

## **EL ASESORAMIENTO COMUNITARIO EN LA ENSEÑANZA: UNA APROXIMACION HACIA LA ESPECIFICIDAD DEL ASESORAMIENTO COMO PRACTICA CON IDENTIDAD PROPIA**

**M<sup>a</sup> del Mar Rodríguez Romero**

### **1. INTRODUCCION**

La presente comunicación forma parte de un trabajo mucho más extenso: una investigación para tesis doctoral leída en la UNED en Junio de 1992. La parte que aquí se presenta corresponde a algunos contenidos del marco teórico de la misma. El propósito de dicha investigación ha sido esclarecer los matices diferenciales que hacen del asesoramiento en la enseñanza una actividad práctica con personalidad propia y, al mismo tiempo, establecer las peculiaridades asociadas al proceso de construcción del rol de agente de apoyo. El motivo de tal interés descansa en la constatación de que tanto las personas que desde la práctica como desde la indagación teórica se han ocupado o de desarrollarla o de caracterizarla, han tenido que aplicar para ello comprensiones, rutinas, aproximaciones teóricas procedentes de experiencias y marcos conceptuales no específicamente ligados al asesoramiento. Este modo de proceder, natural hasta cierto punto, puede tener el riesgo de desvirtuar la labor de asesoramiento si nos despreocupamos de caracterizar su peculiaridad, transferimos interpretaciones de esta acción sacadas de otros campos sin hacer las adaptaciones pertinentes o la desarrollamos, inconscientemente, solapada con otras prácticas ya existentes. Por tanto, nuestra intención es mostrar la peculiaridad distintiva del asesoramiento en la enseñanza y haciéndonos eco de las recientes tendencias colaborativas vamos a retratar esta labor apoyándonos en una orientación específica: el asesoramiento comunitario.

### **2. LA IDENTIDAD DE LA LABOR DE ASESORAMIENTO EN LA ENSEÑANZA**

La labor de asesoramiento es una práctica profesional transversal, es decir aparece en multitud de ámbitos profesionales desde la empresa hasta la salud mental, por lo que resulta imprescindible adoptar una perspectiva interdisciplinar para atreverse a caracterizarla. Una revisión de las formas que asume en campos como la Psicología Educativa, la Organización, el Trabajo Social y la Enseñanza pone de manifiesto que

es precisamente en este ámbito donde su personalidad está todavía por configurar<sup>1</sup>. Una situación puesta de relieve por otros autores (Escudero,1989). A su reciente nacimiento como labor tratada desde un punto de vista estrictamente pedagógico <sup>2</sup>, se une el hecho de haber utilizado para su caracterización modelos y prácticas transferidos de campos profesionales que se han anticipado en el desarrollo del asesoramiento. Y, por supuesto, su identidad en la enseñanza se ha ido construyendo sobre la base de prácticas ya existentes: Supervisión Educativa, Formación Permanente del Profesorado e Innovación Educativa. Por todo ello se puede decir que es una labor que anda a la búsqueda de su propia identidad<sup>1</sup>.

Un análisis somero de algunas definiciones otorgadas a la labor de asesoramiento permiten esbozar sus características más genuinas. Examinemos algunas:

- "... una interacción en dos sentidos - un proceso de buscar, dar y recibir ayuda. El asesoramiento se dirige a ayudar a una persona, un grupo, una organización o un sistema más grande para movilizar los recursos internos y externos con objeto de resolver las confrontaciones con problemas y ocuparse de esfuerzos de cambio" (Lippit & Lippit, 1986 p.1).

- "... un servicio indirecto que tiene lugar entre profesionales de estatus coordinado. Se inicia por el cliente, quien tiene total libertad para aceptar o rechazar los servicios en cualquier momento. Involucra al asesor y al cliente en una relación confidencial y colaborativa que se configura por las siguientes metas que tiene el asesor:

- ofrecer un punto de vista objetivo
- ayudar a incrementar destrezas de resolución de problemas
- ayudar a incrementar la libertad de elección de acción del cliente
- apoyar al cliente en las elecciones hechas
- incrementar la conciencia del cliente de los recursos válidos para tratar con los problemas persistentes" (Aubrey,1990 p.3).

