

Nicastro Sandra y Andreozzi Marcela. *Asesoramiento pedagógico en acción. La novela del Asesor*. Paidós. Buenos Aires. 2003 (selección)

1. EL TRABAJO DE ASESORAMIENTO

1. ALGUNAS CONSIDERACIONES INICIALES

(...)A lo largo de este texto invitamos al lector a reconocer en su historia profesional aquellas prácticas, situaciones y experiencias que se relacionen con **el trabajo de asesoramiento, lo cual implica reconocerse como asesor más allá del cargo que se ocupe**. También lo invitamos a prestar atención a la especificidad que este trabajo tiene cuando se lo realiza desde roles formalmente establecidos. El propósito de esta invitación es estar alerta y poner en cuestión representaciones y significados habituales que imponen definiciones según las cuales sólo:

- el que dirige es el director.
- el que administra es el administrador,
- el que enseña es el maestro-profesor-docente,
- el que asesora es el asesor.

La experiencia cotidiana dice que esto no es así.

El asesoramiento pedagógico es una *práctica localizada* en un puesto de trabajo específico, como podría ser el caso de un asesor pedagógico, un consultor externo. Pero también alude a una *práctica transversal* que se **expande, extiende y desarrolla como componente constitutivo del trabajo realizado desde diferentes posiciones institucionales.**

De un modo u otro, cada posición imprimirá matices particulares al trabajo de asesoramiento, fijando las condiciones de espacio y tiempo, los niveles de intervención posibles, el alcance que pueda adoptar el trabajo con los otros, etc. Al mismo tiempo, las distintas posiciones pondrán en juego modelos de actuación y prácticas profesionales diferentes que terminarán por expresarse en estrategias de intervención y dispositivos de trabajo muy diversos; por ejemplo, un psicólogo que adopta un encuadre de trabajo clínico en su tarea de asesor de una escuela, un director de un establecimiento de enseñanza secundaria que al asesorar interviene desde la experiencia acuñada como profesor de una

disciplina, o un profesor de prácticas de un instituto de formación docente que asesora sobre el desarrollo de proyectos ligados a la enseñanza. Lo dicho hasta aquí nos lleva a afirmar que el asesoramiento es una práctica *especializada en situación*. No estamos sugiriendo que sólo asesora quien ocupa un rol o un cargo especialmente definido para ello; tampoco afirmamos que se puede asesorar en todo momento y desde cualquier posición institucional como si se tratara de una materia fácilmente opinable. Esto sería lo mismo que afirmar que, más allá de la posición, del saber experto, del encuadre de trabajo y del tipo de demanda que se configura, siempre es posible asesorar. Pensar el asesoramiento de este modo podría llevarnos a un callejón sin salida. Para evitarlo, es necesario abandonar las miradas binarias, las que nos hacen pensar que sólo uno puede ser asesor o que todos asesoran, y optar por un pensamiento que admita la controversia y la duda, y que dé lugar a ocurrencias e ideas imposibles de anticipar.

Definir el asesoramiento como práctica especializada en situación implica, por lo tanto, ampliar la mirada, ir más allá del problema de si uno o muchos, de si un puesto de trabajo o un componente de varios roles. Además, supone reconocer, en cualquiera de los casos, algunas condiciones que hacen posible el trabajo de todo asesor: el campo dinámico y el montaje de escenas. La idea de campo dinámico todo trabajo de asesoramiento supone la configuración de un campo dinámico, lo cual implica aludir a un conjunto de sucesos, acontecimientos, fenómenos y relaciones tal como se presentan e interactúan en un momento dado.

Para trabajar el concepto de “campo” recuperamos los aportes de Lewin (1978) y Bleger (1973)¹, quienes proponen circunscribir el estudio de los fenómenos que en el campo dinámico emergen desde una perspectiva situacional. Este último autor hace especial referencia a las variables espacio-temporales al definir el concepto de “campo” como:

[...] la situación total considerada en un momento dado [como] un corte hipotético y transversal de la situación [como] el conjunto de elementos coexistentes e interactuantes (Bleger, 1973, pág. 42).

Desde este punto de vista, el campo remite a una situación, al recorte de un “aquí y ahora”. El “aquí” es la delimitación de un espacio en su cualidad material y simbólica; el “ahora”, la inscripción en una temporalidad que desde

¹ Para José Bleger (1973), el estudio de un suceso requiere considerar el conjunto de relaciones y condiciones en las que este suceso se produce. Las propiedades o cualidades de un objeto no dependen tanto de su naturaleza como del conjunto de condiciones en las que existe en un momento dado. El conjunto de estos elementos, hechos, relaciones y condiciones constituye lo que se denomina “situación”.

el presente abre la posibilidad de enlazar pasado y futuro. En el trabajo de asesoramiento, el “aquí y ahora” se organiza en torno a la interacción con un otro. Se trata de un otro, individual o colectivo, portador de tradiciones, saberes, representaciones y valores que se derivan tanto de la cultura profesional como de la cultura institucional de la organización en la cual se desempeña. Frente a él, en ese espacio de interacción del que venimos hablando, es indispensable reconocer el lugar del asesor también como portador de estos mismos contenidos.

Entender la interacción como rasgo central del campo de asesoramiento nos lleva a plantear dos cuestiones que, desde nuestro punto de vista, abren líneas de análisis que merecen ser tenidas en cuenta: la idea de intertextualidad y la de vínculo.

En cuanto a la **intertextualidad**, el encuentro entre asesor y asesorado pone en circulación un conjunto de relatos, historias, novelas que se entraman y entrecruzan en cada situación de manera particular. Este entretejido de textos incluye lo sabido y conocido por todos y otros —como los significados que aluden al ámbito organizacional y grupal en el cual se desarrolla el trabajo de asesoramiento— y simultáneamente enlaza saberes propios de las trayectorias académicas y profesionales que el asesor y los asesorados ponen en juego. Junto a lo sabido y conocido, también forman parte de esta intertextualidad los significados nuevos e inéditos que se construyen en el encuentro con el otro. Hablar de intertexto supone, por lo tanto, sostener una actitud deliberativa, mantener una disposición permanente a observar, captar y comprender diferentes puntos de vista, estar atento a las posiciones institucionales de quienes comparten el espacio de asesoramiento. Asimismo, pensar la interacción en términos de intertextualidad permite replantear la noción misma de verdad y falsedad, dado que justamente de lo que se trata es de dar lugar a la diferencia que cada uno porta en el encuentro con el otro sin abrir siquiera la pregunta acerca de lo verdadero o lo falso. Cada texto, cada historia, cada relato, cobra sentido y valor en la experiencia interior de cada uno y en la experiencia colectiva y, por lo tanto, el criterio de verdad y falsedad se desvanece.

