

La intersubjetividad como una posibilidad que fortalece el trabajo cotidiano de los asesores en educación básica

Intersubjectivity as a possibility that strengthens the work of advisers in basic education

Martha Patricia Aguilar Romero

INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DEL ESTADO DE MÉXICO

m.pattyaguilar@hotmail.com

Resumen

Al concebir a las escuelas como espacios orientados a la mejora de la calidad educativa, se sugiere que el especialista se acerque a docentes y directivos para conformar subjetividades acordes con los requerimientos de las políticas educativas y el logro de los propósitos desde la educación básica. De esa manera, los asesores fungen como mediadores que conforman subjetividades en los maestros. En este artículo se presenta una reflexión cuyo propósito es indagar en esos sujetos que suponen un cuerpo y una conciencia pero que en su naturaleza están sometidos a las fuerzas que operan desde el entramado de las políticas a las que están sujetos, a los dispositivos del poder y a los procesos instituidos de su sociedad. Se considera a la intersubjetividad como una posibilidad de construcción en lo dialéctico que no ate sino que permita el salto de fronteras entre pares, buscando niveles de comprensión mutua.

Palabras clave: Asesoría, Asesor, Dispositivo, Subjetividad, Intersubjetividad.

Abstract

To conceive schools as spaces oriented to the improvement of the quality of education, it is suggested that specialist nears teachers and principals to conform subjectivities in line with the requirements of educational policies and the achievement of purposes from basic education. That way, moderators act as mediators comprising subjectivities in the masters. This article presents a reflection whose purpose is to inquire into those subjects which involve a body and a consciousness but that in nature are subject to forces operating from the framework of policies to which they are

subject, power devices and processes instituted by their society. The intersubjectivity is considered as a possibility of building in the dialectic ground, one that do not tie but allow the jump of boundaries between pairs, looking for levels of mutual understanding.

Key words: Consultancy, advisor, consultant, device, subjectivity and intersubjectivity.

Fecha recepción: Enero 2014 **Fecha aceptación:** Abril 2014

Introducción

Los profesores han sido el centro de atención de numerosas investigaciones, se espera que el docente desempeñe varias tareas y que cumpla eficientemente metas como: elevar el prestigio en las escuelas, realizar cambios curriculares, cumplir con los programas y propósitos establecidos, realizar innovaciones educativas, etcétera.

Cuando se habla del asesor como una figura que promueve estas tareas en sus colegas, observamos que se le adjudican características tales como: ser educador, tener ciertas cualidades como la disposición, conocimiento, cordialidad, ser empático, sincero, ser accesible, flexible, ser espontáneo, ser experto en solucionar problemas y en proponer soluciones, saber más, ser agente mediador entre el conocimiento pedagógico y las prácticas docentes, ser especialista pedagógico, tener dominio del conocimiento, tener autoridad, capacidad de enseñar y ayudar a crecer, ser profesional, estar capacitado, ser experimentado, ser dependiente de una supervisión para dar asesoría, capacitación y acompañamiento al personal directivo y docente, operar y ejecutar programas derivados de la política educativa. Derivado de esto resulta una incógnita: ¿cuáles de estas situaciones y/o expectativas se cumplirán en la realidad y cuáles otras emergerán?

Si nos remitiéramos a ver al asesor como sujeto y tomáramos en consideración la idea que sostiene Michel Foucault (1988) en relación a que el sujeto no es una esencia invariante, universal y trascendental, sino que alude a los modos históricos del ser del hombre, encontraríamos que el sujeto es fundamentalmente modos de subjetivación creados en las relaciones con los dispositivos del saber y del poder, es decir, el asesor antes que asesor es un conjunto de representaciones que se produce a partir de la interiorización-subjetivación de los saberes de su época, de los discursos de verdad que el poder pone en circulación y de las diversas estrategias de poder que regulan sus

relaciones, inducen su conducta y dirigen sus acciones. “La subjetividad es el modo de subjetivación del ejercicio del saber-poder”. (Foucault, 1988, p. 231)

En esta misma idea, Horkheimer plantea que: “Los hombres son un resultado de la historia...los hechos que los sentidos nos presentan están socialmente preformados de dos modos: a través del carácter histórico del objeto percibido y a través del carácter histórico del órgano percipiente. Ambos están configurados por la actividad humana”. (Horkheimer, 1988, p. 35)

El asesor es entonces una figura que va teniendo construcciones sociales diversas, derivadas de su contexto y de la multiplicidad de interacciones que establece con otros sujetos. De esa forma, lo constituyen y configuran su trabajo cotidiano.

