

Entre la realidad y el deseo: Una visión del asesoramiento *

Between the reality and the desire: A vision of the advice

Lourdes **Montero**
M^a Dolores **Sanz Lobo**

Universidad de Santiago de Compostela
Website: Grupo Stellae. <http://stellae.usc.es>

Resumen:

Este artículo pretende destacar la importancia de aspectos como la colaboración, el trabajo en red y la dinamización de proyectos de innovación, como ejes fundamentales del asesoramiento psicopedagógico en un centro educativo. El trabajo colaborativo entre los distintos agentes implicados dentro y fuera de la institución escolar, así como la figura del asesor como dinamizador de cambios educativos orientados a la mejora, no sólo constituyen el supuesto de partida sino la meta deseada. Comenzaremos el trabajo con una necesaria aclaración de términos, dada la enorme diversidad de sentidos de los términos manejados, tratando de conceptualizar qué entendemos por asesorar y a qué tipo de asesores nos estamos refiriendo. Y si bien haremos una mención al conjunto de figuras que ocupan hoy el amplio paraguas del asesoramiento, nuestra mirada se focalizará en el asesoramiento interno en un centro educativo en el marco de la orientación. Inicialmente, partimos de reconocer el complejo entramado de perfiles y funciones de los distintos profesionales y la labor asesora de todos ellos a distintos niveles. Como hemos mencionado, nos centraremos en la figura del asesor interno (principalmente el orientador escolar) y trataremos de ver cuál es su situación, tomando como punto de partida el conocimiento de cerca y desde dentro de la realidad gallega, en un rico y constante devenir de la práctica a la teoría y de ésta a la práctica. Nuestro trabajo se sitúa así en el marco de una perspectiva biográfica en la constitución del asesoramiento.

Palabras clave: Asesoramiento psicopedagógico, enfoque colaborativo, trabajo en red.

Abstract:

We'll be trying here in this paper to put forward the importance of aspects such as: collaboration, networking and the development of innovation educational projects as an essential foundation of psicopedagogical counselling in a school centre. Collaborative work between professionals who are engaged in different ways, inside and outside the educational institution, as well as the adviser as developer of educational changes with an improvement design, are not only the starting point of our compromise but also a desirable goal. We shall start our work proceeding to a necessary clarification of terms, taking into account the varied acceptations of the term, and will go on with our conceptualization of the way in which we understand the assessorship actions and the

specific kind of assessors we are talking about. It is true that we'll give a reference to the great variety of types of assessor which it is possible to find at education at the moment, but the important thing is the fact that we'll come to terms with the internal assessor work in a school centre. We will be initially concerned with the complex situation in which assessor profiles and functions are embedded. As it was mentioned, the focus of our work will be the internal assessor (with a school orientation) and we'll try to analyse the situation of his or her work within the context of the Galician education system, with the intention of moving on from practice to theory and from theory to practice. In this way, we can say our work is placed within the framework of a biographical perspective in the construction of assessorship actions.

Key words: Psicopedagogical assessorship, collaborative approach, networking.

* * * * *

Este artículo pretende destacar la importancia de aspectos como la colaboración, el trabajo en red y la dinamización de proyectos de innovación, como ejes fundamentales del asesoramiento psicopedagógico en un centro educativo. El trabajo colaborativo entre los distintos agentes implicados dentro y fuera de la institución escolar, así como la figura del asesor como dinamizador de cambios educativos orientados a la mejora, no sólo constituyen el supuesto de partida sino la meta deseada. Comenzaremos el trabajo con una necesaria aclaración de términos, dada la enorme diversidad de sentidos que puede tener la palabra, tratando por lo tanto de conceptualizar qué entendemos por asesorar y a qué tipo de asesores nos estamos refiriendo. Lógicamente, esto implica, establecer las relaciones semánticas entre los distintos términos que constituyen el campo (asesoramiento, orientación, educación, consulta, formación...) y estipular que, si bien haremos una mención al conjunto de figuras que ocupan hoy el amplio paraguas del asesoramiento, nuestra mirada se focalizará en el asesoramiento interno en un centro educativo en el marco de la orientación. Inicialmente, partimos de reconocer el complejo entramado de perfiles y funciones de los distintos profesionales y la labor asesora de todos ellos, a distintos niveles.

Desde esta concepción amplia de la función asesora, en la que tienen cabida tanto los asesores internos o de la comunidad educativa, propiamente dicha (Equipo Directivo, órganos de gobierno, Departamento de Orientación...) como los externos a los centros educativos (tanto los dependientes de la propia Administración Educativa: Inspección, Equipos Específicos, Asesores de Formación,... como que proceden de otras instituciones comunitarias), es desde la que podemos construir la figura de un asesor o asesora capaz de trabajar colaborativamente tanto dentro como fuera del centro e inducir y construir cambios dirigidos hacia la mejora.

No obstante, nos centraremos en la figura del asesor interno (principalmente el orientador escolar) y a lo largo de estas páginas trataremos de ver cuál es su situación, tomando como referencia el conocimiento de cerca y desde dentro de la realidad gallega, en un rico devenir de la práctica a la teoría y de ésta a la práctica, -tal y como, hace ya tiempo, reclamaba Kemmis- que ha supuesto para ambas autoras una continua negociación de significados. Nos

hacemos así eco de las palabras que hemos tomado prestadas a Luis Cernuda en nuestro título: el difícil camino entre “la realidad y el deseo”.

