

El asesoramiento, el poder del profesorado y la voz del alumnado ¹

The advice, the faculty's power and the voice of the pupil

M. Mar **Rodríguez Romero**

Universidad de A Coruña

Correo electrónico: mar@udc.es

Resumen

El artículo analiza la progresiva pérdida de poder del profesorado asociada a ciertas tendencias de cambio, y localiza la falta de respuesta de éste en la peculiar concepción profesional del semiprofesional y en la cultura institucional de la dependencia. Para contribuir a revertir este proceso se propone recuperar la visión del asesoramiento como servicio indirecto. Mediante el asesoramiento comprometido, una perspectiva apropiada para dar voz a los grupos silenciados, se busca dar voz al alumnado para *empoderar* al profesorado.

Palabras clave: Asesoramiento, poder, profesorado, cambio educativo, voz del alumnado, estudiantes como investigadores

Abstract

This article analyses the progressive disempowerment of teachers rooted in professional concepts, institutional culture and educational change processes and it speculates on the mission that school consultation could develop to support the reversal of this process. It proposes the recovery of advocacy school consultation to give voice to students in order to promote teacher empowerment.

Key words: School consultation, empowerment, teachers, educational change, pupil voice, students as researchers.

* * * * *

1. INTRODUCCIÓN: EL ASESORAMIENTO COMO SERVICIO INDIRECTO

Aunque entre los rasgos distintivos del asesoramiento en educación se mencione que es un servicio indirecto (Aubrey, 1990), la atención prestada a los clientes, es decir al alumnado, no ha sido en líneas generales muy significativa.

Cuando esta labor fue creada en el campo de los servicios sociales, se entendía que el trato con el profesional, multiplicaría el efecto del tratamiento porque aseguraría su diseminación a todos los usuarios bajo su tutela. En el campo de la enseñanza, se buscaba ayudar al docente para asegurar la difusión de la mejora a todos los estudiantes bajo su tutela académica (Rodríguez Romero, 1996). El objetivo de mejorar el aprendizaje del alumnado mediante el asesoramiento ha estado implícito o se ha dado por supuesto tanto en la reflexión académica como en la práctica de la formación permanente. Sólo contados testimonios como el de Juan Manuel Escudero Muñoz han cuestionado la interdependencia entre resolver los problemas o paliar las necesidades de formación del profesorado y mejorar el aprendizaje del alumnado (Escudero Muñoz, 2002). Esta vuelta de tuerca en la reflexión sobre el asesoramiento resulta esencial para plantearse el servicio que el asesoramiento presta y puede prestar a la docencia. Hay que ir más allá de la complicidad que ha estado presente en las relaciones entre ambas labores y plantearse si la diferencia ha sido o es perceptible en el alumnado. Por dos razones; en primer lugar, estamos asistiendo al final de las audiencias cautivas, como el alumnado y las familias, porque la socialización del saber producida por las nuevas tecnologías de la información conlleva la democratización del poder y desde las instituciones educativas es necesario facilitar el tránsito que va de la protesta y la reivindicación a la participación deliberativa; en segundo lugar, es una cuestión de responsabilidad profesional, para contextualizar la docencia en el siglo XXI y cumplir la misión asumida como profesionales de la enseñanza: formar ciudadanos y ciudadanas a la altura de los retos de la sociedad globalizada.

La legitimación social y profesional del docente reside en su capacidad de influir positiva e intencionadamente en los estudiantes. Esto se traduce en beneficios ostensibles para éstos en términos de integración social y éxito académico y profesional. Pero esta capacidad de influencia se tambalea, hagamos un breve repaso a ciertas circunstancias que hacen infructuosos los esfuerzos del profesorado.

2. TENDENCIAS DE CAMBIO Y PODER DEL PROFESORADO

Está claro que el profesorado sufre un estado de vulnerabilidad que ha sido repetidamente aireado (Hargreaves, 1996), principalmente por la distorsión que supone trabajar en una institución estable como la escuela pero en un escenario de transformaciones imparables. Un desfase que ataca directamente al papel reproductor de la cultura que es el ser y existir principal de la misma.

Si analizamos más concretamente esta dificultad "existencial", que por otra parte, estamos experimentando un gran número de seres humanos en múltiples facetas vitales (Bauman, 2006), es evidente que la situación que vive el profesorado está directamente relacionada con el poder que ejerce. Por un lado, no se discute que los docentes se ven sometidos a procesos estructurales que limitan su margen de acción (Apple, 1987) y también se sabe que éste sigue mermando debido a restricciones provenientes de iniciativas actuales de cambio, unas veces de forma evidente y otras de manera más solapada (Contreras Domingo, 1993). Pero al mismo tiempo, se sabe de la capacidad de maniobra

que le confiere la soledad del aula, tanto para escabullirse como para resistir; y de las experiencias de innovación que retan la presión estructural. Además, gracias a su estatus de garante del éxito escolar como llave directa para el éxito social, el profesorado ha participado en la configuración de los imaginarios sociales relativos a la educación.

