

àmbits
de psicopedagogia

BREVE CRÓNICA DE UN TRANSITAR: DE LA INTERVENCIÓN SOBRE EL DÉFICIT AL OFICIO DE ASESOR

Fernando Hernández
Universidad de Barcelona

REPENSAR LA EXPERIENCIA ASESORA

Supongo que la intención de los responsables de esta revista al invitarme a escribir una colaboración en este número con el que se quiere conmemorar el aniversario del inicio de los equipos de apoyo a la escuela en Catalunya, tiene que ver, en buena medida, conque, desde 1987 he tratado de plantear un enfoque diferente, basado en la intervención que asesora, en nuestra labor en la escuela.

No hace mucho he escrito un extenso trabajo (Hernández, 2001) en el que trataba de analizar cómo había ido elaborando mi saber como asesor a lo largo de casi tres lustros. Este trabajo toma como hilo conductor diferentes experiencias en las que he tenido la oportunidad de participar de manera intensa, tanto desde la función asesora como desde la de formador de otros colegas que se trataban de introducirse en la complejidad de esta perspectiva de actuación en la escuela. Desde estas circunstancias dibujo un itinerario en el que se destaca, sobre todo, que he ido aprendiendo a intervenir como asesor en un proceso de constante diálogo con la realidad, desde la incertidumbre que con frecuencia inunda nuestro quehacer, y desde un marco de interpretación que se construye entre la escucha atenta del otro y los referentes que cada cual decidetomar como apoyo para su intervención.

En esta ocasión voy a tomar algunos de los ejes de ese itinerario, en concreto los que coinciden con el periodo que conmemora esta revista. Periodo que para mi constituyó el tránsito entre una manera de intervenir en la escuela que se vinculaba a la educación especial y, en buena medida, al déficit, y el periodo en el que tuve la oportunidad de iniciar lo que considero fue mi primera intervención asesora. Una actuación que tenía como finalidad, la que sigue siendo la divisa actual de mi trabajo en la escuela: dar apoyo al profesorado y a la comunidad para lograr entre todos que cada alumno encuentre su lugar para aprender.

APRENDER A INTERVENIR DESDE LOS MÁRGENES

Una de las primeras actividades que realicé de manera continuada en el campo de la educación coincide, como he señalado, con el periodo que aquí se conmemora. Entre 1981 y 1982 participé como miembro del equipo sociopsicopedagógico municipal de Esplugues del Llobregat. Circunstancia que me permitió descubrir las limitaciones y las posibilidades que se abren a la hora de trabajar junto a los docentes para promover innovaciones educativas. Las posibilidades venían de que éramos un servicio de apoyo que el municipio ofrecía a los maestros. Pero éstos no siempre sabían (tampoco nosotros) cómo establecer una relación de colaboración con alguien que, aunque formara parte de la vida diaria del centro, era considerado, más allá de las buenas relaciones personales y del respeto profesional, como un *outsider*, un extraño, y como tal debíamos colocarnos en los márgenes de la escuela. Por ejemplo, asociándonos a lo que entonces se denominaba aulas de educación especial, o a la tarea de diagnosticar alumnos con dificultades. Las posibilidades para crear otros espacios de actuación que contribuyeran a la mejora de la calidad de la escuela pública dependían de las facilidades que podíamos encontrar en algunos docentes, con quienes podíamos planificar y llevar a cabo innovaciones que respondieran a las situaciones emergentes. Por lo que he compartido con muchos colegas este sigue siendo el marco de buena parte de las intervenciones de psicopedagogos y orientadores que tienen lugar en la actualidad en las escuelas de primaria y secundaria.