Situamos nuestro trabajo en el marco de una perspectiva biográfica en la constitución del asesoramiento (Rodríguez Romero, 2001), ya que representa la reconstrucción compartida de dos itinerarios experienciales: uno, en la cotidianidad del asesoramiento a equipos directivos y profesorado y otro en la formación de futuros asesores y asesoras en la Titulación de Psicopedagogía. Ambos se encuentran en este artículo a través de la reflexión, el diálogo y la teorización sobre un “saber en la acción”. Hablamos, por tanto desde la mirada sobre nuestra propia trayectoria profesional y académica, sin ocultar que hablamos nosotras, tratando de transformar la reconstrucción de nuestro bagaje experiencial sobre el asesoramiento en algo comunicable. El trabajo de Fernando Hernández (2001a) nos ha servido de estímulo e inspiración a la hora de adoptar este posicionamiento.

1. CLARIFICANDO TÉRMINOS

1.1. La diversidad de escenarios

Al igual que podría predicarse de otros fenómenos, bien podemos afirmar que el asesoramiento en educación, en general y el psicopedagógico en particular, en su diversidad de prácticas y teorizaciones, ha recorrido muchos caminos en el contexto español durante estas dos últimas décadas. Desde el trabajo de Escudero y Moreno (1992), sobre los equipos psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid, el pistoletazo de salida del asesoramiento psicopedagógico, en nuestra opinión, esta actividad profesional está pasando de ser algo esotérico y episódico, a llenar de contenido cada vez más puestos de trabajo que o bien tienen la denominación de asesor en su definición (por ejemplo en el campo de la formación del profesorado) o bien la contienen entre sus funciones (por ejemplo, en el caso de la orientación escolar en Galicia). Y hasta tal punto es así que en determinados ámbitos profesionales hace tiempo que ha sustituido a la utilizada tradicionalmente, como sucede con la palabra formador en el campo de la formación permanente del profesorado

Con frecuencia, comenzamos el trabajo con los estudiantes de quinto de Psicopedagogía en la asignatura “Asesoramiento curricular a centros y profesores” con un sencillo ejercicio que consiste en identificar situaciones de asesoramiento en la vida real y decir qué hacía quien asesoraba. Produce un cierto asombro en los estudiantes reconocer la abundancia y diversidad de situaciones de asesoramiento existentes, si bien no todas ellas llevan detrás el marchamo de profesional. Algunos descubren una realidad que hasta ese momento les había pasado desapercibida. Muchos trasladan después a sus portafolios un collage de fotografías en el que reflejan la diversidad de profesionales que se definen como asesores o que incluyen entre sus funciones la del asesoramiento.

Son momentos muy ricos en los que una función incluida en otras con más peso (como sucede en el campo psicopedagógico con la orientación), pasa

de la sombra a la luz desvelando las posibilidades de actuación de quien se denomina asesor o asesora y, al tiempo, la oportunidad de impregnar otras funciones más instrumentales, como está sucediendo en el campo de la Orientación con el Asesoramiento.

El ejercicio termina con una propuesta de definición del asesoramiento que posibilita sistematizar la visión de cada grupo de trabajo y compartirlo con otros, examinando lo común y lo diferente para, posteriormente, reflexionar sobre la pertinencia de las propuestas a través del contraste con las representaciones de los investigadores en este campo, a fin de sistematizar los procesos clave que definen la compleja tarea de asesorar. En palabras de Rodríguez Romero (1996, 2001a): un "servicio indirecto", dirigido, en nuestro caso, al profesorado que trata directamente con los estudiantes; un servicio de apoyo y ayuda, basado en la comunicación bidireccional; que no limita la capacidad de decisión de la persona asesorada; que se produce entre profesionales del mismo estatus; donde se tratan temas y problemas procedentes de la práctica profesional; se trabaja sobre la base de acuerdos negociados; la resolución del problema supone la capacitación para enfrentarse con éxito a problemas similares (empowerment, dar valor al saber del asesorado). Desde el comienzo de su trabajo en la asignatura los estudiantes van tomando conciencia de que el asesoramiento en educación es una práctica compleja, cambiante y socialmente construida (Rodríguez Romero, 2001a; De Diego, 2007)

Quizás por ello no resulte baladí entrar sucintamente en la clarificación de algunas de las figuras existentes, pues, como ha puesto de manifiesto Rodríguez Romero (1996, 1997, 2001a), hemos ido elaborando los significados del asesoramiento en educación sobre la base de prácticas preexistentes, una tarea nada fácil en el proceso de construcción de una identidad como asesores y asesoras de profesionales que, con frecuencia, no fueron formados inicialmente como tales y que se encuentran en su práctica con la necesidad de ejercer como asesores. La propia identidad del asesoramiento resulta ser una práctica problemática y controvertida (Rodríguez Romero, 2001a, 69).

Probablemente, el campo con más tradición (al menos en el contexto español) sea el del asesoramiento en la formación del profesorado (por ej. Domingo, 2001; Hernández, 2001b; Marcelo 1999, 2006; Montero 2006; Pozuelo, 2001, Rodríguez Romero, 2001b). Es plausible pensar que hayan sido los desafíos inherentes a trabajar con otros profesionales de igual "rango" como profesores y equipos directivos, desde una posición de horizontalidad y aparente simetría, en procesos de cambio, desarrollo curricular, profesional e institucional, con la mejora de su actividad educativa como meta (Domingo, 2001; Escudero, 2001; Hernández Rivero, 2005), los que hayan desencadenado este fervor por el asesoramiento.