En la actualidad el profesorado sufre una acusada y progresiva pérdida en su ya mermado poder. El poder que está perdiendo día a día el profesor es el poder productivo (Popkewitz, 1994). Es una clase de poder que desplegamos todos los seres humanos para organizar nuestra vida según nuestros propios criterios. Tiene un componente relacional muy claro porque se construye a partir de la interacción con otros agentes que tratan de hacer lo propio también. En el caso del profesorado, tanto en la interacción entre diferentes actores para tomar decisiones sobre lo que sucede en cada escuela, en cada aula, como en la constitución de los imaginarios sociales que capturan las visiones y los anhelos que las familias y los grupos sociales sostienen sobre la educación y el éxito escolar, su presencia es cada vez menos relevante. El profesorado ve invadidos espacios de decisión directa e indirectamente; por ejemplo no está presente en debates de carácter educativo como en el caso de la Educación para la Ciudadanía y nadie parece echarle en falta. Ni, por otra parte, ellos y ellas parecen darse por aludidos. Y esto es lo que resulta más revelador. Algo parecido sucedió cuando la educación pública fue repetidamente denostada por representantes políticos y seguidores del Partido Popular y familias de la enseñanza concertada cuando el actual Gobierno del PSOE abordó la sustitución de la LOCE, y ni sindicatos ni profesores tuvieron la energía de defender públicamente su labor. Porque si la educación pública es un fracaso ¿a quién están descalificando sino a sus profesionales?

En general, el profesorado no parece sentirse interpelado por circunstancias y acontecimientos de marcado carácter educativo y se observa una ostensible falta de reacción ante cambios trascendentales en la percepción de la educación como servicio público y de la autoridad del docente como garante de la transmisión de conocimiento valioso. Transformaciones que sin embargo afectan negativamente el desempeño de su labor y que complican y endurecen día a día la tarea de enseñanza. Y, que por tanto, limitan el poder del profesorado.

A este estado de las cosas contribuyen tres tendencias de cambio de raíz sociopolítica, económica y cultural. La primera es la expresión local de un modo de actuar con respecto a la reforma que es bien conocido: el choque de olas de cambio². Se puede observar en la trayectoria seguida por nuestro país desde su incorporación a la democracia y concretamente desde el espaldarazo a la modernización del sistema educativo que supuso la creación de los centros de profesores y todas las medidas ligadas a ellos y por supuesto la LOGSE. La segunda tendencia registra el sentido común mayoritario de tinte

² Un análisis de las representaciones del cambio educativo, incluidas las olas, puede consultarse en Rodríguez Romero (2001).

neoconservador y neoliberal aplicado a la escuela que está produciendo la despedagogización de lo educativo. Para finalizar, la última tendencia muestra la ruptura que está sufriendo la estructura escolar por el empuje de la globalización que inocular desde el exterior formas culturales, sociopolíticas y organizativas radicalmente diferentes a las propias de instituciones, que como la escuela, son devotas de la modernidad.

a) A causa de nuestro trágico pasado político hemos tenido una incorporación tardía o desfasada a los cambios educativos implementados en Europa, y lo más importante hemos tenido poco tiempo para desarrollarlos adecuadamente, porque empujados por las dinámicas actuales hemos entramos en otro ciclo de cambio sin haber dado tiempo a desarrollar el primero.

Los centros de profesores y la LOGSE tienen, entre sus principales referentes, el movimiento de desarrollo del currículo puesto en marcha en Gran Bretaña (Stenhouse, 1984) y su experiencia con la enseñanza comprensiva, con un adelanto de más de 20 años en relación con nuestra iniciativa. Más allá de las peculiares circunstancias nacionales y de los desaciertos e incoherencias de la política educativa del PSOE, lo cierto es que su implementación coincidió con una corriente generalizada de conservadurismo, y culminó con la doctrina neoliberal del déficit cero asumida oficialmente algo más tarde por la Unión Europea³. Esto afectó a los fondos destinados a su desarrollo; no se trata tanto de que hubiera o no hubiera recursos financieros es más bien que la voluntad política se modifica porque se produce un cambio de mentalidad respecto de las obligaciones del Estado para con los servicios públicos, incluida la educación. Si se hubieran considerado nuestros antecedentes hubiera sido lógico pensar que para implementar cambios de tal calibre se necesitaba más tiempo, más recursos, más margen para ir perfeccionando sobre la marcha y más amplitud de miras para apoyar la reforma con medidas educativas, es decir, de amplio espectro social y no sólo escolares (Torres, 2000 en Bolívar, 2004). Como pone de manifiesto Antonio Bolívar (2004) el profesorado de secundaria no ha logrado recuperarse de la crisis de identidad que provocó la confrontación entre la lógica de enseñanza obligatoria de la reforma comprensiva de la ESO y su modelo profesional de corte academicista y disciplinar. Sin el respaldo institucional necesario para afrontar dicha contradicción se ha dejado seducir por las promesas de “vuelta al pasado” de la LOCE. Una aspiración imposible en tiempos de mudanza imparable.

