

La intersubjetividad como una posibilidad que fortalece el trabajo cotidiano del asesor metodológico

Martha Patricia Aguilar Romero

Instituto Superior De Ciencias De La Educación Del Estado De México

m.pattyaguilar@hotmail.com

Resumen

Actualmente se piensa a las escuelas como espacios que requieren ser orientados en sus acciones para que aspiren a la mejora y puedan acceder a la tan esperada calidad de la educación. En este sentido, se propone a la asesoría -desde las supervisiones escolares- para que posibilite esta acción, la cual sugiere; el acercamiento de un especialista, a los docentes y directivos, pues la tarea radica en un primer plano en conformar subjetividades acordes con los requerimientos de las políticas educativas y el logro de sus propósitos desde la educación básica. Es así, que aparece el asesor metodológico en el Estado de México -con su tarea de asesorar- como un mediador que conforma subjetividades en los maestros para que puedan modificar habitus atrincherados en prácticas arraigadas. La reflexión que se presenta en este trabajo, representa un intento por indagar en los sujetos que suponen un cuerpo y una conciencia pero que en su naturaleza están sometidos a las fuerzas que operan desde el entramado de la dinámica de las instancias de su aparato psíquico y está atado también, a los dispositivos del poder y a los procesos instituidos de su sociedad. Se pretende en este intento considerar a la intersubjetividad como una posibilidad de construcción en lo dialéctico que no ate sino

que permita el salto de fronteras entre pares (asesor-asesorado), buscando niveles de comprensión mutua.

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

Introducción

Los profesores han sido el centro de atención de numerosas investigaciones, unos esperan que el docente desempeñe varias tareas y que cumpla eficientemente las metas institucionales como: elevar el prestigio en las escuelas, realizar cambios curriculares didácticos, orientar el futuro en la educación, cumplir con los programas y propósitos establecidos, realizar innovaciones educativas, entre muchos otros.

A su vez, cuando se habla del asesor como una figura que promueva 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 me resulta la incógnita ¿Cuáles de éstas 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[1] 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”[2].

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”[3].

El asesor metodológico es, entonces una figura que va teniendo construcciones sociales diversas, derivadas de su contexto y la multiplicidad de interacciones que establece con otros sujetos de tal forma que lo van constituyendo al igual que configuran su trabajo cotidiano.

De esta forma observo, que el quehacer del asesor, plantea dificultades de comprensión[4] y explicación[5] 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 antes sus asesorados), en donde se van entretejiendo interacciones de negociación, de confrontación, de amistad, de ayuda, de

colaboración, de organización, de argumentación, de empatía etc. que conforman esas construcciones sociales respecto al ser y hacer del asesor y lo que ello les representa.

En esta postura de reflexión continuo bajo el diseño de una serie de apartados, los cuales conformo solo para establecer una organización de ideas de discusión en torno a diversos elementos epistemológicos que advierto atañen a la comprensión de este hecho:

[1] FOUCAULT, Michel. El sujeto y el poder, en H. Dreyfus y Paul Rabinow. Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica, México: UNAM. 1988.

[2] Ib. p 231.

[3] HORKHEIMER, Max. Teoría tradicional y teoría crítica. Ediciones Paidós I.C.E. de la Universidad Autónoma de Barcelona. 1988. p 35.

[4] “Comprender es siempre interpretar y en consecuencia la interpretación es la forma explícita de la comprensión” (GADAMER, Hans-Georg. Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica. Ediciones Sígueme salamanca 1998. p 378.)

[5] La explicación se ve entonces como una mediación, exigida por el discurso, como una exteriorización de sí mismo “...comienza por la separación entre lo dicho y el decir, se continua con la inscripción en la letra y acaba en las codificaciones complejas de las obras discursivas, entre otras, las del relato” (RICOEUR, Paul. Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II . Fondo de Cultura Económica. México. 2004. p 154.)