Para los efectos de este trabajo hemos considerado tres tipos de asesoramiento:

- a) Asesoramiento interno. El asesor se encuentra totalmente dentro del sistema, trabaja siempre dentro de la misma institución y depende orgánica y administrativamente de ella. Incluimos en esta categoría: tutores; profesores; especialistas varios (Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje); Equipo Directivo (Director, Secretario y Jefe de Estudios); órganos colegiados (Consejo Escolar, Comisión de Coordinación Pedagógica, Claustro, Departamentos Didácticos, Equipos de Ciclo); Departamento de Orientación y AMPAS.
- b) Asesoramiento externo. El asesor responde a una demanda concreta y puntual de la institución y no existe ningún tipo de dependencia respecto a dicha institución. Por ejemplo: La Administración educativa a través de los servicios de apoyo existentes (Servicio de Inspección, Centros de Profesores y Recursos, Equipos específicos de apoyo, Equipos Psicopedagógicos); otras administraciones (Servicios Sociales, Servicios de Psiquiatría Infantil, Servicios Culturales, Deportivos y de Ocio; otras instituciones y organizaciones privadas (Asociaciones de vecinos, culturales, empresariales, sindicales, ONGs). El apoyo externo tiene la función de "proporcionar oportunidades" de comunicación, de revisión teórica, de reflexión cooperativa y de presentación de experiencias a otros profesionales de la educación.

En este contexto, Stoll y Fink (1999) destacan la importancia de la coordinación que definen como "crear un compromiso entre los compañeros a través de una toma de decisiones conjunta". Desde esta perspectiva, podríamos apuntar que la relación de asesoramiento que se produce se caracteriza por ser voluntaria, de colaboración, en la que el poder, la responsabilidad y el compromiso son compartidos por los integrantes del grupo, donde los agentes internos mantienen el control sobre su proyecto, y los agentes externos aportan sus conocimientos y habilidades para hacer posible el desarrollo del mismo dando solución a situaciones escolares identificadas como problemáticas.

- c) Asesoramiento interno-externo. El asesor es un profesional de una entidad independiente pero trabaja periódicamente en una institución determinada, colabora con ella, sin que exista dependencia administrativa, pero sí funcional de la misma. Esta puede ser la filosofía del trabajo por programas cuando intervienen junto a los miembros del centro, responsables ajenos a él, como respuesta a una necesidad, como consecuencia de un trabajo en red (Grau, 2007).

Para nosotras, el asesor interno, en quien centramos nuestra mirada, debe también propiciar que existan otros tipos de asesoramiento e incluso colaborar con esos otros asesores, especialmente con el tipo interno-externo. Bajo el prisma de este modelo, en nuestro caso, tiene continuidad una experiencia de colaboración entre los psicólogos y educadores de la UMAD (Unidad Municipal de Atención a Drogodependientes) con el centro, a través de la orientadora, equipo directivo, etc., para desarrollar programas de prevención de drogodependencias y de habilidades sociales.

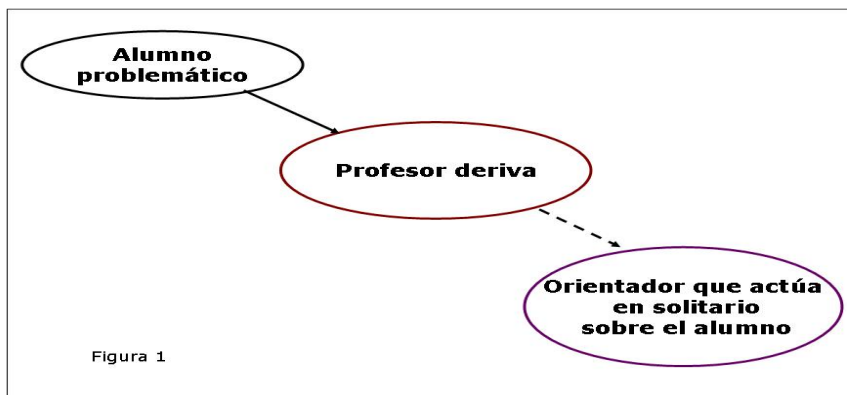
1.2. Asesoramiento-orientación-educación-formación

No cabe duda de que los seres humanos siempre somos herederos de algo o de alguien: ideas previas, historias pasadas, modelos profesionales (en ocasiones, importados de otros ámbitos laborales). Y a veces, estas herencias pesan enormemente, como un lastre que impide el crecimiento y el desarrollo profesional. Con el asesoramiento ocurre lo mismo. El orientador, en cuanto que asesor interno, debe desprenderse de ciertas rémoras que arrastra sobre su profesión. Las expectativas creadas en torno a esta figura -relativamente reciente en nuestra cultura educativa- proceden de un sustrato perteneciente a un modelo anterior, externo, de clara intervención clínica, "remedial", puntual.