En definitiva, la actuación de asesoramiento implica una interacción entre profesionales, puesto que no hay diferencias de posición y de poder entre las personas que interactúan, el objeto de la misma lo constituyen asuntos y problemas circunscritos a la práctica que desempeñan los sujetos, la resolución del problema concreto actúa de estímulo para generar procesos de desarrollo y capacitación profesional y en el inicio, mantenimiento y clausura de la interacción ambas partes, asesor y asesorado, deciden sobre la base de acuerdos negociados.

Profundizando en estos matices hemos caracterizado ciertas notas claves del asesoramiento. Son las siguientes:

\*Proceso de ayuda y apoyo: La ayuda supone una relación entre sujetos en la que uno de ellos tiene una necesidad o problema y el otro tiene posibilidades de contribuir a paliarla o a resolver el problema. Tal intervención se justifica si responde al

---

<sup>1</sup> Un artículo sobre la identidad del asesoramiento en la enseñanza aparecerá en el nº7 de Signos. Octubre/Diciembre 1992. CEP de Gijón.

problema que siente o que tiene el ayudado y la acción de quien ayuda es secundaria respecto de la que desempeña el ayudado. Por su parte, el apoyo es un recurso que permite evitar el aislamiento y asegurar el desarrollo de la persona involucrándole en un entramado de relaciones interpersonales que proporcionan a los individuos oportunidades para recibir feed-back sobre ellos mismos y sobre la validez de las expectativas que sostienen sobre otros, de manera que pueden compensar las deficiencias en estas comunicaciones dentro del contexto comunitario más amplio (Caplan, 1974 en Caplan y Killelea, 1976).

\*Orientado hacia el cambio o la mejora: La intención del asesoramiento es siempre la mejora de una situación y de los sujetos implicados en ella y con frecuencia su alcance trasciende los límites de un problema para buscar sobre todo la capacitación de los sujetos. Es decir, contribuir a que sean más capaces para manejar autónomamente las situaciones en las que trabajan.

\*La responsabilidad recae en los asesorados: La relación de asesoramiento se define en función del asesorado, de modo que se le supone cierto poder para orientarla. No sólo se trata de llevar la iniciativa o aceptar o no los servicios y sugerencias del agente de apoyo. "Para ser responsable, hay que poder hacer y poder no hacer; poder saber por qué se hace algo, poder evaluar de antemano, en la medida de lo posible, las consecuencias de lo que se va a hacer y después hacer un seguimiento en el tiempo, etc. En pocas palabras, no es responsable quien no tiene poder sobre sus actos" (Ranjard, 1988 p.65). Por tanto hay que plantearse asuntos como la elaboración de un contrato, que regule formalmente las relaciones (Sometk, 1991) y la dimensión ética de la acción para poder contestar -y responder en la práctica- quién es el cliente y cuál es su papel y examinar los límites de libertad de pensamiento y acción que tienen los participantes (Snell, 1988).

\*La pericia del agente de apoyo: El conocimiento es la característica que, de modo general, se considera más definitoria del rol de agente de apoyo. La pericia alude no sólo a la calidad y relevancia del conocimiento que posee, sino también al manejo de una serie de destrezas que hacen posible la aplicación y comunicación de dicho conocimiento. Sin embargo el uso de tal pericia no carece de riesgos, hay que estar alerta cuando se ejerce el derecho de hablar exclusivamente sobre su ámbito y se produce presión para aceptar esas definiciones por parte de los profesores (Larson, 1988).

\*La credibilidad del agente de apoyo: La confianza y la apertura que necesita desarrollar el enseñante para ponerse en la situación del asesorado se sustenta en la percepción de la credibilidad <sup>3</sup> del agente de apoyo. La noción de credibilidad está relacionada con el prestigio y la consideración que se otorga al agente de apoyo por parte de las audiencias y con el tipo de liderazgo y la influencia que desarrolla.

