

Asesorar es acompañar *

To advise is to accompany

Montse **Ventura**

Universidad de Barcelona

E-mail: mventura@ub.edu

Resumen:

El asesoramiento busca construir nuevos conocimientos y afrontar las necesidades de cambio de los equipos docentes a partir del estudio de las prácticas, de los sujetos y de las instituciones. Es una oportunidad para repensar la docencia a partir de sus propias experiencias y dejarse interrogar por las repercusiones la complejidad del mundo actual en la escuela. Desde esta mirada el asesoramiento abre la posibilidad de reflexionar las repercusiones de sus cambios como una forma de mejorar la escuela. Un trabajo de resignificación que permite pensar en prácticas docentes que integren nuevas culturas y narrativas.

Palabras clave: asesoramiento, responsabilidad y compromiso.

Abstract:

"Advising" seeks to construct new knowledges and face up the necessity of change from teacher teams. This "advising" is based on teaching practice, people and institutions studies. It is the opportunity to rethink teaching from their own experiences. Thus, is the opportunity to let themselves to be questioned by the repercussions of the current world complexity that involve schools. From this point of view "advising" opens the possibility to reflect change repercussions as a new way to improve school. Is a work of giving new meanings which enable to think on teaching practices that include new cultures and narratives.

Key words: Advising, responsibility and commitment.

* * * * *

Entender el asesoramiento como una forma de acompañar a los docentes, significa trazar nuevas rutas de comunicación y relación con el profesorado: rutas, espacios y tiempos donde poder hablar de inquietudes, necesidades o problemas. El asesoramiento es por consiguiente, una forma de

reconocer las dificultades y adversidades cuando la tarea pedagógica supone cambiar todo o parte de aquello que está establecido para mejorar la escuela.

Esta mirada sobre asesoramiento trata de poner palabras al como aprendemos y vivimos la historia del aprendizaje "en compañía". Un aprendizaje que incluye sensibilidad, comprensión y respeto de lo que "el otro" puede aportar, no solamente para hablar de la experiencia sino también para narrarla.

1. EL ASESORAMIENTO Y LOS CAMBIOS DOCENTES

El asesoramiento focaliza *su intención en el deseo de cambio de los docentes*. Es en esto que encontramos su especificidad y, al mismo tiempo, su diferenciación de otras modalidades formativas como pueden ser cursos, grupos de trabajo o seminarios. Estas últimas tienen como principal objetivo dar a conocer nuevas prácticas y referentes, también pueden comportar transformaciones en la práctica, pero no parten de una demanda que involucre a los docentes como parte activa de los procesos de transformación de la escuela. Esta perspectiva hace que los asesores tengamos que asumir *la responsabilidad de guiar los cambios* e interpretar las demandas en función de las prácticas que se van desarrollando en el centro.

La noción de responsabilidad asesora me permite aquí narrar no solamente los rasgos esenciales de un camino lleno de adversidades y compensaciones, sino también una parte de mi experiencia profesional, como un camino propio que se diferencia de otras formas de entender el asesoramiento.

1.1. La responsabilidad de aproximarse a la complejidad de la interpretación de los cambios

Es cierto que a lo largo de las dos últimas décadas el profesorado ha planteado diferentes tipos de **demandas** relacionadas con la mejora y actualización de sus prácticas. Los asesores hemos tenido que hacer frente a una extenso y variado repertorio de inquietudes como son, a título de ejemplo: llevar a cabo la actualización del currículo; transformar las organizaciones de las actuales aulas y pensar nuevas formas de agrupar a los chicos y chicas; profundizar en la problemática de la evaluación e introducir nuevos criterios de valoración; utilizar las nuevas tecnologías para representar el conocimiento; analizar la dimensión emocional del aprendizaje; o la mediación en los conflictos, profundizar en la reflexión crítica... entre muchas otras. Algunas de ellas han emergido del cuestionamiento de la práctica planteada por los propios docentes, otras han sido propuestas por las instituciones. Esta diferencia afecta directamente el desarrollo del asesoramiento, pues una cosa es "lo que un equipo cree necesitar, lo que se interroga" y otra que sea la institución la que decida "lo que se necesita cambiar". Sin embargo, tanto en una situación como en la otra, la interpretación de la demanda siempre es muy compleja pues va acompañada de historias difíciles de desentramar pero necesarias para nuestro trabajo.