El hecho de posicionar al orientador dentro de la institución escolar, supuso inicialmente trasplantar una figura de fuera a dentro, pero adscribiéndole, a pesar del cambio de ubicación, las mismas funciones del modelo externo: modelo de déficits y necesidades centrado en el alumnado, modelo de servicios, enfoque clínico, etc. En el tiempo parecen coincidir -especialmente en la enseñanza secundaria con la ampliación del periodo de escolarización obligatoria- por un lado, un momento crítico y quizás un punto de inflexión como fue la L.O.G.S.E, y, por otro, una percepción del alumnado como problemático, conflictivo, que debe ser atendido, "reparado", (el picopedagogo como reparador, en palabras de Fernández Sierra, 1995) por alguien (que ¡oh cielos, qué suerte!, ahora está en el centro) ajeno a la relación directa entre profesor y alumno, externo al aula, que no al centro, y al que puede resultar cómodo derivar los problemas y los sujetos. El orientador -u orientadora- es entendido y reducido, en muchas ocasiones y en muchos centros educativos, a un terapeuta o quizás, con suerte, a un psicólogo escolar, negándosele inicialmente el conjunto mucho más amplio de facetas propias del asesor: consulta, colaboración, apoyo, dinamización, innovación, punto de encuentro e integración de diversos ámbitos y sectores... De ahí que, con frecuencia y a partir de una base teórica de corte psicologicista (o en el otro extremo, didactista), se diferencie estrictamente entre asesor y orientador, porque se identifica a este último con un psicólogo clínico, dentro de un modelo clínico y al primero, exclusivamente, con un formador o asesor de docentes. Sólo desde estos modelos tiene sentido diferenciarlos. Desde nuestro punto de vista, al contrario, orientador y asesor interno devienen en la misma figura. Es más, reivindicamos una clara identificación de ambos (la orientación "atravesada" por el asesoramiento). Pero, para ello, debemos de partir de un marco teórico de corte psicopedagógico o incluso socio-psicopedagógico, en el que no sólo el alumnado, sino el profesorado, el equipo directivo, el departamento de orientación, la comunidad educativa en su conjunto, la familia, la comunidad local, la sociedad y el propio planeta (la identidad planetaria en palabras de Morin, 2001), tienen su peso específico. Vivir de espaldas a la sociedad de la información, a la globalización y a los grandes retos a los que se enfrenta la humanidad, es poco menos que irresponsable. Más tarde volveremos sobre ello.

Decíamos que se percibe al alumnado como "problemático" y no como a un alumno "con problemas" o circunstancias familiares, educativas, comunitarias, sociales, globales... que están influyendo en él. De todas formas,

es constatable que las demandas desde la institución escolar al asesor-orientador están cambiando, puesto que cada vez hay mayor conocimiento y sensibilidad. Se sabe que tratar de intervenir sólo sobre el síntoma (el alumnado) es una actuación abocada al fracaso, pues es reducir la orientación a un enfoque técnico, clínico, casi a una relación de terapeuta-paciente (ver Figura 1). Este es un modelo de necesaria coexistencia, a veces, con el modelo que estamos propugnando aquí, pero que, en estado puro, tiene que evolucionar y ser superado. En cualquier caso, no se trata de restar, adscribiéndole sólo esa función al asesor-orientador, sino de sumar, reconociéndole además todas las características de la función asesora como de un gran paraguas que abarca una diversidad enorme de tareas, y ahí es donde radica su carácter de práctica compleja y controvertida.

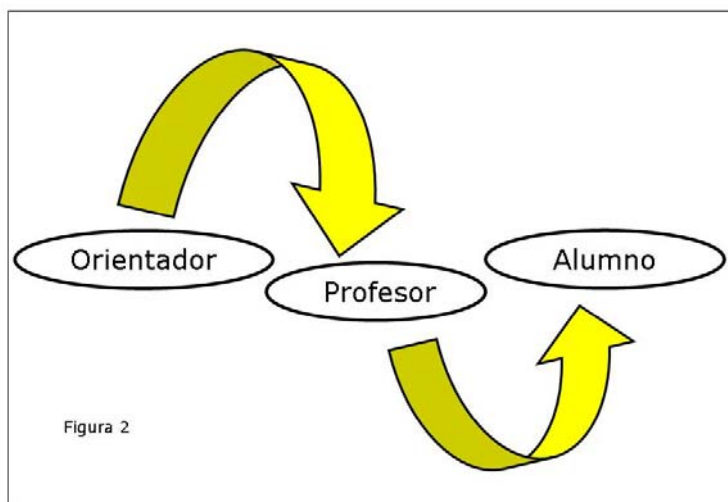


En esta misma línea de razonamiento, casi procederíamos a identificar, en un sentido amplio, educación con orientación, en cuanto a que se trata en ambos casos de procesos complejos, integrales, colectivos, relacionales, a lo largo de toda la vida: todos educamos, todos orientamos. Esta concepción se enraiza también en la L.O.G.S.E y permanece en la LOE: la función tutorial y orientadora forman parte de la función docente.

La idea de tribu educadora, como reza el proverbio africano “para educar a un niño hace falta la tribu entera” aparece recogida en muchos estudios sobre educación. Como señala García López (2005, 1) destacando el aspecto interpersonal:

El proceso educativo es siempre una permanente relación con el otro: con los alumnos, con el Director, con los compañeros del claustro, con los padres y madres, con la sociedad. Diferentes autores han tratado el tema, desde la Sociología, de la relación educativa (Bourdieu, Postic, Moore) como la modalidad de interacción que se ha construido históricamente en las escuelas, de forma que la educación se conforma como un espacio social donde todos los agentes que intervienen configuran una red de relaciones. No olvidemos que la

relación más frecuente en la escuela es la de profesor/alumno, pero hablando de asesoramiento, sería mejor verla así: asesor-profesor-alumno, modelo de consulta triádica en palabras de Jiménez Gámez y otros (2005) (ver Figura 2).



