



El asesoramiento educativo y el monopolio del conocimiento

■ M. Mar Rodríguez Romero

Resumen

Este artículo sitúa el conocimiento experto que tradicionalmente ha sido asociado al asesoramiento educativo en el contexto de la “condición posmoderna” y examina modalidades epistemológicas alternativas que reten su tendencia originaria hacia el monopolio del conocimiento. Se explora, también, esta práctica desde la perspectiva de la regulación social.

Palabras clave

Asesoramiento, Regulación social.

Abstract

This paper analyses expert knowledge usually associated with school consultation in the context of the “postmodern condition” and proposes alternative epistemological strategies to avoid the initial tendency towards expertise. As well, school consultation is explored from the perspectives of social and symbolic control.

Keywords

School Consultation, Social regulation.

El asesoramiento en educación es una práctica que fue configurada dentro de la racionalidad técnica. Esta tradición epistemológica, propia de las ciencias empírico-analíticas, confía en la ciencia como productora de un conocimiento incontestable y universal, capaz de ofrecer leyes trasladables a los contextos prácticos en forma de principios técnicos. Tal modo de concebir el conocimiento establece una rígida separación entre sus productores y transmisores y sus receptores, los encargados de trabajar en contacto con la práctica. De modo que el proceso de producción y distribución del conocimiento otorga un lugar privilegiado a los expertos: profesionales-científicos que aportan conocimientos “objetivos”, para ser utilizados por los responsables políticos (POPKEWITZ, 1988). DAVID TYACK (1990) asocia esta modalidad de profesionalidad con la primera promoción de líderes profesionales, formados en Estados Unidos en las nuevas escuelas de educación, en el período que abarca de 1900 a 1950. Se organizaron como un grupo altamente cohesionado, que compartía una lucha común por la ciencia de la educación y por sustraer los asuntos educativos del terreno político. Su objetivo era dejar la toma de decisiones exclusivamente en manos de los expertos. Se instituyeron nuevos patrones jerárquicos de autoridad, creándose un escalafón de expertos en currículum y supervisores con la misión de decir al profesorado qué y cómo enseñar y sustituir las líneas difusas de organización de la política local por la autoridad de la

ciencia educativa. Sus pretensiones tuvieron un éxito considerable, porque sus metas coincidían con los grupos de poder de entonces. Al igual que en la actualidad, la empresa estaba preocupada por la competición económica y querían llevar la eficacia a las escuelas para ayudar a los Estados Unidos a superar el reto de un nuevo gigante industrial y comercial, Alemania. De esta manera la nueva ideología de gestión científica y eficiente se alió con la política e hizo que ésta pareciera un proceso planificado racionalmente.

Visto de esta manera, el asesoramiento forma parte del proceso de control simbólico del conocimiento por parte del Estado y puede ser considerado como uno de los agentes que más activamente participan en el contexto de transmisión o recontextualización del conocimiento. Es decir, en el contexto que crea el discurso pedagógico (BERSTEIN, 1993). El papel de los especialistas tiene una peculiar relevancia, porque suelen formar parte de la institución estatal y son depositarios directos de los esfuerzos de ésta por regular las prácticas educativas. Como apunta ANTONIO NOVOA (1996), los especialistas pedagógicos desempeñan un papel esencial en el proceso de construcción de nuevas categorías epistemológicas para entender lo pedagógico, dado que mediatizan la lectura de las realidades escolares a través del poder que adquieren para definir las interpretaciones legítimas.

El análisis sociopolítico de las reformas educativas de TOM POPKEWITZ (1994), nos ofrece más evidencias. El asesoramiento puede analizarse como una práctica más de regulación social, dentro de la dinámica general que ponen en marcha los Estados para legitimar nuevas formas de epistemología social a través de las reformas educativas. La razón es que, cuando apareció, contribuyó al cambio epistemológico en la concepción de la preparación pedagógica del profesorado y, al mismo tiempo, colaboró en la creación de un nuevo régimen de verdad basado en la introducción de un orden racional en los asuntos educativos y de bienestar social. Una racionalidad que valoraba el sentido de la ordenación, la mensurabilidad, la reproductibilidad y la jerarquía como claves esenciales para la reforma de las cuestiones personales y sociales (POPKEWITZ, 1994, 85). Desde este punto de vista se pone al descubierto el valor retórico de su contribución al desarrollo del profesorado y cobra sentido analizar su actuación en términos de control simbólico.