Desde mi punto de vista interpretar los deseos y necesidades de cambio de los docentes, implica tener en cuenta *sus historias y sus subjetividades*. Y es justamente aquí donde emerge la complejidad de la acción asesora, porque es necesario, tal como plantean Dessors y Guiho-Bailly (1998), indagar lo distinto, lo singular, lo subjetivo: todo un ejercicio de incertidumbre que se aleja de modalidades formativas que consideran los cambios como algo que se puede transmitir, dar a conocer o instruir. Esta singularidad nos remite a la escucha de lo que siente cada sujeto en su contexto y en su entramado de relaciones de grupo y en la posibilidad de teorizar a partir de sus concepciones.

Indagar las subjetividades docentes, y la de la misma asesora, hace que una se sienta más vulnerable frente a lo nuevo a lo que se va construyendo, pero a la vez con más capacidad de comprensión hacia el otro. Se trata de plantear una acción asesora que haga que los docentes se sientan protagonistas de sus cambios que, como dice Fullan (2002), los sientan como propios. Esto es, precisamente, lo que hace que realmente se asuman y que se puedan vincular a la práctica como algo que tiene sentido en el quehacer cotidiano de cada uno. Es necesario conocer también no sólo las prácticas sino las concepciones de cada docente relacionadas con la enseñanza y aprendizaje. Todo ello constituye una exploración que permite el acercamiento entre los docentes y la asesora. En este tipo de trabajo, no se dan posiciones pasivas, demandantes o dogmáticas, ya que lo importante es *transformar en interrogantes* aspectos de la práctica de cada persona y así poder tomar decisiones sobre aquello que se desea cambiar. No es la asesora que dice a los maestros como tienen que pensar sus cambios para llevarlos a sus aulas, cada docente puede construir su propia realidad en relación con los demás. Se trata de convenir y acordar en colectividad los cambios que se van trazando en la construcción de nuevas prácticas que se van introduciendo en las aulas y en la escuela en general.

La transformación en interrogantes por parte de cada persona se puede llevar a cabo de muchas formas, pero quizás una de las más relevantes es la que permite a las personas *narrar su propia experiencia*. Todo un puente entre la vida y la profesión que, según Goodson (2003), es una manera de hacer visible la visión que tiene cada uno de su propia práctica.

Dar sentido a la narración ensancha la mirada sobre al cambio en la escuela pues, como expone Denzin (1997), permite destacar la importancia de las *escenas* no de los hechos, ya que las situaciones en que se dieron los hechos son historias escritas "en los hechos" pero no "sobre los hechos". Si el asesoramiento favorece la presentación de *escenas de experiencia* se puede integrar la innovación y la mejora de la enseñanza a través de dudas, afirmaciones o negaciones que forman parte de cada escena. Se abre así la posibilidad, al poder revivir y sentir lo que ocurrió, de crear textos que evoquen emociones para compartirlos con los demás a través de las conversaciones. No se trata de reexplicar la experiencia sino de yuxtaponer hacer dialogar voces y temporalidades.

Un momento idóneo, en el asesoramiento, es cuando se crean conversaciones que permiten mostrar las particularidades, dar consistencia a las explicaciones, representar las ideas o buscar la manera de explicitar lo que se está llevando a cabo. En este contexto la asesora tiene que ofrecer formas de reflexión acerca las relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje, indicar vías de comprensión para analizar el lugar de las teorías en la práctica o mostrar la relevancia de la confrontación de visiones como algo necesario en todo proceso de aprendizaje.

Es decir que los docentes acompañados por la asesora puedan compartir sus propias vivencias para que las prácticas de aula sean cada vez más variadas, creativas y complejas. Un compartir, visto como un acto, que ayuda a alejarse de la monotonía o de la rutina que tantas veces invade nuestras escuelas. La reconstrucción narrativa, según Ricoeur (1996), es una forma de ordenar la experiencia que incrementa la capacidad reflexiva. Un aspecto realmente importante, ya que la práctica reflexiva no viene por inspiración divina, o porque otro te diga que tu práctica tiene que ser reflexiva, sino por la profundización en uno mismo. El asesoramiento tiene que permitir mostrar los *momentos significativos* de nuestro pasado porque, tal como dicen Clandinin y Connelly (1988), nos ayudan a comprender nuestros valores, nos proveen de nuevas relaciones para la toma de decisiones y nos permiten entender con más significatividad quiénes somos y como trabajamos.

Es una forma de *acoger las identidades* docentes que busca nuevos horizontes, para descubrir quien somos hacia donde vamos y que desafíos nos plantea la sociedad actual. En lugar de buscar principios generales la identidad, como dice Gilligan (1982), se conforma en un ambiente de relación. Es así como el asesoramiento puede ayudar al profesorado a darse cuenta de la necesidad de resignificar su trabajo en la progresiva construcción de su identidad docente, trascendiendo así la estricta planificación de tareas y evaluación de resultados.