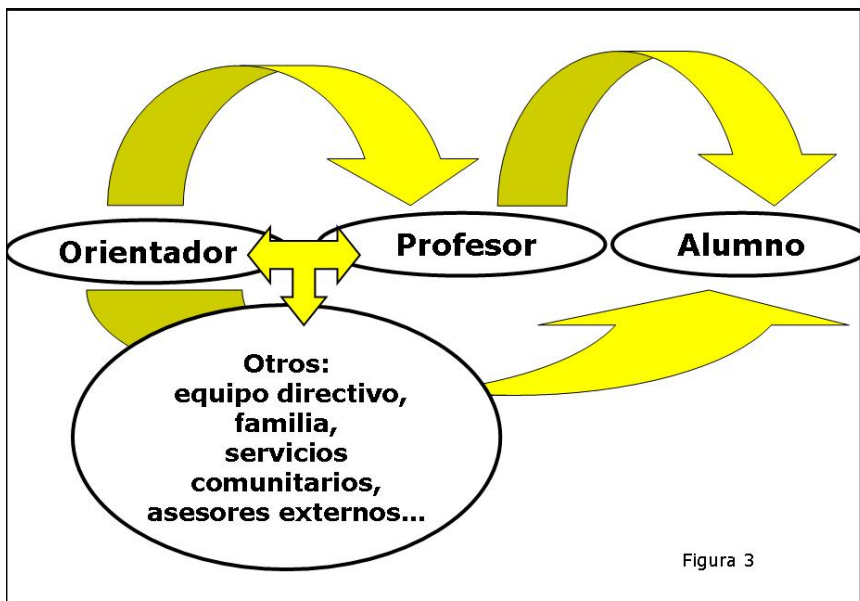
Debemos ahora dar un paso más y aclarar brevemente las intersecciones de significados entre términos como: “counseling”, asesoramiento, consulta, consulta colaborativa, usados con frecuencia como sinónimos, sin serlo más que parcialmente. Profundicemos ahora en estos términos, aunque sea muy brevemente.

El concepto de “counseling” se viene asociando al de asesoramiento para definir el proceso psicopedagógico dirigido a ayudar al alumno, ajustándolo a sus propias características, competencias e intereses. Se propugna así la relación personal, el cara a cara, como única vía de intervención orientadora. Y es aquí donde caben los matices –y las críticas- pues, reconociendo que surge así un modelo interesante de trabajo, centrado en estrategias para la resolución de los problemas de los individuos y en la relación personal, no se puede reducir el asesoramiento exclusivamente a esto.

Estamos de acuerdo en concebir el encuentro entre dos personas (orientador y alumno) como uno de las líneas de actuación posibles para la orientación, pero los espacios de encuentro interpersonales y profesionales deben ser más amplios y abrirse cuando es necesario, y con frecuencia lo es, a más anchos horizontes. Ante un mismo objetivo como es estimular y favorecer el desarrollo integral de los sujetos, caben muchos y diversos caminos. Pero, evidentemente, una realidad compleja aconseja también procedimientos complejos, así como profesionales más preparados y sobre todo más abiertos al trabajo colaborativo, en red y a la incertidumbre.

Los problemas de traducción (counseling se encuentra traducido tanto por asesoramiento como por consulta) han hecho que se haya identificado este enfoque con una visión reduccionista del asesoramiento, pero también con el concepto de consulta que estamos manejando (petición de ayuda entre profesionales del mismo estatus, en una situación de igualdad, no asimétrica: profesor-asesor, para intervenir el primero con el alumno, como veíamos en la figura 2)

En la actualidad, debemos hablar de asesoramiento identificado con consulta y algo más. El asesor ayuda al profesor y lo asesora ante una dificultad con el sujeto que es objeto de la consulta, para que sea él quien actúe con el alumno; pero además, como profesional, el asesor no duda en intervenir directamente con el alumno si es preciso, pero sin perder de vista un enfoque global, sistémico de la intervención, incluso haciéndolo de forma colegiada, en equipo y desplegando los recursos humanos y materiales necesarios; tal vez también de fuera del centro, del entorno, de la comunidad. Estamos ante lo que se denomina consulta colaborativa, clara superación de modelos anteriores y una de las bases del trabajo actual de asesores y asesoras. (Ver Figura 3)



2. ¿DE QUÉ ASESOR ESTAMOS HABLANDO? EL ORIENTADOR COMO ASESOR INTERNO

2.1. Marco teórico

A estas alturas del discurso parece evidente por dónde caminamos. Como elementos básicos del tejido hemos de considerar el marco teórico y unas pautas de intervención, para obtener así las coordenadas para navegar. Como

venimos diciendo, el asesor interno trasciende el enfoque técnico, psicólogo o clínico, como lo queramos denominar, y se sitúa en el modelo socio-psicopedagógico, por entender que los fenómenos educativos y por lo tanto también los de la orientación, no se pueden reducir únicamente a unos parámetros técnicos, aunque estos también hagan falta. La teoría es siempre necesaria, mueve nuestros pasos, sitúa nuestras acciones y pensamientos. Las teorías ordenan nuestro mundo, organizan nuestros esquemas y nos permiten interpretar y entender las cosas.

Pensamos además que para un asesor o asesora es fundamental instalarse en el enfoque de la investigación-acción con un constante discurrir de la práctica a la teoría y de ésta a la práctica, en una espiral continua. El asesor debe ayudar en estos procesos reflexivos a manifestar dudas, a pensar en voz alta, a trabajar paradojas educativas, a teorizar sobre la práctica y a nutrir las prácticas de bases teóricas.