Desde otra perspectiva, SEYMOUR SARASON (1993) parece corroborar esta clave, cuando señala que los agentes externos a las escuelas no sólo no han influido en el profesorado, de manera tan positiva como retóricamente se proclamaba, sino que han contribuido más a contrarrestar la iniciativa de los docentes, que a apoyarla. Cuando las administraciones educativas crearon estas funciones, en lugar de preguntar a las escuelas qué querían, construyeron un sistema externo a éstas. Como consecuencia se ha producido una situación paradójica y los discursos y prácticas de apoyo al profesorado han traído consigo la inhibición de éste. Algo similar a lo que está sucediendo con el discurso de la potenciación o la dotación de poder, que provoca la ironía de alentar el protagonismo de los docentes, mientras siguen manteniéndose como receptores pasivos del mismo (GARMAN, 1995).

La deslegitimación del asesoramiento como práctica de expertos

La concepción originaria del asesoramiento, que equipara a los agentes de apoyo con expertos y que se basa en la legitimidad de la ciencia ilustrada, se pone en entredicho, cuando empiezan a cuestionarse las bases fundacionales de las grandes narrativas de legitimación, la ciencia entre ellas. La pretensión de un conocimiento incontestable, libre de las vicisitudes de las acciones humanas, carece de sentido si se analizan los contextos de producción del conocimiento (BEYER, 1992). La pérdida de las certidumbres epistemológicas que ha propiciado la condición posmoderna, ha minado las fuentes que conferían legitimidad a los expertos.

Sin embargo y, paralelamente, las sociedades occidentales de finales de siglo están marcadas por la reflexividad. Un modo de proceder que institucionaliza la existencia de expertos. El estado debe justificar su autoridad y sus acciones, no por la coacción y la violencia, como en el Antiguo Régimen, sino mediante formas reflexivas de control social, sobre todo a nivel de los recursos normativo-simbólicos (GIDDENS, 1993). Debido a esta tendencia nos encontramos ante formas de control y supervisión altamente sofisticadas, que se justifican como mecanismos internos de reflexión sobre el propio funcionamiento de las instituciones y sujetos. En el fondo, estas dinámicas tienen una finalidad

disciplinaria y adoptan formatos burocráticos que se inmiscuyen en la gestión y en la evaluación (BALL, 1993).

Puede decirse que la institucionalización de los expertos promueve el monopolio del conocimiento, apoyándose en una lógica jerárquica de las relaciones, que a su vez, se basa en una ideología de la eficiencia y la productividad. El experto, al ser visto como una autoridad en un campo de conocimiento, llega a ser etiquetado como la persona que tiene las respuestas, y el cambio se considera un resultado que sólo se alcanza si se sigue el laberinto diseñado por éste (GOODMAN, 1995).

¿Hasta qué punto la labor de asesoramiento se involucra en las funciones de control simbólico y contribuye al monopolio del conocimiento?

Como ya hemos dicho el asesor o agente de apoyo surge como el experto, legitimado por la política oficial y la competencia científica, para gestionar la implantación de las directrices administrativas y diseminar el saber sobre la mejora educativa (RODRÍGUEZ. ROMERO, 1996). Pero, al mismo tiempo y paradójicamente, busca su credibilidad en el compromiso con el profesorado. De tal manera que esta labor, prácticamente desde sus inicios, ha estado sujeta a tensiones derivadas de una misión contradictoria.

En este contexto doblemente contradictorio, internamente, por tratar de conciliar el carácter instrumental con el servicio al profesorado y, externamente, por la combinación de la pérdida del estatus trascendente de la ciencia con la institucionalización social de los expertos, conviene reexaminar las fuentes de legitimidad del asesoramiento educativo. Especialmente interesante resulta detenerse en el conocimiento del asesor y considerarlo a la luz de las nuevas condiciones. Voy a presentar algunas modalidades de conocimiento que suelen estar poco tratadas en el discurso sobre el asesoramiento educativo. Al incluirlas se pretende encauzar el asesoramiento hacia prácticas de desarrollo del profesorado que problematicen la docilidad de ambos, agentes de apoyo y profesorado, ante políticas centralizadas de mejora.

