglo la vida social y cultural está marcada por un peculiar conjunto de improntas. Para algunos las nuevas formas lo son hasta el punto de considerarlas un síntoma de paso hacia una nueva era, la postmodernidad. Para otros los nuevos estilos únicamente acrecientan rasgos previamente presentes en la modernidad. Pero, ya sea desde una postura más o menos litigante o conciliadora con la modernidad, parece inevitable reconocer que nos hallamos frente a perspectivas radicalmente alejadas de la tradición ilustrada -como expresa Anthony Giddens (1993), partidario de la tesis de la continuidad¹⁰.

La modernidad se identifica con el proyecto cultural de la Ilustración que está en el corazón de Occidente. Un resumen de sus asunciones tiene que incluir la unidad de la humanidad, el individuo como una fuerza creativa de la sociedad y de la historia, la superioridad de Occidente, la idea de ciencia como verdad, la creencia en la universalidad de una razón humana autónoma, la inevitabilidad del progreso histórico, la consecución de un mundo mejor basado en el conocimiento objetivo acumulado a través de los métodos neutrales de la ciencia y el compromiso con los valores de emancipación y autonomía racional. Su reinado sin “aparentes” sobresaltos ha sido y está siendo amenazado por ciertos indicios que parecen anunciar su declive: el resurgimiento de los fundamentalismos religiosos, la pérdida de autoridad de las instituciones sociales claves, el debilitamiento de las ideologías políticas y los partidos y las guerras culturales acerca de los cánones literarios y estéticos y también sobre los paradigmas de conocimiento. Lo cual no significa que estemos asistiendo a sus funerales, sus categorías centrales continúan manifestándose dentro de una pluralidad de narrativas que están intentando capturar el nuevo conjunto de configuraciones sociales, políticas, técnicas y científicas que constituyen la condición actual.

Hay claros signos sociales en los que se manifiesta el “giro postmoderno” en relación con procesos de ruptura de fronteras entre instituciones sociales y

¹⁰ Anthony Giddens (1993: 56), partidario de considerar este momento como una fase de radicalización de la modernidad, se expresa del siguiente modo: “La ruptura con las visiones providenciales de la historia, la disolución de la fundamentación junto al surgimiento del pensamiento contrafáctico orientado-al-futuro y el “vaciamiento” del progreso por el cambio continuado, son tan diferentes de las perspectivas esenciales de la Ilustración como para avalar la opinión de que se han producido transiciones de largo alcance”.

esferas culturales y entre economías y culturas nacionales. Pero también y muy centralmente se observa que la formación social no sigue “las leyes del capitalismo clásico, esto es, la primacía de la producción industrial y la omnipresencia de la lucha de clases” (Jameson, 1996:25). El escenario social está transformándose hacia lo que se ha denominado la hiperrealidad. Es una sociedad de la información socialmente saturada con formas de representación como el cine, la fotografía, la electrónica y etc., siempre en aumento (Kincheloe y McLaren, 1994). Esto tiene un profundo efecto en la construcción de las narrativas que configuran nuestra identidad. Llegamos a ser un pastiche, conglomerados imitativos de otros, vivimos con bajas dosis de afecto, con tedio postmoderno e irremisible ansiedad. Aparecen nuevas formas de alfabetización que constituyen destrezas sociales y relaciones de poder simbólico. Como Fredric Jameson (1996: 10) pone de manifiesto la cultura se ha convertido en una auténtica “segunda naturaleza”. Se ha producido un increíble aumento de su esfera, “una inmensa aculturación de lo Real” y una tendencia a que sean “nuestras representaciones de las cosas las que nos entusiasmen y exciten, y no necesariamente las cosas mismas”.