Multivocidad, plurisignificatividad, diversificación y pluralidad de sentidos: significados superpuestos que remiten a la idea de intertextualidad en el campo del asesoramiento.

La segunda cuestión a considerar para profundizar el análisis de la interacción supone reconocer el **vínculo** entre asesor y asesorado como un aspecto central a tener en cuenta en la configuración del campo. Como todo vínculo, esta relación implica entre otras cuestiones: ligazón, enlace, compromiso emocional, niveles variados de dependencia y autonomía, reconocimiento, credibilidad y confianza, significados fantaseados que invisten al otro más allá de él mismo. Situaciones por todos conocidas ilustran lo que te venimos diciendo cuando, por ejemplo:

- La incondicionalidad sostiene la relación con el otro en dos sentidos posibles: o bien el asesor se ubica en la posición desde la cual el mensaje que da al asesorado es del tipo “contá conmigo para todo”, o bien el asesorado sostiene explícita o implícitamente “voy a hacer todo lo que me digas”.
- La diferencia necesaria entre asesor y asesorado se traduce en desconocimiento, estableciéndose entre ambos una distancia que impide el encuentro; o bien en sentido inverso, prevalece la indiferenciación e indiscriminación en la relación.
- Asesor y asesorado ocupan el lugar de depositarios de fines e intereses personales y, de este modo, cada uno termina convirtiéndose en soporte instrumento de su proyecto.

Reconocer la interacción como aspecto central del campo implica atender especialmente el lugar de la demanda como un contenido clave del vínculo con el otro. Utilizamos el término “demanda” aun sabiendo que ésta puede ser leída en un sentido estrictamente contractual. Salvando esta distancia, pensar en la demanda significa estar atento al motivo de la consulta, a la situación que origina el pedido de ayuda, al reconocimiento de una necesidad que expresa el desfase entre aquello que forma parte de las condiciones con las que se cuentan para llevar adelante un trabajo, un proyecto o una experiencia y aquello que en cada caso se requiere. En el ámbito educativo, es habitual hablar de demanda cuando se hace referencia a la intervención de un asesor o consultor externo. Sin embargo, la situación no es tan sencilla cuando pensamos en el asesoramiento como práctica transversal. Inmediatamente se nos plantean interrogantes. Por ejemplo, un director de escuela que intenta llevar a cabo su función de asesoramiento, ¿debe esperar la demanda explícita de los docentes? ¿Y si por diversas razones ésta no se planteara? O, un coordinador de ciclo que advierte una situación conflictiva, ¿debe esperar que los maestros de ese ciclo soliciten su ayuda? En diferentes versiones estos interrogantes aluden a la misma cuestión de fondo: la posibilidad de que, aun existiendo necesidad de asesoramiento, no sea factible, en algunos casos, partir de una demanda explícitamente planteada como tal o, en otros casos, que sea el asesor quien diagnostique la necesidad de ayuda aunque ésta no fuera considerada por sus potenciales asesorados.

Siguiendo la posición de varios autores, entre los cuales citamos a Dejourns (1998a)² decimos que la demanda “exige un riguroso trabajo de elaboración”.

² Según este autor, el trabajo sobre la demanda ocupa un lugar central, en la medida en que permite asegurar y garantizar que los sujetos involucrados en la intervención asuman voluntariamente los riesgos y las responsabilidades que ésta acarrea. Afirma este autor: “La demanda misma no es obvia. ¿Bajo qué condición se puede considerar que la demanda es lo suficientemente explícita como para autorizar el comienzo de la investigación? La demanda ¿es el resultado de un proceso espontáneo o debe ser solicitada, inclusive provocada?... En todo caso la demanda exige un riguroso trabajo de elaboración” (Dejourns, 1998a, pág. 56).

No se plantea como algo obvio ni como un pedido que pueda definirse de una vez y para siempre, sino que, por el contrario, se trata de estimularla y provocarla en el marco de un encuadre de análisis permanente. Mientras que en el caso del asesoramiento como práctica localizada la demanda es el punto de partida necesario para establecer la relación y el contrato de trabajo, **en el asesoramiento como práctica transversal nos posicionamos de otra manera. Lejos de plantear que es posible asesorar sin que exista reconocimiento suficiente de la necesidad de ayuda, resulta importante tener en cuenta que la demanda es el resultado de un proceso paulatino de problematización con el otro.** Esto significa considerar que el trabajo sobre la demanda no queda asociado únicamente a la etapa inicial del asesoramiento, sino que, por el contrario, constituye una cuestión que no puede ser desatendida en ningún momento.

En algunas ocasiones este pedido inicial de apoyo, ayuda o acompañamiento puede ser ambiguo, estar escasamente explicitado o asentarse en intereses confusos y hasta contradictorios. Entonces es importante comprender e interpretar aquello que el pedido expresa o está intentando expresar, 6 por ejemplo:

- reconocer el pedido como emergente de un contexto de significación más amplio;
- establecer la diferencia entre el pedido planteado por parte de quienes solicitan el asesoramiento y aquello que el asesor define como necesidad;
- considerar que quien solicita el pedido inicial no es necesariamente ni en todos los casos aquel a quien va a estar dirigido el trabajo de asesoramiento;
- tener en cuenta que existen necesidades que están en relación directa con los contenidos y con el desarrollo de los proyectos pedagógicos y que, desde ellos, los distintos actores las expresan a modo de voceros.

Interpretar aquello que aparece planteado como necesidad o pedido de ayuda requiere, además, avanzar en el análisis de los fenómenos que están en la base del vínculo y de las expectativas que asesor y asesorados construyen recíprocamente. En alguna medida, estas expectativas traducen sentidos y significados ligados al deseo de asesorar y ser asesorado. Deseo que manifiesta contenidos del orden del inconsciente, despierta fantasías y temores y pone en juego representaciones mutuas que invisten al vínculo que asesor y asesorados mantienen.