\*La colegialidad: La relación entre iguales en tanto que colegas se basa en la reciprocidad. Por un lado, esto supone que el poder ligado al rol tiene que ser un producto de las relaciones y no algo previo, tiene que ser transitorio y relativo a una finalidad que el grupo se haya fijado, ese es el sentido de la autoridad compartida y la

autoridad colegial (Lortie,1964 en Hoyle,1986), es decir profesionales iguales que gobiernan sus asuntos a través de procedimientos democráticos; por otro, obliga a considerar la imagen que se sostiene del profesor y la búsqueda de soluciones mutuamente satisfactorias (Bell,1990).

### **3.EL ASESORAMIENTO COMUNITARIO**

El asesoramiento comunitario es una orientación que procede del ámbito del Trabajo Social y se enmarca en un tipo de estrategia social que engloba todos aquellos modos de proceder que se focalizan en el contexto de la comunidad. Pueden etiquetarse bajo la denominación de Acción Comunitaria y de entre las posibles opciones que acoge destaca, por su impronta, el Desarrollo Comunitario <sup>4</sup> (Twelvetrees,1991). Las razones que nos han llevado a indagar en el asesoramiento comunitario son dos. Por una lado, algunas de las claves que definen el asesoramiento tienen su origen en el Trabajo Social. Por ejemplo: este campo profesional se dedica específicamente a la ayuda y además en él ha surgido el apoyo. Por si fuera poco las acciones del Trabajo Social, cuando se supera su visión asistencial, están claramente comprometidas con procesos de mejora y de ejercicio de la responsabilidad. Por otro lado, la enseñanza tiene una serie de limitaciones inherentes a su desempeño que el asesoramiento comunitario puede, a nuestro juicio, mitigar. Concretamente nos estamos refiriendo al celularismo, a la ausencia de misión global de los centros educativos, a la restringida profesionalidad de los enseñantes, etc. Pero además los enseñantes tienen una serie de necesidades que difícilmente pueden satisfacerse en las condiciones habituales de desempeño de su labor. Son las siguientes (Day, 1990):

- afiliación, sentido de pertenencia a un grupo
  - logro, sentido de conseguir algo en lo que se está haciendo
  - apreciación, sentido de ser apreciado por lo que uno hace
  - influencia, sentido de ejercer influencia sobre lo que sucede dentro de los escenarios de trabajo
  - propiedad, sentido de implicación en el proceso de desarrollo del curriculum
- Veamos qué alternativas nos ofrece el asesoramiento comunitario.

El asesoramiento comunitario es definido por O'Neill & Trickett (1982) como una práctica de facilitación de poder que "...implica la interacción de los asesores con variados escenarios y personas de diversas procedencias y culturas; con independencia del foco de la intervención -la clase, el barrio, la prisión- la meta a largo plazo del asesoramiento es tener impacto en el escenario social" (O'Neill & Trickett,1982 p.7). Su relevancia se asienta fundamentalmente en el interés por trabajar con redes emergentes de colaboración y comunicación para darles influencia social a nivel organizativo y así reducir el aislamiento que sienten los sujetos en sus vidas (O'Neill & Loomes,1982).

a)Se focaliza prioritariamente sobre sujetos, grupos y organizaciones que se presentan como redes emergentes de apoyo.

b)Los propósitos del asesoramiento son:

1.La creación de comunidad

2.La dotación de poder a los asesorados

c)La responsabilidad de la comunidad debe ejercerse a lo largo de todo el proceso de asesoramiento.

d)El agente de apoyo actúa como un igual sin poder personal ni administrativo sobre los sujetos.

e)Tanto los asesorados como su contexto se consideran los principales recursos para el desarrollo de la comunidad.

d)La acción de asesoramiento debe contribuir a la creación de organizaciones de base o grupos sociales intermedios y al desarrollo de capacidades que ayuden al grupo a manejar mejor las situaciones en que se desenvuelven.

Una revisión de algunas de las orientaciones que se dan dentro de esta opción principal nos ha llevado a extraer tres dimensiones que, a nuestro juicio, reflejan la distintividad de la aproximación comunitaria.

**3.1.La creación de comunidad**

La clave del enlace, alusión recurrente en la literatura sobre asesoramiento cobra un nuevo sentido en el marco de creación de comunidad. Veámoslo.