Las identidades desde esta mirada se conciben, como dice Parmiggiani (1991), como algo en marcha, en proceso y sobretodo como un camino hacia la emancipación, pues lo nuevo tiene que ver con lo conocido.

Las ideas que voy exponiendo a lo largo de este texto me permiten entender el asesoramiento como una oportunidad para poder compartir situaciones (favorables y adversas) que van surgiendo a lo largo del camino, permitiendo que los diferentes puntos de vista, expuestos por cada persona, sean fuentes de conocimiento y no obstáculos del proceso de transformación que se va creando.

Como expresa esta profesora:

A lo largo del camino ha habido momentos de desfallecimiento, pero la necesidad de cambiar me engancha y me atrapa. Me imanta y me da coraje para seguir adelante. Me provoca nuevos retos profesionales desde pequeñas e insignificantes probaturas en prácticas diarias, hasta las más profundas, dirigiendo nuevas miradas hacia mi profesión, altamente humana e ideológicamente comprometida. (M^a José)

El asesoramiento se concibe así como un espacio de encuentro donde poder dialogar y compartir inquietudes y no buscar resultados finales, prácticas maravillosas o recetas mágicas.

2. LA RESPONSABILIDAD DE TENER EN CUENTA LA DIMENSIÓN INSTITUCIONAL

Pensar el asesoramiento como un *proyecto institucional* ha representado todo un giro en mi forma de asesorar, ya que en un principio estaba más pendiente en *interpretar la acción de las aulas*, desde las transformaciones que en ellas se iban produciendo, y no valoraba las repercusiones de mi trabajo en la estructura general del centro. De alguna forma no contrastaba los deseos y expectativas personales con los colectivos y esto repercutía en el proceso de cambio del centro.

Pero llegar a pensar en el asesoramiento como un proyecto institucional ha sido para mí un ir y venir hacia lo propio, lo vivido, a través de múltiples conexiones que he ido estableciendo con los docentes y su práctica.

Este proyecto me ha permitido integrar la complejidad que caracterizan las relaciones entre los sujetos como algo que tiene que ver con el saber institucional. Para ello he focalizado parte de mi trabajo en construir un significado compartido que respete y reconozca el espacio de cada uno, un estado que otorga, Ventura (2006), la potencialidad creativa de cada una de las identidades docentes en su práctica cotidiana. Cuando se comparten los significados de cada persona con el proyecto educativo en constante construcción, a través de la aportación creativa de significado, es cuando la realidad puede ser viva e innovadora. Parafraseando Montaigne[†] la innovación es un riesgo pero la repetición es un vicio.

Una realidad donde toda voz tiene que ser escuchada, desde lo que es, desde su lugar, como expresa esta maestra:

Vivo el asesoramiento como una necesidad de compartir espacios de encuentro dentro de un camino de investigación profesional y de compromiso social en mi escuela. Un espacio donde las voces se pueden ir tejiendo, a veces muy finas otras muy potentes. Un espacio también de soledades compartidas, desde procesos potentes que no siempre nos hacen receptivos a como se siente los demás pero no son posibles sin ellos. Desde la complejidad del repensar y repensarme, sede el reconocimiento propio y de los demás, desde el respeto, la acogida buscando diferentes maneras de vivir y trabajar las complicidades. Dando sentido y contenido a la trasgresión, vivida desde el inicio, en mi historia, de forma más intuitiva y haciéndola más consciente y deseada al mismo tiempo. Tejiendo el vínculo entre la vida y yo misma. Buscando estos momentos de reflexión e implicación personal y compartida, donde el mismo proceso de cambio también nos aporta momentos de fragilidad. Donde la propia voz comparte mesa con otras voces haciendo emerger

[†] MONTAIGNE, MICHAEL DE (2007), *Los ensayos (según la edición de 1595 de Marie de Gournay)*, prólogo de Antoine Compagnon. Edición y traducción de J. Bayod Brau. Colección Ensayo 153. 1738 páginas. Barcelona: El Acantilado.

nuevas miradas. Donde también encuentran un lugar los encuentros y desencuentros, las bienvenidas y las despedidas. Viviendo el grupo como un espacio que nos ayuda a construir puentes de palabras, de ideas, de relaciones, de comunicación... (Teresa)

Integrar esta dimensión en el asesoramiento me ha permitido tratar problemáticas que arrancan de las subjetividades y viajan a las más globales de la escuela, no tan centradas en el currículum, más atentas a lo que sucede en este contexto educativo. Como pueden ser, a modo de ejemplo, nuevas demandas de docentes con las que estoy trabajando últimamente: ¿Qué nos hace diferentes de las otras escuelas? ¿Cómo relacionar las formas de comunicación docentes con el modelo comunicativo del aula?