La idea de montaje

Planteamos como hipótesis de trabajo que todo acto de asesoramiento resulta del montaje de diversas escenas. Utilizando la metáfora del cine y del teatro, el montaje nos remite a una imagen de armado, combinación y articulación de elementos, un ordenamiento de piezas para alcanzar la versión final de una

obra. También nos hace pensar en la idea de engranaje en - el campo de la mecánica como mecanismo utilizado para transmitir el movimiento entre piezas. En ambos casos, encontramos presente la idea de ajuste y acoplamiento de partes en movimiento. La idea de movimiento es clave, en tanto define un rasgo constitutivo del trabajo de asesorar. Aun cuando en todo asesor existe como supuesto de base la expectativa de colmar y satisfacer al otro brindándole en cada oportunidad lo que éste necesita, es evidente que en sentido estricto este ajuste nunca es perfecto. En todo caso, se trata de una expectativa que seguramente tiene más de ilusión que de realidad. Si esta perfección fuera posible sin resto, sin falla, dejaríamos de hablar de movimiento en el sentido en que lo venimos haciendo y la idea de acople de partes se asemejaría más a la del encaje de las piezas de un rompecabezas que a la de un engranaje en tanto mecanismo de transmisión. Tal como lo señalan Fernández y De Brasi, la idea de movimiento es difícil de asir, es esquiva, huidiza:

Esta cita nos lleva a introducir otra idea. El movimiento propio de montaje al Creemos captarlo en su esencia cuando vemos a alguien correr, como una saeta en una competencia deportiva, en un avión que busca su vuelo o en una lancha que abre raudamente un surco en el agua. De igual modo, pensamos que nos “movemos” en un texto al ir pasando sus páginas, cuando concretamos el “recorrido” desde su primera hoja hasta su última línea. Generalmente en ese punto se estima que la labor central de la lectura ha culminado. Ahí, sin embargo, empieza a emerger su movimiento (1993, pág. 31)

Esta cita nos lleva a introducir otra idea. El movimiento propio de montaje al que aludimos, ya sea pensado desde el cine y el teatro como desde la mecánica, se produce por efecto de continuidades y discontinuidades. Este movimiento está compuesto, por un lado, por un encadenamiento de sucesos que se reconocen y reconstruyen en una temporalidad lineal, entre presente, pasado y futuro, y por otro lado, por la irrupción de hechos sorprendidos, súbitos e impredecibles que se definen como “acontecimiento”.

Pensar el movimiento como una relación entre sucesos y acontecimientos pone en cuestión el supuesto al que hacíamos referencia anteriormente: la imagen de encaje perfecto, el deseo de colmar al otro, la intención de satisfacer plenamente su necesidad, la posibilidad de comprenderlo cabalmente. La cotidianidad del trabajo de tantos asesores muestra que siempre hay algo que tiene que ver con lo imprevisto, lo impredecible, lo aún por venir³, que irrumpe en el campo de asesoramiento como indicio de ese “ajuste-desajustado” que define al montaje en movimiento.

Cuando un asesor comenta que frente a determinado pedido o demanda tiene la situación bajo control, posiblemente está diciendo con esto que tiene claridad

³ Larrosa y Skiliar definen con la palabra porvenir la relación con lo que “no se puede anticipar, ni proyectar, ni prever, ni predecir, ni prescribir, con aquello sobre lo que no se puede tener expectativas, con aquello que no se fabrica, sino que nace [...] aquello que escapa a la medida de nuestro saber, de nuestro poder y de nuestra voluntad” (2002, pág. 418).

sobre lo que quiere hacer, que lleva delineado un plan de trabajo, que desde un criterio de realidad se fijó metas razonables y posibles, etc. Sin embargo, por más previsión que haya hecho o, en palabras de Larrosa (2000), por más saber, poder y voluntad que ponga en juego, esto no significa que pueda atrapar todo lo que en ese campo ocurra. Siempre existe un resto, una falla, algo que no pudo ser pensado, que escapó a toda posibilidad de representación, algo que no llegó a ponerse en palabras o que simplemente nos tomó por sorpresa. En definitiva, se trata de un montaje' siempre imperfecto, en permanente construcción y transformación, que sabe de las continuidades pero también de los quiebres y las rupturas, que instala el “no sé”, el “puede ser” y el “quizás” como figuras de lo inédito. Hasta aquí definimos la idea de montaje como articulación de partes, piezas o mecanismos. En el trabajo de asesoramiento, no hablaremos de piezas sino de escenas que aluden a diferentes actos de trabajo que se ligarán, en cada caso, de manera singular y situacional. En un intento de reducir a su mínima expresión este planteo sin por ello simplificarlo, reconocemos al menos dos escenas mediante las cuales es posible expresar la idea de montaje:

— una escena refiere al momento de asesorar: el asesor y los asesorados son sus protagonistas;

— la otra, a la situación de trabajo en la cual se pondrá en juego, en parte, aquello que asesor y asesorado pudieron pensar, elaborar y construir conjuntamente.

En algunos casos, sólo se tratará de dos escenas; en otros, una de estas escenas condensa varias, enlaza y asocia varios actos de trabajo⁴. Una lectura ingenua de esta idea podría llevar a pensar que estamos hablando de un encadenamiento lineal de escenas y momentos, como si en uno de ellos se recibieran o elaboraran recomendaciones, actividades y recursos para ser aplicados posteriormente en otros. Lejos de esto, nos interesa destacar la idea de tiempo diferido como un rasgo central del montaje. En este caso, lo diferido no alude a un tiempo postergado o pospuesto, tampoco al tiempo de los relojes, sino a un otro tiempo, asociado a sucesos imprevistos, a otros espacios, otras personas y otras tareas. En síntesis, alude a esa segunda escena que ligamos al acto de trabajo de un maestro, un profesor, un alumno o un director en situación de ser asesorado. Pensar el asesoramiento en esta línea implica reconocer en el montaje el interjuego entre la presencia y la ausencia de asesor y asesorado. En la primera escena es indudable la presencia del asesor y el asesorado. Por ejemplo, un director y un maestro están presentes reflexionando sobre cómo trabajar con otros que no están: los alumnos de ese maestro. En ese momento, piensan en ellos, se los representan en sus diálogos habituales, en sus reacciones más frecuentes, en aquello que les gusta o no hacer, en las