En este contexto resulta interesante recurrir a análisis que permiten extraer el potencial que la postmodernidad trae consigo para superar las categorías de la modernidad que se han mostrado gastadas para ayudarnos a interpretar las nuevas condiciones culturales y sociales. Por ejemplo, Stanley Aronowitz y Henry Giroux (1993: 63) entienden la postmodernidad, en un amplio sentido, como una posición intelectual, una forma de crítica cultural, así como un conjunto emergente de improntas sociales, culturales y económicas que se han manifestado en la época del capitalismo global. Como una forma de crítica cultural cuestiona radicalmente la lógica de las fundaciones que han configurado la base epistemológica de la modernidad. Como un conjunto de rasgos socioculturales y económicos, la postmodernidad recoge los crecientes cambios en las relaciones de producción, la naturaleza de la nación-estado, el desarrollo de nuevas tecnologías que redefinen los cambios de las telecomunicaciones y el procesamiento de la información y las fuerzas de trabajo en el contexto de la creciente globalización en las esferas de la economía, la política y la cultura.

La educación se encuentra en el centro de la polémica, porque es una de las más importantes instituciones culturales de nuestra sociedad y, tal como la conocemos, es una obra de la modernidad. La escolarización de masas es la principal reforma del Siglo XIX y refleja las esperanzas y las contradicciones de la Ilustración (Popkewitz, 1994a: 52). El compromiso del Estado con la escolarización se convierte en una importante preocupación moral y política en una socie-

dad justa y democrática, pero hay que reconocer las consecuencias ambivalentes de las tecnologías de la escolarización. La individualización de los asuntos sociales y las técnicas pastorales proporcionaron un modo de supervisión más complejo y sutil y la pedagogía se constituyó en una forma de regulación social que enlazaba al ciudadano con el Estado (1994a:55).

La educación se presenta como un territorio resistente a la postmodernidad, porque ha sido el vehículo de las grandes narrativas para diseminar las asunciones más básicas e implícitas: la autonomía de la razón, la libertad individual y el progreso social. La postmodernidad plantea profundos cambios en la educación en términos de propósitos, contenidos y métodos, cuestionando el papel que cumple. En consecuencia, la educación es vista al mismo tiempo como el escenario de la contienda y formando parte de los elementos claves del conflicto (Usher y Edwards, 1994: 3).

Introducir la postmodernidad en el discurso educativo puede ayudarnos a comprender mejor este conflicto y precisar cómo está siendo vivido por las labores de apoyo. Como pone de manifiesto Stephen Kemmis (1995) las dimensiones del desafío no alcanzan exclusivamente a la teoría de la educación, también las prácticas educativas se ven interpeladas por la complejidad de las transformaciones, y las prácticas de apoyo son especialmente sensibles a éstas, como se va a mostrar.

De las culturas de la certeza a las culturas de la incertidumbre

Como un reflejo de esta compleja situación se está produciendo el paso de las culturas de la certeza a las culturas de la incertidumbre (Hargreaves, 1996: 85). La instauración progresiva de las culturas de la incertidumbre supone una amenaza, o un reto si se plantea en términos positivos, hacia las prácticas tradicionales de los especialistas educativos.

Este cambio está especialmente relacionado con el cuestionamiento de las seguridades modernas sobre todo en relación con la posibilidad de producir un conocimiento al margen de las contingencias de los grupos que lo producen, con la previsión de las acciones asociada al carácter determinista de los procesos sociales y a la exclusividad de la ciencia como el único modo epistemológico que garantiza el progreso constante. Pero también aparece conectado con lo que Giddens (1993) denomina la índole reflexiva de la modernidad:

“La reflexión de la vida social moderna consiste en el hecho de que las prácticas sociales son examinadas constantemente y reformadas a la luz de nueva información sobre esas mismas prácticas, que de esa manera alteran su carácter constituyente”. (Giddens, 1993: 46)

No puede hablarse de certidumbre, porque existe la posibilidad de revisión de cualquier elemento dado del conocimiento. En relación con las ciencias sociales hay que incluir junto “al inestable carácter de todo conocimiento empírico la “subversión” que conlleva el reingreso del discurso científico social en los contextos que analiza” (1993: 47). La circulación del conocimiento social se concreta en la doble hermenéutica, con la que se define cómo el conocimiento aplicado reflexivamente a las condiciones de reproducción del sistema altera intrínsecamente las circunstancias a las que inicialmente se refería.