³ En la Cumbre de Lisboa en 2000, una de las últimas reuniones de los Quince de la Unión Europea, se definió el camino hacia lo que se denominaba la nueva economía que ahonda en la senda del neoliberalismo, por parte de los líderes socialistas y socialdemócratas convertidos en sus adalides, con Tony Blair a la cabeza. Por su parte el Fondo Monetario Internacional en su informe del 2000 declaraba en la zona euro la mejora de las expectativas de crecimiento económico para ese año, un 3,2%, pero insistía en que se necesitaba crear las condiciones para un largo periodo de rápido crecimiento. Para ello pedía una mayor liberalización de los mercados y la reducción acelerada de los déficit públicos. Es decir, más de los mismo, aumento de las políticas desreguladoras y recorte del sistema de bienestar, *El País*, 4.4.2000

Lo que hemos vivido es una ruptura entre los propósitos y su implementación y es difícil encajar que se comience un recorrido trascendental y que se vea truncado, primero por los mismos que lo apadrinaron y después por el subsiguiente gobierno del Partido Popular, poniendo de manifiesto que la educación es un tema más de partido que de Estado y que son las cuestiones ideológicas las que priman y no la construcción estable de una buena educación para todos y todas⁴. Esta clase de actuaciones desorienta al profesorado y también a los profesionales del asesoramiento, los hace escépticos respecto del valor pedagógico de las reformas, inhibe su implicación en los procesos de cambio y los inmuniza para el futuro. Se desentienden de lo educativo, porque se vincula con oportunismo político⁵. Pero al desentenderse aceptan implícitamente las reglas de este juego y ceden espacios de decisión.

b) La segunda dinámica está muy relacionada con la ruptura mencionada. Los centros de profesores y la LOGSE expresaban el apogeo del Estado del Bienestar en materia de educación en nuestro país. Pero en el exterior la tendencia era muy distinta y en unos pocos años se produce un cambio radical. El Estado ya no cuida de sus servicios del modo que lo hacía antes e incluso contribuye a desmantelarlos más o menos explícitamente (Whitty, Power y Halpin, 1999). Y nos encontramos con una ciudadanía abducida por un sentido común neoconservador y neoliberal que se agarra a la salvación individual y desconfía de todo lo público, porque lo asocia con falta de calidad y gestión ineficaz. En educación se manifiesta con una ofensiva discursiva que proclama el declive de la educación pública, como fuente de todos los males y foco del fracaso escolar. La obsesión por el nivel de rendimiento desemboca en la trivialización del currículo y en el refuerzo de los saberes básicos (Berliner y Bible, 1995). Se enmascara una política de guetización progresiva que se aplica a los centros, a los agrupamientos de alumnos, a los itinerarios. La consecuencia más clara es que lo educativo se va desprendiendo de lo pedagógico, algo que es coherente con la lógica económica de la supervivencia de los mejor situados (Rodríguez Romero, 2003). Nuestra peculiar aportación, la pedagogía del esfuerzo, constituye la culminación del sentido común más trivial aplicado a la educación, pero constituye un guiño perverso que consigue la complicidad del profesorado y descarga de responsabilidad a las Administraciones educativas. La despedagogización de la educación tiene consecuencias dramáticas para los enseñantes, porque descalifica su saber profesional: directamente no les considera interlocutores y deslegitima su criterio, indirectamente les acusa de no saber cómo hacer su trabajo. Las cuestiones educativas son dirimidas fuera de la escuela, son otros los que se posicionan y deciden y los criterios pedagógicos brillan por su ausencia.

⁴ Escudero Muñoz, (2007) Conferencia "Formación del profesorado, modelo de escuela y de educación", Jornadas de la Red Andaluza de Formación XX Años de Formación del Profesorado 1986-2006. Documento inédito.

⁵ Sobre la percepción de recurrencia y de vulnerabilidad del cambio puede consultarse Rodríguez Romero (2001).

C) De la tercera tendencia podría escribirse muchísimo. Las instituciones educativas reflejan la estructura y los propósitos de una sociedad que está en extinción. Sólo un apunte que pone en evidencia el desfase que hay entre escuela y sociedad. El conocimiento que es la clave del sistema educativo y que justifica la autoridad del docente, es justamente el aspecto que más se ha transformado. La sociedad del conocimiento como su nombre indica, pone de manifiesto la cualidad difusa de éste, su fluidez y ubicuidad. La producción, acceso y distribución del conocimiento se han democratizado ¿por cuánto tiempo puede mantenerse la escuela como transmisora de conocimiento sin traicionar su misión? O mejor, ¿qué debería transmitir la escuela si el conocimiento está en la sociedad?, ¿cómo puede el profesorado legitimar su labor si se aferra a un conocimiento que no puede “poseerse”? Permitirme una imagen que muestra la fosilización de la enseñanza: nuestros estudiantes arrastrando pesadas mochilas rebosantes de conocimiento escolar mientras en el cuello o en un bolsillo llevan ligeros y atractivos dispositivos electrónicos que almacenan mucha más información, en formatos más sugerentes y que portan un conocimiento ligado a las experiencias de los jóvenes⁶. Una reciente investigación que aborda la reluctancia del profesorado a trabajar con nuevas tecnologías la explica, entre otras razones, aludiendo a la brecha generacional que hace al profesorado mucho menos diestro frente al alumnado (Terrén, 2005). Esta diferencia amenaza la lógica jerárquica de la enseñanza tradicional que asocia edad, conocimiento y poder.

3. EL PROFESORADO COMO SEMIPROFESIONAL, LA CULTURA DE LA DEPENDENCIA Y LA RESPONSABILIDAD DE LAS ADMINISTRACIONES

Lo revelador de las tres dinámicas mencionadas es que contribuyen a la pérdida de poder del profesorado principalmente por la falta de respuesta de éste ante ellas. Esta actitud está relacionada con el tipo de concepción profesional que posee de sí mismo y que se refuerza por el tipo de cultura organizativa que impera en las instituciones educativas. Desde mi punto de vista, si lo que sobresale es la falta de iniciativa del profesorado, el dejarse llevar por las circunstancias, es porque se encuentra maniatado y amordazado por su propia concepción profesional. El profesorado vive una situación delicada porque su quehacer está ligado a un sentido de la profesionalidad que ya no funciona.