Sin embargo, aquella experiencia fue fundamental para mi aprendizaje como futuro asesor, porque me permitió conocer la importancia de la micropolítica en las instituciones, los mecanismos de defensa del profesorado y la importancia del apoyo y la relación con/de las instituciones de la comunidad. También porque pudimos, con los profesores, desarrollar actuaciones innovadoras que todavía, 20 años después, siguen siendo prácticas comunes en muchas escuelas: la organización de la enseñanza y el aprendizaje a partir de rincones y centros de interés, las aulas taller, el diseño de actividades relacionadas con la educación ambiental, el abordaje psicosocial de las problemáticas escolares, la formación del profesorado en el centro...

En todas estas acciones aprendí que la colaboración con los profesores requiere un marco desde el que intervenir que vaya más allá del que pueda derivarse de ser considerados como un recurso que se les ofrece sin un proceso de negociación... y sin compromisos. Aprendí que no bastaba con que la administración nos permitiera estar en un centro para adquirir visibilidad y para dotarnos de una voz que fuera escuchada y no sólo soportada. Se hacía necesario negociar una presencia que algunos profesores podían vivir en ocasiones como una amenaza, o como la actuación de un intruso privilegiado que no padecía las tensiones del día a día en el aula y la escuela.

Con este bagaje tuve la necesidad de reflexionar sobre la posibilidad de perfilar un papel, una forma de actuación en la escuela, que permitiera acompañar procesos de innovación encaminados a la mejora (en cuanto que posibilitara aprender a todos los alumnos) de la educación escolar. Me aproximé entonces al estudio de cómo en otros países, sobre todo en Gran Bretaña (donde había trabajado como profesor de castellano en dos centros de secundaria) y Estados Unidos, se contemplaba el papel de quienes acompañaban a los docentes en los procesos de innovación.

En esta revisión aparecía que la figura del asesor había surgido a consecuencia de los cambios y revisiones que desde finales de los años setenta, se habían ido produciendo en las relaciones profesionales entre los "especialistas" y quienes llevan a cabo la práctica diaria de la educación escolar. Fueron estas y otras referencias las que tuve en cuenta a la hora de comenzar a perfilar el marco para lo que podría ser una intervención asesora. Además de dotarme de una teoría de cambio que guiara mi actuación en la escuela. Lo que me llevó a tomar como apoyo inicial la de Kurt Lewin (1947), además de prestar atención a los mecanismos de defensa que tienen lugar en todo proceso de innovación.

EL ASESOR COMO APOYO A LOS DESEOS DE CAMBIO DEL PROFESORADO

Con este bagaje y a la espera de la oportunidad que me permitiera poder desarrollar lo que estaba perfilando como una perspectiva de actuación diferente a la que observaba en mi entorno, seguí con mis actividades, atento a los esperanzados aires que parecía traer la reforma que entonces se iniciaba y que parecía que iba a tener en cuenta las experiencias innovadoras de los docentes.

La posibilidad de llevar a cabo este enfoque de trabajo, que devendría en la intervención asesora, surgió en noviembre de 1984, cuando un día en el que revisaba proyectos de investigación presentados por profesores, en un despacho del I.C.E. de la Universidad de Barcelona, una colega, hoy inspectora, me presentó

a un grupo de docentes del Ciclo Medio de la escuela Pompeu Fabra, quienes me plantearon si les podía ayudar a saber si estaban facilitando a sus alumnos globalizar los conocimientos escolares.

Esta situación era la que estaba esperando, pues contenía algunas de las características que buscaba para explorar una nueva manera de intervenir en la escuela:

- (a) Por una parte, era el profesorado quien planteaba la demanda, lo que iba a suponer poder negociar el marco de la intervención y los compromisos que ambas partes íbamos a establecer.
- (b) Por otra, la demanda implicaba una evaluación (entendida en el sentido de la evaluación democrática de CARE) de su práctica, sobre la cual se podía intervenir desde el que era entonces mi marco de referencia: la investigación-acción.
- (c) Además, la intervención partía de una necesidad concreta, de la insatisfacción de un grupo de docentes y se podía orientar en torno un proyecto específico, lo que impediría dispersarse en múltiples iniciativas.
- (d) Por último, al realizar la intervención desde el plan de formación del I.C.E. (que sería la institución que cubriría la parte económica de la asesoría), se facilitaba la independencia para el desarrollo de la asesoría.