Entender la dimensión institucional de mi práctica, ha significado para mí todo un proceso de aprendizaje que me ha permitido vivir el espacio asesor como un *espacio relacional*.

Toda una oportunidad para *compartir, explicitar y comunicar* todo aquello que se va construyendo. Y considerar la institución escolar como parte de una comunidad abierta, con un enfoque metodológico que se proyecta en un currículum integrado y una visión del aprendizaje vinculado a la cuestión de identidad. En mi trabajo con los docentes he podido vivir en la realidad de las aulas enfoques metodológicos integrados, en mi caso los proyectos de trabajo. He compartido con los docentes proyectos que permiten mostrar a los estudiantes como se puede aprender y desarrollar capacidades de análisis, relación, contextualización o comunicación. Todo un planteamiento que les ayuda a construir y utilizar la capacidad crítica y relacional a través de la propia realidad, más allá de la aplicación de fórmulas, memorización de nombres y fechas que acaban olvidando con el paso del tiempo al tener que utilizarlas en situaciones carentes de significatividad.

Y así en el asesoramiento se establece un puente entre el pensamiento docente y la práctica del aula en un contexto relacional. Como narra esta maestra,

Para mi formar parte de un grupo y sentir que pertenezco a una institución ha significado diferentes puntos de luz para seguir buscando en el arte de educar desde:

...la posibilidad de profundizar críticamente en las formas de relación, de lenguaje y de vida de la escuela, desde la complejidad y la verdad de la propia experiencia, la que surge de nuestro sentir como maestros y nuestra posición en la vida.

... la posibilidad de reinventar un espacio educativo "otro", en cuanto a las posibilidades de relación, pensamientos e identidad. Un espacio educativo alternativo, por el encuentro por la relación y el descubrimiento recíproco, por el pensamiento y la significación a través del lenguaje, a medida que el círculo de comprensión-razonamiento-cuestionamiento va respondiendo al conocimiento de la realidad.

... la posibilidad de construirnos como maestros en nuestra práctica de cada día, desde el sentido compartido que nos concede el hecho de trabajar por la igualdad de oportunidades, a través de la educación de una educación digna, que va más allá

del modelo escolar convencional, una educación para la vida libre y el compromiso con una misma y la mejora social.

.... la posibilidad de recrear, a través de la reflexión sobre lo vivido, un nuevo discurso, una nueva dimensión, un nuevo significado para la escuela pública, con la intención de trabajar intensamente para que las escuelas sean lugares cada vez mejores donde enseñar, aprender y vivir. Espacios para la libertad de opción e intención, donde poder hacer consciente lo que somos, lo que sabemos y lo que podemos compartir de forma crítica y creativa.

Ciertamente la posibilidad de compartir la reconstrucción de una mirada educativa "otra" desde la perspectiva educativa de los proyectos de trabajo, ilumina mi entender pedagógico, desde la complejidad y el reto de una práctica para el aprendizaje y el conocimiento por la vida. (Elisabeth)

Integrar todas estas ideas en la realidad de las escuelas supone, a mi modo de ver, repensarse como personas y atreverse a cuestionar la rigidez de la escuela actual. Atraverse a pensar, por ejemplo, nuevas formas de organizar el espacio y el tiempo. Aunque las antiguas estructuras organizativas son los pilares más difíciles de demoler, sobretudo en los últimos cursos de primaria y en la secundaria.

Sé por experiencia que es muy difícil poner en cuestionamiento la organización fragmentada del tiempo y el espacio en las escuelas porque está sometida al poder que ejercen las materias escolares. Conozco muy de cerca las dificultades que implica introducir transformaciones en esta estructura, ya que supone pensar otro tipo de organizaciones que permitan crear grupos de alumnos de distintas edades, trabajar con contenidos relacionados con la realidad o utilizar diversidad de tecnologías para representar como se aprende, entre otros muchos aspectos. Transformaciones que, en muchas escuelas, todavía se perciben desde la lejanía, pues ello supondría aglutinar necesidades docentes y discentes o integrar nuevas culturas y narrativas.