Contenido

a) POSICIÓN DESDE LA VIGILANCIA EPISTEMOLÓGICA

Los asesores como sujetos sociales no se constituyen solos, lo cual hace preciso, posicionarse en la idea de totalidad para comprender su quehacer, entendiendo ésta a partir del 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, por lo cual habría que tomar múltiples dimensiones que bajo un espíritu científico – considerado como dice Bachelard “una rectificación del saber, un ensanchamiento de los marcos del conocimiento”[1] – pueda reflexionarse en la idea que circunscribe al asesor alrededor de un sin número de interacciones que generan en él subjetividad y que lo van delimitando de alguna manera, así mismo él también se convierte en constructor de subjetividades en la medida en que utiliza la asesoría como una posibilidad para estar al lado del otro en el camino de la adecuada aplicación de sus prácticas.

Bajo esta idea el asesor tendría que percatarse de tener una vigilancia epistemológica de sus saberes arraigados que le pudieran hacer tener un obstáculo[2] ofuscándose y creyendo saber lo que debería saber, pues esto lo llevaría a resaltar sólo prejuicios basándose en opiniones propias que no se asienten en nada.

Sin embargo si se piensa al asesor como un experto, como un especialista, en la aplicación de un dispositivo[3] como la asesoría diseñado para conformar subjetividad, me pregunto ¿no sería importante que el asesor tuviera que objetivarse -como lo plantea Bourdieu-, para poder salir de sus propios hábitos[4] bajo la idea de vigilancia epistemológica? Pues bajo esta misma idea tendría, entonces, gran responsabilidad sobre la modificación de tradiciones arraigadas sin otorgar modelos a seguir sino incidiendo en el cambio de habitus mediante su trabajo cotidiano, para lo cual considere el diálogo, los

acompañamientos, entre otras estrategias que posibiliten los propósitos de la educación básica. ¿Pero cómo hacer cambiar de formas de pensar a los demás cuando se cuenta con habitus 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 esto se diese de esta manera el asesor tendría entonces que cuidar:

1º No ver las cosas en su sentido de inmediatez, es decir no quedarse con las evidencias de sentido común tomarlas como posibilidad para poder explicar al otro.

2º 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.

3º Objetivarse para reconocer como piensa y poder realizar rupturas epistemológicas

4º Construir nuevos conceptos (reflexionar) para ver las cosas de otro modo, situarse de otro modo y pensar de otro modo.

5º Someter a crítica sus hábitos para lograr explicar.

6º 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”[5]

Bajo este contexto el asesor toma una figura de gran relevancia en la cual aumenta la carga del deber ser, toda vez que objetivarse sería solo el punto de partida para que apoyado de un soporte teórico logre primeramente no solo que el asesorado asuma lo que le dice como una receta sino que le genere dudas[6] que pueda hacer que su asesorado transite por medio de rupturas epistemológicas hacia la construcción de nuevas estructuras; no obstante las realidades en cada espacio en que se desenvuelven son diversas y emergen líneas de tensión múltiples que lo van constituyendo, sin embargo este deber ser también le implica responsabilidad respecto a los dispositivos –como la asesoría- que está aplicando hacia otros, pues como dice Lucien Morín “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”[7], es decir habría que comprender la labor tan compleja que asumen los asesores pero a la vez ellos deberán salir de la simulación y solo podrán hacerlo con una crítica inteligente como plantea Lucien Morín volviendo la mirada hacia el amor por los alumnos aunque ello implique educarse y pensar, para no verse como un charlatán de la educación.

b) POSICIÓN DESDE LA CONCIENCIA CRÍTICA

Si tomáramos en cuenta el concepto de sociedad que Adorno considera viéndola como “[...] 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[...]”,[8] para empezar a reflexionar sobre la posición del asesor como emancipador, en esa realidad constituida por múltiples discursos, podríamos iniciar a discutir en las formas en que estas figuras educativas han

aparecido en las supervisiones sin más finalidad desde la parte establecida por las políticas educativas[9] que la de resaltar lo académico sobre lo administrativo, pues en esos discursos redentores[10] pareciera la asesoría -como quehacer del asesor- una salvación que por medio del convencimiento hacia los otros va a mejorar las práctica educativas ipso facto, cuando no se debiera perder de vista que “interpretar las concepciones de progreso y redención como principios rector es y efectos del poder supone comprender mejor como entierran y clausuran la misma posibilidad del cambio[...][11]

La realidad a este respecto deja mucho que pensar 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 pensarse ¿estará formado el asesor metodológico 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 a la mesa el tema de la asesoría y al asesor como sujeto en esta idea que plantea Kosik respecto a poder concretar esto en relación a su trabajo desde la cotidianeidad, pues:

“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”[12]

En este sentido me surgen muchas otras interrogantes porque si bien el hacer del asesor se antoja como un parteaguas para lograr los propósitos de la educación, observo líneas de tensión a su alrededor que complejizan su práctica, haciéndome pensar, ¿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 tienen 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[13] que se van asumiendo en las relaciones sociales existentes, requiriendo de la conciencia como objeto de liberación de lo que es, para reconocerse en esa posibilidad de salir de la uniformidad a la que se está sujeto por la presión social para aspirar a transformar.