El profesorado es calificado como semiprofesional, frente a los profesionales procedentes de campos como la medicina o la abogacía (Terhart, 1987). El semiprofesional es un profesional que ejerce su función principalmente en servicios públicos. En instituciones robustas, más enfocadas a la transmisión del orden social que a su transformación. Es decir tiene un tipo de profesionalidad a la medida de una institución que contribuía al funcionamiento

⁶ Un análisis exhaustivo sobre cómo la cultura escolar se ve afectada por los usos culturales de las nuevas tecnologías de la información puede verse en (Gimeno Sacristán, 1998: 247), con afirmaciones tan rotundas como la escuela o bien aborda la cultura de lo cotidiano o se verá contrarrestada inevitablemente por ella.

de sociedades relativamente constantes. Los semiprofesionales desarrollan carreras estables y prolongadas, sin sobresaltos, aplicando en general el mismo saber y las mismas rutinas año tras año. Son profesionales que tienen dificultad para enfrentarse a los nuevos problemas, no sólo porque no han sido formados para ello sino porque no consideran que sea cosa suya. Entre otras razones porque la escuela se percibe como una institución inalterable (Hamilton, 1996). La actualización profesional se descarga principalmente en la Administración. A los usuarios, los alumnos y alumnas, se les otorga un protagonismo especial: se les considera responsables de sus propios fracasos, ya sea por su propia intervención, capacidad personal o como un legado inevitable de su procedencia familiar.

Si estas características se aplicasen al caso de la medicina, nos chocaría encontrar un profesional que no se prepara para responder a las nuevas enfermedades, que se desentiende de su actualización profesional y que responsabiliza a sus pacientes de los males que padecen. ¿Por qué resulta esta imagen profesional inadmisibles para el médico y sin embargo no lo es para el profesorado? Porque la profesionalidad del segundo está caracterizada por una dependencia y falta de iniciativa que no es sólo insostenible en términos del compromiso con la sociedad que tiene la enseñanza. También es del todo inapropiada para el propio bienestar profesional del profesorado, porque contribuye a aumentar un déficit histórico en su profesionalidad: aquel que procede de la escasez de placeres asociados al ejercicio profesional (Guttman, 2001)⁷.

Esta concepción profesional es coherente con el tipo de cultura institucional que se respira en las escuelas y que a través de la socialización de los profesores noveles perpetúa este modo de entender el trabajo docente. La cultura institucional es la cultura de la dependencia (Kushner, 2002). Su principal resorte es la inercia institucional que facilita sobremanera el trabajo docente. Con dejarse llevar el sistema funciona: el cumplimiento del horario, el mantenimiento del orden en la clase, el seguimiento del libro de texto... y se consigue tener la percepción de estar cumpliendo. La inercia institucional está ligada al conformismo ontológico, una actitud epistemológica que hace que los sujetos consideren la realidad existente como la que tiene que ser (Burbules y Torres, 2001). Esta aceptación del statu quo legitima el mantenimiento de las rutinas cotidianas por muchas evidencias en contra con que se tope la práctica diaria. Con este empecinamiento se trata de enmascarar la precariedad, provisionalidad y finitud de nuestras realizaciones educativas y sociales en general. Un sentido de la autoridad profesional mal entendido, sumado a la lógica imperante que proclama a nivel social el éxito garantizado y el progreso continuo impiden reconocer el carácter inconcluso y tentativo de cualquier iniciativa pedagógica. La consecuencia inmediata es la parálisis por temor al fracaso de lo nuevo. La búsqueda de alternativas no es una opción a considerar

⁷ Esto no quiere decir que haya que copiar la profesionalidad del médico, que como Amy Guttman (2001) critica, tiene un exceso de autoridad sobre el cliente y conduce a la "insolencia del oficio".

porque la amenaza del fracaso inhibe la experimentación. Puede hablarse de aprendizaje a través del error para los estudiantes pero la práctica docente no se apunta a esta lógica. También se aplica a los estudiantes la máxima de aprender a aprender pero tampoco se transfiere al profesorado.

Sería injusta si no mencionase que la cultura de la dependencia extiende su largo brazo por todo el tejido institucional, que las diferentes secciones de la Administración educativa respiran el mismo aire, pero sin recibir de lleno las tormentas que llegan al profesorado se sienten a resguardo. Sin tomar en consideración la mayor responsabilidad que les compete en la anticipación de los cambios necesarios ofrece una imagen obsoleta. ¿Qué les hace pensar que tiene que cambiar el profesorado y la escuela sin que cambien otros estamentos mejor situados? ¿donde está la perspectiva, la visión de futuro, la anticipación?. En este contexto de ceguera institucional puede que el asesoramiento se presente como una salida del atolladero, conformando una posición escapista que deja en mal lugar a los gestores de la educación. En una visión en cascada se incrementa la delegación de responsabilidad: la Administración culpa y responsabiliza al profesorado, usa el asesoramiento como tabla de salvación para provocar una supuesta reconversión que circunscribe al reducido espacio del aula y los centros, y el profesorado culpa al alumnado y responsabiliza a las familias.