Esto afecta directamente al estatus del saber experto, a las relaciones de poder, a la configuración del currículum, a las funciones y roles dentro de las instituciones y al despliegue del ciclo vital. Se está produciendo una progresiva reducción de la credibilidad otorgada a la pericia científica y esto repercute directamente en el modo en que se plantea el conocimiento del asesor o asesora (Rodríguez Romero, 1996b) . Por poner un ejemplo, la expansión de conocimiento y el acceso a fuentes de información reduce la dependencia del saber experto y como menciona Giddens (1995) el acceso a éste por parte de los profanos no es más que una cuestión de tiempo y energía.

Las culturas de la incertidumbre anuncian cambios que están afectando decisivamente a tres aspectos que repercuten decisivamente en la conceptualización de las prácticas de apoyo.

De la certeza científica a la certeza situada

La certeza científica que está en la base de la pericia propia de las labores de apoyo es atacada desde varios frentes (Rodríguez Romero, 1996b). Se cuestiona la neutralidad de las construcciones científicas y, por tanto, la posibilidad de ofrecer una perspectiva libre de valores por parte de los asesores y asesoras, al ponerse en entredicho la posibilidad de conocer la realidad como una entidad exterior e independiente de los sujetos que la desean conocer. También se problematiza la posibilidad de anticipar un desarrollo previsible de los acontecimientos sociales y se debilita el modo de concebir los procesos de intervención en éstos como cerrados y susceptibles de ser anticipados, controlados y uniformizados. En consecuencia, los procesos de asesoramiento no contextualizados, que buscan resultados previsibles y aplican estrategias uniformes tienen escaso fundamento. Pierde también credibilidad la lógica científica como la única forma de conocimiento valiosa. Ahora cobran relevancia otras modalidades epistemológica alternativas, especialmente aquellas relacionadas con las acciones prácticas y, entre éstas, el conocimiento práctico y experiencial. Esto supone un revaloriza-

ción de la racionalidad de los docentes y de la necesidad de incluir su modo de conocer en los procesos de asesoramiento. De igual modo es una llamada de atención respecto de la importancia del propio conocimiento práctico del agente de apoyo. Puesta en entredicho la jerarquía científica que otorgaba menor estatus a las ciencias sociales, éstas están cobrando una fuerza inusitada que están llevando al desbancamiento de la primacía de la Psicología y su sustitución por la Antropología, la Historia, los Estudios Literarios, las Humanidades en general (Pinar et al, 1995). Las fuentes del conocimiento del profesional del apoyo se diversifican y se propone recurrir a marcos disciplinares múltiples.

La certeza científica está siendo sustituida por la **certeza situada**, que es aquella elaborada por la colectividad del profesorado, otro personal especializado y demás personas, que puede producir conocimiento valioso a partir de la puesta en común de sus experiencias con el contexto inmediato. Este tipo de certeza refuerza el valor del conocimiento del profesorado y de las formas epistemológicas prácticas y experienciales y refuerza la importancia de considerar en cada proceso de apoyo la idiosincrasia de cada contexto (Hargreaves, 1996: 87). La autorreferencialidad se convierte en una clave epistemológica esencial (Usher y Edwards, 1994), también para los profesionales del apoyo. De modo que se abandona la idea de un único modo de entender la pericia docente y experta, y se sostienen concepciones de la pericia múltiples y flexibles basadas en la sabiduría colectiva de la comunidad, en el reconocimiento de que el conocimiento básico sobre la enseñanza tiene un carácter provisional y dependiente del contexto, con un importante espacio para los juicios discrecionales del profesorado, que cuenta con un variado abanico de repertorios docentes. Para las profesionales del apoyo lo que esto supone es una clara necesidad de una mayor creatividad en sus desempeños, produciendo herramientas y estrategias a la medida de los casos y circunstancias. De modo que los instrumentos etnográficos se presentan muy útiles para dar cuenta de la peculiaridad de cada intervención y de cada contexto escolar y capturar la potencial creatividad de los agentes de apoyo para producir procesos versátiles.