Si fuese así, la crítica ante la sedimentación de lo que se es y cómo se ha constituido, puede permitir rebasar esa conciencia propia cosificada mostrando a su vez respeto por los sujetos que asesora evitando cosificarlos también a ellos, de tal forma que lo que haga tome sentido y se concrete mediante una práctica teórica[14] al establecer diálogos donde se discuta y se pueda generar intercambio, sin embargo habría que tener en consideración que la teoría crítica plantea cómo la persona requeriría de un interés[15] para ver el mundo de otro modo y en el asesor uno de esos intereses radica en el propio cuidado de sí[16] como una posibilidad que le permita transformar las representaciones que ha hecho sobre la realidad.

De esta manera, el asesor evitaría convertirse en un vigilante que solo revisa la forma en que se aplica la didáctica[17] (métodos y técnicas con que se transmite el saber) y la pedagogía[18] (en relación a las prácticas de educación), pues al poseer un saber teórico posible conductor hacia la mejora, las sugerencias hacia sus asesorados no se convertirían

en imposiciones que sin ser analizadas se aplicarían para devolver ese poder a quien aparece para guiar.

El asesor requeriría también 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.”[19], de esta manera no centraría su mirada en colonizar al otro sino en reconocerse en los otros mediante la posibilidad de desmontar ese dispositivo del que se hablaba mediante una postura más crítica en torno a su labor, de esta forma podría pasar a la concreción evitando quedarse en un claroscuro de verdad y engaño[20] 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”[21], 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 participe 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 uno y otra vez de mi autoobservación[...] 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”[22]

c) POSICIÓN DESDE LA SUBJETIVIDAD

Si se piensa en el asesor como sujeto en esa posibilidad de verlo como una organización compleja, dinámica abierta, en recomposición constante a partir de las relaciones que establece con su proceso creativo con quienes establece un sin número de interacciones, podríamos proporcionarle la oportunidad de no mostrarse como una marioneta ante el dispositivo que él 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 ésta 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”[23]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...que le da la tranquilidad al alma”[24]. En cualquier práctica humana cuando entra la verdad (conocimiento) cambia la subjetividad del sujeto que la está construyendo.

La transformación sería, entonces, el momento de llegada de las reflexiones que se hagan en esa posibilidad de la inquietud de sí y el cuidado de sí, y tendría que estar acompañando al asesor en todo su trabajo cotidiano, pues su subjetividad se objetiva con la teoría que fundamenta su punto de vista frente a los otros, ya que en el ámbito en que se desenvuelve el asesor, se juegan un sin número de subjetividades producidas como dice Guatari por instancias individuales (el padre, la madre), colectivas (medios de comunicación), e institucionales (la escuela, la iglesia)[25] y derivadas de las múltiples interacciones que establece, e igual en él se dibuja como tarea, construir subjetividades

que se vean aplicadas en la cotidianidad de las aulas pero ¿estas subjetividades cuando logra conformarlas aluden solo a certezas que él mismo posee o constituyen construcciones generadas por los asesorados? ¿se muestra el asesor metodológico 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 metodológicos, cuando participan, cuando actúan, cuando aprenden, cuando establecen esa serie de interacciones, no sólo 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, han de afectar, positiva o negativamente, en la construcción de las matrices de aprendizaje o 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, centrándose en aquellos que le proporcionan o le permiten la creación, innovación de universos de referencia, ocupando esos mecanismos que el 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 diría Guattari.

En esta idea, desde la perspectiva de Michel Foucault, la subjetividad sería el resultado de la incidencia de los mecanismos de normalización en el individuo, con lo cual hacer referencia a la manera en que los dispositivos disciplinarios se articulan, con el fin de producir un tipo de mentalidad acorde a las condiciones culturales existentes.