4. EL ASESORAMIENTO COMPROMETIDO Y LA VOZ DEL ALUMNADO

¿Cómo romper esta inercia institucional y esta tendencia hacia la pérdida de poder del profesorado? Desde mi punto de vista la solución pasa por que el profesorado se atreva a romper la cadena de delegación de responsabilidad. Y por paradójico que suene, sólo puede hacerlo si cede poder intencionadamente y se aproxima al alumnado.

Para recobrar el poder o acceder a cotas de poder que no tenía, tiene que experimentar formas alternativas de socialización profesional y culturas institucionales que reten la indolencia del sistema. Es decir, se requiere una postura de inconformismo por parte del profesorado en ejercicio que está muy relacionada con la toma de conciencia respecto de su responsabilidad social para contribuir a que la escuela responda y rete a los Nuevos Tiempos (Rodríguez Romero, 2006). Desde el asesoramiento la cuestión clave sería ¿cómo ayudar a reconstruir el criterio profesional del docente para que exprese su voz y ésta tenga resonancia en la ciudadanía? No hay espacio para analizar las nuevas destrezas que el profesorado necesitaría, relacionadas con su inclusión productiva en la galaxia digital (Perrenoud, 2004), ni aquellas otras que han ocupado un segundo plano y que probablemente sean trascendentales como las relaciones sociales, la creación de vínculos y todo el ámbito de lo procedimental relacionado con la selección, la producción y distribución de información, y el alcance de acuerdos (Darling-Hammond, 2001). Pero parece cada vez más claro que hay un terreno vital para construir una visión renovada de la profesionalidad

del docente y que se sitúa en la esfera de la democracia deliberativa⁸. En este contexto se afirma que la voz del profesorado depende de la del alumnado y se declara el potencial transformador de su escucha para cambiar la educación (Mitchell y Sackney, 2000 en Rudduck y Flutter, 2007).

Retomando la vuelta de tuerca que supone pensar en el alumnado desde el asesoramiento, propongo explorar una visión alternativa del asesoramiento ligada a la promoción de los grupos silenciados. El asesoramiento comprometido constituye una línea de trabajo que trata de promover el cambio dando voz a los menos escuchados (Rodríguez Romero, 1996). Y en el contexto de la escuela, el alumnado se encuentra en este caso, sufriendo ausencia de ciudadanía (Martínez Rodríguez, 1998) o haciéndole invisible inadvertidamente (Fierro Evans, 2007)⁹. Dicho así puede sonar disparatado, porque la imagen que nosotros, profesoras y profesores de diferentes etapas y de cierta edad, proyectamos de ellos es la de la negación del esfuerzo, de la superficialidad, de la falta de implicación. Pero ¿no estará nuestra mirada cargada de prejuicios? ¿no será una actitud recurrente en la evolución social que las generaciones en retirada menosprecien a las generaciones jóvenes? Nos convendría recordar que el descenso del nivel de rendimiento tiene una larga historia que se ve desmentida por los avances llevados a cabo en todos los terrenos, como apuntaban irónicamente Baudelot y Establet (1990:12), a pesar de “168 años de descenso ininterrumpido”¹⁰.

El asesoramiento comprometido formaría docentes que ayudasen al alumnado a clarificar y expresar sus visiones, deseos y sentimientos, para que fueran comprendidos e incluidos en la toma de decisiones. Esto supone capacitar a los estudiantes para que sepan sus derechos, ayudarles a luchar por ellos y construir escenarios en los que puedan ser oídos. No vale la presencia nominal, se necesita la inclusión significativa, y sólo se garantiza que las voces serán escuchadas y tomadas en serio a través del diálogo, de los procesos de intercambio que refuercen la comprensión mutua y mejoren las perspectivas de los participantes. Por tanto el requisito es la deliberación y la exigencia es el cambio de roles de ambos, profesorado y alumnado, hacia lo que Michael Fielding (1999) denomina la colegialidad radical¹¹: “los estudiantes como

⁸ Una propuesta de aplicación de la democracia deliberativa al ejercicio de la evaluación y la investigación social puede consultarse en House y Howe (2001).

⁹ Aunque ubicada en el sistema educativo mexicano los hallazgos de este estudio dan mucho que pensar, respecto del lugar que ocupa el alumnado entre las preocupaciones del profesorado.

¹⁰ Si éste fuera el estado de las cosas habría que admitir que la mejora patente de todas las ciencias y de todas las técnicas ha sido obra de hombres y mujeres cada vez más torpes que sus antepasados (Baudelot y Establet, 1990). Sobre el discurso del descenso del nivel de rendimiento puede consultarse Rodríguez Romero (2003).

¹¹ http://www.wlecentre.ac.uk/cms/files/projects/sheets/PS_07-08_KentT.pdf

En esta dirección electrónica puede visitarse el proyecto “Investigación en la acción para comprender y facilitar el desarrollo de la colegialidad radical en la escuela a través del Desarrollo Profesional Continuo basado en la escuela”, en la que participa Michael Fielding, en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres.

profesores y los docentes como aprendices". Por tanto se abre otro gran espacio para la acción del asesoramiento, ya no se trata de trabajar colaborativamente entre docentes sino de hacerlo de modo similar entre docentes y estudiantes.