El quehacer del asesor plantea dificultades de comprensión y explicación dado el conjunto de elementos con los que está entrelazado tanto hacia fuera: con las políticas educativas, y con su autoridad superior –supervisor escolar-, como al interior: directores, docentes, dinámicas escolares, alumnos, otros asesores, autores (que le posibilitan desde su propia interpretación de lo que dicen desde los textos, fundamentar su decir ante sus asesorados), donde se entretejen interacciones de negociación, confrontación, amistad, ayuda, colaboración, organización, argumentación, empatía, etcétera, las cuales conforman las construcciones sociales respecto al ser y hacer del asesor.

Se lleva a cabo dicha reflexión bajo una serie de apartados, los cuales organizan la discusión en torno a diversos elementos epistemológicos:

a) POSICIÓN DESDE LA VIGILANCIA EPISTEMOLÓGICA

Los asesores como sujetos sociales no se constituyen solos. Es preciso posicionarse en la idea de totalidad para comprender su quehacer, entendiendo a esta como el predominio del todo sobre las partes; de allí que sea necesario reconocer que dentro de un conjunto social nada está aislado porque nada es por sí mismo. Habría que tomar múltiples dimensiones desde un espíritu científico –considerado por Bachelard “una rectificación del saber, un ensanchamiento de los marcos del conocimiento” (Bachelard, 1986, p.153)– para que pueda reflexionarse en la idea que circunscribe

al asesor alrededor de un sinnúmero de interacciones que generan en él subjetividad y que de cierta manera lo delimitan. Asimismo, él también se convierte en constructor de subjetividades a medida que utiliza la asesoría como una posibilidad para estar al lado del otro en la adecuada aplicación de sus prácticas.

Desde esta perspectiva, el asesor tiene que mantener una vigilancia epistemológica sobre sus saberes más arraigados que le pudieran representar un obstáculo¹, por ejemplo, puede ofuscarse y creer saber lo que debe saber, generando prejuicios basados en opiniones sin ninguna base.

Sin embargo, si se considera al asesor como un experto, un especialista en la aplicación de un dispositivo² -la asesoría- diseñado para conformar subjetividad, podemos preguntarnos: ¿no sería importante que el asesor tuviera que objetivarse -como lo plantea Bourdieu-, para poder salir de sus propios hábitos bajo la idea de vigilancia epistemológica? Desde esta perspectiva, tendría entonces gran responsabilidad sobre la modificación de tradiciones arraigadas sin otorgar modelos a seguir sino incidiendo en el cambio de hábitos mediante su trabajo cotidiano, para lo cual debe tomar en cuenta el diálogo, los acompañamientos, entre otras estrategias, que posibiliten los propósitos de la educación básica. ¿Pero cómo hacer cambiar de forma de pensar a los demás cuando uno mismo tiene hábitos propios? ¿Qué tan pertinente sería que antes de pretender construir subjetividad en el otro, estableciera un vínculo de intersubjetividad que lograra una conexión para aprender en conjunto?

Si fuese de esa manera, el asesor tendría entonces que cuidar:

- 1.- No ver las cosas en su sentido de inmediatez, es decir, no quedarse con las evidencias de sentido común, sino tomarlas como posibilidad para poder explicar al otro.
- 2.- Tener un fundamento teórico que sustente su trabajo y a partir de ello hacer sus propias construcciones y por medio del diálogo y la discusión compartir con su asesorado en el afán de un aprendizaje mutuo.
- 3.- Objetivarse para reconocer cómo piensa y poder realizar rupturas epistemológicas.
- 4.- Construir nuevos conceptos (reflexionar) para ver las cosas de otro modo, situarse de otro modo y pensar de otro modo.
- 5.- Someter a crítica sus hábitos para lograr explicar.