Habría que indagar en la manera en que los dispositivos de normalización, son incorporados por los individuos y, de esta 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, estos mecanismos funcionan en los espacios cerrados de las instituciones disciplinarias (familia, escuela, etc.) y tiene 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 “prejuicio contra los prejuicios”[26] 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”[27]

Desde esta posición la asesoría no debería aparecer como algo dado para el asesor, es decir, sería importante que el proyectar que refleje desde sus concepciones primeras sobre este quehacer o bien respecto a la aplicación de este dispositivo pasara a interpretarse de manera distinta. “La interpretación empieza siempre con conceptos previos que tendrán que ser sustituidos progresivamente por otros más adecuados.”[28] Para ello tendría que estar constantemente preguntándose acerca de la lectura que tiene 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 torno de su realidad y de sus propias verdades así podría “Ganar un horizonte que quiere decir siempre aprender a ver más allá de lo cercano y de lo muy cercano, no desatenderlo, sino precisamente verlo integrándolo en un todo más grande y en patrones más correctos”[29] que lo ayude a comprender su propia realidad, como diría Zambrano “la comprensión comienza allí donde nos disponemos a no quedar indiferentes con todo aquello que nos afecta, que nos atraviesa y transforma nuestras percepciones y modos como vivimos en este mundo”[30]

Para ello, es importante también, que el asesor considere la parte histórica y biográfica de sus asesorados previos al acercamiento a una realidad que se quiere comprender y para comprender hay que articular los datos de una unidad de sentido[31].

Ahora bien si se piensa que la asesoría se inclina mediante un discurso a explicar por medio de una figura denominada asesor, cabría la reflexión que establece Ricoeur respecto a ver a la explicación como una mediación, exigida como una exteriorización de sí mismo, la cual “...comienza por la separación entre lo dicho y el decir, se continua con la inscripción en la letra y acaba en las codificaciones complejas de las obras discursivas, entre otras, las del relato”[32] creando necesidades en sus asesorados para que ellos también se vean en esa posibilidad de explicar para poder conformar conjeturas que juntos lleguen a validarlas con apoyo de un sustento teórico.

e) POSICIÓN DEL PSICOANÁLISIS

Si se piensa al asesor como un portador de representaciones[33] habría que escudriñar en la necesidad de hacerlas consientes pues estas constituyen una oportunidad de transformar en él las que se generan en el inconsciente[34], de tal forma que en un ejercicio de introyección pueda distinguir aquellas representaciones que atan su forma de pensar y aquellas que le posibilitan por medio de la psique (forma de organizar el pensamiento, la acción y la relación social) pensar de otro modo y transformar-se.

Cuando la persona logra identificar que está constituida por un cúmulo de representaciones que se derivan de su psique, puede tomar éstas para generar una postura más consciente pensando lo que piensa, pero para ello tendría que rebasar la represión[35] que ha formado su constitución. Esto habrá de generarse en un proceso pues “la realidad psíquica sólo poco a poco y más bien precariamente, adquiere organización como subjetividad formada”[36]

Esto bajo la postura de lo que se plantea y que se percibe no como una tarea sencilla pues, “...mientras que los procesos secundarios de la conciencia son vitales para la constitución del sujeto, nunca cesa la presión de los procesos primarios que brota del inconsciente”, está la oportunidad del asesor para desmontar dispositivos de tal forma que los que el emplee, estén diseñados para movilizar en sus asesorados esas representaciones ya conformadas de tal forma que realmente se pueda aspirar a un cambio.

Entonces se reconocería como un sujeto individual constituido psíquicamente pero también socialmente llegando a ser como menciona Elliott “por una represión ambivalente[...] de los impulsos libidinales, de los pensamientos y sentimientos”[37]

De esta manera lo que constituye 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 derive 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. “El inconsciente en este sentido existe, como una condición de subjetividad, es la base a partir de la cual emerge la conciencia, organizada a través de la función de representación”[38]

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, está limitado 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”[39]

Para Castoriadis el inconsciente es la capacidad de producir representaciones[40] y estas tienen raíces en la realidad del cuerpo, es el momento de creación ex nihilo que nace entre el empuje de la pulsión y el existir singular del individuo.