B. De las organizaciones a las redes y alianzas

Respecto de las características de las organizaciones estamos asistiendo al fin de las funciones especializadas y de las estructuras muy compartimentadas, caracterizadas por la toma de decisiones jerarquizada y el liderazgo formal. Están siendo reemplazadas por organizaciones caracterizadas por la flexibilidad, la adaptabilidad, la creatividad, el aprovechamiento de oportunidades, la colaboración y el per-

feccionamiento continuo (Hargreaves, 1996). La organización postmoderna se caracteriza por redes, alianzas, tareas y proyectos, más que por papeles y responsabilidades relativamente estables asignadas de acuerdo con funciones y departamentos y que se regulan a través de la supervisión jerárquica. En las organizaciones postmodernas, como el mosaico móvil, los límites entre las prácticas se hacen permeables, los papeles profesionales se difuminan y las tareas cambian constantemente. Formas de apoyo comunitario¹¹ basadas en las relaciones de autoayuda, probablemente, cobrarán una gran relevancia y como parte del desempeño de las labores de apoyo se facilitarán la constitución de redes emergentes de apoyo.

La incertidumbre en la enseñanza es uno de los elementos que contribuye a los sentimientos de culpabilidad, aunque estos pueden provenir directamente de la conciencia de hacer daño a los estudiantes o de no hacerles todo el beneficio que se pudiera, también las excesivas y conflictivas demandas y los criterios inciertos la acrecientan (Hargreaves, 1996). La incertidumbre sólo se puede contrarrestar contribuyendo a construir culturas profesionales como redes de apoyo, pero éste no es un asunto técnico y burocrático. La colaboración es un punto central de la lucha entre profesorado y administradores y entre administradores entre sí y su sentido puede encontrarse en el núcleo del debate entre modernidad y postmodernidad, porque directamente se refiere a la autenticidad o la simulación como cualidades de la misma (Hargreaves, 1996).

Como cabe suponer también es un asunto clave para las propias prácticas de apoyo y sus agentes y es una llamada a la instauración de formas de apoyo preferentemente laterales y descentradas.

C. De la cultura uniforme a la diversidad de culturas

El papel central que la cultura está cobrando, tanto en la organización de la vida social como en la conceptualización de ésta, se está reflejando de varios modos en la educación.

Desde dentro de la propia cultura occidental, el ascenso de la cultura popular en la consideración social y disciplinar ha afectado, por ejemplo, a la aparición de tendencias disciplinares como los estudios culturales (Turner, 1990). La filtración de esta cultura en el curriculum escolar está en la base del debate sobre

¹¹ Sobre esta modalidad de apoyo puede consultarse en castellano Rodríguez Romero (1996a) y en inglés O'Neill y Trickett (1982).

el canon. Una polémica que está cuestionando las formas tradicionales de la alfabetización en occidente y que ha llevado a propuestas de inclusión en el currículum escolar de saberes descentrados y múltiples como la que ofrece James Banks (1996) que propone incluir el saber personal y cultural, popular, académico corriente y académico transformador.

También la presencia de culturas múltiples y diversas y con éstas el contacto con sistemas de creencias divergentes está contribuyendo a este tipo de planteamientos. La convivencia en un contexto de mayor diversidad religiosa, cultural y étnica ha traído dudas sobre los fines morales de la educación, las prácticas educativas y la selección cultural del currículum. Nuevas perspectivas pedagógicas como las políticas culturales se están encargando de cuestionar las formas en las que el conocimiento es seleccionado y producido en las prácticas educativas, en tanto que privilegia determinados modos de subjetividad y excluye otros (Aronowitz y Giroux, 1991:87). La relación entre conocimiento y poder pasa a ocupar un papel central en tanto que permite dilucidar cómo aparecen representadas o silenciadas ciertas voces. Las escuelas se definen como lugares donde se organiza una manera específica de identidad, de valor y de posibilidad a través de la interacción entre docentes, estudiantes y textos.

En definitiva lo que está en cuestión es lo que David Tyack y Larry Cuban (1995) denominan la gramática de la escuela graduada. Es decir, parece insostenible mantener una escolarización basada en la idea de una escuela común, de un estudiante normal, de un currículum uniforme, de un profesorado y de una escuela eficaces y de unas prácticas de apoyo tipo.