Pero tampoco se trata de un reto inalcanzable y creo que el asesoramiento es un espacio idóneo para afrontarlo. No quiero decir con ello que yo tenga la solución mágica o que conozca la ruta de por donde ir, pero sí que puedo decir que: cuando he ido más allá de las estrategias de cooperación o colaboración en mi trabajo con grupos de maestros, cuando me he atrevido a integrar otras formas de compartir sentimientos y conocimientos que permitían, como dice Ricoeur (2005), mostrar las singularidades más que las generalizaciones, entonces, se ha abierto, entonces, una brecha donde los cambios que en un inicio eran prácticamente imperceptibles, se han ido extendiendo y el trabajo se convertido en algo realmente significativo para la historia de cada uno de nosotros y para la historia de la escuela. Esta forma de entender el asesoramiento me (nos) ha comportado la necesidad de indagar como se ha ido gestando la necesidad de que un equipo de maestros se plantee la necesidad de cambiar y lo exprese en una demanda. Como siempre el paisaje es diverso y esta teñido de todas las tonalidades, pero es tan interesante conocer como, por ejemplo, la preocupación de una maestra que en un momento dado de su vida no quiso seguir enseñando como lo había hecho hasta entonces, fue empujando a su equipo hacia la interrogación de sus prácticas obsoletas; o como la visita a otra escuela por parte de un ciclo enganchó a todos los demás en la necesidad

de incorporar nuevas formas de enseñar; o como una directora planteó abiertamente a su equipo la posibilidad de buscar asesoramiento.... y así podría estar describiendo tantas situaciones como escuelas. Esta labor indagadora es una de las esencias asesoras sin la cual es muy difícil interpretar la demanda y acompañar a los grupos a cambiar en relación a sus necesidades.

A mi modo de ver algunas de las dificultades surgen cuando se desconocen *las formas de pensar los cambios pues éstas no se vinculan a la noción de interrogación de la práctica*. Porque, tal como dice Fullan (2002), estamos tan acostumbrados a la presencia del cambio que rara vez pensamos qué significa realmente y como lo vivimos. El quid del cambio es como asumimos las personas la realidad actual en el contexto escolar. Subestimamos muchas veces que es "el cambio y los procesos que lo explican". En muchas ocasiones no es que los maestros no quieran cambiar, sino que no saben que hacer con sus propias resistencias, inercias, comodidades o miedos, incluso no saben de sus propias capacidades y procesos singulares de los que partir, y los asesores solemos actuar a destiempo, no por voluntad sino por desconocimiento. Saber leer la complejidad de la escuela de hoy y fijar prioridades relacionadas con las percepciones, creencias o sensaciones del profesorado y del alumnado forma parte de nuestra responsabilidad.

Afrontar el asesoramiento desde dicha complejidad supone, como dice Morin (2001), entender la interacción entre las partes y el todo, y percibir la relación entre los fenómenos, que respete la diversidad y al mismo tiempo la unidad, reconociendo que las realidades son a la vez solidarias y conflictivas. Así cuanto más potente es la facultad de hacerse cargo de problemas específicos, más podremos aproximarnos más a la duda. Para ello es importante conocer nuestras propias actitudes frente a los interrogantes que nos planteamos en relación al mundo actual y sus repercusiones en la educación.

3. LA RESPONSABILIDAD DE SER COHERENTES ENTRE LO QUE DECIMOS Y COMO TRABAJAMOS: ENFOQUE METODOLÓGICO

La diversidad de **contenidos** que he tratado en los asesoramientos me ha brindado la oportunidad de explorar y profundizar en la complejidad de todos ellos. Pero aquí sólo me referiré a una parte de mi trabajo asesor, el que está vinculado a la *perspectiva educativa de los proyectos de trabajo*, por ser uno de los aspectos que considero más relevantes en mi experiencia asesora.

Lo que expongo a continuación es también, como ya he dicho anteriormente, fruto de un largo proceso vivido con personas e instituciones que me han mostrado el significado que va teniendo para mí asesorar.

Dicha perspectiva me ha permitido aproximarme a los interrogantes docentes para iniciar procesos encauzados en la mejora y la transformación de su práctica tomando en consideración su saber profesional. Así lo expresa este maestro:

A través de los proyectos de trabajo he podido pensar en una nueva forma de ser maestro y sobretodo una nueva mirada hacia todo aquello que era importante aprender en la escuela.

De entrada el trabajo por proyectos me liberó de la búsqueda de una programación previa que tuviera en cuenta todos los aspectos del currículum encajándolos con las características de los alumnos.

Con los proyectos la programación cerrada ya no era una condición indispensable. La planificación era importante, pero dejó de ser el dibujo de la línea que marca el camino por donde transitar, y pasó a ser el dibujo de la línea del horizonte hacia donde se podía ir.

Ya no planificaba lo que tenía que hacer, tenía en cuenta la amplitud y variedad de cosas que podía hacer y especialmente tenía en cuenta como lo haría, dejando espacio y tiempo a la exploración que me permitía ir incorporando nuevas cosas a hacer a medida que transcurría el tiempo educativo del aula.

Intentaba acompañar el aprendizaje desde la globalidad y no desde la fragmentación de las áreas, intentaba acompañar el aprendizaje desde la vida y no desde el libro de texto. No se trataba de una innovación previamente diseñada, se trataba de una innovación entendida como una exploración frente a nuevas situaciones, condiciones o necesidades que van surgiendo. (Juanjo)

Los proyectos de trabajo han sido para muchos de nosotros un pretexto para reflexionar los métodos cerrados, las secuencias lineales, las actividades preestablecidas para poder hablar de liberación, horizonte, vida, sentimiento.... De alguna forma hemos desescolarizado el asesoramiento para poder analizar críticamente la rigidez, la rutina o el estancamiento de la escuela. Sin embargo tengo que decir que los proyectos de trabajo, al mismo tiempo que nosotros (algunos maestros, educadores o asesores) hemos tratado de estar fuera de las imposiciones y ver la realidad desde el margen, otros han interpretado los proyectos de trabajo de formas encasilladas en la fragmentación del currículum, aunque, en ocasiones, aparecían disfrazados de propuestas que a primera vista parecían transformadoras. Pero no creo que esté diciendo nada nuevo, pues lo que digo en relación a los proyectos podría decirse para otras propuestas que en un origen fueron transgresoras e innovadoras pero con el tiempo y sobretodo con el poder de algunas instituciones han acabado encerrándose y encasillándose o sea pervirtiéndose.

Y es así como los proyectos de trabajo han sido sometidos, en algunas aulas, a métodos de planificación lineal, donde cada paso tenía que ser secuenciado de lo particular a lo general, o de éste a lo particular, inhibiendo toda posibilidad sorpresa, duda o admiración del estudiante frente a lo nuevo, perdiendo el entusiasmo por proponer nuevas relaciones de conocimiento, focalizando la información en pocas fuentes y tendiendo a adormecer o extraviar el interés por aprender de muchos niños y niñas.

Sin embargo otras veces se han hecho interpretaciones relacionadas con el carácter transdisciplinario del saber, planteando estrategias que han permitido sortear a los alumnos seleccionar datos relevantes de los irrelevantes, mostrar su punto de vista, expresar sus inquietudes o dar a conocer sus intereses. Fundamentándose así en los saberes y conocimientos de los propios protagonistas. Los proyectos desde esta mirada permiten que las fronteras entre materias se desperfilen y que la dicotomía epistemológica entre sujeto y objeto

desaparezca, buscando así pistas entre el desorden o la irregularidad, y permitiendo a los chicos y chicas hipotetizar algún orden emergente para atribuirle su propio sentido. Se van abriendo así posibilidades a una forma de vivir con muchas interdependencias que favorecen la capacidad de aprender unos de otros, permitiéndoles reflexionar sobre las distintas visiones que tenga la humanidad sobre un mismo acontecimiento y mostrando diversos itinerarios; todo ello ayuda a revisar lo que piensan y lo que van modificando en sus procesos de aprendizaje.

En realidad creo que existen tantas versiones de proyectos como singularidades escolares, subjetividades docentes, discentes y asesoras. Los años me han mostrado que es importante dialogar toda esta gran diversidad de formas de llevarlos a la práctica y tomarlas todas en consideración para poder desarrollar procesos de transformación desde el lugar que ocupa cada docente y no desde el que nos gustaría que ocupasen.

Como lo relata esta maestra,

Los proyectos me ofrecen las voces, las miradas, las vidas de cada uno cada una. Me regalan un tejido hecho de deseos, una trama de intimidades identidades diversas, separadas por océanos y la vez tan juntas, unidas por los delgados hilos de una tela de araña. Me ofrecen saber quien soy en relación con los demás, con el mundo, conmigo misma. Me regalan una mirada a veces precisa, otras dispersa, polifacética, caleidoscópica, que me hace pensar y repensarme, mirar en el fondo de mi para mirar el fondo del mundo. Me regala un mapa incierto que dibuja donde vamos cuando queremos aprender en compañía, cuando queremos interrogar el mundo, cuando queremos desorientarnos juntos. Nos regala un trozo de vida que vivimos para comprender el mundo o para comprender que quizá no hace falta comprender. Me regala interrogantes que abren espacio al conocimiento y me ayudan a encontrar nuevas preguntas, nuevos territorios y horizontes. Estos espacios de investigación no son un refugio sino mas bien un abismo, no orientan sino que desorientan hacia delante. Me gusta este entretejido de sueños compartidos que me permiten buscar la coherencia dentro de la escuela, de buscar mi equilibrio, de buscar un lugar como diría Unamuno de "pensar alto y sentir hondo". (Marisol)

El asesoramiento así se convierte, Ventura (2002), en un espacio de reconocimiento, respeto entre los sujetos y de compromiso con el cambio. De otra forma continuaremos estancados en miles de problemas que pueden ser más que suficientes para justificarnos.

4. PERSPECTIVA ASESORA

Construir *una perspectiva asesora compartida*, como dicen Nicastro y Andreozzi (2003), no es sumar o acoplar miradas como en un rompecabezas, sino producir, a partir de la mirada de cada uno, desde el relato que cada uno trae, una nueva narración, una nueva trama, que a lo largo de mi trayecto me supuesto tomar en consideración aspectos como los que expongo a continuación:

4.1. Estar dispuesta a abrir las puertas a la incertidumbre, a lo imprevisto e indeterminado

Este es una de las ideas que me ha representado más esfuerzo de integración en mi trabajo, lo sentía como estar en “la cuerda floja” pues consideraba que ser buena asesora suponía ordenar la realidad, de forma que las conversaciones, los comentarios y las aportaciones de los docentes, eran sometidos a mi criterio de ordenación. Dedicaba muchos esfuerzos en hacer devoluciones sobre lo tratado en cada sesión. Me parecía que mi trabajo tenía más sentido, pero en realidad el profesorado, si bien lo sentía como necesario, creaba una situación de dependencia en relación a lo que yo interpretaba. Poco a poco he ido potenciando diferentes sistemas de registro donde la responsabilidad recae en los docentes y yo dialogo con sus narraciones, porque con el tiempo he podido percibir que lo importante no está en mi ordenación sino en la ordenación de cada uno.

Aprender a sentir la incertidumbre como algo que forma parte del aprendizaje, o sea del asesoramiento, me supuso escuchar a los demás desde sus propias voces.

4.2. Concebir la línea de trabajo como algo que se comparte

La idea de *compartir* me alejó de tendencias asesoras que se basan en la idea de que el cambio es una prerrogativa de los expertos y que las relaciones que se establecen tienen que ver con la competencia técnica para dirigir y controlar las transformaciones de las instituciones educativas. Ésta es una forma de asesorar que tiene una visión muy determinista y uniforme de las tareas docentes y plantea actividades sin tener en cuenta lo que pueda opinar el profesorado.

Y así pude ir más allá de la transmisión de nuevas propuestas con la única finalidad de que se pusieran en funcionamiento en las aulas. En estas situaciones, como dice Pozuelos (2001), no se pasa de una influencia epidérmica que acaba tendiendo una influencia en la práctica muy reducida.

4.3. Ampliar los referentes teóricos en relación a lo que va emergiendo

Con frecuencia los asesores hemos escuchado el comentario “esto es demasiado teórico, no sirve para mi trabajo en el aula” “quiero cosas concretas, ejemplos que pueda entender y aplicar”. Miles y Huberman (1984) constataron que si los objetivos eran demasiado teóricos causaban confusión, frustración o ansiedad y provocaban el abandono de los esfuerzos para transformar sus prácticas. Esta situación se pone de manifiesto cuando el profesorado no se ve capaz de crear nuevas actividades o de hacer transferencias a diferentes organizaciones del aula.

Por esta razón creo que los referentes tienen que indicarse en el momento oportuno y tienen que estar vinculados a las situaciones prácticas que se estén tratando en cada momento. Es fundamental que sea el propio

profesorado quien pueda hacer también aportaciones de referentes que amplíen y profundicen lo que se está trabajando.

4.4. Ser flexible con todo aquello que se explicita y darle reconocimiento y sentido

Este aspecto, a mi modo de ver, permite que cada persona se ubique con lo suyo y pueda tomar sus propias decisiones sobre lo que desea cambiar y lo que quiere mantener. Las actitudes docentes frente a los cambios que se generan en el asesoramiento están vinculadas con el reconocimiento que tienen de sí mismos y que tienen los demás sobre ellos.

De alguna forma es como un hilo que sostiene la práctica de cada uno y permite transitar por los cambios a través de una acción compleja que supone:

- Conocer las diferentes versiones de un hecho que se da a conocer en el grupo.
- Buscar diferentes explicaciones sobre aquello que ocurre y pensar acciones para la práctica.
- Plantear nuevas sugerencias sobre los acontecimientos.
- Establecer diferentes itinerarios sobre las nuevas prácticas.

Hacer que esta acción formase parte de mí ha ido tejiendo formas de comunicación con los demás que me han despertado la necesidad de indagar las distintas *formas de compromiso*, no solamente del profesorado sino también el mío, en relación a las rutas que queríamos trazar, como una comprensión más dentro del asesoramiento. En los últimos años hay una insistencia permanente en la idea de que la mejora de la escuela supone compromiso, pero tal como dicen Fullan y Hargreaves (1997), no se trata de un estado al cual se llega, sino de algo que hay que construir de forma permanente, en el marco de las relaciones, de la interacción, pero sin olvidar la presencia de lo colectivo y lo institucional. No defendemos la heroicidad inútil, sino el valor personal.

Potenciar las formas de compromiso en el asesoramiento, significa potenciar la capacidad de ir hacia delante, de tener el coraje para defender lo que se considera importante, respetar la profesionalidad de los docentes. Desde mi visión, incluir todos estos aspectos en el asesoramiento, significa recuperar los aspectos más emocionales, más fundamentales de nuestras vidas, donde nuestras preferencias, gustos, disgustos, animadversiones, forman parte también de nuestro saber profesional. Se trata de trazar una línea entre nuestro pensamiento y nuestras emociones, es desde aquí que emergen multitud de sugerencias para hacernos pensar las cosas que hacemos de forma más reflexiva lo que me implica entre otros aspectos:

- afinar las inquietudes docentes, hacer emerger problemas y actitudes.
- reconocer la las dificultades y adversidades que supone cambiar todo aquello que está establecido.
- ver las nuevas prácticas como un camino para poder mejorar el estancamiento que sufre la escuela en la actualidad.

- analizar los cambios sociales, tecnológicos o culturales que existen en el mundo actual y sus repercusiones en la escuela.

La complejidad de esta perspectiva no me ha hecho dimitir de mi labor, ni delegar en los otros mis responsabilidades, más bien me continua mostrando la necesidad de continuar indagando la relación de sentido entre todas las personas que vemos el asesoramiento como un lugar de posibilidad de pensar el cambio en la escuela aunque sea desde la perplejidad en relación con el mundo y el tiempo que nos ha tocado vivir en pensamiento propio. Para ello esbozo situaciones para que el asesoramiento nos ayude a:

- vivir la experiencia en situaciones complejas.
- situar los aprendizajes en relación al mundo actual.
- iniciar nuevas exploraciones de representación del conocimiento.
- romper las estructuras rígidas de organización del tiempo y del espacio en las escuelas.
- dejarse interrogar por la diversificación, entender los fragmentos como relaciones de saber y de actualización.

Esta perspectiva me coloca en la interrogación constante, replanteándome mi propio campo intelectual, mi mapa de trabajo, mis conceptos, mis imágenes claves y sobretodo abrir otros caminos para mirar el asesoramiento desde mi subjetividad y para continuar pensando otras formas de relación con el saber subjetivo. Para ello necesito disponer de tiempo, para estar con los docentes, un tiempo no pragmático y no instrumental, sino de disposición, de inspiración, de dedicación, de apertura a lo que acontece. Aunque en realidad las escuelas se mueven en estructuras rígidas o parcializadas. No quiero renunciar a entender el asesoramiento como un acompañamiento en los conflictos y contradicciones que emergen en todo proceso de transformación y entender mi lugar en él.

Referencias bibliográficas

- Clandinin, D.J. y Connelly, F.M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Denzin, N. (1997). *Interpretative Ethnography*. London: Sage.
- Dessors, D. y Guiho-Bailly, M.P. (1998). *Inteligencia práctica y sabiduría práctica: dos dimensiones del trabajo real*. Buenos Aires: Humanitas.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M. Y Hargreaves, A. (1997). *¿Hay algo por lo que merece la pena luchar en la escuela?. Trabajar unidos para mejorar*. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: psychological theory and women's development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Goodson, I.F. (2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8, 19, 733-758.
- Miles, M.B., y Huberman, A.M. (1984). *Qualitative Data Analysis*, 16. Newbury Park, CA: Sage.
- Nicastro, S. y Andreozzi, M. (2003). *Asesoramiento pedagógico en acción*. Buenos Aires: editorial Paidós.

- Morin, E. (2001). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Parmiggiani, P. (1991). *Consumo e identità nella società contemporanea*. Milano: Franco Angeli.
- Pozuelos, F. J. (2001). Asesorar desde la colaboración. *Cuadernos de Pedagogía*, 302, 50-44.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2005). *Caminos del reconocimiento*. Madrid: Editorial Trotta.
- Ventura, M. (2002). Intervención asesora en un espacio de relación y diálogo. *Aula de Innovación Educativa*, 108, 47-50.
- Ventura, M. (2006). L'assessorament educatiu en la cruïlla de la formació del professorat. *Temps d'Educació*, 30, 77-91.