⁴ Pensemos, por ejemplo, en la situación de un rector que asesora a un coordinador de área respecto del desarrollo de experiencias de innovación que los profesores llevarán adelante en su trabajo con los alumnos. En este caso, el montaje se complejiza. El encadenamiento al que hacemos referencia supone el enlace de, al menos, tres escenas: la escena del rector asesorando al coordinador de área, la de este coordinador trabajando con los profesores de las materias involucradas en la experiencia de innovación y la de los profesores desarrollando esta experiencia con los alumnos en el aula.

situaciones más exitosas y las de mayor dificultad. Como contrapunto, imaginan qué hacer con ellos, qué tarea proponerles, cómo obtener mejores resultados.

En la segunda escena, el maestro se encuentra en su salón de clase trabajando con ese grupo. El ausente es ahora el director con quien estuvo intercambiando ideas sobre la situación que en ese momento se configura como su acto de trabajo. Pasan a estar presentes quienes en la primera escena estaban ausentes: los alumnos. La circunstancia que allí se dará sólo pudo anticiparse en parte, porque la presencia misma de los alumnos hace posible una situación que indefectiblemente tendrá algo del orden de lo imprevisto. En esta segunda escena, el maestro podrá llevar adelante con sus alumnos un trabajo interesante y productivo, podrá introducir un cambio en relación con lo que venía haciendo o con o que venía sucediendo o, por el contrario, realizará un trabajo que a pesar de todo seguirá en la línea de lo que ya estaba ocurriendo. Posiblemente lo que marca la diferencia entre una u otra alternativa sea la posibilidad de estar alerta a aquello que en la segunda escena se presenta como inédito y desconocido. En algunos casos, el maestro-asesorado captará la imprevisibilidad de su campo de trabajo y, desde allí, decidirá qué hacer, tomará más o menos lo pensado, dejará o no en suspenso lo anticipado y previsto. En otros casos, al no advertir lo nuevo de la situación, intentará responder fielmente a lo acordado, aplicando linealmente aquello que fue pensado y planeado, sin posibilidad de ajuste y adecuación. ¿Cómo juega la palabra del otro cuando éste está ausente? ¿Cómo tolerar la sensación de extrañeza cuando aquello que se presenta no había sido previsto, anticipado? ¿Cómo la presencia del otro queda asociada a la idea de inclusión y su ausencia, a la de exclusión?

El siguiente ejemplo trabajado por Berenstein ilustra de manera muy ajustada lo que venimos diciendo. Por esta razón, vale la pena incluir esta cita a pesar de su extensión:

"Veamos lo que ocurre en el campo deportivo, en los partidos de fútbol. Se puede saber, se diga o no, cómo se compondrá el equipo, las cualidades regulares y estables de cada jugador e imaginar cómo va a resultar cada combinatoria de ellos, la estrategia que conviene emplear según los jugadores propios y rivales. Se pueden analizar y estudiar las jugadas en el pizarrón. Hasta aquí los otros están ausentes, se trata sólo de representaciones guiadas fuertemente por los deseos. Pero como cualquiera sabe, los resultados son inciertos porque la presencia de los cuerpos impone un imprevisto, una ajenidad que excede cualquier estrategia, ya que ella opera con cuerpos ausentes, sin esos jugadores de quienes se habla, sólo existentes en la mente del director técnico y de los jugadores en una combinación de objetos imaginarios y objetos internos. Nadie puede conocer el resultado del juego de presencias. El resultado final depende de lo que se dé en ese momento. Lo que sí se sabe es que en presencia de los cuerpos el resultado es imprevisible, o sea, hay un no saber penetrado de incertidumbre [...] Es probable que aquel equipo que insista con la estrategia estudiada como si los rivales no existieran lleven más las de perder que aquel otro que tome contacto con que el partido es una situación nueva dada con los otros [...] Un dicho habitual es que los partidos se ganan en la cancha (2001, págs. 119-120).

2. TRABAJAR DE ASESOR

En el apartado anterior esbozamos algunas ideas que nos aproximaron al asesoramiento como una práctica especializada en situación: — puede estar localizada en un puesto de trabajo específico o extenderse como un componente constitutivo de una diversidad de posiciones institucionales; — implica la configuración de un campo en el que se hacen presentes fenómenos personales, intersubjetivos, grupales, y organizacionales; — supone el despliegue de un montaje de escenas en constante movimiento. Ahora centraremos la mirada en el trabajo de asesorar, sus vicisitudes, su naturaleza, los puntos de tensión y riesgo que habitualmente se presentan, los conflictos que suelen provocarlo, la vivencia subjetiva que se construye en el acto de asesorar. Pensar a un asesor en su situación de trabajo, imaginarlo en lo más cotidiano de su tarea, desde la perspectiva que venimos planteando, nos lleva a adoptar como propios los desarrollos derivados de la psicodinámica del trabajo.

Los aportes de autores tales como Dejours, Dessors y Molinier —véase Dessors y Guiho-Bailly (1998)—, entre otros, operaron para nosotras como verdaderos analizadores, en tanto facilitaron la comprensión de situaciones de asesoramiento propias y ajenas, develando aspectos de esta práctica que en varias ocasiones suelen pasar inadvertidos. Justamente, en su calidad de analizadores, estos desarrollos intermediaron entre la experiencia vivida y nosotras como analistas en la búsqueda de otro sentido. Tomamos como punto de partida la caracterización que Dejours y Dessors plantean sobre el trabajo, en tanto:

- “creación de novedad, de inédito”
- “actividad desplegada por los hombres y las mujeres para enfrentar lo que no está dado (por la organización teórica del trabajo)”;
- “todo lo que los hombres y las mujeres se ingenian en inventar para encontrar los mejores compromisos entre lo que deben hacer, lo que es posible hacer, y lo que desearían hacer teniendo en cuenta lo que creen que es justo o bueno” (Dessors y Guiho-Bailly, 1998, págs. 11-12)

El trabajo de asesoramiento implica enfrentar cotidianamente situaciones que revelan estos mismos sentidos. En cuántas oportunidades intentamos ilusoriamente hacer previsible aquello que, por definición, tiene siempre algo de imprevisto. Sabemos mucho sobre la enseñanza, conceptualizamos en profundidad sobre el acto de aprendizaje, contamos con un repertorio de técnicas que nos habilitan a trabajar con el otro, nos preocupamos por armar un diseño prolijo y cuidado hasta el detalle de aquello que nos proponemos hacer y, sin embargo, nada de esto alcanza para garantizar que el asesoramiento cumpla con lo previsto. Tal como lo planteamos al referirnos al movimiento propio del montaje de escenas, lo inédito e impredecible está siempre presente como evidencia de -que el control total y absoluto no es más que una mera ilusión y que la aplicación detallada de ideas ajenas nada garantiza.