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”[41]

Bajo esta idea, la psique no puede existir sin representaciones y estas representaciones 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 en lo individual, nos constituimos en una vida social, en relación con los demás y lo demás.

Ahora bien si como dice Freud nos conformamos por un aparato psíquico compuesto por el yo, ello y súper yo; habría que trabajar con el yo, pues si bien es el que actúa de mediador entre el intento de hacerte consciente a partir de la moral y los prejuicios y el deseo o impulsos que despierta la libido, también es sobre el que se puede trabajar para identificar qué mecanismos están sujetándonos o generando hábitos y de qué tipo son estos, de tal forma que se pueda ver hacia adentro para poner en duda las certezas asumidas.

En esta idea, si el asesoramiento como parte del trabajo cotidiano del asesor, focaliza su intención en el deseo de cambio de los docentes, esta perspectiva haría que los asesores tengan que 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 el asesor esa necesidad de cambio en los otros?. Interpretar los deseos y necesidades de cambio de los docentes, implica tener en cuenta sus historias y sus subjetividades. Y es justamente aquí donde emerge la complejidad del trabajo cotidiano del asesor.

Esta 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, va permitiendo

más capacidad de comprensión hacia el 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 de los otros reconociéndose gobernado por los efectos del poder aunque oscurecidos como dice Popkewitz por una retórica populista.[42]

[1] BACHELARD, Gastón. El nuevo espíritu científico. Ed. Nueva Imagen. 1986. p 153.

[2] “Un obstáculo epistemológico se incrusta en el conocimiento incuestionado” (BACHELARD, Gastón. 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, Abadía Óscar. Michel Foucault: de la epistémé al dispositivo. Rev. Filosofía Univ. Costa Rica. XLI (104), Diciembre re de 2003. p 30.)

[4] “sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alanzarlos, objetivamente reguladas y regulares sin ser el producto de la obediencia a las reglas, y, a la vez que todo esto, colectivamente orquestadas sin ser producto de la acción organizadora de un director de orquesta” (BOURDIEU, Pierre. El sentido práctico. Taurus Humanidades. España 1991. p 93.)

[5] BOURDIEU, Pierre. El oficio del científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad. Anagrama. Barcelona.2003. p 159.

[6] “La práctica del pedagogo lo remite a su teoría. Quién no esté dispuesto a reflexionar en lo que hace queda inscrito en la instrucción, pues no comprende lo que hace” (ZAMBRANO, Leal Armando. Los hilos de la palabra: pedagogía y didáctica. Ed. Magisterio. Colombia. 2006. p 146.)

[7] MORIN, Lucien. Los charlatanes de la nueva pedagogía. Herder. España. 1997. 230 p.

[8] ADORNO, Theodor W. Epistemología y Ciencias Sociales. Cátedra. Madrid. 2001. pág. 10.

[9] “Estos discursos no son producidos desde un único espacio y en un único momento temporal, ni por una única comunidad social; por el contrario tienen diversos orígenes y discontinuidades, coinciden y se contradicen de distintas y variadas maneras también en diversos momentos históricos y lugares geográficos” (POPKEWITZ, Thomas. Los discursos redentores de las Ciencias de la Educación. Morón. Sevilla. 1998. p 10.)

[10]“lo que aceptamos como sentido común y saber práctico es, en realidad, el resultado de una relación específica de poder” (Ib. p 33.)

[11] *Ibidem*.

[12]KOSIK, Karel. Dialéctica de lo concreto. Editorial Grijalbo, S.A. México- Barcelona- Buenos Aires. 1979. p 33.

[13]Óp. Cit. ADORNO... p 17.

[14] MARCUSE, Herbert. Entre hermenéutica y teoría crítica. Artículos 1929-1931. Herder. 200 p.

[15] HABERMAS, Conocimiento e interés. Taurus. Madrid. 1990. 109 p.

[16] “ocuparse de sí mismo, preocuparse por sí mismo” (FOUCAULT, Michel. La hermenéutica del sujeto. Curso en el Collège de France (1981-1982) AKAL. 2005. p 17.)

[17] “la didáctica responde al ¿Cómo?” (Óp. cit. ZAMBRANO, Leal Armando. Los hilos... p 44.)

[18] “Pedagogía supone enseñanza, aprendizaje, sujeto, poder, escuela, sistema, disciplina, imposición, proceso etc.” (Ib. p 43.)