La alusión a la comunidad reside en la constatación de su pérdida. Una pérdida que se valora negativamente porque ha traído consigo el individualismo extremo, el desarraigo y el desamparo vital y social, la anonimidad, la soledad y la alienación y la ausencia de sentimientos de reciprocidad, mutualidad y pertenencia social. Desde el punto de vista psicológico se habla de pérdida de lo que Sarason llama sentido psicológico de comunidad "sentimiento de que uno es parte de una red de relaciones de apoyo mutuo en que se podría confiar y como resultado de lo cual no se experimentarían sentimientos permanentes que lo impulsan a actuar o a adoptar un estilo de vida que enmascara la ansiedad y predispone a una angustia posterior más destructiva" (Sánchez Vidal,1991 p.44). Tal situación de degradación es considerada como el principal origen del movimiento comunitario.

La comunidad viene definida por tres elementos: localidad compartida, lazos comunes o interacción e intereses compartidos <sup>5</sup>. "La comunidad es una agrupación organizada de personas que se perciben como unidad social, cuyos miembros participan de algún rasgo, interés, elemento, objetivos o función común, con conciencia de pertenencia, situados en una determinada área geográfica en la cual la pluralidad de personas interacciona más intensamente entre sí que en otro contexto" (Ander-Egg,1990 p.45).

Sin duda en nuestra situación la comunidad no puede considerarse un a priori, "sino un proceso de construcción y su producto" (Kisnerman et al,1986 p.35). Se trataría de crearla o de desarrollar ese sentido a través de determinadas estrategias de actuación. De partida esto requiere la convivencia en un espacio para compartir además de éste, usos, intereses, necesidades, determinados valores, obligaciones y responsabilidades (Kisnerman et al,1986). Además es necesario partir de una historia común, compartir experiencias comunes, desarrollar relaciones emocionales entre las personas y, por

último, establecer una pertenencia al grupo que suponga el reconocimiento de una identidad y destino comunes para los miembros del grupo (Sánchez Vidal,1991). Cabría añadir que se trataría de crear una identidad colectiva instaurando nuevos lugares para la intersubjetividad, buscando y construyendo una acción compartida con aquellos que han tenido una experiencia análoga a la suya (Bueno Abad,1990).

La idea de comunidad supone que las relaciones establecidas son el resultado de una voluntad natural y serían un bien en sí mismas, ya que satisfacerían necesidades como la intimidad, la diversidad, la pertenencia y la utilidad como ser humano y profesional <sup>6</sup>. El sentido de comunidad actuaría también como un catalizador para promover la participación en la transformación de la comunidad a través de la influencia que ejerce en la percepción del entorno, en las interacciones de la persona y en la capacidad de control y dotación de poder que ejerce el sujeto y la propia comunidad (Chavis & Wandersman,1990 en Sánchez Vidal, 1991 p.46).

### **3.2.Los recursos de la comunidad**

La acción comunitaria se apoya en el descubrimiento de los bienes de la propia comunidad que pueden contribuir a su desarrollo. En este sentido hay que considerar que conlleva implícitamente el desenvolvimiento de procesos idiosincrásicos y autónomos. La idea de recurso se aplica a todos los elementos que pueden intervenir en la construcción y enriquecimiento de la comunidad. Entre ellos ocupan un lugar privilegiado los seres humanos, tanto los participantes como los agentes de apoyo.

Puede considerarse recurso toda la población real o potencialmente apta para la ejecución de programas o proyectos dirigidos a elevar la calidad de vida de esa misma población, sea ya cualificada o susceptible de serlo y especialmente cualquier sujeto cuando tiene conciencia de identidad comunitaria, ya que entonces está en condiciones de prestar su cooperación y solidaridad (Kisnerman et al,1986). Considerar a las personas como recursos implica mejorar la capacidad creativa de éstas, para resolver su propia problemática y, a su vez, considerar al asesor como recurso implica examinar la utilidad de sus destrezas, teorías y técnicas en función del contexto del asesoramiento (O'Neill & Trickett,1982).