Desde aquí, el trabajo de asesoramiento es en sí mismo un acto de intervención⁵. La noción de intervención alude a “venir entre”, un “interponerse” y, en este sentido, queda ligada a la acción de un tercero que colabora y acompaña en la producción de conocimiento y en el desarrollo de cambios personales, grupales u organizacionales en contextos de incertidumbre e imprevisibilidad. Pensar al asesor como tercero, o en otras palabras en su papel de intermediario, supone considerarlo como un provocador que promueve, a través de un dispositivo de trabajo determinado, el surgimiento de aquel material que se convertirá en objeto de análisis.

Relatos, evocaciones, producciones de distinto tipo ponen al otro en situación de hacer memoria en un intento de objetivar su situación de trabajo presente. El asesor ocupa el lugar de “un testigo de segundo orden o testigo de alguien que testimonia” y, en este sentido, escucha y participa de la construcción conjunta de un relato. Reconocer esta coautoría supone asignarle un lugar diferente del de aquel que se contenta con recolectar crónicas y ser espectador ajeno de lo que en esa escena ocurre. Pensar el asesoramiento como un acto de intervención no implica atender únicamente aquello que no sale bien, aquello que no funciona y merece ser reparado, aquello que escapa al orden de lo esperado o que no satisface la expectativa prevista, aquello que está en crisis. En palabras de Ardoino, supone:

[...1 la interrogación acerca del sentido, la puesta en evidencia y la elucidación de lo que hasta entonces quedaba oculto (...). Tal vez, lo que realmente cambia en el curso de la intervención es la mirada que los actores dirigen hacia la situación que sufrían hasta entonces, sin poderla comprender muy bien por el hecho de su complejidad y de su opacidad. El trabajo de elucidación, aun cuando sea parcial, modifica pues, en cierta medida, la relación de cada uno [...] con la situación [...] La lectura de los fenómenos se enriquece y se vuelve más exigente. Hay un desarrollo de las capacidades críticas. Pero la situación en sí misma, en la medida que se halla determinada por fuerzas externas, en la medida que constituye la traducción de modelos más generales que la trascienden y que quedan fuera del alcance del poder real de los protagonistas (al menos en la situación de la intervención), se mantiene fundamentalmente in cambiada en lo esencial [...] Toda la cuestión es saber si este imaginario va a desembocar en una invocación ritual de un cambio social [...] o en la intención de transformación de los imaginarios individuales y colectivos a través de un trabajo de educación y de formación crítica (1981, págs. 18-32). Desde esta perspectiva, el asesor está lejos de ser quien pueda ofrecer la palabra justa, la mejor estrategia, la solución ideal para cada problema o

⁵ Tal como lo señala Ardoino (1981), la noción de intervención, en tanto “acto de un tercero que sobreviene en relación con un estado preexistente”, puede asociarse tanto a la idea de mediación, buenos oficios, ayuda o cooperación como a la idea de intromisión, o intrusión.

dificultad planteados. En un movimiento de entrada y salida, de presencia y ausencia, su intervención apunta a volver a mirar la situación de cada uno, abriendo interrogantes allí donde no estaban, preguntándose sobre aquello que aparece como certezas acerca de lo que se sabe, lo que se necesita, lo que ocurre. Más allá de cuál sea su posición formal (en tanto asesor interno o externo), intentará alcanzar una exterioridad que no suponga ajenidad.

3. NOVELANDO EXPERIENCIAS

En este apartado recuperaremos experiencias vividas en el trabajo de asesoramiento; al tiempo que las contamos vamos haciendo historia y, al pensarlas, colaboramos en nuestro propio análisis.

La reconstrucción que hicimos de estas historias y la manera en la cual hoy las vemos nos permitieron reconocer algunas dificultades, puntos de tensión, zonas de riesgo propias y constitutivas del acto de asesoramiento. En el marco de nuestras discusiones, comenzamos a llamarlas fallas o disloques. Esta idea de falla se hizo para nosotras evidente cuando advertimos que el montaje de escenas alude a un movimiento que supone ajustes y desajustes; cuando recordamos historias en las cuales el vínculo entre asesor y asesorado presenta indicadores de fragilidad y desligazón; y también cuando fuimos desanudando cuestiones relativas a la demanda, el pedido y la necesidad de ayuda.

Las historias cuentan lo que le ocurre al asesor cuando se encuentra inmerso en un círculo de difícil salida, cuando su ofrecimiento de ayuda se vive como imposición o afrenta, cuando la posición institucional del asesor como par se transforma en una fuente de tensión o cuando el contenido de la demanda provoca en el asesor un efecto de implicación tal que lo lleva a perder distancia. En ellas se presentan fallas ligadas a la dificultad de problematizar, a la falta de reconocimiento de la necesidad de ayuda, a las condiciones que desafían la credibilidad y la confianza, entre las más evidentes.

Un primer protagonista de estas historias somos nosotras mismas como intérpretes situados en nuestro hacer memoria. Ellas no son mera copia de lo ocurrido, al modo de una imagen fotográfica o una reproducción sonora de la experiencia pasada. Implican mucho más que eso, son producto de una transmisión.³ Por eso no tomamos estas historias, ni las perspectivas teóricas desde las cuales intentamos analizarlas, como un todo. Tampoco prestamos atención a los sentidos literales; hicimos algunos rodeos, invertimos algunas costumbres —por ejemplo, no siempre fuimos de lo más conocido a lo menos conocido, ni de adentro hacia afuera—, pero dejamos planteadas algunas preguntas y delineamos posibles ejes de análisis.