Para empezar vamos a examinar brevemente los argumentos que cuestionan la legitimidad de la ciencia y la entidad del experto. Desde mi punto de vista el nuevo estatus del conocimiento afecta radicalmente a tres aspectos.

El primer asunto cuestiona la neutralidad de las construcciones científicas y, por tanto, la posibilidad de ofrecer una perspectiva libre de valores por parte de los asesores. Efectivamente se pone en entredicho la posibilidad de conocer la realidad como una entidad exterior e independiente de los sujetos que la desean conocer. La representación del mundo que aspira a desvelar la ciencia moderna y que la convierte en una vía privilegiada para acceder al conocimiento cierto de la realidad, carece de fundamento, porque tanto la ciencia como la cultura son procesos sociales que, a su vez, configuran procesos sociales. La realidad no es natural y autoevidente, sino construida por un conjunto de factores culturales, poco visibles, que forman parte de las indagaciones científicas: las prácticas discursivas y los procesos comunicacionales (SCHNITMAN, 1994). El lenguaje, la comunicación y las prácticas sociales que acompañan a la ciencia no son instrumentos pasivos, sino una construcción activa. En consecuencia ciencia, cultura y

subjetividad son procesos no sólo socialmente contruídos, sino también interconectados.

El segundo aspecto supone una crítica a la idea de desarrollo previsible de los acontecimientos sociales y al modo de concebir los procesos de intervención en éstos como cerrados y susceptibles de ser anticipados, controlados y uniformizados. En consecuencia los procesos de asesoramiento no contextualizados, que buscan resultados previsible y aplican estrategias uniformes tienen escaso fundamento. La ciencia moderna aspira a poder formular leyes generales sobre los fenómenos de la realidad, porque interpreta su modo de comportarse en términos deterministas. Es decir, cree en la previsibilidad de su desenvolvimiento y en consecuencia desea predecirlo, para poder controlarlo. Pero todo parece indicar que el desarrollo de los procesos humanos, sociales e, incluso ciertos procesos naturales, no obedece a regularidades, está jalonado de crisis, que difícilmente encajan dentro de esa imagen de funcionamiento regular y que también desmontan la idea de progreso evolutivo de los grupos humanos. Esas crisis parecen emerger por la propia dinámica de los procesos humanos, de modo que nos obligan a considerar la complejidad ecológica de los contextos sociales y la importancia de las singularidades históricas, culturales y regionales para la planificación de actuaciones en la mayoría de los ámbitos de actividad humana.

La tercera dimensión desbanca la lógica científica como la única forma de conocimiento valiosa. Ahora cobran relevancia otras modalidades epistemológicas alternativas, especialmente aquellas relacionadas con las acciones prácticas y, entre éstas, el conocimiento práctico y experiencial. Esto supone una revalorización de la racionalidad de los docentes y de la necesidad de incluir su modo de conocer en los procesos de asesoramiento. De igual modo es una llamada de atención respecto de la importancia del propio conocimiento práctico del agente de apoyo. La ciencia moderna legitima un único modo de acceder al conocimiento, porque se presenta como la única vía que se ajusta a principios que garantizan la validez de la imagen de la realidad que ofrece. Esta consideración obliga al consenso y desprecia otras posibles formas de investigar. Como los criterios de científicidad provenían de las ciencias experimentales, todas las humanidades han sido vistas como saberes de segunda fila, abocados a generar conocimiento de menor calidad científica y las Ciencias Sociales han forzado su campo "natural" de estudio, para hacerlo susceptible de investigar siguiendo las reglas de las Ciencias Experimentales. Sin embargo, las reglas que otorgan validez a la ciencia moderna no proceden de una autoridad trascendente, sino que son obra del consenso de los expertos. Es decir, que son establecidas en el seno de la propia ciencia. Si su legitimidad procede del grupo que las crea ¿cómo puede justificarse su predominio por encima de otras reglas? ¿de otros modos de acceder al conocimiento? De modo que tan válido resulta ahora ofrecer nuevas argumentaciones en el marco de las reglas establecidas, como investigar nuevas reglas para acceder al conocimiento (LYOTARD, 1984). En otras palabras, las formas alternativas de investigar, preferentemente las de las Humanidades, han adquirido nueva relevancia y se ha sustituido el mito del consenso por la pluralidad de perspectivas que traen nuevos grupos que "juegan" a crear nuevas reglas.