Esta experiencia supuso para mí una oportunidad de primer orden en mi trayectoria como asesor, no sólo porque se extendió a la largo de cinco años, lo que me permitió construir los aspectos que fundamentan mi intervención asesora, sino porque pude ir haciendo público el proceso que seguíamos. En Hernández y Ventura (1992) se puede ver cómo el proceso seguido en la asesoría llevaba a la elaboración de una propuesta, la organización del currículum mediante proyectos de trabajo, que iba a trascender a la escuela Pompeu Fabra, y que sería incorporada (con matices y particularidades) por otros educadores en diferentes países, lugares y contextos.

¿Qué significó para la construcción de mi saber como asesor esta experiencia que duró casi un lustro? En primer lugar, que el asesor, o quien trabaje con docentes, ha de ser depositario de su confianza. Lo que significa en términos de la pedagogía feminista que ha de ser un referente de autoridad (que nada tiene que ver con el ejercicio del poder), en la medida en que se le reconoce su capacidad "para enseñarle, y ayudarle a crecer" (Jaramillo, en Cobeta, Jaramillo, Mañeru y Montoya, 2001:69).

En segundo lugar, que no se puede dejar de lado la micropolítica de la institución. Las relaciones de poder en las instituciones son un elemento que marcan no sólo la demanda sino el destino de las innovaciones. Con frecuencia estas relaciones se camuflan tras los afectos y la presión de los grupos que ejercen el liderazgo (o la resistencia) en la innovación. La micropolítica se despliega en la cotidianidad. Algo que quien visita de manera esporádica una escuela ha de tener en cuenta, para no perderse en la complejidad de las relaciones, presiones y silencios que se escenifican en las instituciones.

En tercer lugar, que es importante ayudar a dar nombre y contextualizar a las concepciones y las prácticas de los profesores. En esta primera experiencia asesora un elemento que considero relevante fue crear un espacio de formación que tenía como base la práctica de los docentes, y que pretendía, sobre todo, "poner nombre" a esa práctica. Algo que una formación basada sólo en el "hacer" suele

omitir, por la tradición de separar la teoría de la práctica y por el anti-intelectualismo que tanto domina en la formación docente.

En cuarto lugar, aprendí que si una experiencia de innovación no está afianzada, un cambio significativo en la asesoría o en la micropolítica, puede llevar a un estancamiento en los procesos de innovación o a la aparición de posiciones defensivas. Este fue uno de los saberes (el aprendizaje de la decepción) que me reportó esta asesoría. En un momento dado, al final del cuarto año, una parte del profesorado planteó que necesitaban "un periodo de descanso" para asimilar el trabajo que se había realizado. Acepté la propuesta sin interpretarla. Pero en lugar de aprovecharla para llevar a cabo el cierre de la intervención asesora, decidimos continuar con el resto del profesorado un trabajo de investigación sobre la práctica en torno a cuestiones relacionadas con la evaluación y la comprensión. Esto generó tensiones entre el profesorado que a medio plazo tuvieron, desde mi punto de vista, una repercusión negativa en las relaciones institucionales.

A lo anterior se vino a añadir la demanda de una parte del claustro que consideraba prioritario, de acuerdo con la exigencia de la reforma, realizar el proyecto curricular de centro. De nuevo intervine sugiriendo un especialista en el tema para que les acompañara, que contribuiría a hacer de puente con el final de mi asesoría, ya que habíamos cumplido los objetivos previstos. Sin embargo, esta nueva intervención llegó en un momento en el que la micropolítica de la institución había producido una fragmentación entre el profesorado. Lo que hizo que la propuesta del desarrollo del proyecto curricular posibilitara un juego de poder y formas de exclusión. Algo que no sé si el nuevo asesor supo interpretar, o si estaba más atento a que el modelo de desarrollo del proyecto curricular que quería experimentar en el centro, se llevara a cabo tal y como lo había previsto.