“Estamos en un círculo vicioso y no podemos avanzar”

Durante mucho tiempo escuchamos y trabajamos con profesionales que se desempeñan en escuelas de diferentes niveles y modalidades y que, en ellas, enfrentan día situaciones críticas que los conmueven en su posición de asesores, los interrogan sobre el alcance de su tarea y ponen en cuestión su saber experto. Uno de ellos es la psicopedagoga de una escuela que trabajaba contratada por la cooperadora, dado que la institución no tenía gabinete. Desde su visión y casi en sus mismas palabras, la escuela estaba atravesando una situación de cambio que a todos preocupaba. En los últimos años, como nunca había ocurrido, el barrio se estaba yendo de la escuela, los alumnos ya no eran los de antes. Sin embargo, la escuela no tenía problemas de matrícula porque recibían alumnos de un complejo habitacional muy humilde que se había instalado cerca de allí. La mayoría de las familias de este complejo estaban desocupadas, y aunque el personal de la escuela no se quejaba de la pobreza —no era éste el problema según ellos—, todos comentaban que se daban cuenta de que estaban acostumbrados a los chicos de antes, aquellos que ahora ya no estaban. Al hablar de esta situación, culpabilizaban a la inspectora por no controlar la manera en que los directores de otras escuelas hacían la inscripción de los alumnos. Por todos era conocido que una escuela cercana seleccionaba a sus alumnos y no inscribía a todos los que solicitaban la matrícula. La psicopedagoga comentaba que tanto ella como las maestras estaban seguras de que el problema no eran los chicos. Con preocupación hablaba de los resultados que estaban teniendo: todos sabían que no eran buenos y continuamente se preguntaban si había que dejar que los alumnos repitieran o no. A pesar de todo, un hecho las tranquilizaba: no estaban con problemas de matrícula como tantas otras escuelas de la zona.

Las maestras de la escuela le pedían ayuda porque ya no sabían qué hacer con los chicos que tenían dificultades de aprendizaje. Cada tanto armaban una lista con sus nombres y se la daban para que trabajara con ellos. Cuando esto ocurría, siempre pasaba lo mismo: terminaban discutiendo. La psicopedagoga reaccionaba con enojo diciéndoles que no alcanzaba con sentarse cada tanto un rato con el niño, que ellas tenían que pensar estrategias desde el aula. Las maestras, por su parte, le reprochaban que seguramente para ella era fácil dar esta respuesta porque sólo venía algunos días y estaba afuera del aula. Así como venía el enojo, también se disipaba. Ambas partes coincidían en que no se trataba de echarse culpas, sino que simplemente no sabían qué hacer ante una situación que para todos era nueva. Los niños y los padres ya no eran los del barrio; los que hoy estaban, esperaban y reclamaban cada vez más. El circuito era siempre el mismo: los padres reclamaban a las maestras; las maestras, frente a esto, reclamaban a la psicopedagoga, y la psicopedagoga terminaba reclamando a las maestras. Reconocía que su enojo tenía que ver con la sensación de que se esperaba de ella soluciones mágicas. Su relato volvía una y otra vez al mismo punto de partida: las maestras le decían que no podían con estos chicos y ella les contestaba que tampoco podía. La situación era difícil para todos. En sus palabras: “estamos en un círculo vicioso y no podemos avanzar”.

Esta historia nos pone ante un hecho que habitualmente se presenta en la práctica de asesoramiento: considerar la dificultad como problema, como si estos dos términos fueran sinónimos. La dificultad forma parte de lo que generalmente aparece reconocido en forma explícita, en tanto que los problemas resultan de un proceso de interrogación de lo establecido que avanza en el planteo de nuevas preguntas sobre aquello que permanece implícito.

Más allá de nombrar la dificultad, su problematización implica encuadrarla en el marco micro social de cada contexto institucional, en cada espacio y tiempo, interrogándose acerca de por qué se la piensa como tal y cuáles son los significados que se le atribuyen. En este sentido, la problematización persigue como propósito provocar una nueva mirada sobre la situación que se atraviesa, hacer otras preguntas, establecer nuevas relaciones entre los hechos, entre las condiciones que los sostienen, etc. Avanzar en el planteo de un problema no lleva necesariamente a modificar situaciones estructurales que trascienden ese problema y el ámbito en el cual emerge.

En la escuela se dio un cambio ligado al movimiento en el tipo de población que venían recibiendo: los alumnos ya no eran los que históricamente asistían a la escuela. Ciertamente, el hecho de que la matrícula se mantuviera relativamente constante atemperaba la sensación de dificultad. También advertían que este movimiento poblacional enfrentaba a la escuela con una situación nueva para ellos: la pobreza de los chicos. Sin embargo, nadie percibía esta situación como un problema; la preocupación, en cambio, recaía en el bajo rendimiento. Aun cuando la psicopedagoga de esta historia no lo planteara de manera explícita, había dos temas que aparecían entrelazados implícitamente en el modo de referirse a la situación que estaban viviendo: la pobreza y las dificultades en el rendimiento.

Nos preguntamos hasta qué punto este relato era absolutamente personal o expresaba, en su versión, explicaciones habituales y significados disponibles en la cultura de esa escuela. Seguramente, esta visión de los hechos era la vocera de la visión de los otros que trabajaban allí y compartían su preocupación por estar inmersos en la misma situación y cultura institucional.

14. Partimos de concebir la cultura institucional como un conjunto de producciones materiales y simbólicas que cada unidad organizacional elabora a lo largo del tiempo a partir del interjuego existente entre algunas condiciones básicas del funcionamiento: el espacio material, las personas, el proyecto, la tarea a través de la cual se avanza en el logro de fines y que se desarrolla según una particular división del trabajo, los sistemas de organización que regulan la trama de relaciones sociales.