[19] GOLDMANN, Lucien. Marxismo y ciencias humanas. Amorrortu . Buenos Aires. 1975. p 101.

[20] KOSIC, Karel. Dialéctica de lo concreto. Editorial Grijalbo, S.A. México- Barcelona- Buenos Aires. 1979. p 27.

[21] Ib. p 26.

[22] DILTHEY, Wilhem. Crítica de la razón histórica. Península. Barcelona. 1986. p 100.

[23] Óp. cit. FOUCAULT, Michel. La hermenéutica... p 34.

[24] Ibídem.

[25] GUATTARI, Félix. *Caosmosis*. Edit. Manantial. 1996. p 11.

[26] GADAMER, Hans-Georg. *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Ediciones Sígueme Salamanca .1998. p 333.

[27] *Ib.* pág. 345.

[28] *Ibíd.*

[29] *Ib.* p 375.

[30] *Óp. cit.* ZAMBRANO, Leal. *Los hilos...*p 78.

[31] MICHEL, Salazar José. *Sobre el estatuto epistemológico de las ciencias...*Revista de Teoría y didáctica de las Ciencias sociales. Mérida-Venezuela. ISSN 1316-9505, Enero-diciembre. No 11 .2006. p 151.

[32] RICOEUR, Paul. *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. Fondo de Cultura Económica. México. 2002. p 154.

[33] “...puntuales creaciones de cumplimientos de deseo simbólicos” (ELLIOTT, Anthony. *Teoría social y psicoanálisis en transición. Sujeto y sociedad de Freud a Kristeva*. Amorroutu Editores. Buenos Aires. 1995. p 36.

[34] “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” (*Ib.* p 37.)

[35] “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 sólo si el placer inconsciente pospuesto, tiene la posibilidad de alcanzar una satisfacción más duradera y permanente” (Ib. p 41.)

[36] Ib. p 38.

[37] *Ibíd.*

[38] Ib. p 43.

[39] Ib. p 47.

[40] Ib. p 49.

[41] Ib. p 51.

[42] *Óp. cit.* POPKEWITZ... p 49.

Conclusión

Bajo este recorrido continua la reflexión, reconociendo a la intersubjetividad[1] como una alternativa (sin pretender ser un discurso redentor) que puede resignificar el trabajo del asesor a partir de la conformación de vínculos pedagógicos, toda vez que al objetivarse pueda partir de allí para que apoyado de un soporte teórico logre primeramente no solo que el asesorado asuma lo que le dice como una receta sino que le genere dudas[2] que pueda hacer que su asesorado transite por medio de rupturas epistemológicas hacia la construcción de nuevas estructuras, pues el asesor frente a los asesorados 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 poseerse por alguien en exclusiva, se ejerce por múltiples personas y a través de diferentes prácticas." [3]

Si como explica Gadamer "la autoridad descansa en el conocimiento", el cual se revela en un modo de ser y un modo de conocer que sabe reconocer la autoridad. En su concepto "el reconocimiento es decisivo para las relaciones con la autoridad", pero este reconocimiento no se basa en un doblegamiento impotente ante el saber, sino que la autoridad domina porque es reconocida 'libremente' y en consecuencia "la obediencia que se le tributa no es ciega." [4] El asesor tendría que ser una figura de autoridad ante sus asesorados, basada en el reconocimiento de un saber ya que "no se otorga sino que se adquiere, y tiene que ser adquirida si se quiere apelar a ella" [5] Es pues en la práctica de la vida y sólo en ella donde se gana el reconocimiento de la autoridad.

Así mismo plantea Lyotard "el saber posibilita el poder" [6] el asesor tendría que estar abierto para comprender la opinión del otro, pues no puede mantener a ciegas sus propias opiniones, lo que se exige es que en esa apertura se establezcan 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”[7]

Se reconoce, entonces, la necesidad de considerar al lenguaje, trabajo y deseo[8] 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 asesorados[9], sin pretender la conquista del otro y desmontando ese dispositivo y construyendo uno que pueda establecer cambios en ambos, haciendo que cada individuo pueda transformarse.

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

[2] “La práctica del pedagogo lo remite a su teoría. Quién no esté dispuesto a reflexionar en lo que hace queda inscrito en la instrucción, pues no comprende lo que hace” (Óp. cit. ZAMBRANO, Leal Armando. Los hilos... p 146.)