Recurso al asesoramiento comprometido para que se piense en el alumnado cuando se inicien procesos de asesoramiento. Para que no se eluda el compromiso con su bienestar como persona y como ciudadano y que este compromiso no se proyecte para el final de la escolarización, aplicando la lógica dominante que expande el futuro y contrae el presente (de Sousa Santos, 2005). Empecemos a pensar en el bienestar del alumnado en la escuela porque el nuestro está ligado al suyo. Porque es la vivencia del civismo en la vida cotidiana del centro escolar lo que garantiza que los jóvenes actúen como ciudadanos plenos y no como ciudadanos mínimos, esperando por una participación diferida o ciudadanos consumidores, acallados mediante una participación protocolaria (Rudduck y Flutter, 2007).

El asesoramiento comprometido comparte con el asesoramiento comunitario una orientación hacia el realismo utópico (de Sousa Santos, 2005), ya que pretende la suspensión del asentimiento y busca, alienta, imagina y explora alternativas pedagógicas realizables aquí y ahora tomando como referencia las visiones de los alumnos y alumnas. También coinciden en su compromiso con los derechos humanos, en este caso relativos al alumnado y con la extensión de la democracia participativa en las instituciones educativas (Rodríguez Romero, 2006). Ambos participarían del mismo objetivo: apoyar la conversión de las instituciones educativas en espacios de experimentación para estimular la transformación del marco socializador de la escuela. Es una transformación en la que confluyen los esfuerzos de ambos tipos de asesoramiento porque es la escuela como comunidad deliberativa el ideal a perseguir.

El principal argumento para incluir la voz del alumnado descansa en la creencia de que los alumnos y alumnas son expertos en su propia vida y las visiones que tienen sobre cuestiones importantes para ellos pueden hacernos cambiar la perspectiva que tenemos de la educación. El asesoramiento comprometido ayudaría al profesorado a promover la voz del alumnado con un doble objetivo de mejora para ambos. Para el alumnado se trataría de reconocer los derechos que tiene y hacer que actúe como ciudadano pleno incluyendo su visión del aprendizaje y la enseñanza; el profesorado se vería impulsado en el proceso de reinención profesional que debe acometer por el cambio que sufriría en la percepción de las capacidades de los estudiantes y del papel que éstos pueden cumplir en las escuelas.

Las iniciativas de asesoramiento comprometido familiarizarían al profesorado con el proceso de escucha al alumnado. Para asegurar el compromiso del profesorado con este proceso se necesita un abordaje pausado. La creación de un clima de confianza para que docentes y alumnos se sientan cómodos trabajando juntos sobre las condiciones del aprendizaje y sobre el control del aprendizaje en los centros requiere mucha preparación. Son variados los caminos que pueden tomarse para que el profesorado vaya enfrentándose a

los miedos e inseguridades naturales cuando se cede poder para ganarlo, desde la investigación sobre las perspectivas de los estudiantes, hasta la consulta y la participación (Rudduck y Flutter, 2007). Pero todos ellos tienen un carácter controvertido porque tocan asuntos relacionados con el poder, los valores, la ética y la justicia social.

Podría empezarse investigando las perspectivas del alumnado sobre la enseñanza y el aprendizaje, usando estrategias como las investigaciones orales o los estudios de aula y centro (Cochran-Smith y Lytle, 2002). Aunque el interés por las perspectivas de los estudiantes es más limitado que la preocupación por la voz, porque no garantiza un cambio de estatus del alumnado y no tiene tanto interés en influenciar el centro en términos de comunidad, sin embargo facilita la producción de un plan práctico de cambio y puede sentar las bases para avanzar en el proceso de escucha e inclusión del alumnado (Rudduck y Flutter, 2007)¹².

Otra línea de avance progresivo, que puede desembocar en formas muy revolucionarias de implicación del alumnado, aboga por la conversión de los alumnos y alumnas en investigadores. El alumnado es entrenado en estrategias de investigación con el fin de convertirse en sujetos de investigación en vez de objetos de investigación, para hablar desde su posición y ofrecer visiones y experiencias válidas. La participación del alumnado en cualquier tipo de investigación sólo dependería del nivel de formación y apoyo que estuviera dispuesto a ofrecerle el profesorado. Podrían usar una variedad de métodos, seleccionando temas, formulando preguntas de investigación, aplicando diversidad de procedimientos de recogida y análisis de datos, realizando informes, diseminando y discutiendo los hallazgos. Los informes podrían adoptar formatos simples como posters o periódicos murales, exposiciones fotográficas o más complejos como vídeos e informes escritos¹³. No obstante el alcance y mantenimiento de este tipo de experiencias será limitado y de ningún modo tendrá consecuencias transformadoras si no se consigue el trabajo conjunto de profesorado y alumnado (Fielding, 2004). Esto supone que los alumnos aprendan los procesos de recogida y análisis de datos con el propósito de entender mejor sus propios problemas y visiones y que los profesores adquieran comprensiones ampliadas que contribuyan a su desarrollo profesional¹⁴. En definitiva, que actúen como coinvestigadores y que adquieran un entendimiento mutuo (Fielding, 2004).

¹² En investigación etnográfica hay una larga tradición en el ámbito de las perspectivas de los estudiantes, puede verse el trabajo de Sara Delamont (1988).