La reflexión precedente muestra que la percepción del conocimiento del agente de apoyo como libre de valores y capaz de consensuar, en torno a su saber cierto, las formas de entender la enseñanza, resulta insostenible. De modo que si ya era renuente a calificar al asesor como experto (RODRÍGUEZ, ROMERO, 1995), ahora resulta insostenible. Se hace necesario replantear el conocimiento del asesor y examinar qué formas de conocimiento se privilegian y qué otras se excluyen.

Las modalidades del conocimiento del asesor

Precisamente voy a fijarme en formas de conocimiento habitualmente desconsideradas. Son modalidades de proceso, que llevan a ver con una mirada renovada los procesos por los que emerge el cambio educativo y se construye de una manera más reflexiva, compleja y múltiple. Son también modos de conocimiento que deberían salvaguardarnos contra el expertismo y promover una dotación de poder al profesorado no limitada a los cauces definidos institucionalmente, sino abierta a la construcción de significados contextualizados y plurales (GARMAN, 1995).

Ese es el caso de una faceta del conocimiento del agente de apoyo imprescindible para facilitar la pluralidad de puntos de vista y la invención de opciones que reten la rutina de las respuestas tradicionales. Es un modo epistemológico que pone de manifiesto visiones alternativas y hace accesibles múltiples puntos de vista de los participantes en los procesos de cambio y también formas alternativas de responder a problemas similares. Como habitualmente se trabaja con una perspectiva que justifica el consenso, se parte de la asunción implícita y muchas veces explícita, de la existencia de un único camino válido, que es justamente el que viene refrendado por su carácter oficial, léase también científico. Por el contrario, cuando se parte de una perspectiva plural, la del asesor, es una más entre las expuestas y conviene que se manifieste explícitamente para que entre en liza con el resto de los enfoques.

Una forma epistemológica que trabaja con la controversia requiere apertura ideológica y ésta sólo 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). Es necesario una actitud problematizadora y reflexiva ante las respuestas dadas a los problemas por las prácticas habituales. El agente de apoyo construye su competencia tomando postura frente a la educación. Sin embargo que la enseñanza es una práctica problemática, porque no hay un único modo de entender los asuntos claves y porque tampoco existe un sólo camino para trabajar con éstos. De manera que la visión del agente de apoyo es una, entre otras posibles. El problema es dónde están las otras y cómo se incluyen en el proceso de asesoramiento. Si el asesoramiento trabaja en instituciones educativas, donde suelen convivir subculturas y donde los grupos sostienen intereses divergentes, y si la intervención del asesoramiento tiene que contribuir a su capacitación, es decir, dotarles de mayor poder para decidir autónomamente como manejar

sus situaciones profesionales, la única salida plausible es la construcción de una visión múltiple que refleje toda la complejidad de los puntos de vista en juego y, que al mismo tiempo, promueva una comprensión más sofisticada de los posibles espacios de acuerdo y de las discrepancias. Una y otra requieren el examen de alternativas y la creación de formas de trabajo más orientadas al planteamiento de problemas que a su solución (SMYTH, 1994). El planteamiento de problemas no sólo implica cuestionar el tipo de escuela para ser desarrollada, sino el proceso por el que esta visión emerge (GOODMAN, 1995).

El agente de apoyo tiene que estar preparado para suscitar este tipo de proceso, articulando procedimientos para poner todas las perspectivas sobre la mesa, explicitando especialmente las de los propios participantes. Esto quiere decir, como manifiesta JOHN SMYTH (1994), que más que confiar en un conocimiento comprobado para aplicarlo de manera general en variadas ocasiones, se opta por la aplicación de conocimiento adquirido a través de formas contextualizadas de investigación, es decir, de estudio de casos singulares previos. Esto supone: equiparar el conocimiento artístico e intuitivo al conocimiento científico, considerar el conocimiento como provisional y problemático y confirmar la relevancia de examinar problemas y resoluciones negociadas (SMYTH, 1986 en Smyth, 1994).