6.- Tener prudencia epistemológica “que permita adelantar las probables oportunidades de error o, en sentido más amplio, las tendencias y las tentaciones inherentes a un sistema de disposiciones a una posición o la relación entre ambos”. (Bourdieu, 2003, p.159)

Desde este contexto, el asesor se erige como una figura importante con una gran carga de deber ser. Primero que nada, debe objetivarse para después, apoyándose en la teoría, logre que el asesorado genere dudas, que transite mediante rupturas epistemológicas hacia la construcción de nuevas estructuras. Aunque las realidades en cada espacio son diversas y múltiples líneas de tensión las constituyen, este deber ser también implica responsabilidad respecto a los dispositivos –como la asesoría- que está aplicando hacia otros. Tal como afirma Lucien Morín (1997, p. 230), “Hace falta una verdadera liberación intelectual que permita al educador liberarse de sus limitadas artimañas y recetas a fin de trascender más allá de las enojosas contingencias presentes”, es decir, habría que comprender la labor tan compleja que asumen los asesores, pero a la vez ellos también deben salir de la simulación y solo podrán hacerlo con una crítica inteligente. Y esta, como plantea Lucien Morín, radica en regresar al amor por los alumnos aunque ello implique reeducarse. Solo así evitará ser un charlatán de la educación.

b) POSICIÓN DESDE LA CONCIENCIA CRÍTICA

Si tomáramos en cuenta el concepto de sociedad que Adorno considera: “...una categoría dinámica y funcional, aunque todavía demasiado abstracta, piénsese en la dependencia de todos los individuos respecto de la totalidad que forman. En esta todos dependen también de todos. El todo se mantiene únicamente gracias a la unidad de las funciones desempeñadas por sus partes. En general, cada uno de los individuos, para prolongar su vida, ha de desempeñar una función...” (Adorno, 2001). Para empezar a reflexionar sobre la posición del asesor como emancipador, en esa realidad constituida por múltiples discursos podríamos iniciar por discutir en las formas en las que estas figuras educativas han aparecido en las supervisiones, sin más finalidad desde la parte establecida por las políticas educativas que la de resaltar lo académico sobre lo administrativo. En esos discursos redentores aparece la asesoría -quehacer del asesor- como una salvación que por medio del convencimiento hacia los otros va a mejorar las prácticas educativas ipso facto, cuando no se debiera perder de vista que “interpretar las concepciones de progreso y redención como principios

rectores y efectos del poder supone comprender mejor como entierran y clausuran la misma posibilidad del cambio..." (Adorno, 2001)

Hay mucho que reflexionar al respecto pues se habla de un asesor que tiene que atender una diversidad de problemáticas dándoles solución para elevar la calidad de la educación. Sin embargo, ante este panorama podría llegar a pensarse: ¿estará formado el asesor para redimir y salvar a los otros por medio de la tarea que se le encomienda?, ¿quién asesora al asesor?, ¿bajo qué condiciones en términos de relaciones con sus autoridades y subalternos lleva a cabo su trabajo cotidiano el asesor? Estos y otros cuestionamientos surgen cuando se pone sobre la mesa el tema de la asesoría y al asesor como sujeto que la concreta en su cotidianeidad, según Kosik:

El pensamiento que quiera conocer adecuadamente la realidad, y que no se contente con los esquemas abstractos... ni con simples representaciones también abstractas de la realidad, debe destruir la aparente independencia del mundo de las relaciones inmediatas cotidianas. El pensamiento que destruye la pseudoconcreción para alcanzar lo concreto es, al mismo tiempo, un proceso en el curso del cual bajo el mundo la apariencia se revela el mundo real, tras la apariencia externa del fenómeno, se descubre la ley del fenómeno, la esencia. (Kosik, 1979, p. 33)

En este sentido, surgen otras interrogantes porque aunque el hacer del asesor se antoja como un parteaguas para lograr los propósitos de la educación, se observan líneas de tensión a su alrededor que complican su práctica. ¿De qué manera podría el asesor posibilitar cambios en las escuelas cuando no es una figura autónoma?, ¿qué posición juega desde las supervisiones escolares, cuando está supeditado a las órdenes de una autoridad inmediata?, ¿qué posibilidades tiene de incidir desde su trabajo cotidiano en la calidad de las prácticas educativas?