Los recursos incluyen las destrezas locales, la iniciativa comunitaria y la potencialidad de los ambientes sociales para enriquecer las vidas de las gentes. En este sentido una meta esencial del asesoramiento comunitario sería la dirección, conservación y desarrollo de los recursos de la comunidad (O'Neill & Trickett,1982). El contexto se considera un recurso privilegiado no sólo para la comunidad sino también para el asesoramiento. Su consideración implica un examen del lugar, las tradiciones, la naturaleza de los problemas encarados por el grupo, los obstáculos y oportunidades del ambiente, la historia, etc.

La idea de recurso alude implícitamente a procesos de potenciación de los enseñante y de desarrollo profesional, ya que supone dar valor a su ejercicio profesional y buscar su autonomía profesional no individualmente sino desde la comunidad. Esta noción, por tanto, tiene una doble interpretación se buscan recursos internos para

aprovecharse de ellos pero también se trabaja sobre recursos potenciales para crearlos o mejorarlos.

### **3.3. La dotación de poder a los participantes**

El modo tradicional de desenvolverse la enseñanza sitúa a los profesores con frecuencia en posiciones pasivas que restringen su ámbito de decisión a la clase (Hoyle, 1986) e impiden los contactos regulares con una gama amplia de educadores (Morrison, et al, 1977 en Day, 1990). Tales situaciones dificultan la satisfacción de las necesidades mencionadas anteriormente y limitan el poder del profesor<sup>7</sup>. Como solución se plantean tácticas que aseguren la participación y la propiedad de la acción, por un lado y, por otro, el autoapoyo y la confrontación de problemas entre iguales (Day, 1990). En estas tácticas que, con variaciones, se plantean aumentar los canales de comunicación y los espacios de decisión y relación subyace la idea de dotar de poder a los participantes: ayudar a las personas a cultivar poder que puedan usar libremente de cualquier modo y hacia cualquier aspiración que ellas determinen (Snell, 1988).

La dotación de poder, fortalecimiento o potenciación (Rappaport 1981 y 1987 en Sánchez Vidal, 1991) es una noción aplicable tanto a sujetos como organizaciones o comunidades que designa una cualidad esencial de la relación interactiva entre su entorno comunitario y la persona. Se define como "un proceso o mecanismo a través del cual, personas, organizaciones o comunidades adquieren control o dominio sobre los asuntos o temas de interés que le son propios" (Sánchez Vidal, 1991 p.160). En sentido dinámico también se asigna al proceso de adquisición de esa capacidad de dominio o control. Presenta dos dimensiones:

a) La capacidad individual de determinación sobre su propia vida (autodeterminación personal).

b) La posibilidad de participación democrática en la vida de la comunidad a que uno pertenece a través de estructuras sociales como escuelas, vecindarios y otras organizaciones voluntarias (determinación o participación social).

En este proceso juegan un papel esencial aquellas estructuras sociales intermedias (vecindario, familia, asociaciones voluntarias, etc.), en nuestro caso asociaciones de profesores, redes locales de apoyo y la propia escuela, que se sitúan entre la vida privada de las personas y las mega-instituciones despersonalizadas de la vida pública (Berger & Neuhaus, 1977 en Sánchez Vidal, 1991). Dichas estructuras actuarían de puente facilitando la participación de los enseñantes en la política educativa de la sociedad. Esta debería favorecer la aparición de estos canales intermedios dejando de controlar esas estructuras sociales intermedias, para, al contrario, protegerlas, apoyarlas y fomentarlas.

## **4. ESTRATEGIAS PARA EL ASESORAMIENTO COMUNITARIO EN EL AMBITO DE LA ENSEÑANZA**

Por lo dicho el asesoramiento comunitario se aprovecha de redes emergentes de apoyo para promover la creación de comunidad a partir de los recursos propios y con

el fin de desarrollar procesos de dotación de poder. Tal modo de proceder se asienta en el establecimiento de relaciones simétricas de ayuda y de apoyo entre los asesorados.