¹³ Estas afirmaciones provienen de académicos implicados en experiencias en marcha como el Centre for Childhood, Development and Learning en la Open University childrens-research-centre.open.ac.uk. Con iniciativas como los clubes de investigación durante la hora del almuerzo en sus propias escuelas y la publicación de un libro que paso a paso facilita el que otros se animen a ofrecer la misma clase de formación. Kellert, M. (2005) *How to Develop Children as Researchers*. London: Paul Chapman.

¹⁴ La comprensión ampliada está ligada al proceso de interpretación de la investigación cualitativa. Una descripción clarividente de lo que supone puede consultarse en la Introducción realizada por Phillip Jackson (1991) al clásico *La Vida en la aulas*.

Para que haya un avance continuo en la inclusión de la voz del alumnado que produzca un conjunto variado de prácticas transformadoras es obligatorio abordar la deconstrucción de las preconcepciones actuales y practicar el diálogo (Fielding, 2004). Michael Fielding (2004) propone reflexionar con el profesorado sobre ciertos asuntos muy interesantes para el asesoramiento. A riesgo de simplificar excesivamente su minucioso y sofisticado análisis, me atrevo a resumir ciertas cuestiones que sugiere considerar en profundidad:

- Problemas procedentes de hablar sobre otros, como la amenaza del aumento de control debida al acceso a información íntima de los estudiantes o la tentación de acomodar ideas subversivas al vocabulario y las creencias ya establecidas; entonces hay que estar alerta al discurso que se selecciona, a cómo se selecciona y quién lo selecciona.
- Problemas procedentes de hablar por otros, nos obligan a considerar quién nos creemos que somos, y pueden conducirnos a traicionar o malinterpretar a los otros, no porque no les entendamos sino porque no tenemos medios para comprender a aquellos que representamos.
- Problemas procedentes de la situación para ser oídos los estudiantes, supone deconstruir el contexto discursivo, siguiendo la noción foucaultiana del habla históricamente situada en la estructura y en las relaciones de poder (Foucault, 1999); que los estudiantes sean oídos depende de quién habla, cómo habla y a quién habla.

Al entablar el diálogo, Michael Fielding (2004) sugiere tener en cuenta ciertas preocupaciones. Cuando se habla de otros y por otros de un modo que estimule el intercambio hay que resistir las redescpciones en nuestro propio interés, cuestionar el impulso de control ya mencionado y la tendencia al mantenimiento del estatus quo, que nos impulsa a tratar de conseguir que los superiores sigan siéndolo. Hay que reconocer nuestra posición discursiva para considerar cómo emborrona nuestra percepción, y así podernos enfrentar a cuestiones de poder y estar abiertos honestamente a la crítica. Hay que comprender los peligros de contribuir a quitar poder al alumnado involuntariamente, para ser capaces de empoderarlos.

Su opción es la alternativa dialógica que implica hablar con el alumnado en vez de sobre el alumnado, aplicando las precauciones previamente mencionadas al trabajo diario con niños y jóvenes estaríamos en condiciones de iniciar este tipo de actuaciones. Dejando que no sólo hablen sino que construyan un discurso alternativo, que produzca una nueva narrativa histórica. Como otros autores, él sugiere que la situación de diálogo es más poderosa que el contenido porque da lugar a encuentros dialógicos. El mismo acto de hablar en escenarios como los sugeridos por él tiene consecuencias transformadoras, porque extiende la capacidad para construir conocimiento legítimo desde el profesorado y los investigadores hacia el alumnado.

¿Qué profesionales de la enseñanza estarían en disposición tanto de embarcarse en este tipo de procesos como en ayudar a otros colegas comprometiéndose con esta forma de asesoramiento? Parece evidente que

juegan con ventaja todos aquellos docentes o asesores y asesoras que han participado en iniciativas de democratización de la enseñanza o de resolución de conflictos entre iguales, de mediación, de educación para la paz. Porque se han iniciado en un camino que puede conducir a experiencias transformadoras de inclusión de la voz del alumnado en las escuelas. No obstante, como ya mencioné en otro documento (Rodríguez Romero, 2006), el asesoramiento para la promoción de la democracia deliberativa es una empresa inacabada e inabarcable, que exige abordar acciones asequibles y prepararse para el conflicto y trabajar productivamente con los previsibles fracasos. Y como es un terreno de experimentación para el asesor o asesora conviene ser honestos con el profesorado respecto de la aventura en que se embarcan.

Aunque esta forma de trabajo tiene potencialidades evidentes porque nos acerca a lo que desearíamos que las escuelas fueran, está plagada de asuntos problemáticos que conviene revisar (Noyes, 2005). Máxime como en el caso del asesoramiento cuando se pretende "comprometer" al profesorado en un proceso tan esperanzador pero tan controvertido. Como se ha visto las cuestiones de poder requieren una revisión constante, la posibilidad de alzar la voz depende de la capacidad de escucha del profesorado y ésta exige un entrenamiento específico aparte de cierta clase de actitud, es evidente que se necesita una preparación previa y que sería oportuno considerar cuáles son las condiciones de la escuela para augurar el éxito en esta clase de iniciativas. Respecto de cuál sería la obligación moral del profesorado ante las respuestas de los alumnos también se abre un espacio importante para la interrogación. Andrew Noyes (2005) apunta un elemento más al sugerir que con toda probabilidad serán los estudiantes peor situados socialmente los que se encuentren con más trabas para ser escuchados, de modo que pueden derivarse efectos conservadores de iniciativas supuestamente progresistas.