Las prácticas de apoyo como prácticas situadas

¿Qué prácticas de apoyo serían apropiadas dentro de las culturas de la incertidumbre? Serían prácticas situadas. Este tipo de acciones se definen por su versatilidad. Son prácticas cambiantes, muy sensibles a las peculiaridades de los contextos educativos, a los avatares de su historia, a las personalidades de los grupos humanos que dan vida al colectivo de cada centro educativo y a las oportunidades que tienen para expresar su idiosincrasia, de entre éstos, los grupos que permanecen más en la sombra por razones de género, clase social, etnia y cultura.

Una perspectiva situada del apoyo escolar conceptualiza las tácticas de apoyo de un modo versátil, transformándose en propósito y forma a través de los diferentes escenarios educativos y circunstancias. El profesional del apoyo se caracterizaría por poseer una perspectiva multidisciplinar y por crear instrumentos y estrategias para captar la peculiar personalidad de los escenarios naturales en los que se mueve.

Además las labores de apoyo prestarían atención al modo en que las experiencias vitales se despliegan en los centros educativos. Esto significa atender los momentos vividos en las prácticas de clase y de centro considerando las relaciones sociales concretas que informan, constriñen e imbrican el trabajo práctico de los enseñantes y los agentes de apoyo. El concepto de prácticas de apoyo situadas supone que los educadores y, con ellos, los agentes de apoyo van a crear respuestas peculiares y alentar iniciativas locales, considerando los legados de opresión y privilegio que han legitimado ciertas formas de entender la enseñanza sobre otras. De modo que parte de su intervención se comprometería con el empeño de hacer visibles las diferencias.

Frente a una imagen de consenso cultural basado en la hegemonía de una determinada visión social, las labores de apoyo se caracterizarían por su iniciativa en transformar creativamente el significado de las diferencias construidas socialmente, basadas en la edad, en la orientación sexual, la habilidad, la etnicidad, el lenguaje, la clase social. Dado que en las escuelas y centros educativos, los estudiantes, el profesorado y el personal de apoyo son partícipes de determinadas formas de vida, a través de cuyo despliegue sus subjetividades son moldeadas y sus necesidades son construidas y legitimadas, se hace necesario considerar el modo en que estas formas de vida estimulan o limitan las posibilidades de desarrollo y de construcción de identidad de unos grupos frente a otros.

Estas formas pedagógicas buscan situar las intervenciones de apoyo en las particularidades densas de las diversas circunstancias específicas que rodean cada proceso educativo. Cuando autoras como Patty Lather y Elisabeth Ellsworth (1996: 70) se atreven a declarar que todas las prácticas educativas son prácticas situadas quieren resaltar que cualquier acción pedagógica tiene lugar en instituciones, momentos históricos, campos culturales y sociales determinados, y son respuestas a los constreñimientos individuales y sociales que los grupos y sujetos experimentan para desplegar sus posibilidades, obstáculos que con frecuencia también son irrepetibles.

En un escenario en el que las fronteras profesionales y disciplinares se difuminan y las prácticas se transforman en cada contexto educativo, probablemente, la orientación y el asesoramiento darán lugar a formas híbridas de desempeño de las prácticas de apoyo. Asesoramiento/orientación, orientación/asesoramiento, las formas venideras van a hermanar estas prácticas en modos que todavía tenemos que imaginar y construir. Entre las incógnitas a despejar están asuntos como la conciliación de lo local con aquellos aspectos comunes que permiten vincular anhelos y esperanzas más allá de las diferencias. De modo que ambas van a

enfrentarse al reto de articular las diferencias locales con las comunales que conectan las experiencias de apoyo por diversos que sean los escenarios y peculiares los participantes. Precisamente en esa parcela que se comparte, a pesar de las diferencias, es todavía posible redefinir los ideales de justicia social (Apple, 1996), que siempre han estado presentes en las labores de apoyo.