Tendría entonces el asesor, como sugiere Adorno, que salir de la cimentación social que se asume en las relaciones y usar la conciencia como objeto de liberación para salir de la uniformidad a la que está sujeto por presión social para entonces poder aspirar a transformar.

Así, la crítica ante la sedimentación de lo que se es y cómo se ha constituido puede permitir rebasar esa conciencia propia cosificada, y mostrar a la vez respeto por los sujetos que asesora al evitar

cosificarlos, de tal forma que lo que haga tome sentido y se concrete mediante una práctica teórica, con diálogos donde se discuta y se genere intercambio. Sin embargo, habría que considerar que la teoría crítica plantea cómo la persona requiere de interés en ver el mundo de otro modo. En el asesor uno de esos intereses radica en el cuidado de sí mismo³, lo cual le permite transformar las representaciones que se ha hecho sobre la realidad.

De esta manera, el asesor puede evitar convertirse en un vigilante que solo revisa la forma en que se aplica la didáctica (métodos y técnicas con que se transmite el saber) y la pedagogía (las prácticas de educación), pues al poseer saber teórico sus sugerencias no serían impuestas a sus asesorados sin ser analizadas antes.

El asesor requiere también de pasar de su conciencia real a su conciencia posible, pues “es dentro del marco de la conciencia posible de los grupos particulares y del máximo de la adecuación a la realidad de que su conciencia es capaz donde es preciso plantear el problema de su conciencia real y de las razones por las cuales esta queda retrasada respecto de la primera” (Goldman, 1975, p. 101). Así, no centra su mirada en colonizar al otro, sino en reconocerse en los otros mediante la adopción de una postura más crítica en torno a su labor. Podría pasar a la concreción evitando quedarse en un claroscuro de verdad y engaño, pues “la práctica utilitaria inmediata y el sentido común correspondiente pone a los hombres en condiciones de orientarse en el mundo, de familiarizarse con las cosas y manejarlas, pero no les proporciona una comprensión de las cosas y la realidad” (Kosic, 1976). El método de ascenso de lo abstracto a lo concreto es el método del pensamiento, movimiento que se opera en los conceptos, en la abstracción. De lo abstracto a lo concreto no es el paso de un plano (sensible) a otro (racional), es movimiento del pensamiento al pensamiento. Para que el pensamiento avance de lo abstracto a lo concreto, debe moverse en el plano abstracto, que es negación de lo inmediato, de lo concreto sensible.

Escapar de la red de esos sistemas conformados que hacen partícipe al asesor de una reproducción inconsciente amerita de manera urgente dejarse seducir por ese poder del descubrimiento que pueda conformar una conciencia con mirada crítica sobre sus propias prácticas, implicando una percatación interna a la que Dilthey refiere “como un hecho que se ofrece una y otra vez desde mi auto observación... hay una conciencia que no opone (pone delante) al sujeto de la conciencia un contenido, sino que en ella hay un contenido sin ninguna distinción”. (Dilthey, 1986, p. 100)

c) POSICIÓN DESDE LA SUBJETIVIDAD

Si se piensa en el asesor como una organización compleja, dinámica, abierta, en recomposición constante a partir de las innumerables relaciones que establece en su proceso creativo, puede tener la oportunidad de no mostrarse como una marioneta ante el dispositivo que tiene que ejecutar sobre los otros, pues cuando una persona accede a la verdad algo sucede en ella, su subjetividad se modifica, se mueven estructuras sedimentadas.

Para acceder a la verdad y para que esta pueda traer al asesor una transformación deben cumplirse tres condiciones: primera, el amor; segunda, el trabajo: “es un trabajo de sí, sobre sí mismo, una elaboración de sí sobre sí mismo, una transformación progresiva de sí mismo de la que uno es responsable”; y tercera, la espiritualidad: “el acceso a la verdad se produce cuando se está concretamente abierto... para la espiritualidad, la verdad no es solamente lo que se da al sujeto para recompensarlo en cierto modo por acto de conocimiento y llegar a colmar ese acto, la verdad es lo que ilumina al sujeto... lo que le da tranquilidad al alma” (Foucault, p. 34). En cualquier práctica humana cuando entra la verdad (conocimiento) cambia la subjetividad del sujeto que la está construyendo.