Cuando Amy Guttman (2001) analiza el fomento de la capacidad para la deliberación democrática en las escuelas, menciona la necesidad de estimular ciertas precondiciones intelectuales y emocionales que conducen hacia la deliberación entre futuras generaciones de ciudadanos. Haciendo referencia a un autor esencial, John Dewey, señala dos condiciones previas fundamentales: el reconocimiento de intereses comunes entre ciudadanos y el compromiso de reconsiderar nuestros intereses individuales al enfrentarlos con el entendimiento de los intereses de los otros. Esto es justamente lo que se sugiere aplicar al corazón mismo de la escuela, cuando se vincula el poder del profesorado con la voz del alumnado. Para el asesoramiento es una oportunidad para imaginar y crear nuevos espacios de posibilidad.

Referencias bibliográficas

- Apple, M. W. (1987). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Aubrey, C. (1990). *An overview of consultation, en Aubrey, C. (Ed.). Consultancy in the United Kingdom. Its role and contribution to educational change*. Londres: Falmer Press.
- Bauman, Z. (2006). *Vida líquida*. Barcelona: Paidós.
- Baudelot, C. y Establet, R. (1990). *El nivel educativo sube*. Madrid: Morata,.

- Berliner, D. y Biddle, B. (1995). *The manufactured crisis. Myths, fraud, and the attack on America's Public Schools*. New York: Addison-Wesley.
- Bolívar, Antonio (2004). La Educación Secundaria Obligatoria en España. En la búsqueda de una inestable identidad. *Revista Electrónica Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, vol, 2 (1, enero-junio). Disponible en: <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Bolivar.pdf>. [22/12/07].
- Burbules, N. C. y Torres, C. A. (2001). Globalización y educación. *Revista de Educación*. Núm. Extraordinario, 13-29.
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S.L. (2002). *Dentro/Fuera. Enseñantes que investigan*. Akal: Madrid.
- Contreras Domingo, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender*. Barcelona: Ariel.
- Delamont, Sara. (1988). *La interacción didáctica*. Madrid: Cincel.
- De Sousa Santos, B. (2005). *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Madrid: Trotta.
- Escudero Muñoz, J. M. (2002). *La formación del profesorado y la garantía del derecho a una buena educación para todos, documento electrónico*. Consultado 22-11-2007 http://www.campusred.net/mediateca/indice_2_1202.html
- Escudero Muñoz, (2007). Conferencia "Formación del profesorado, modelo de escuela y de educación". *Jornadas de la Red Andaluza de Formación XX Años de Formación del Profesorado 1986-2006*. Documento inédito.
- Fierro Evans, C. (2007). La invisibilización del alumno: un fenómeno inadvertido del sistema escolar mexicano. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Investigación y Cambio el educación*, 5 (4).
- Fielding, M. (1999). *Radical Collegiality: affirming teaching as inclusive professional practice*. documento electrónico. Consultado 19-11-2007 <http://www.sussex.ac.uk/education/documents/radical2.pdf>
- Fielding, M. (2004). Transformative approaches to student voice: theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal*, 30(2), 295-311
- Foucault, M. (1999). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquest.
- Gimeno Sacristán, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.,
- Hamilton, D. (1996). *La transformación de la educación en el tiempo*. México: Trillas.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- House, Ernests R. y Howe, Kenneth R. (2001). *Valores en evaluación e investigación social*. Madrid: Morata.
- Jackson, P. W. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Kellett, M. (2005). *How to Develop Children as Researchers*. London: Paul Chapman
- Kushner, S. (2002). *Evaluación personalizada*. Madrid: Morata.
- Martínez Rodríguez, J. B. (1998). La voz del alumnado. Ausencia temporal de ciudadanía. *Cuadernos de Pedagogía*, 275, 56-65.
- Noyes, A. (2005). Pupil voice: purpouse, power and the possibilities for democratic schooling. *British Educational Research Journal*, 31 (4), 533-540.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Popkewitz, T. (1994). Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas. *Revista de educación*, 305, 103-137.
- Ranjard, P. (1988). Responsabilidad y conciencia profesional de los enseñantes. *Revista de Educación*, 287, 63-76.
- Rodríguez Romero, M. M. (1996). El asesoramiento en educación. Archidona, Málaga: Aljibe.
- Rodríguez Romero, M. M. (2001). *Las representaciones del cambio educativo*. *Revista de Educación*, 326, 167-184.
- Rodríguez Romero, M. M. (2003). *Las metamorfosis del cambio educativo*. Madrid: Akal.

- Rodríguez Romero, M. M. (2006). *El asesoramiento comunitario en educación y la reinención del profesorado*. Revista de Educación, 339.
- Rudduck, J. y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Morata: Madrid, .
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata: Madrid.
- Terhart, E. (1987) Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado? Revista de Educación, 284, 133 – 158.
- Terrén, E. (2005). Growing up digital... teacher, too? Teoría de la Educación: Educación y cultura en la sociedad de la información, 6 (1).
<http://www.usal.es/~teoriaeducacion/DEFAULT.htm>
- Whitty, G., Power, S. y Halpin, D. (1999). *La escuela, el estado y el mercado*. Madrid: Morata.