[3] Óp.cit. Popkewitz... p 14.

[4] GADAMER, Hans-Georg. Verdad y Método II. Ed. Sigüeme. Salamanca. 1992. p. 236.

[5] GADAMER, Hans-Georg. Verdad y Método I. Ed. Sigüeme. Salamanca. 1991. p 347.

[6] BENEER, Dietrich. La pedagogía como ciencia. Ediciones Pomares-Corredor. S.A. Barcelona. 1998. p 23.

[7] ZAMBRANO, Leal. Formación, experiencia y saber. Ed. Magisterio. Bogotá. 2007. p 39.

[8] “Con el lenguaje se abre la expectativa del decir; con el trabajo se hace realidad su estadía en el mundo y con el deseo se logra responder a la cuestión del cómo, porqué y en qué condiciones es posible tal estadía” (Ib. p 36)

[9] “el lenguaje es vital en el ser humano porque lo impulsa a tener un lugar en este mundo” (Ibídem)

Bibliografía

- ADORNO, Theodor W. Epistemología y Ciencias Sociales. Cátedra. Madrid. 2001.
- BACHELARD, Gastón. El nuevo espíritu científico. Ed. Nueva Imagen.1986.
- BACHELARD, Gastón. Epistemología. Barcelona. Anagrama. 1974.
- BOURDIEU, Pierre. El sentido práctico. Taurus Humanidades. España 1991.
- BOURDIEU, Pierre. El oficio del científico. Ed. Anagrama. Barcelona. 2003.
- BENEER, Dietrich. La pedagogía como ciencia. Ediciones Pomares-Corredor. S.A. Barcelona. 1998.
- ELLIOTT, Anthony. Teoría social y psicoanálisis en transición. Sujeto y sociedad de Freud a Kristeva. Amorroutu Editores. Buenos Aires. 1995.
- FOUCAULT, Michel. La hermenéutica del sujeto. Curso en el Collège de France (1981-1982). AKAL. Buenos Aires: Altamira. 1996.

- FOUCAULT, Michel. “El sujeto y el poder”, en H. Dreyfus y Paul Rabinow. Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica, México: UNAM. 1988
- DILTHEY, Wilhem. Crítica de la razón histórica. Península. Barcelona. 1986.
- GADAMER, Hans-Georg. Verdad y Método I. Ed. Sigúeme. Salamanca. 1991
- GADAMER, Hans-Georg. Verdad y Método II. Ed. Sigúeme. Salamanca. 1992.
- GUATARI, Felix. Caosmosis. Edit. Manantial. Buenos Aires, Argentina. 1996.
- GOLDMANN, Lucien. Marxismo y ciencias humanas. Amorrortu . Buenos Aires. 1975
- HABERMAS, Conocimiento e interés. Taurus. Madrid. 1990.
- HORKHEIMER, Max. Teoría tradicional y teoría crítica. Ediciones Paidós I.C.E. de la Universidad Autónoma de Barcelona. 1988.
- KOSIC, Karel. Dialéctica de lo concreto. Editorial Grijalbo, S.A. México- Barcelona- Buenos Aires. 1979.
- MARCUSE, Herbert. Entre hermenéutica y teoría crítica. Artículos 1929-1931. Edit. Herder.
- MICHEL, Salazar José. Sobre el estatuto epistemológico de las ciencias...Revista de Teoría y didáctica de las Ciencias sociales. Mérida-Venezuela. ISSN 1316-9505, Enero-diciembre. No 11 .2006.

- MORO, Abadía Óscar. Michel Foucault: de la epistémé al dispositivo. Rev. Filosofía Univ. Costa Rica. XLI (104), Diciembre de 2003.
- POPKEWITZ, Thomas S. Los discursos redentores de las Ciencias de la Educación. Publicaciones Morón. Sevilla. 1998.
- RICCEUR, Paul. Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II. Fondo de Cultura Económica. México. 2002.
- ZAMBRANO, Leal Armando. Los hilos de la palabra: pedagogía y didáctica. Ed. Magisterio. Colombia. 2006.
- ZAMBRANO, Leal. Formación, experiencia y saber. Ed. Magisterio. Bogotá. 2007.