Por otro lado, aceptar un modelo socio-psicopedagógico supone además tener presente un enfoque sistémico de la institución escolar. La escuela es un sistema con subsistemas (familias, alumnado, profesorado, órganos colegiados...) y relacionado o abierto a otros sistemas, barrio, ciudad, sociedad... Un cambio o movimiento en uno afecta a los otros... una disfunción también. Por eso, nuestra intervención, como venimos diciendo, no puede ser clínica, sintomática, sino sistémica, teniendo en cuenta todos los elementos sobre los que intervenir aunque con frecuencia no se pueda y sea algo utópico. Quizás viene bien aquí recurrir de nuevo a la obra poética de Cernuda y recordar el título de este texto. Ambos polos -realidad y deseo- deciden nuestras acciones, ambos están presentes en nuestro trabajo. El *desideratum*, el ideal, hacia lo que tendemos y queremos llegar, la utopía y, por otro lado, la realidad, el suelo, los pies en la tierra... En el primer polo están la escuela inclusiva superando la integradora, la diversidad como riqueza personal, cognitiva, emocional, cultural, social, el paradigma colaborativo, el aprendizaje cooperativo, el trabajo en red con otros profesionales del entorno socio-comunitario, con otros colegas, con otras escuelas... En el otro extremo, el contexto del que partimos, la realidad, el centro en el que trabajamos, el análisis de necesidades, los compañeros, los alumnos, las etiquetas, el "tienes que mirar a este niño"... Nuestro trabajo de malabarista es hacer equilibrios entre uno y otro extremo.

Esta perspectiva sistémica nos permite también tener presentes los grandes cambios sociales que están influyendo en la práctica educativa y ser sensibles para percibir las tensiones que son capaces de crear en nuestras escuelas.

Las demandas que los cambios sociales solicitan de la escuela provocan contradicciones, como la necesidad de educar a un mayor número de alumnado durante más tiempo y a la vez con exigencias de mayor calidad educativa y de ello deriva el hecho de que la sociedad sea cada vez más exigente con la educación, pero sin comprometerse con ella. Como ha señalado Esteve (1999, 2003) cualquier problema que surge en la sociedad -drogas, sida, anorexia,

violencia, accidentes de tráfico...- se mira a la escuela para que lo asuma y lo incorpore en sus contenidos curriculares.

Es evidente que el hecho de vivir en la sociedad de la información y del conocimiento y afecta y modifica la forma de aprender del alumnado y por lo tanto, exige cuestionarse nuestros modelos de enseñanza y aprendizaje. Conocemos sobradamente que la escuela no puede dar la espalda a esta realidad. Y sabemos también de sus dificultades para incorporarse a las demandas de la sociedad del "conocimiento" mediante la utilización de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) más allá de una concepción meramente instrumental y reproductiva de éstas, como ponen de manifiesto algunas de las investigaciones que estamos desarrollando en el Grupo Stellae (Montero et al., 2007).

Las (TIC) ofrecen la posibilidad de mantener una relación de carácter no presencial que pueda dar respuesta a las necesidades de la comunidad educativa, sin recurrir necesariamente a escenarios tradicionales en cuanto a coordenadas espacio-temporales se refiere. El trabajo con las TIC contribuye a la flexibilidad y accesibilidad, por lo que debemos destacar el enorme juego que brindan estas herramientas: empleo de aulas virtuales, puesta en marcha de foros de discusión entre profesorado y otros educadores y profesionales, correo electrónico para comunicarse profesorado y alumnado, empleo de videoconferencias para contacto inter-centros, portales con áreas de apoyo a los estudiantes y las familias (información, orientación, participación...).

2.2. A modo de pautas de intervención

El modelo de intervención, evidentemente, va en consonancia con todo lo expuesto y se alimenta de algunas de las sugerentes propuestas de Fullan (2002), Hargreaves (2003) y Hargreaves y Fink (2002, 2006). Se basa en:

1. Entender el centro como un sistema, inmerso en otros.
2. Conocer el clima y la cultura del centro y tenerlo muy presente en las formas y estrategias de aproximación y colaboración con los distintos sectores.
3. Tener presente la diversidad como riqueza.
4. Trabajar por programas.
5. Trabajar en equipo. Maticemos: si el trabajo cooperativo es importante para el alumnado, para los docentes también lo es. Por lo tanto, trabajo colaborativo dentro del centro, aunque se trate de pequeños grupos... y no de claustros enteros.
6. Trabajar en red. Hablamos de trabajo colaborativo fuera del centro, a nivel socio-comunitario: otros centros, entidades sociales, culturales... El centro abierto al entorno.
7. Sentirse una parte (más o menos importante) del puzzle, porque todos hacemos falta.
8. Ser cauto, pero perseverante con los cambios y las innovaciones. Poco a poco, pero que vayan enraizando. Que los cambios para la mejora sean sostenibles, tengan continuidad en el tiempo.

3. CONCLUYENDO: COLABORAR E INNOVAR: “PEGAMENTO Y VITAMINAS”.

En esencia y como reflexión de todo lo expuesto, podríamos hablar de dos grandes ejes o nudos en torno a los que tejer la labor asesora (orientadora) en un centro educativo: por un lado, el conjunto de actividades y tareas relacionadas con la colaboración y la cooperación -lo que hemos dado en llamar “pegamento”- y, por otro, la actitud positiva, creativa para generar y dinamizar situaciones de cambios para la mejora -lo que con el mismo sentido del humor, llamamos “vitaminas”-. Con más razón, si pretendemos que esos cambios perduren, porque llegan a ser sostenibles en el tiempo (Hargreaves y Fink, 2002, 2006)

El primero, el “pegamento”, requiere una capacidad importante para saber sumar, aglutinar y compaginar propuestas procedentes de diferentes sectores, así como mantener una actitud de escucha activa ante sugerencias que se pueden convertir, con un poco de ayuda, en proyectos interesantes. Hay acciones conjuntas programadas formalmente para distintos niveles (tutorías, profesorado, etc.). Otras son más informales, surgen sobre la marcha ante una idea, un ofrecimiento, un problema...