Las relaciones de simetría y reciprocidad se sustentan en las teorías psicossociales de la equidad y la atribución. Con respecto a la primera, un sujeto "... tendría a rechazar el tipo de relación asimétrica en que sienta que no puede devolver la ayuda que recibe" y en relación con la segunda, "...las atribuciones realizadas en este tipo de relaciones tenderán a ser internas, al verse los sujetos como agentes activos -y potentes o capaces- del cambio producido, no como receptores de él, como sucede en las relaciones asimétricas profesionales típicas" (Sánchez Vidal,1991 p.157-158). El principio que subyace a la reciprocidad y la mutualidad es el "principio terapéutico del ayudante." (Riessman,1965 en Sánchez Vidal,1991). Según este principio ayudar a otros es en sí mismo terapéutico para el propio ayudante, de manera que la mejor forma de ayudarse a uno mismo no es recibiendo ayuda sin ninguna obligación a cambio -caridad- o recibíendola de un profesional, sino ayudando a los demás. "Es decir, uno se ayuda a sí mismo ayudando a los demás y, viceversa, para ser ayudado (o recibir algo de los otros) hay que estar dispuesto a darlo uno mismo a los demás" (Sánchez Vidal,1991 p.472).

En la acción estos principios se concretan en dos tipos fundamentales de estrategias: la ayuda mutua y el apoyo social. En nuestro contexto vamos a hablar de apoyo profesional para ir avanzando en su transferencia al campo de la educación.

#### **4.1.La ayuda mutua**

La ayuda mutua es una forma de ayuda social que se apoya en intercambios recíprocos e igualitarios de apoyo y ayuda. Supone una opción completamente comunitaria porque es autogestionada, la ayuda y el cambio se producen desde abajo, refleja el enfoque positivo de recursos de un colectivo social frente al negativo de déficit y constituye un ejemplo de la potencialidad de las relaciones simétricas en procesos de cambio.

Los elementos que explican el sentido y forma de funcionamiento de los grupos de ayuda mutua son (Sánchez Vidal,1991):

1. Mutualidad y reciprocidad, que se concretan en "intercambios igualitarios" entre personas mutuamente interdependientes. Son igualitarios tanto porque se dan entre sujetos iguales o de estatus coordinado, como porque se intercambia lo mismo, por ejemplo información, consejo, apoyo emocional, etc. Además existe tanto la expectativa de ser correspondido en la ayuda como la exigencia de devolver o dar ayuda. "La solución ideal para hacer realizables y maximizar las posibilidades de intercambios mutuos consistiría en crear un entorno o situación que facilite (e induzca) un cambio continuo de los roles complementarios de dar y recibir" (Sánchez Vidal,1991 p.473).

2. Experiencia común de los miembros, de modo que todos los miembros han pasado por el mismo problema o experiencia y esta situación se convierte en criterio de pertenencia al grupo. El conocimiento de los participantes no descansa principalmente en conocimiento adquiridos sino en la vivencia de situaciones.



3. Compromiso individual de cambio, es decir de implicarse en el grupo y actuar como modelo para los otros.

4. Autogobierno del grupo, que se concreta en autorresponsabilidad de los propios miembros y autogestión en las decisiones que atañen al programa y la actuación del grupo.

5. Control social del grupo, que actúa como grupo de referencia con carácter normativo, facilitando el cambio del sujeto a través de la conformidad con las normas y modos de actuar del grupo.

6. Importancia de la acción para el cambio de los miembros, no sólo se trata de compartir modos de pensar sino de actuar para alcanzar las aspiraciones comunes, lo que permite verificar existencialmente la validez de las ideas compartidas y la competencia individual frente al problema.

#### **4.2.El apoyo profesional**

Se podría hablar de apoyo profesional entendiendo que la red de relaciones interpersonales tiene lugar entre sujetos que comparten intereses profesionales. De hecho tanto la noción de enlace que subyace a este planteamiento como la más explícita de red se han utilizado con profusión en toda la literatura sobre asesoramiento.