Para desarrollar esta modalidad epistemológica también sería interesante tener acceso a profesorado y centros educativos que hubieran dado respuestas idiosincrásicas a problemas similares o

que estuvieran involucrados en procesos parecidos. Esta posibilidad es de una potencia desconocida, porque si funcionase la conexión entre profesorado y centros educativos, por un lado, podría garantizarse el conocimiento de alternativas y, por otro, estaríamos facilitando la creación de redes de apoyo mutuo entre profesionales del mismo sector. Un modo de trabajar que se propone como el más apropiado para articular formas significativas de colaboración entre el profesorado como respuesta a la flexibilidad, multiplicidad y sofisticación de la sociedad posmoderna (HARGREAVES, 1994).

Otro ámbito de conocimiento del agente de apoyo, que va parejo con el anterior. Es aquel que tiene que ver con el conocimiento de la política educativa y de los mecanismos que utiliza para implantarse, tanto a nivel macro como a nivel micro. No podemos restringir éste al marco del aula, ni siquiera al del centro educativo. Sobre todo cuando la labor de asesoramiento trasciende los límites de éstos, y pone en relación al profesorado con las líneas de intervención que promueven las estructuras administrativas. De modo que es necesario que el asesor esté al tanto del papel que juega el asesoramiento dentro del contexto sociopolítico de la educación. Como ya es sabido éste tiene raíces históricas que es necesario comprender, para dar luz a las tendencias actuales y desenmascarar las formas tácitas que utiliza la tradición educativa para perpetuarse. Ese análisis histórico debería ser aplicado al propio conocimiento del agente de apoyo como una forma de problematizar y desvelar la epistemología social que inevitablemente penetra en las modalidades subjetivas que el agente de apoyo pone en juego al desarrollar la labor de asesoramiento.

Referencias bibliográficas

- BALL, S. (1993). La gestión como tecnología moral. En S. BALL (Comp.), *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid: Morata.
- BERSTEIN, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- BEYER, L.E. (1988). La reconstrucción del conocimiento y de los estudios educativos. *Revista de educación*, 286, 129-150.
- GARMAN, N.B. (1995). The schizophrenic rhetoric of school reform and the effects on teacher development. En J. SMYTH (Ed), *Critical discourses on teacher development*. Toronto: OISE Press.
- GIDDENS, A (1993). *Consecuencias de la Modernidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- GOODMAN, J. (1994). External change agents and grassroots school reform: reflections from the field. *Journal of Curriculum Supervision*, 9 (2), 113-135.
- GOODMAN, J. (1995). Change without difference: school restructuring in Historical perspective. *Harvard Educational Review*, 65 (1), 1-29.
- HARGREAVES, A. (1994). *Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age*. Londres: Cassel.
- NOVOA, A. (1996). *História da Educação: perspectivas actuais*. Documento multicopiado.
- LYOTARD, J.F. (1984). *La condición posmoderna*. Madrid: Cátedra.
- POPKEWITZ, T. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Mondadori.
- POPKEWITZ, T. (1994). Sociología política de las reformas educativas. Morata.
- RODRIGUEZ.ROMERO, M.M. (1995). *El papel del asesor. Un papel controvertido*. Kikiriki. Cooperación Educativa, Sevilla, 36, Marzo/Abril/Mayo, 11-15.
- RODRIGUEZ.ROMERO, M.M. (1996). El asesoramiento educativo y la capacitación del profesorado. *Cuadernos de Pedagogía*, 246, 79-83.
- SARASON, S.B. (1993). *The case for change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- SCHNITMAN, D.F. (1994). Ciencia, cultura y subjetividad. En D.F. SCHNITMAN (comp), *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- SMYTH, J. (1994). Una concepción pedagógica y educativa del liderazgo escolar. En J.M. ESCUDERO y M.T. GONZALEZ, *Profesores y escuelas*. Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- TYACK, D. (1990). "Restructuring" in historical perspective: tinkering toward utopia. *Teacher College Record*, 92 (2), 170-191.

Dirección de la autora: _____

MARIA MAR RODRÍGUEZ ROMERO

Universidad de La Coruña

Facultad de Ciencias de la Educación

Campus de Elviña

La Coruña

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

RODRÍGUEZ ROMERO, M. Mar (1997). El asesoramiento educativo y el monopolio del conocimiento. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(0). [Disponible en <http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/orienta.htm>].