Otra pregunta que hoy señalamos como importante es cuál es el adentro y el afuera en esta situación, o mejor dicho ¿el afuera o el adentro de qué?’⁶ Del aula, de la escuela, de la cotidianidad. Seguramente todas estas respuestas sean válidas. Como veíamos al analizar la idea de montaje, habitualmente la presencia queda asociada a lo que está adentro e incluido y la ausencia, a lo que está afuera y excluido. La presencia es la que se relaciona con el hacer y la ausencia, con el saber. El que está presente es quien “pone el cuerpo” y hace; el que está ausente es quien sólo puede ser representado, evocado, recordado. - Esta dinámica favorece un tipo de tratamiento de la dificultad en la cual unos terminan responsabilizando a otros: las maestras a la psicopedagoga y la psicopedagoga a las maestras, cada uno entendiendo que el problema es de la otra parte. Esta reacción común a ambas partes, puede ser interpretada como un comportamiento en el cual se expresa la proyección como mecanismo de defensa.’⁷ A través de este mecanismo, quienes tienen responsabilidad sobre la dificultad quedan momentáneamente liberados de ella esperando que otro la resuelva. --

Una mirada rápida o una escucha prejuiciosa pueden llevar a pensar que el nudo de esta historia pasa por “sacarse el problema de encima”. Sin embargo, otras explicaciones son posibles. Aquí existe un pedido de ayuda que requiere ser descifrado. Seguramente, el modo de expresarlo no hizo posible que la psicopedagoga como asesora pudiera escucharlo e interpretarlo. El enojo ocupó el lugar de la interrogación, inhibiendo la posibilidad de avanzar- en la problematización. El mismo comportamiento de proyección obstaculizó la configuración del campo de asesoramiento, en tanto dificultó el análisis de la situación, fragilizó el vínculo asesor-asesorado, quedando interpelado el asesor en su posición institucional y en su saber experto. También cabe suponer que la posibilidad de montaje y articulación de escenas corrió peligro. Se configuró una situación especular: por un lado, los maestros y los chicos; por otro, la psicopedagoga y los chicos, en otras palabras, [a. maestra y el problema, la psicopedagoga y el problema. El momento de -trabajo de la psicopedagoga con las maestras, en tanto oportunidad de asesorarlas, reflexionar conjuntamente sobre las dificultades y construir juntas posibles líneas y estrategias de trabajo con los chicos, fue la escena vacante, la escena ausente. En su lugar aparece otra: la psicopedagoga con la lista de los alumnos en riesgo de repetir. El problema queda asociado a las dificultades en los resultados que alcanzaban los alumnos, y la posibilidad de problematización resultó ser muy escasa. La

⁶ . Esta cuestión nos pone frente a un riesgo: adherir ciegamente a concepciones binarias que, en palabras de Puiggrós y Dussel, atraviesan el pensamiento pedagógico, como el adentro y el afuera, los incluidos y los excluidos, intentando ir más allá de una simple demarcación de las diferencias. Véase “Fronteras educativas en el fin de siglo: utopías en el imaginario pedagógico”, en Puiggrós y Dussel (1999).

⁷ Laplanche y Pontalis definen la proyección como “una operación por medio de la cual el sujeto expulsa de sí y localiza en otro [...] cualidades, sentimientos, deseos, incluso **objetos** que no reconoce o que rechaza en sí mismo” (1971, pág. 306). Se trata de una palabra que admite diferentes significados, razón por la cual entendemos imprescindible estar atentos a esa definición. Berenstein (1989) define la delegación, siguiendo los planteos de Stierlin, como un proceso relativo a la temprana infancia, a la situación de dependencia que rige en esos momentos y a los vínculos de lealtad que se establecen. Son muy interesantes algunos rasgos centrales que reconoce en este proceso a partir de pensar en la relación entre la autonomía, la individuación y la separación.

lista de alumnos con dificultades es una muestra de ello. Por su intermedio, las maestras podrían estar expresando implícita y, por qué no, silenciosamente: “no podemos con ellos, ¿vos sabés qué hacer?”.

El vínculo entre la psicopedagoga y las maestras se fragilizó y, desde allí, el campo de asesoramiento también se debilitó. Una y otras pierden poder sobre su propio acto de trabajo: las maestras “no saben / no pueden” acompañar a estos alumnos, la psicopedagoga “no sabe / no puede” acompañar a estas maestras.

En síntesis, la escena faltante —la posibilidad de asesorar— evidencia una falla en el montaje y, al mismo tiempo, muestra un campo que pierde dinamismo. En lugar de la problematización se profundiza el conflicto; en lugar del encuentro, el desencuentro: la psicopedagoga por un lado, las maestras por otro, los alumnos por otro. Como desenlace, se instala una situación sin salida.

“Dejala que hable”

Queremos dar comienzo a esta historia presentando a la directora de una escuela con quien una de nosotras mantuvo un estrecho intercambio a partir de una consulta. En un intento de retratarla, recordamos, como uno de los rasgos más salientes de su estilo, su preocupación por acompañar de cerca a las maestras de la escuela asesorando y apoyando permanentemente su trabajo, dedicando la mayor parte de su tiempo a cuestiones que tenían que ver con la enseñanza.

Recordar el intercambio mantenido con ella hizo que pensáramos una y otra vez en la idea de desajuste, de disloque, como nudo central de esa historia. El año en que hizo su última consulta se había incorporado a la escuela una maestra nueva al quinto grado de la tarde. Se llamaba Viviana y hacía poco tiempo que se había recibido. La recepción de sus compañeras había sido muy buena. Pasadas las primeras semanas de clases, la directora convocó a una reunión a las maestras de quinto. En el turno mañana estaba Luisa, una de las más antiguas de la escuela, un referente importante para todos y también para la directora, quien la consultaba y se apoyaba en ella permanentemente. El motivo de la reunión tenía que ver principalmente con su impresión de no estar acompañando lo suficiente a la maestra nueva que, por cierto, había recibido a un grupo difícil. Luego de un rato de intercambio sobre cómo estaban los chicos, cómo iban con lo planificado, Viviana contó que estaba muy atrasada porque con su grado se avanzaba lento. Sostenía que, cuando intentaba acelerar más el trabajo para acercarse a lo planificado, los problemas entre los chicos se recrudecían. Su sensación de estar en falta era clara. La otra maestra no dejaba de tranquilizarla, diciéndole que con un grupo como ése estaba haciendo bastante. Iba y volvía contando ejemplos de su experiencia como maestra de ese grupo. Por momentos era hasta gracioso: llegó a decirle que cuando los había tenido en primer grado había presagiado una escolaridad más que difícil para ellos y para todos.