La transformación radica en reflexionar sobre la inquietud de sí y el cuidado de sí, lo cual tiene que acompañar al asesor en su trabajo cotidiano ya que su subjetividad se hace objetiva con la teoría que fundamenta su punto de vista frente a otros. En el ámbito donde se desenvuelve el asesor se juega un sinnúmero de subjetividades producidas, como afirma Guatari (1996): por instancias individuales (el padre, la madre), colectivas (medios de comunicación), e institucionales (la escuela, la Iglesia), derivadas de las múltiples interacciones que establece. Asimismo, su tarea es construir subjetividades que se apliquen en la cotidianidad de las aulas, ¿pero cuando logra conformar dichas subjetividades estas aluden solo a certezas que él mismo posee o constituyen construcciones generadas por los asesorados?, ¿se muestra el asesor como un apoyo para sus asesorados dentro de las escuelas o se constituye como un vigilante que enviado por el supervisor otorga validez a las prácticas?, ¿el trabajo cotidiano del asesor se inclina hacia la asesoría como diálogo o se supedita a las órdenes del supervisor?.

Habría que pensar en esta idea de que las personas, en este caso los asesores, cuando participan, cuando actúan, cuando aprenden, cuando establecen esa serie de interacciones, no solo están

operando sobre sí mismos, sino que, al mismo tiempo, ejercen influencia en el proceso de apropiación de la realidad de otras personas, es decir, los modelos o maneras que cada sujeto asumió personalmente para aprender han de incidir positiva o negativamente en la construcción de los modelos de aprendizaje de otras personas. El asesor, entonces, tendría que reconocer los productores de subjetividad a los que está expuesto en el día a día, y centrarse en aquellos que le permiten la creación, la innovación de universos de referencia, ocupando esos mecanismos que él mismo emplea para conformar ideas o formas de pensar. Una forma de hacerlo sería cuestionando y poniendo en duda lo que se genera por medio de estos, de tal forma que pueda aprovecharlos a su favor y no para su embrutecimiento, como afirma Guattari.

Desde la perspectiva de Michel Foucault, la subjetividad es el resultado de la incidencia de los mecanismos de normalización en el individuo, lo que se refiere a la manera en la que los dispositivos disciplinarios se articulan para producir un tipo de mentalidad acorde a las condiciones culturales prevaletentes.

Habría que indagar en la manera como los dispositivos de normalización son incorporados por los individuos y de esa forma describir el proceso de subjetivación, en primer lugar del propio asesor y después de sus asesorados, pues los mecanismos de normalización funcionan como dispositivos que desde el exterior moldean las acciones de los individuos. Dichos mecanismos funcionan en los espacios cerrados de las instituciones disciplinarias (familia, escuela, etcétera) y tienen como finalidad normalizar y evitar el comportamiento desviado.

d) POSICIÓN DESDE LA HERMENÉUTICA

Al considerar al asesor como un sujeto constituido por prejuicios, habría que recordar que los prejuicios son conformados por lo que somos, por nuestra propia historia de vida que nos hace que seamos así y no de otra manera, contra esto habría que pelear para hacer nuevas construcciones atendiendo a la frase que expone Gadamer (1991, p. 333), “prejuicio contra los prejuicios”, dudar de lo que se cree como certezas para obtener un nuevo conocimiento y poder pasar a la explicación.

Cuando nuestros prejuicios sean legítimos se estará “a favor de lo nuevo, como una inclinación a rechazar de inmediato las verdades, sin otro motivo que el ser antiguas y estar atestiguados en autoridades”. (Gadamer, 1991, 345)

Desde esta posición, la asesoría no debería darse como algo acabado, es decir, es importante que las primeras concepciones o aplicaciones sobre este quehacer se interpreten de manera distinta. Gadamer (1991) menciona al respecto: “La interpretación empieza siempre con conceptos previos que tendrán que ser sustituidos progresivamente por otros más adecuados. Para ello tendría que estar constantemente preguntándose acerca de la lectura que hace con respecto a su quehacer cotidiano, pues nadie tiene experiencias si no tiene preguntas, la pregunta abre y limita, las preguntas llegan como llegan las ocurrencias, y el asesor está siempre en posibilidad de poner en duda lo que aparece en su realidad y sus propias verdades.