Fundamentalmente se construirían sobre redes emergentes de interacción, es decir sobre sujetos con enlaces potenciales en función de intereses o problemas compartidos (O'Neill & Loomes,1982). Con respecto a los aspectos que cubrirían las redes de apoyo profesional pueden señalarse los siguientes:

- Apoyo derivado de compartir pensamientos, emociones y experiencias
- Información y consejo
- Ayuda material
- Contactos sociales positivos
- Apoyo afectivo y emocional

Esta serie de dimensiones pensadas inicialmente en el plano del desarrollo sociopersonal tienen clara traducción en el ámbito de la práctica profesional del apoyo. Por ejemplo, tanto la primera como la última se han considerado en procesos de asesoramiento desde el punto de vista de compartir significado (Easen,1991) y los tres restantes son funciones que asume explícitamente el apoyo externo (van Velzen et al,1985).

La consideración de estos aspectos mediante el apoyo implica asumir que las redes desarrollan unas determinadas funciones. El estudio de Caplan (Caplan & Killilea,1976), que toma como modelo de sistema de apoyo la familia, ha sido utilizado como base para configurar las funciones del apoyo, en el campo de la Psicología Comunitaria, con las modificaciones oportunas, también puede considerarse apropiado en nuestro ámbito. Lo que presentamos es una traducción de la adaptación que ha propuesto Sánchez Vidal (1991). El apoyo profesional podría contribuir al desarrollo de la identidad del profesor proporcionando:

1.Suministro de información sobre el mundo de la enseñanza y sobre su vida profesional y de evaluación y orientación sobre la propia actuación.

2.Socialización, con respecto a la transmisión de cultura y valores y actuando como grupo de referencia y control.

3.Ayuda en la resolución de problemas, afrontamiento de crisis y ayuda material

4.Fuente de validación de la identidad profesional

5.Ayuda afectiva, en la doble dimensión de apoyo al dominio y control emocional en situaciones de crisis o problemas a largo plazo y servir como santuario protector en momentos difíciles

Como resultado de nuestra "traducción" se observa que el apoyo profesional refuerza las claves del asesoramiento comunitario y contribuye a satisfacer las necesidades de afiliación, apreciación, logro, etc. de los enseñantes.

## **5.IMPLICACIONES**

Desde nuestro punto de vista el asesoramiento comunitario cumple una doble misión. En primer lugar, sitúa la labor de asesoramiento dentro de unas claves propias y en segundo lugar, enriquece las estrategias colaborativas y de desarrollo profesional que se propugnan como solución al estado "natural" de la práctica de la enseñanza.

Así, tanto la preocupación por situar en un contexto organizativo e incluso comunitario los intentos de mejora –tal tendencia es sugerida desde el desarrollo del curriculum, el cambio educativo y la formación, en la investigación acción se llega a propugnar intencionadamente la creación de comunidades reflexivas (Kemmis y Mac-Taggart,1988)–, como la búsqueda de estrategias que fomenten relaciones colaborativas entre enseñantes –por ejemplo, Lieberman & Miller (1990a) hablan de la necesidad de "construir una cultura de apoyo a la indagación del profesor" y entre los requisitos esenciales incluyen, junto a la colegialidad, las redes, colaboraciones y coaliciones de enseñantes; estos últimos pueden adoptar patrones formales o informales y se caracterizan por ser grupos en los que la gente se une en función de un propósito común, proporcionan intercambio de información y apoyo psicológico, son voluntarios y se apoyan en la participación igualitaria de sus miembros– constituyen formas de actuación que, en cierto modo, anticipan tímidamente la orientación comunitaria. Un planteamiento que sin embargo es más radical y explícitamente sostenido cuando se aboga por la construcción de poder cultural y se reivindica su posesión por parte de los oprimidos (Freire,1990). Una situación que puede ser transferida a los enseñantes (Giroux, 1990).

Estas aproximaciones exigen un asesoramiento adaptado a sus modos peculiaridades de proceder recíproca y comunitariamente. El asesoramiento comunitario no sólo parece recoger éstos, sino ser capaz de contribuir a crearlos.