Mientras escuchaba a Luisa, la directora no podía dejar de pensar si en realidad estaban ayudando a Viviana; sentía que algo se le escapaba. Intenté cambiar el rumbo de la conversación pero no podían dejar de hablar del grupo. Al cerrar el encuentro, les propuso seguir trabajando sobre este tema y producir algún informe entre las tres para transmitirlo a las otras maestras del segundo ciclo, dado que ellas serían quienes los iban a tener el año siguiente. Pasados unos días, en una charla informal en la sala de maestros, la directora comentó a las otras maestras del segundo ciclo acerca de las reuniones que estaba manteniendo con Luisa y con Viviana, de lo que allí habían pensado y de la idea que tenía de producir un material que les sirviera para el año siguiente, cuando ellas fueran maestras de este grupo. Una reacción inesperada de las maestras motivó a la directora a realizar la consulta.

Tanto por las palabras como por los gestos, las maestras rechazaron su ofrecimiento. Entre frases tales como “qué interesante”, “nos va a venir muy bien para el año que viene”, una maestra le respondió que ella también tenía muchos problemas, que sus preocupaciones eran otras y estaba manejándose sola. Reconoció que seguramente para las dos maestras de quinto debía ser importante lo que estaban haciendo, pero señaló que esto no era así para todas. Ante esta respuesta, la directora respondió casi sin pensar que seguramente quienquiera que fuera la maestra de ese grupo iba a tener dificultades el año siguiente.

Cuando en la consulta le preguntamos qué la había movido a responder de esta manera, explicó que había tenido una percepción muy desagradable, casi intolerable, como si las maestras le hubieran dicho y se hubieran dicho unas a otras: “dejala que hable”.

Tal como lo anunciamos, esta historia muestra, en la reacción de estas maestras, un desajuste entre lo que ellas estaban necesitando y lo que la directora les ofrecía como ayuda, acompañamiento. Cuando la necesidad de ayuda se vive como una imposición, como alejada de las preocupaciones actuales, la propuesta de asesoramiento puede ser interpretada como una afrenta a la autonomía.

En esta historia, dos razones pueden explicar este sentimiento de imposición o afrenta. Por un lado, la directora anticipó como necesidad una situación que todavía no podía ser pensada como tal por las maestras de grados más avanzados del segundo ciclo. Su planteo fue inoportuno, en tanto les presentó una situación que escapaba a sus preocupaciones actuales, a su futuro inmediato. Si bien la reunión mantenida con las maestras de quinto se articulaba a la escena de trabajo de una de ellas, esto no ocurría con el resto de las maestras del segundo ciclo.

Al poner en relación escenas que no podían ligarse en el tiempo actual, se produjo una falla en el montaje. El presente de una escena era el futuro lejano de la otra; de ahí la idea de inoportunidad, de desajuste temporal. Fenómenos

de este tipo suelen promover la aparición de malentendidos, favoreciendo comportamientos defensivos que profundizan la ansiedad, la desconfianza y el desconcierto.

Por otra parte, la directora anticipé una situación de riesgo o dificultad al modo de una profecía, partió del supuesto de que, más allá de quién fuera la maestra de este grupo el año siguiente, seguramente tendría problemas. De esta manera invocó al destino, presagié la dificultad, instalando un tipo de pensamiento apocalíptico que reduce todo aquello para lo cual no se tiene una explicación aceptable. La respuesta anticipa la pregunta; por lo tanto, no hay espacio para la sorpresa, la duda y la interrogación.

Tal como lo expresó en la consulta, la directora intentó explicarse qué había ocurrido. En parte, su desconcierto tuvo que ver con lo inhabitual de aquella reacción. Pocas veces, en su lugar de directora de esa escuela, se sintió tan desvalorizada y sorprendida. La indiferencia de algunas maestras y la negativa de otras a aceptar la propuesta que les estaba haciendo significó para ella una falta de reconocimiento acerca de su posibilidad de asesorarlas y una señal de descalificación.

Pensando con ella sobre las palabras de las maestras, reconoció en ellas el enojo, la displicencia y, en algún sentido, hasta alguna posición de simulación e impostura. También acepté que posiblemente ellas tampoco se habían sentido reconocidas en sus preocupaciones, ya que su planteo estaba por cierto muy alejado de las situaciones que estas maestras del segundo ciclo estaban viviendo con sus alumnos. De ahí, posiblemente, la indiferencia de unas y el enojo de otras.

Como dice Sennett (2000), la dificultad de comprensión del trabajo y sus vicisitudes fragiliza al sujeto en su identidad como trabajador. Esta identidad se construye y conquista a partir de la mirada de los otros, es resultado de fenómenos intersubjetivos en los que se da un juego de mutuo reconocimiento. La imagen que cada trabajador construye de sí mismo está inevitablemente ligada a aquello que los otros valoran y reconocen como significativo.

Queda claro que uno de los elementos centrales para comprender aquello que se juega en el vínculo asesor-asesorado pasa por el reconocimiento del hacer. Para Dejours (1998a), este reconocimiento es anterior al afianzamiento del sujeto en su identidad como trabajador. Por ello, lo que cuenta son los juicios sobre el trabajo de cada uno, sobre la valoración que los Otros hacen del sentido, la utilidad, la calidad de lo alcanzado. En sus palabras: “estos juicios tienen en común una particularidad, se refieren al trabajo realizado, es decir al hacer, y no a la persona”. Sin embargo, ejercen un impacto sobre la subjetividad, en tanto ofrecen la posibilidad de obtener, como retribución simbólica, la satisfacción por el propio trabajo. En esta historia, el desencuentro vincular, la imposibilidad de articular diferentes textos, el tiempo diferido en exceso y la falta recíproca de reconocimiento vivida por la directora y las maestras del segundo ciclo muestran una vez más hasta qué punto la dificultad de

configurar un campo y la ausencia de montaje representan obstáculos que traban la posibilidad de llevar adelante el trabajo de asesoramiento.