Son fundamentales las buenas relaciones -incluso la cordialidad- con los diferentes miembros de la comunidad educativa, para potenciar el nivel de colaboración. No es tarea fácil, pero se deben propiciar actitudes hacia una

cultura colaborativa del profesorado frente a la balcanización e individualismos predominantes. (Ver figura 4)

En este sentido, resulta crucial el papel del equipo directivo en la implantación, aceptación y desarrollo de la figura profesional del orientador. Coordinar actuaciones con los diferentes miembros del equipo directivo facilita los procesos, ahorra tiempo y crea una imagen saludable de planificación y colaboración previas.

La ubicación física en el espacio, en el edificio, así como la posición en el organigrama (estructura oficial) y en la *cultura o vida* (estructura oficiosa) del centro no son algo insignificante, ornamental, sino que más bien se manifiestan como los cimientos del edificio. Cuanto más visible es el orientador, más se conoce lo que hace y cuanto más se conoce, mejor se comprende.

Pero, no es posible alcanzar las metas educativas que un centro se propone, sin facilitar y potenciar la relación de todos los agentes comprometidos con la educación. De esta forma, la cooperación y el trabajo colaborativo emergen como una opción necesaria dentro de la propia institución escolar (profesorado, familias, alumnado...) y como una opción absolutamente deseable fuera de ella, en la línea del trabajo en red con otras entidades, tal y como estamos propugnando. Es, además, la colaboración en sí misma un objetivo educativo, pues casi todas las tareas que debemos realizar en la vida adulta la necesitan. Introducir situaciones de aprendizaje cooperativo entre el alumnado mejora el repertorio social de los alumnos y proporciona oportunidades para aprender a colaborar. Con estos razonamientos, no se justificaría la no-colaboración entre el profesorado y de éste con otros profesionales. Es evidente que a partir del marco teórico expuesto, desde los centros educativos hay que tender un puente (y muchas veces este puente lo es el orientador) entre los aspectos escolares y los culturales, sociales, profesionales...

La idea de un centro abierto al contexto, que abre sus puertas a la colaboración con otras instituciones, entidades y organizaciones comunitarias es la base del trabajo en red. La escuela es uno de los nudos de ese tejido social. Hemos tenido -y tenemos- la suerte de vivir esta situación de la que hablamos. (Sanz Lobo, et al., 2002). Se trata de un instituto de ciudad, ubicado en una barriada nueva con una gran diversidad social, cultural y étnica. Desde hace más de ocho años se llevan a cabo con una periodicidad mensual lo que denominamos "reuniones de barrio". Son espacios de encuentro entre profesionales de diferentes colectivos e instituciones: Centros Educativos, Servicios Sociales, Centro de Salud, Policía Municipal, Policía Autonómica, UMAP (Unidad de Atención a Drogodependientes del Ayuntamiento), Fundación Secretariado Gitano, Cáritas, asociaciones vecinales y culturales. Como objetivos básicos nos planteamos los siguientes: favorecer la comunicación entre entidades, facilitar la cooperación, agilizar actuaciones multiprofesionales, lograr un mayor aprovechamiento de los recursos comunitarios (también para el diseño y puesta en marcha de programas), ayudar a colectivos más proclives a ser sujetos de falta de integración educativa y social, haciendo hincapié en la prevención... y todo desde una perspectiva de trabajo en red.

Con respecto al segundo eje, las “vitaminas” podemos brevemente abordar algunas cuestiones sobre los cambios. En la medida en que los verdaderos y genuinos procesos de innovación y cambio educativos nacen y se alimentan en los propios centros, y por lo tanto, no emanan necesariamente de una reforma o de un decreto, impuestos desde arriba, se valora más la necesidad e idoneidad de contar con apoyos internos de asesoramiento entendidos como acompañamiento y participación en ellos. Estar ahí, para “asistir al parto y a la crianza” de un cambio puede ser fundamental para que salga adelante y subsista. Además, la fuerte carga subjetiva, emocional y de seducción de y para los sujetos protagonistas de la innovación (Martínez Bonafé, 2008) aconseja unas vitaminas. El asesor puede ser el encargado de acompañar, animar y revitalizar cuando sea preciso, para aprender a retroalimentarse de lo positivo y valorar en su justa medida los fracasos o lo negativo: hacernos ver a nosotros mismos y a los demás que se están consiguiendo cosas. Optimismo. El profesor Miguel Angel Santos Guerra suele decir con frecuencia citando a Horhkeimer, filósofo de la escuela de Frankfurt: “podemos ser pesimistas teóricos, pero hemos de ser optimistas prácticos” (Santos Guerra, 2002, 142).

Como las vitaminas, los cambios deben administrarse en pequeñas dosis. Es bueno aceptar que los cambios son lentos y pequeños, para no desanimarse. Siempre hay un grupo de personas dispuestas a colaborar y a compartir un proyecto.

Finalmente, podemos cerrar con unas consideraciones sobre el trabajo por programas. Son precisamente los programas el formato más adecuado para aglutinar todas estas cuestiones (Grau, 2007).