Con una creciente presión hacia la estandarización, por obra de las políticas neoliberales en educación, existe el desafío de concebir las prácticas de apoyo en modos que permitan aprehender la naturaleza cambiante y contextualizada de las situaciones de enseñanza, el papel activo del profesorado en la transformación y desenvolvimiento de los centros educativos y la diversidad de respuestas y percepciones dentro de una misma escuela frente a los procesos externos de intervención. Pero, paradójicamente, conforme resulta más clara la acción decisiva del profesorado en la educación y en el cambio educativo y la influencia de las peculiaridades contextuales en su desarrollo es más patente, los responsables de la política educativa muestran escaso aprecio por el juicio práctico del profesorado (Elliott, 1995). De modo encubierto, utilizando estrategias que supuestamente otorgarán mayor poder al profesorado, las recientes reformas potencian la medición de destrezas y buscan el asentimiento del profesorado (Smyth, 1995). Con esta presión creciente las prácticas de apoyo corren el riesgo de servir a intentos más sutiles de instrumentación, que instauren formas más sofisticadas de supervisión del trabajo de los docentes.

Las prácticas de apoyo como prácticas situadas van a verse amenazadas por la simulación segura. Es esta una de las amenazas distintivas de la sociedad del simulacro (Hargreaves, 1996) que puede neutralizar la fuerza del compromiso local y la contribución a la justicia social de las prácticas de apoyo. La simulación segura adopta la forma de sucedáneos que tanto la administración educativa como el profesorado y los agentes de apoyo prefieren tomar ante los inciertos caminos que hay que transitar cuando se elige trabajar con propuestas genuinas.

En un tiempo de incertidumbre, las únicas certezas a las que asimos para desarrollar de modo genuino las nuevas posibilidades de las prácticas de apoyo, son aquellas que se asientan en la versatilidad de las acciones, la contingencia de nuestros esfuerzos y la constante renovación del compromiso local.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ ROJO, V. 1994.** Orientación Educativa y acción orientadora. Relaciones entre la teoría y la práctica. Madrid: EOS.
- ANGULO, F.J. 1995.** 'El papel innovador de los/as psicopedagogos/as en los Centros de Secundaria' en Fernández Sierra, J.C. (ed.) El trabajo docente y psicopedagógico en Educación Secundaria. Málaga: Aljibe.
- APPLE, M. 1996.** Política cultural y educación. Madrid: Morata.
- ARONOWITZ, S. Y GIROUX, H.A. 1991.** Postmodern Education. Politics, culture and social criticism. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- ARONOWITZ, S. Y GIROUX, H.A. 1993.** Education Still Under Siege. Toronto:: OISE Press.
- BANKS, J.A. 1996.** 'El debate canónico, la construcción del conocimiento y la educación multicultural'. Kikiriki,(41): 4-16.
- BELL, L. 1990.** 'Research, consultancy and staff development in schools' en Aubrey, C. (ed.) Consultancy in the United Kingdom. Its role and contribution to educational change. London: Falmer Press.
- BEYER, L. 1988.** 'La reconstrucción del conocimiento y de los estudios educativos'. Revista de Educación,(286): 129-149.
- BERNSTEIN, B. 1993.** La estructura del discurso pedagógico. Madrid: Morata.
- BISQUERRA, R. 1996.** Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica. Madrid: Madrid.
- CAPLAN, G. Y KILLILEA, M. 1976.** Support systems and mutual help. Multidisciplinary explorations. New York: Behavioral Publications.
- ELLIOTT, J. 1995.** 'El papel del profesorado en el desarrollo curricular: una cuestión irresuelta en los intentos ingleses de reforma curricular' en Didáctica, C.I.d. (ed.) Volver a pensar la educación (vol. II). Prácticas y cursos educativos. Madrid: Morata.
- ESCUADERO MUÑOZ, J.M. Y MORENO OLMEDILLA, J.M. 1992.** El asesoramiento a centros educativos. Madrid: Comunidad de Madrid.
- FOUCAULT, M. 1984.** Vigilar y castigar. México: Siglo XXI.
- FULLAN, M. 1991.** The new meaning of educational change. London: Cassel.
- GIDDENS, A. 1993.** Consecuencias de la Modernidad. Madrid: Alianza Editorial.