UNA AGENDA PARA UN PRESENTE INCIERTO

Pero el saber más importante que obtuve fue una vacuna contra el papel protagonista del asesor en un proceso de cambio, ya que entonces pensaba que la función principal del asesor era actuar como agente posibilitador del cambio. De esta experiencia saqué la evidencia de que son los docentes, los alumnos y las familias los protagonistas efectivos y afectivos de cualquier innovación. De no ser así se generan dependencias, conflictos no manifiestos, disputas no explicables que, a no ser que el asesor sea alguien carismático, acaban por impedir llegar a una autonomía del proceso iniciado y a la consecución de los objetivos previstos o los que se vayan definiendo sobre la marcha.

En la actualidad, sigo compartiendo este objetivo para la intervención asesora, que viene avalado además, por la investigación acumulada sobre la innovación y el cambio en la educación. Sin embargo, ahora soy menos exigente, quizá porque entre nosotros, desde el último gobierno socialista y de forma palpable en los años de gobierno conservador, los vientos no soplan en la dirección del cambio que hoy parece necesitar la escuela. De aquí que considere que la asesoría también puede tener lugar en un seminario de formación, en el que los docentes comienzan planteándose un interés didáctico o de organización del centro para solucionar alguna dificultad vinculada a su práctica de enseñanza y al aprendizaje de los alumnos. Un contexto donde la asesoría no ofrece soluciones, sino que ayuda a reconstruir un problema, buscar interpretaciones alternativas, sugerir posibilidades de actuación y acompañar el proceso de investigación que los docentes inician con la finalidad de explorar alternativas a su práctica.

Ahora considero que el componente básico que define una función asesora es la intervención sobre el quehacer de otros. Esto que es válido para cualquier campo profesional (piénsese en los asesores de empresa, por ejemplo), en la educación se concreta cuando se toman aspectos de la práctica de los docentes como terreno sobre el cual se interviene. Esto hace que la asesoría puede realizarse sobre la actividad de uno o varios profesores en un centro, o de varios profesores que desde diferentes instituciones compartan un interés próximo.

Sin olvidar que la finalidad última de toda asesoría es que el asesor deje de estar presente como tal. Algo que hay que elaborar a tiempo, y que impide, desde mi punto de vista, que alguien cuyo trabajo es estar de manera obligada en una institución (un orientador, un miembro de un equipo de apoyo) pueda lograr, puesto que ha de generar nuevas necesidades para garantizar su continuidad. Puede ser "otra cosa", pero no un asesor en los términos que aquí se plantea.

Lo que guía ahora mi intervención asesora es la necesidad de repensar la función de la escuela y de la actuación docente en estos tiempos de mudanza. Un repensar que tiene como pregunta de inicio la que nos planteaba en un seminario con el grupo de investigación consolidado "Formación, Innovación y Nuevas Tecnologías" de la Universidad de Barcelona la profesora Susan Street, "qué sujetos queremos educar y que formación queremos (necesitamos) para poder hacerlo". Esta es la cuestión primera que ahora ha de plantearse toda intervención asesora, el desafío que ha de afrontar quien se plantee una intervención más allá de las urgencias y la inmediatez.

Referencias bibliográficas

- COBETA, M., JARAMILLO, C., MAÑERU, A. y MONTOYA, M. (2001) La autoridad de la mirada femenina. *Cuadernos de Pedagogía*, 299, 66-71.
- HERNANDEZ, F. (2001) El saber del asesor: reconstrucción de un itinerario. En J. D. Segovia (Coord.) *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro (89-105).
- HERNANDEZ, F. & VENTURA, M. (1992) *La organización del currículum por proyectos*. Barcelona: Graó.
- LEWIN, K. (1947) Action-Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, 2, 34-36.