Asimismo, es importante que el asesor considere la parte histórica y biográfica de sus asesorados previo al acercamiento a una realidad que se quiere comprender, pues para comprender hay que articular los datos de una unidad de sentido (Michel, 2006, 151).

Ahora bien, si se considera a la asesoría como un discurso de una figura denominada asesor, Ricoeur (2002, p. 154) opina que la explicación es una mediación, una exteriorización de sí mismo, la cual “...comienza por la separación entre lo dicho y el decir, continúa con la inscripción en la letra y acaba en las codificaciones complejas de las obras discursivas, entre otras, las del relato”. Así se crea la necesidad en los asesorados de explicar también mediante conjeturas que llegan a validar apoyándose en la teoría.

e) POSICIÓN DEL PSICOANÁLISIS

Si se considera que el asesor es el portador de representaciones habría que escudriñar en la necesidad de hacerlas conscientes ya que constituyen una oportunidad de transformar las que genera en su inconsciente⁴, de tal forma que en un ejercicio de introyección pueda distinguir aquellas representaciones que atan su pensamiento de aquellas que le permiten (organización del pensamiento, acción y relación social) pensar de otro modo y transformarse.

Cuando la persona logra identificar que está constituida por un cúmulo de representaciones que se derivan de su psique, puede ser más consciente de lo que piensa, pero para ello tendría que rebasar

la represión.⁵ Lo anterior es un proceso ya que “la realidad psíquica solo poco a poco y más bien precariamente, adquiere organización como subjetividad formada”. (Elliot, 1995, p. 38)

Esta no es tarea sencilla, sin embargo, el asesor tiene la oportunidad de desmontar dispositivos y de emplear aquellos diseñados para generar en sus asesorados representaciones ya conformadas de tal manera que realmente se aspire a un cambio.

En ese momento el asesor se reconoce como un individuo conformado por las partes psíquica y social, llegando a ser como menciona Elliott (1995), “una represión ambivalente... de los impulsos libidinales, de los pensamientos y sentimientos”.

El inconsciente del asesor choca con mediaciones sociales, con otras personas y otros objetos, de allí la importancia de objetivarse para comprender y explicar lo que deriva de su quehacer frente a los demás. Sin embargo, es preciso atender a la premisa de que las representaciones que se van construyendo de manera deformada deben ser aclaradas por medio de la crítica para poder pasar a la conciencia pues asumirlas como tales lo mantendrían en un estado preconsciente.

Como asesores tendrían que reconocer que lo que son y las formas en las que piensan (estructuración de representaciones), así como su propio saber consciente, están limitados por estructuras psíquicas reprimidas, por el inconsciente dinámico, pues la vivencia y la autonomía humana están sometidas al influjo determinante de la represión.

La aptitud de representación de sí y de innovación, es premisa de toda transformación social y renovación cultural. Freud... ve en el proceso representativo la característica más general y notable del inconsciente, en virtud de la cual un pensamiento de algo deseado, se objetiva...se figura como una escena o, según a nosotros nos parece, se vivencia. (Elliot, 1995, p. 47)

Freud sostiene que “la conciencia es discontinua porque la determinan y la desfiguran los procesos inconscientes...la existencia del existir no se sitúa en el cogito, sino en las peripecias del deseo”. (Elliot, p. 51)

Desde esta perspectiva, la psique no puede existir sin representaciones y estas se derivan de la libido (energía de vida) de los deseos, por lo tanto, esta psique no es algo acabado, siempre está en construcción, factor que se tendría que aprovechar en esa posibilidad de conformar y/o elegir sus propias representaciones, para seguir pensando lo que se piensa (subjetividad), para objetivarse (hacerme consciente) y poder comprender al otro, pues aunque cada uno seamos individuos, nos constituimos en una vida social, en relación con los demás y lo demás.

Si como dice Freud estamos constituidos por un aparato psíquico conformado por el yo, el ello y el súper yo, hay que trabajar el yo, pues si bien es el que actúa de mediador entre el intento de hacerte consciente a partir de la moral, los prejuicios y el deseo o impulsos que despierta la libido, también puede ayudar a identificar los mecanismos que están sujetándonos o generando hábitos y su tipo. De esa forma se podrá ver hacia adentro y poner en duda dogmas.