- GIDDENS, A. 1995.** Modernidad e identidad del yo. Barcelona: Península.
- GIROUX, H.A. 1996.** Placeres inquietantes. Barcelona: Paidós.
- GOODMAN, J. 1994.** 'External change agents and grassroots school reform: reflection from the field'. *Journal of Curriculum Supervision*, 9 (2): 113-135.
- GORE, J. 1996.** Controversias entre las pedagogías. Madrid.: Morata.
- HARGREAVES, A. 1991.** 'Contrive collegiality. The micropolitics of teacher collaboration.' en Blase, J. (ed.) *The politics of life in schools*. London: Sage.
- HARGREAVES, A. 1996.** Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado). Madrid: Morata.
- JACKSON, P.W. 1991.** La vida en las aulas. Madrid: Morata.
- JAMESON, F. 1996.** Teoría de la posmodernidad. Madrid: Trotta.
- KADUSHIN, A. 1977.** Consultation in social work. New York: Columbia University.
- KEMMIS, S. 1995.** 'Emancipatory Aspirations in a Postmodern Era'. *Curriculum Studies*, 3 (2): 133-167.
- KINCHELOE, J.L. Y MCLAREN, P.L. 1994.** 'Rethinking critical theory and qualitative research' en Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (eds.) *Handbook of qualitative research*. London: Sage.
- LATHER, P. Y ELLSWORTH, E. 1996.** 'Introduction'. *Theory into practice*, 35 (2): 86-92.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J.B. 1995.** '¿Tiene el alumnado posibilidad o derecho de realizar innovaciones?' en VVAA (ed.) *Volver a pensar la educación* (Vol. II). Prácticas y discursos educativos. Madrid: Morata.
- PERRENOUD, P. 1990.** La construcción del éxito y del fracaso escolar. Madrid: Morata.
- PINAR, W.F., REYNOLDS, W.M., SLATTERY, P. Y TAUBMAN, P.M. 1995.** *Understanding curriculum. An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York: Peter Lang.
- POPKEWITZ, T.S. 1988.** Paradigma e ideología en la investigación educativa. Madrid: Mondadori.
- POPKEWITZ, T.S. 1994a.** Sociología Política de las reformas educativas. Madrid: Morata.

- POPKEWITZ, T.S. 1994b.** 'Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas'. *Revista de Educación*,(305): 103-137.
- RODRÍGUEZ ROMERO, M.M. 1995** "El papel del asesor un papel controvertido". *Kikiriki*. 36. (11-15).
- RODRÍGUEZ ROMERO, M.M. 1996a.** *El asesoramiento en educación*. Archidona, Málaga: Aljibe.
- RODRÍGUEZ ROMERO, M.M. 1996b** *El asesoramiento en el escenario de la reestructuración*. *Revista de Educación*. 311. (203-216)
- RODRÍGUEZ ROMERO, M.M. 1996c** "El asesoramiento y la capacitación del profesorado". *Cuadernos de Pedagogía*. 246. (79-83).
- RUDDUCK, J. 1994.** 'Reflexiones sobre el problema del cambio en las escuelas' en Angulo, F.J. y Blanco, N. (eds.) *Teoría y desarrollo del curriculum*. Archidona, Málaga: Aljibe.
- SARASON, S.B. 1993.** *The case for change. Rethinking the preparation of educators*. San Francisco: Jossey-Bass.
- SMYTH, J. 1995.** 'Critical discourses on teacher development' . Toronto: OISE Press.
- TURNER, G. 1990.** *British cultural studies. An introduction*. Boston: Unwin Hyman.
- TYACK, D. 1990.** "'Restructuring" in historical perspective: tinkering toward utopia.'. *Teacher College Record*., 92. ((2).): 170-191.
- TYACK, D. Y CUBAN, L. 1995.** *Tinkering toward utopia*. Cambridge, Ma: Harvard University Press.
- USHER, R. Y EDWARDS, R. 1994.** *Postmodernism and Education: Different Voices, Different Worlds*. London:: Routledge.
- VAN VELZEN, W.G. Y AL, E. 1985.** *Making school improvement work*. Leuven: ACCO.
- VARELA, J. Y ÁLVAREZ-URÍA, F. 1986.** *Las redes de la psicología*. Madrid: Ediciones Libertarias
- VARELA, J. Y ALVÁREZ-URÍA, F. 1991.** *Arqueología de la escuela*. Madrid: La piqueta.
- VARELA, J. 1995.** 'El estatuto del saber pedagógico' en AA., V. (ed.) *Volver a pensar la educación (Vol.II)*. *Prácticas y discursos educativos*. Madrid: Morata.