## **BIBLIOGRAFIA**

- ANDER-EGG,E. (1990) 10ª ed. Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad. México.El Ateneo.
- AUBREY,C.(1990) An overview of consultancy en AUBREY,C. (ed) Consultancy in the United Kingdom. Its role and contribution to educational change. London. Falmer Press.
- BELL,L. (1990) "Research, consultancy and staff development in schools" en AUBREY,C. (ed) Consultancy in the United Kingdom. Its role and contribution to educational change. London. Falmer Press.
- BUENO ABAD,J.R. (1991) Hacia un modelo de servicios sociales de acción comunitaria. Madrid. Popular.
- CAPLAN,G. "The family as a support system" en CAPLAN,G. & KILLILEA,M. (1976) Support systems and mutual help. Multidisciplinary explorations. New York. Behavioral Publications.
- CONOLEY,J.C. (Ed) (1981) Consultation in schools. Theory, research and procedures. Academic Press. New York.
- DAY,C. (1990) "In- service like consultancy: the evaluation of a management programme for primary school curriculum leaders" en AUBREY,C. (ed) Consultancy in the United Kingdom. Its role and, contribution to educational change. London. Falmer Press.
- EASEN,P. (1991) "The visible supporter with no invisible means of support: The ESG teacher and the classteacher" en BIOTT,C.(ed) Semi-detached teachers: building support and advisory relationships in classrooms. London. Falmer Press.
- ESCUADERO,J.M. (1989) Informe evaluación de los equipos psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid. Madrid. CAM-MEC.
- FREIRE,P.(1990)La política de la educación. Barcelona. Paidós/MEC.
- GIROUX,H.A.(1990) Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.Barcelona. Paidós/MEC.
- GOLBY,M. & FISH,D. (1990) "Conceptualizing consultancy: towards a new educational practice" en AUBREY,C. (ed) Consultancy in the United Kingdom. Its role and contribution to educational change. London. Falmer Press. 190-198.
- HOYLE,E. (1986) The politics of school management.London. Hodder and Stoughton.
- KEMMIS,S. & McTAGGART,A.(1988) La planificación de la investigación acción. Barcelona. Laertes.
- KISNERMAN,N. et al (1986) Comunidad. Buenos Aires. Humanitas.
- KISNERMAN,N. et al (1986) Los recursos. Buenos Aires. Humanitas.
- LARSON,M.S. (1988) "El poder de los expertos. Ciencia y educación de masas como fundamentos de una ideología" en Revistade Educación. nº285. MEC.151-190.
- LIEBERMAN,A. & MILLER,L. (1990a) "Teacher development in professional practice schools". Teacher College Record. 92(1).105-122.

- LIPPITT,G. y LIPPITT,R. (1986) *The consulting process in action*. San Diego. University associates,Inc.
- LOUIS,K.S. (1981) "External agents and knowledge utilization: dimensions for analysis and action" en LEHMING, R. & KANE,M. (eds)*Improving schools. Using what we know*. Beberly Hills. Sage.
- O'NEILL,P. & LOOMES,P.R. (1982) "Building a community group to improve local schools" en ALLPER,J.L. & Associates (eds) *Psychological consultation in educational settings*. San Francisco. Jossey-Bass Publishers.275-303.
- O'NEILL,P. & TRICKETT,E.J. (1982) *Community Consultation*. San Francisco. Jossey-Bass Publishers.
- RANJARD,P. (1988) "Responsabilidad y conciencia profesional de los enseñantes". *Revista de Educación*.nº285. Madrid. MEC. 63-76.
- SANCHEZ VIDAL,A. (1991)2ªed. *Psicología Comunitaria*. Barcelona. PPU.
- SNELL,R.(1988) "The ethics of consultancy in Education" en GRAY,H.L. (ed) *Management consultancy in schools*. London. Cassel.
- SOMECK,B. (1991) "Collaborative action research: working together towards professional development" en BIOTT,C. (ed) *Semi-detachedteachers: building support and advisory relationships in classrooms*. London. Falmer Press.
- TWELVETREES,A.(1991) 2ªed. *Community work*. London. MacMillan. Van
- VELZEN,W.G. et al (1985) *Making school improvement work*. Leuven.ACCO.
- WEST,J.F. & IDOL,L. (1987) "School consultation: an interdisciplinary perspective on theory, models and research" (Part I). *Jour. of Learning Disabilities*.20 (7).387-408.