Si el asesoramiento como parte del trabajo cotidiano del asesor se focaliza en el deseo de cambio de los docentes, dicha perspectiva lo haría asumir la responsabilidad de guiar los cambios e interpretar las demandas en función de las prácticas que se van desarrollando en la institución. Pero, ¿de qué manera el asesor decide dar apoyo a una escuela?, ¿cómo identifica la necesidad de cambio en los demás? Interpretar el deseo y la necesidad de cambio de los docentes, implica tomar en cuenta sus historias y sus subjetividades. De aquí justamente surge la complejidad del trabajo cotidiano del asesor.

La singularidad nos remite a la escucha de lo que siente cada sujeto en su contexto y en su entramado de relaciones de grupo y en la posibilidad de teorizar a partir de sus concepciones. Indagar las subjetividades docentes, y la del mismo asesor, permite comprender más al otro. Se trata de plantear un trabajo en torno a la asesoría que haga que los docentes se sientan protagonistas de sus cambios, que los sientan como propios y que el asesor salga de esas prácticas regidas a gobernar las almas reconociéndose gobernado por los efectos del poder, oscurecidos, como comenta Popkewitz (1998), por una retórica populista.

CONCLUSIONES

Se reconoce a la intersubjetividad⁶ como una alternativa que puede dar un nuevo sentido al trabajo del asesor a partir de la conformación de vínculos pedagógicos, toda vez que al ser objetivo puede apoyarse en un soporte teórico, y lograr que el asesorado genere dudas,⁷ que transite por medio de rupturas epistemológicas hacia la construcción de nuevas estructuras. El asesor también ejerce poder y saber. En este sentido, “el poder no tiene por qué ser represivo; puede ser positivo y productivo. Lo que también importa es que el poder más que ser poseído por alguien en exclusiva, es ejercido por múltiples personas y a través de diferentes prácticas”. (Popkewitz, p. 14)

Como explica Gadamer, "la autoridad descansa en el conocimiento". Este se revela en un modo de ser y un modo de conocer que sabe reconocer la autoridad. Para él, "el reconocimiento es decisivo en las relaciones con la autoridad", pero dicho reconocimiento no se basa en un doblegamiento impotente ante el saber, sino en el dominio de la autoridad porque es reconocida 'libremente' y, en consecuencia, "la obediencia que se le tributa no es ciega" (Gadamer, 1992, p. 236). El asesor tiene que ser una figura de autoridad, sustentada en el saber, ya que "no se otorga sino que se adquiere, y tiene que ser adquirida si se quiere apelar a ella" (Gadamer, 1991, p. 347). En la práctica de la vida y solo en ella es donde la autoridad se gana su reconocimiento como tal.

Por su parte, Lyotard afirma que “el saber posibilita el poder” (Beneer, 1998, p. 23). El asesor debe abrirse a comprender la opinión del otro, pues no puede mantener a ciegas sus propias opiniones, lo que se exige es que en esa apertura se establezca una serie de relaciones que articulen las opiniones propias. En este sentido, la educación es fundamental “si por ella comprendemos un poder en el que se imponen unos saberes necesarios para su pleno desarrollo”. (Zambrano, 2007, p. 39)

Se reconoce por tanto la necesidad de considerar el lenguaje, el trabajo y el deseo como fundamentales en el desarrollo de una práctica de asesoría que transite hacia niveles más complejos de intersubjetividad, permitiendo comprensiones reales y mutuas entre asesores y asesorado. No se pretende la conquista del otro, sino desmontar viejos dispositivos y construir nuevos que puedan generar transformaciones en los individuos.

NOTAS

1 Tesista del programa de Doctorado en Ciencias de la Educación del ISCEEM promoción 2012-1014. Este documento forma parte de la investigación doctoral titulada Los asesores metodológicos en preescolar: entre el deber ser, la cotidianeidad y la utopía.

2 “Un obstáculo epistemológico se incrusta en el conocimiento incuestionado”, Bachelard (1974): *Epistemología*. Barcelona. Anagrama. p 189.