- Permiten tener en cuenta el centro y sus características, para contextualizarlos adecuadamente dentro de la comunidad educativa (análisis de necesidades, planificación, objetivos, contenidos...)
- Permiten situar la acción educativa en un contexto más amplio: la comunidad.
- El trabajo por programas, en cuanto que proyectos más o menos amplios o ambiciosos, implica la colaboración de distintos profesionales y colectivos (orientador, tutores, profesorado, equipo directivo, familias, educadores socio-comunitarios...)
- Propician situaciones de innovación, por las propias dinámicas de reflexión, de flexibilidad y de trabajo en red que suscitan. Parece útil que las propuestas presenten diferentes grados de flexibilidad y apertura en función de las personas que vayan a colaborar.

Hay gente que quiere “el menú del día” y gente que quiere elegir “a la carta”. Y es útil respetar esos ritmos de trabajo, dedicación e implicación, aunque eso complique la tarea del orientador, de por sí ya bastante complicada.

Ejemplos como programas de convivencia, de prevención de drogodependencias, de habilidades sociales... funcionan con una estructura que

favorece la colaboración. Los destinatarios son los alumnos, pero pueden participar, (cada quien con su parcela de responsabilidad, o con su pieza del puzzle, por utilizar el mismo símil de antes) el profesorado, los tutores, el equipo directivo, el orientador, los educadores de otras entidades formativas, las familias... Estamos de nuevo ante la tribu entera.

Referencias bibliográficas

- Diego Navalón, J. de (2007). Evaluación y formación para la práctica asesora. En J. Bonals y M. Sanchez-Cano (eds.) *Manual de asesoramiento psicopedagógico*. Barcelona: Graó, 67-99.
- Domingo, J. (2001). Escenarios y contextos de acción. En J. Domingo (coord.). *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona: Octaedro, 107-130.
- Esteve (1999). El paradigma personal: influjo del trabajo profesional en la personalidad del educador. En V. Ferreres y F. Imberón (Coords.). *Formación y actualización de la función pedagógica*. Barcelona: Síntesis, 131-165.
- Esteve (2003). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Fernández Sierra, J. (coord.) (1995). *El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria*. Málaga: Aljibe.
- Fullan, M. (2002). *Liderar en una cultura de cambio*. Barcelona: Octaedro.
- García López, J. (2005). Servicios de apoyo a la orientación y acción tutorial en los centros educativos. En M. Alvarez y Bisquerra, R. (coords). *Manual de Orientación y tutoría*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Grau, R. (2007). El asesoramiento a través de programas. En J. Bonals y M. Sanchez-Cano (eds.) *Manual de asesoramiento psicopedagógico*. Barcelona: Graó, 445-468.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2002) Sostenibilidad en el tiempo. *Cuadernos de Pedagogía*, 319, diciembre, 16-20.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de Educación*. 339, 43-58.
- Hargreaves, A. (2003) *Replantear el cambio educativo*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Hernández, F. (2001a). El saber del asesor: reconstrucción de un itinerario. En J. Domingo (coord.) *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona: Octaedro, 89-105.
- Hernández, F. (2001b). El asesor en secundaria. Que todos encuentren su lugar para aprender. *Cuadernos de Pedagogía*. 302, 63-66.
- Jiménez Gámez, R. A.; Bisquerra, R.; Álvarez González, M.; Cruz Martínez, J.M. (2005). El modelo de consulta en R. Bisquerra (coord.) *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Madrid: Praxis, 103-130.
- Marcelo, C. (1999). La formación de los formadores como espacio de trabajo y de investigación, *XXI Revista de Educación*. 1, 33-57
- Marcelo, C. (2006). Que veinte años no es nada. Preocupaciones actuales de los asesores ante la sociedad del conocimiento. En Monereo, C. y de Pozo, J. I. (Coords.) *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Graó, 167-182.
- Martínez Bonafé, J. (2008). Pero ¿qué es la innovación educativa? *Cuadernos de Pedagogía*, 375, enero, 78-82.
- Montero, L. (2006). Las instituciones de la formación permanente, los formadores y las políticas de formación en el estado de las Autonomías. En J. M. Escudero y A. Luis Gómez (eds.). *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro, 155-194.

- Montero, L. et al. (coord.) (2007). *O valor do envoltorio. Un estudo da influencia das TIC nos centros educativos*. Vigo: Edicións Xerais.
- Monereo, C. y de Pozo, J. I. (Coords.) (2005). *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Graó.
- Morin, E. (2001) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Rodríguez Romero, M^a M. (1996). *El asesoramiento en educación*. Archidona: Aljibe.
- Rodríguez Romero, M^a M. (1997). *El asesoramiento educativo: una práctica controvertida*. Madrid: Alhambra/Longman.
- Rodríguez Romero, M^a M. (2001a). Asesoramiento en educación. Identidad y constitución de una práctica controvertida. En J. Domingo (coord.). *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona: Octaedro, 69-87.
- Rodríguez Romero, M^a M. (2001b). Tres escenarios en una época de cambio. *Cuadernos de Pedagogía*, 302, 46-49.
- Santos Guerra, M. A. (2002). *Norte del corazón*. Málaga: Málaga Digital.
- Sanz Lobo, M^a D., Goenechea, C., Pérez Domínguez, S. (2002). Diversidad étnico-cultural en la escuela gallega: Un ejemplo de intervención comunitaria en el barrio de Fontiñas. En J. Vez; Fernández Tilve, M^a. D. y S. Pérez Domínguez (coords.) *Foro Europeo Educación: Terceiro Milenio. Políticas Educativas na Dimensión Europea*. Santiago de Compostela: ICE, 294-298.
- Stoll, L. y Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro.