

# LA CONFLUENCIA DEL ASESORAMIENTO Y LA ORIENTACIÓN COMO PRÁCTICAS DE APOYO (\*)

María Mar Rodríguez Romero (\*\*)

*Asesoramiento y Orientación son labores profesionales próximas que comparten un terreno común, aquel que las liga a las prácticas de apoyo. Pero también muestran una personalidad propia que marca claras diferencias entre ambas. Dado que tanto las fronteras profesionales como las disciplinares están en revisión, resulta apropiado reflexionar sobre posibles espacios de confluencia. Éste es el propósito de este artículo.*

## Los lazos de parentesco

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

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

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

La psicología de la educación, con su perspectiva funcional del conocimiento, su interés por las diferencias individuales y sus métodos aparentemente objetivos, ofreció a los profesionales de la enseñanza una nueva forma de conocimiento experto para seleccionar, organizar y evaluar el saber escolar, estableciendo pautas concretas de razonamiento y actuación con respecto al modo de socializar a los escolares (Popkewitz, 1994a: 113). El predominio de la psicología tiene que contemplarse como un elemento más del movimiento de reestructuración del campo del saber que puso en marcha el Estado a partir de finales del siglo XVIII. Este movimiento produjo una serie de prácticas, instituciones, agentes legítimos y nuevas relaciones entre saberes y poderes, que tuvieron como consecuencia la sustitución de la antigua ortodoxia del saber basada en la verdad por una nueva ortodoxia basada en la ciencia (Varela, 1995: 64). Como Julia Varela (1995) pone de manifiesto, siguiendo a Foucault, el cambio en la ortodoxia epistemológica estuvo ligado a cambios en la subjetivización de los sujetos. Las nuevas formas de subjetividad requirieron la puesta en marcha de tecnologías disciplinarias que, a través de la clasificación, jerarquización y normalización, se ocuparon de conformar sujetos dóciles y útiles. Esta disciplina de los sujetos resultó decisiva tanto para el desarrollo de la revolución industrial como para el ejercicio de la democracia funcional.

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

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

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

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

Esta interrelación entre cambios sociales y aparición de las labores de ayuda otorga a la orientación y al asesoramiento una cualidad reformista que puede tener variadas lecturas. Puede ser vista de un modo complaciente como un signo de la innegable valía de ambas para la mejora social (3) o, desde una postura más escéptica, pueden interpretarse como prácticas de regulación social, comprometidas con el control simbólico. Cuando las prácticas de apoyo se conciben como acciones de regulación social, aparecen conectadas con otras prácticas estatales ligadas a la escolarización y contribuyendo, junto con éstas, a los esfuerzos del Estado por configurar el cuerpo social a través de la educación. Además, los profesionales del apoyo, en tanto que especialistas pedagógicos, se constituyen en grupo privilegiado de legitimación del conocimiento pedagógico y de las prácticas educativas que se consideran oficialmente apropiadas, porque contribuyen significativamente a la transmisión y recontextualización del conocimiento pedagógico siguiendo pautas refrendadas por la institución estatal (Berstein, 1993).

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

## **Los rasgos distintivos**

### *La orientación*

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

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

En ciertas ocasiones se incluye dentro de la orientación y de la intervención en psicología social una estrategia específica que se denomina consulta y que presenta claras similitudes con el asesoramiento, porque se

enfoca como una práctica indirecta. Sin embargo no deja de ser más que una opción de actuación que carece del rango que se le otorga al asesoramiento.

La orientación suele trabajar con sujetos en "desventaja" con respecto al orientador. Es decir, que debido a su minoría de edad, cultura, clase social, etnia o características personales suelen tener menor poder para definir los términos de la relación con el orientador o la orientadora, y la dependencia respecto de su saber y de las formas en que éste se despliega es marcadamente manifiesta. Es más, si pensamos en los estudiantes en general, es patente que su consideración como tales ha estado ligada a un "status de inferioridad" que ha equiparado al alumnado con una concepción de la infancia o bien péfida y malcarada y por ese motivo necesitada de corrección, o inocente, sin razón, débil e ignorante y por esto también necesitada de ayuda (Varela y Álvarez-Uría, 1991). En el aprendizaje del oficio de estudiante no podemos desestimar el papel de las prácticas orientadoras. Éstas se han hecho eco también de las jerarquías de excelencia social que, principalmente a través de las estrategias de evaluación, se filtran en la escuela (Perrenoud, 1990). Han sido un mecanismo más para hacer que coincidan el éxito escolar y el éxito social. Y, en este sentido, son expresión del paternalismo pedagógico que caracteriza el tratamiento de los estudiantes en las instituciones educativas (Martínez Rodríguez, 1995). Un estilo de identidad que no es más que un anticipo del tipo de personalidad condescendiente con la autoridad que suele ser requerida, más adelante, para ejercer como ciudadano o ciudadana y trabajador o trabajadora (Jackson, 1991).

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

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

La orientación puede verse como una respuesta de la escolarización de masas a la modernización de la sociedad. A pesar de intentos de cambio, la tendencia terapéutica y diagnóstica ha sido predominante, lo que se denomina la orientación para el ajuste, y ha encajado con los ideales de armonía social, eficacia y productividad de la modernidad a través de la resolución científica de los problemas de los individuos y de su estandarización. El uso de tecnologías que permiten su aplicación a ingentes cantidades de sujetos le ha hecho especialmente útil para facilitar el procesamiento de un gran número de personas y responder a la expansión de los sistemas educativos. Su capacidad para categorizar y situar a los sujetos ha sido un complemento ideal para la escuela graduada, legitimando la ideología meritocrática que responsabiliza tanto del éxito como del fracaso escolar al individuo, a través del uso de procedimientos considerados objetivos. La legitimación del saber experto ha permitido reforzar la estructuración jerárquica de las profesiones educativas. Las tecnologías de supervisión que le acompañan se han mostrado muy eficaces para consolidar formas de disciplinas basadas en el autocontrol por parte de los individuos.

### *El asesoramiento*

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

Si hemos de hacer caso a algunos autores, el asesoramiento surge como una práctica relativamente independiente por razones de rentabilidad. Buscando ampliar la repercusión de los tratamientos directos a los clientes de la institución, se pensó que tratando con el profesional, éste podría diseminar con más éxito la solución a todas las personas a su cargo que presentasen problemas similares. Pero también se alentó su aparición para mitigar la presión que los trabajadores sociales sentían ante la complejidad de sus tareas profesionales y de los problemas prácticos que suscitaban (Kadushing, 1977)<sup>4</sup>. En educación, el asesoramiento aparece ligado a la profesionalización de la reforma, que trajo consigo la aparición de un grupo

de especialistas, los agentes de cambio, preparados para diseminar en las escuelas las mejoras pensadas y alentadas por las administraciones educativas (Popkewitz, 1988).

Los expertos del cambio, convencidos de su saber y armados con soluciones a la búsqueda de problemas, se afanaron en hacer realidad una concepción del cambio educativo como tecnología social. Sus intervenciones se vieron refrendadas o reforzadas por la aparición de la primera generación de líderes profesionales en EEUU, los cuales, durante la primera mitad del siglo XX, se afanaron por dejar la toma de decisiones exclusivamente en las manos de los expertos, cuya misión consistía en decir al profesorado qué y cómo enseñar (Tyack, 1990).

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

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

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

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

Por estas razones, sus potenciales cualidades para capacitar al profesorado se vieron limitadas de antemano, y ambas circunstancias han configurado un ejercicio de la labor de talante contradictorio, que es el responsable de un desempeño marcado por el conflicto. Los conflictos que

más decisivamente condicionan el ejercicio del asesoramiento son aquellos que se dan entre las demandas de las agencias de cambio y los intereses del profesorado y también los que se producen en la interacción con profesionales de estatus coordinado, que se ve obstaculizada por la difícil conciliación entre el prestigio otorgado a la pericia del asesor o asesora y el escaso valor que, en contrapartida, es asignado tradicionalmente al conocimiento práctico del profesorado.

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

- Es un servicio indirecto que recae sobre el profesional que trata con la clientela y no directamente sobre ésta.
- Es una interacción o comunicación bidireccional dedicada a la ayuda.
- No limita la capacidad de elección y decisión del asesorado o asesorada.
- Se produce entre profesionales del mismo estatus, sin diferencias de posición y de poder.
- Los participantes pueden ser individuos, grupos o instituciones.
- Se tratan asuntos y problemas procedentes de la práctica profesional.
- Se trabaja sobre la base de acuerdos negociados.
- La resolución del problema va acompañada de la capacitación para enfrentarse con éxito a problemas similares.

## **Discrepancias y afinidades. Un espacio para la confluencia**

### *Las discrepancias*

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

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

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



desarrolladas exclusivamente obedeciendo disposiciones administrativas y se produjera el consiguiente menoscabo para la credibilidad del profesional del asesoramiento.

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

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

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

### ***Las afinidades***

En lo que respecta a las coincidencias, hay varias dignas de consideración. La principal afinidad entre asesoramiento y orientación es su compromiso con las labores de ayuda, una ayuda que en ambos casos no es desinteresada, aunque no se excluyan los propósitos nobles. El asesoramiento está sujeto al servicio de las políticas de cambio que el estado ha apadrinado para implantar determinadas formas de concebir la educación. La orientación está marcada por las prácticas de normalización de sujetos, que han contribuido al disciplinamiento del cuerpo social. Ambas

están comprometidas con el desarrollo de tácticas supervisoras que se enfocan hacia la construcción de identidad. En el caso del asesoramiento la supervisión se ejerce sobre los procesos de identidad profesional de los enseñantes y otros trabajadores sociales. La orientación, por su parte, directamente se enfoca hacia la construcción de las identidades del alumnado y otra clientela de las instituciones socioeducativas.

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

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

### **Hacia un encuentro entre asesoramiento y orientación**

El análisis de las características que comparten y de los elementos que las separan permite establecer un terreno de confluencia en el que delimitar los cambios a los que previsiblemente tendría que enfrentarse, si se desease que las prácticas tradicionales de la orientación se aproximasen a formas de desempeño más cercanas al asesoramiento. Este movimiento de redefinición de la orientación se está produciendo desde diversos frentes.

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

complementario tradicional, el alumnado, lo que también va a introducir conflictos desconsiderados hasta ahora.

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

Con respecto a la orientación, las administraciones educativas han intentado aprovechar los lazos de los orientadores y orientadoras con los centros y el profesorado para diseminar propuestas de cambio, aumentando de ese modo los sectores implicados en el esfuerzo de implantar las innovaciones invocadas en la Ley General. Estos intentos de cambio de roles profesionales son arduos y traen consigo conflictos que provienen tanto del modo en que los orientadores construyen sus nuevos papeles como de las percepciones del profesorado respecto de éstos'. En el fondo subyace un problema latente en la construcción de la mayoría de los roles que, más que surgir de necesidades internas, son, más o menos explícitamente, inducidos externamente. Me estoy refiriendo al problema de compaginar las diferentes percepciones que del rol tienen todos los implicados, es decir, la administración educativa que lo induce, los orientadores que tienen que construirlo y el profesorado que es parte también en el proceso de construcción, porque ésta se produce inevitablemente de manera interactiva.

Un proceso similar ha sido vivido por los centros de profesores, que, partiendo de labores de formación permanente del profesorado, han ido adoptando prácticas cada vez más próximas al asesoramiento. En este caso los problemas que se producen están relacionados con la transición de formas profesionales centradas en la enseñanza hacia formas de trabajo que tienen su foco de atención en el profesorado. En el proceso de resocialización tienen que reconstruirse asuntos claves que dan lugar a formas peculiares de desempeño de carácter transitorio (7).

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

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

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

#### A. Cambio en la construcción de roles

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

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

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

#### B. Cambio en las modalidades epistemológicas

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

Pero carecemos de referentes cercanos para elaborar una imagen del agente de apoyo, diferente al modelo más usual de técnico con un buen armazón teórico y táctico, que cifra su capacidad de influencia en la autoridad procedente de su conocimiento experto. La competencia del asesor debería distanciarse de manera considerable de la imagen tradicional de dominio preferente de conocimiento teórico y técnico y alcanzar la vinculación de éste con el conocimiento generado en la práctica. No sería muy apropiado mantener tipos de competencias que, no sólo se distanciaran del conocimiento que específicamente demanda una labor profesional como la enseñanza, sino que además traicionara las relaciones de igualdad identificando el buen oficio del asesor con el dominio preferente de un conocimiento de mayor relevancia "científica" (Rodríguez Romero, 1995). Además, se requerirían conocimientos específicos sobre la enseñanza, la organización escolar y el profesorado. Pero, sobre todo, se hace necesaria una apertura disciplinar que desbanque el predominio psicologista y permita que puedan incorporarse marcos epistemológicos

interdisciplinarios y contar con las aportaciones teóricas y tácticas de la antropología, la sociología, las humanidades, la historia y la filosofía 8. Es ésta una reclamación especialmente sentida en tiempos en los que las barreras entre disciplinas se están rompiendo y las ciencias sociales están perdiendo la envidia de la física (Beyer, 1988). Para hacer esto contamos con el ejemplo de trayectorias como la de Philip Jackson (1991), cuya evolución ha puesto de manifiesto cómo se enriquece el conocimiento de la educación cuando se incorporan formas de investigación etnográficas, y la muestra está en el clarividente retrato de las aulas que nos ha legado.

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

### C. Cambio en el trato con colegas

El tercer ámbito en el que repercutiría más decisivamente el cambio de perspectiva es aquél relacionado con las prácticas de trabajo con colegas. Es ésta la esfera de la colegialidad. La simetría en las relaciones no se garantiza sólo cuando el profesorado y el asesor tienen el mismo estatus. Para que ésta se produzca hay que configurar de un modo específico la interacción de asesoramiento y el agente de apoyo debe tener una disposición especial hacia la reciprocidad. Se exige la construcción de una comprensión compartida a partir de las interpretaciones de todos los grupos de participantes, incluidos aquellos usualmente en la sombra. De modo que no puede desentenderse de las áreas de desacuerdo y las perspectivas en conflicto. Esta pretensión debe ser respaldada por el uso de determinados procedimientos, que deben conciliar la participación equitativa de los asesorados y otro personal implicado y la búsqueda de soluciones mutuamente satisfactorias para todos los participantes, incluido el asesor o asesora (Bell, 1990). La colegialidad es una cualidad muy sensible al uso de procedimientos de trabajo participativos y al desarrollo de puntos de vista negociados. No puede capacitar al profesorado un proceso de asesoramiento que invalide la responsabilidad de los participantes o les quite poder, sirviéndose de procedimientos sólo aparentemente participativos. La colegialidad tiene que ver con procedimientos de participación responsable y democrática, porque la capacitación es sobre todo un asunto metodológico y no sólo sustantivo (9).

Pero la invocación de la colegialidad no es ninguna garantía. Como ha puesto de relieve Andy Hargreaves (1996), en su concreción práctica adopta diferentes formas según los propósitos a los que responde, de manera que hay que identificar cada una de ellas, desde las inducidas por

presión externa hasta las generadas espontáneamente. Sobre todo, hay que estar alerta frente a las modalidades impuestas o artificiales que se generan inducidas obligatoriamente y están orientadas hacia la implantación de determinadas mejoras patrocinadas por instancias administrativas (Hargreaves, 1991). Estos sucedáneos de la auténtica colegialidad son las soluciones que el profesorado adopta y que la administración consiente en un escenario en el que se incrementa el uso de la simulación segura por obra de las dinámicas de simulacro de la sociedad postmoderna (Hargreaves, 1996). Los procesos de auténtica colegialidad están plagados de conflictos y no hay garantía de que lleguen al punto previsto. Ante estos riesgos, tanto el profesorado, como la administración educativa y el asesor o asesora caen en la tentación de fingir un modo de colaborar que asegura un camino más recto y un producto anticipado previamente.

Como he intentado mostrar, hay cauces para el diálogo entre ambas labores profesionales, Asesoramiento y Orientación. Es ésta última la que tiene un camino más largo que recorrer. Pero ambas, en tanto que prácticas de apoyo, van a enfrentarse a problemas comunes y van a compartir similares escenarios, de modo que, probablemente, vamos a asistir a la creación de formas novedosas de desempeño fruto de esta interacción.

## Notas

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

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

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

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

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

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

(7) Tales modalidades de desempeño han sido caracterizadas en la tesis doctoral Rodríguez Romero (1992): *La identidad de la labor de*

asesoramiento en la enseñanza y el proceso de construcción del rol de agente de apoyo. *Un estudio de caso en Educación Tecnológica*. UNED.

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

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

## **Bibliografía**

ÁLVAREZ ROJO, V. 1994. *Orientación Educativa y acción orientadora. Relaciones entre la teoría y la práctica*. Madrid: EOS.

ANGULO, F.J. 1995. "El papel innovador de los/as psicopedagogos/as en los Centros de Secundaria", en Fernández Sierra, J.C. (ed.): *El trabajo docente y psicopedagógico en Educación Secundaria*. Málaga: Aljibe.

BELL, L. 1990. "Research, consultancy and staff development in schools", en Aubrey, C. (ed.): *Consultancy in the United Kingdom. Its role and contribution to educational change*. London: Falmer Press.

BEYER, L. 1988. "La reconstrucción del conocimiento y de los estudios educativos". *Revista de Educación*, (286): 129-149.

BERNSTEIN, B. 1993. *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.

BISQUERRA, R. 1996. *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. Madrid: Madrid.

CAPLAN, G. Y KILLILEA, M. 1976. *Support systems and mutual help. Multidisciplinary explorations*. New York: Behavioral Publications.

ESCUDERO MUÑOZ, J.M. y MORENO OLMEDILLA, J.M. 1992. *El asesoramiento a centros educativos*. Madrid: Comunidad de Madrid.

FOUCAULT, M. 1984. *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.

FULLAN, M. 1991. *The new meaning of educational change*. London: Cassel.

GIROUX, H.A. 1996. *Placeres inquietantes*. Barcelona: Paidós.

GOODMAN, J. 1994. "External change agents and grassroots school reform: reflection from the field". *Journal of Curriculum Supervision*, 9 (2): 113-135.

GORE, J. 1996. *Controversias entre las pedagogías*. Madrid: Morata.

HARGREAVES, A. 1991. "Contrive collegiality. The micropolitics of teacher collaboration", en Blase, J. (ed.): *The politics of life in schools*. London: Sage.

HARGREAVES, A. 1996. *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.

JACKSON, P.W. 1991. *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

KADUSHIN, A. 1977. *Consultation in social work*. New York: Columbia University.

MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J.B. 1995. "¿Tiene el alumnado posibilidad o derecho de realizar innovaciones?" en VV.AA. (ed.) *Volver a pensar la educación (Vol. 11). Prácticas y discursos educativos*. Madrid: Morata.

PERRENOUD, P. 1990. *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata. POPKEWITZ, T.S. 1988. *Paradigma e ideología en la investigación educativa*. Madrid: Mondadori.

POPKEWITZ, T.S. 1994a. *Sociología Política de las reformas educativas*. Madrid: Morata. POPKEWITZ, T.S. 1994b. "Política,

conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas". *Revista de Educación*, (305): 103-137.

RODRÍGUEZ ROMERO, M.M. 1995. "El papel del asesor, un papel controvertido". *Kikirikí*. 36: (11-15).

RODRÍGUEZ ROMERO, M.M. 1996a. *El asesoramiento en educación*. Archidona, Málaga: Aljibe.

RODRÍGUEZ ROMERO, M.M. 1996b. "El asesoramiento en el escenario de la reestructuración". *Revista de Educación*. 311: (203-216)

RODRÍGUEZ ROMERO, M.M. 1996c "El asesoramiento y la capacitación del profesorado". *Cuadernos de Pedagogía*. 246: (79-83).

RUDDUCK, J. 1994. "Reflexiones sobre el problema del cambio en las escuelas", en ANGULO, F.J. y BLANCO, N. (eds.): *Teoría y desarrollo del currículum*. Archidona, Málaga: Aljibe.

SARASON, S.B. 1993. *The case for change. Rethinking the preparation of educators*. San Francisco: Jossey-Bass.

TYACK, D. 1990. "Restructuring" in historical perspective: tinkering toward utopia". *Teacher College Record*., 92 (2): 170-191.

USHER, R. y EDWARDS, R. 1994. *Postmodernism and Education: Different Voices, Different Worlds*. London: Routledge.

VAN VELZEN, W.G. y al., e. 1985. *Making school improvement work*. Leuven: ACCO.

VARELA, J. y ÁLVAREZ-URÍA, F. 1986. *Las redes de la psicología*. Madrid: Ediciones Libertarias.

VARELA, J. y ALVÁREZ-URÍA, F. 1991. *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.

VARELA, J. 1995. "El estatuto del saber pedagógico", en AA.VV. (ed.): *Volver a pensar la educación (Vol.II)*. *Prácticas y discursos educativos*. Madrid: Morata.

(\*). Este artículo forma parte de la conferencia "Asesoramiento y orientación: dos prácticas que convergen": Actas del Simposium "Hacia dónde camina la Orientación". A Coruña. 1997.

(\*\*) María del Mar Rodríguez Romero, pertenece a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de A Coruña.  
Dirección: Universidade da Coruña, Facultad de Ciencias de la Educación.  
Campus del Viña s/n. 15071 A Coruña. tlf.: (981) 16 70 00.