3 “Conjunto heterogéneo de elementos que incluye discursos, instituciones, reglamentos, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas y morales. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos... el dispositivo está inscrito en un juego de poder y ligado a ciertas formas de poder”. Moro (2003): Michel Foucault: de la epistémé al dispositif. *Rev. Filosofía Univ. Costa Rica*. XLI (104), Diciembre. p 30.

4 “Ocuparse de sí mismo, preocuparse por sí mismo”, Foucault (2005): *La hermenéutica del sujeto*. Curso en el Collége de France (1981-1982) AKAL, p 17.

5 “El inconsciente... es cognoscible y es normal... contiene pensamientos y representaciones que se distinguen de la conciencia por la operación de procesos primarios que los rigen en sus transformaciones”, Elliott (1995): *Teoría social y psicoanálisis en transición. Sujeto y sociedad de Freud a Kristeva*. Amorroutu Editores, Buenos Aires, p.37.

6 “Lo reprimido... es el arquetipo de lo inconsciente. El monto de represión que los seres humanos son capaces de soportar depende de muchos factores: la forma del mundo psíquico del sujeto, su creatividad... su posición en la estructura de las relaciones sociales y económicas... los seres humanos están preparados para tolerar la represión solo si el placer inconsciente pospuesto tiene la posibilidad de alcanzar una satisfacción más duradera y permanente” (Elliot, p 41).

7 En el sentido de establecer acuerdos, de crear espacios compartidos para el aprendizaje, con interacción social y la construcción social de la mente y el conocimiento.

Bibliografía

- Adorno, Theodor (2001). *Epistemología y Ciencias Sociales*. Cátedra, Madrid.
- Bachelard, Gastón (1986). *El nuevo espíritu científico*. Ed. Nueva Imagen.
- Bachelard, Gastón (1974). *Epistemología*. Barcelona, Anagrama.
- Bourdieu, Pierre (1991). *El sentido práctico*. Taurus Humanidades, España.
- Bourdieu, Pierre (2003). *El oficio del científico*. Ed. Anagrama, Barcelona.
- Beneer, Dietrich (1998). *La pedagogía como ciencia*. Ediciones Pomares-Corredor. S.A., Barcelona.
- Elliott, Anthony (1995). *Teoría social y psicoanálisis en transición. Sujeto y sociedad de Freud a Kristeva*. Amorroutu Editores, Buenos Aires.
- Foucault, Michel (1996). *La hermenéutica del sujeto. Curso en el Collège de France (1981-1982)*. AKAL, Buenos Aires, Altamira.
- Foucault, Michel (1988). “El sujeto y el poder”, en H. Dreyfus y Paul Rabinow. *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*, México, UNAM.
- Dilthey, Wilhelm (1986). *Crítica de la razón histórica*. Península, Barcelona.
- Gadamer, Hans-Georg (1991). *Verdad y Método I*. Ed. Sígueme, Salamanca.
- Gadamer Hans-Georg (1992). *Verdad y Método II*. Ed. Sígueme, Salamanca.
- Guatari, Félix (1996). *Caosmosis*. Edit. Manantial, Buenos Aires, Argentina.
- Goldmann, Lucien (1975). *Marxismo y ciencias humanas*. Amorrortu, Buenos Aires.
- Horkheimer, Max (1988). *Teoría tradicional y teoría crítica*. Ediciones Paidós I.C.E. de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Kosic, Karel (1979). *Dialéctica de lo concreto*. Editorial Grijalbo, S.A., México-Barcelona-

Buenos Aires.

Morin, Lucien (1997). Los charlatanes de la nueva pedagogía. Herder, p. 230.

Moro (2003). Michel Foucault: de la epistémé al dispositivo. Rev. Filosofía Univ. Costa Rica. XLI (104), Diciembre.

Popkewitz, Thomas S. (1998). Los discursos redentores de las Ciencias de la Educación. Publicaciones Morón, Sevilla.

Ricoeur, Paul (2002). Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II. Fondo de Cultura Económica, México.

Salazar, Michel (2006). Sobre el estatuto epistemológico de las ciencias. Revista de Teoría y didáctica de las Ciencias sociales. Mérida-Venezuela. ISSN 1316-9505, enero-diciembre. núm. 11.

Zambrano, Armando (2006). Los hilos de la palabra: pedagogía y didáctica. Ed. Magisterio, Colombia.