

Una perspectiva ampliada sobre el asesoramiento en educación

José Miguel Nieto Cano
Antonio Portela Pruaño
Universidad de Murcia

Resumen:

Este trabajo propone las bases para una redefinición del asesoramiento y analiza sus implicaciones básicas. La alternativa propuesta consiste en considerar el asesoramiento como coproducción de ayuda en un marco más amplio y distinto de relaciones (en forma de red) que incluya, en todo caso, la comunidad escolar. Ello implica conceptualizarlo como una práctica *educativa* no restringida a profesionales que incorpora también a padres y alumnos como copartícipes y co-responsables. Se exponen argumentos que justifican y caracterizan esta perspectiva ampliada, especialmente relevante en escenarios de vulnerabilidad escolar.

Palabras clave: asesoramiento educativo, relaciones familia-escuela, alumnos, vulnerabilidad escolar y adolescentes.

Abstract: *A wider perspective upon school consultation*

A redefined approach to school consultation is suggested. Its main consequences are also analyzed. According to this view, support is co-produced within an enlarged network including school communities at large. Therefore school consultation is approached as an *educational* process extending beyond a strictly professional relationship while including other school stakeholders like parents and pupils as participants responsible for it. Rationales are presented in order to justify such a view, which is especially appropriate for vulnerable pupils and their families.

Keywords: school consultation, family-school relations, learners, vulnerable children and adolescents.

INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente se ha entendido el asesoramiento en educación como un servicio indirecto que no trata directamente con los alumnos o sus padres y en el que ocupa un primer plano la relación con el profesorado, precisamente para ayudarle a resolver problemas que éste encuentra en su práctica profesional. Unos (los asesores, agentes externos o internos al centro escolar) prestan ayuda a otros que la necesitan (normalmente los profesores, ya sea en el plano individual, grupal u organizativo). Dependiendo de la situación, varían los cometidos del asesoramiento (analizar necesidades, proporcionar consejos, proveer recursos o materiales, formar o capacitar, coordinar o gestionar, etc.) y la forma más o menos «directiva» de establecer la relación de ayuda (véase Rodríguez, 1996; Nieto, 2001; Monereo y Pozo, 2005). En todo caso, define una relación de ayuda circunscrita al ámbito profesional, si tomamos en cuenta tanto los agentes involucrados como los contenidos que lo justifican. Pues bien, en este trabajo planteamos una redefinición del asesoramiento que, manteniendo características básicas atribuidas al mismo, permite seguir considerando *asesoramiento* prácticas como las anteriores y, además ir más allá de las mismas, rebasando los límites del marco estrictamente profesional. Ello conlleva adoptar una perspectiva *ampliada*, dando cabida y protagonismo en la relación de ayuda a sujetos que, por lo común, han desempeñado el papel de *lienzos para pintar*. Nos referimos a los padres y a los alumnos, particularmente aquéllos que experimentan dificultades en la escuela o que atraviesan situaciones de vulnerabilidad escolar poniéndolos en riesgo de exclusión.

Ubicados en un marco general donde las políticas y organizaciones escolares están más al servicio de los alumnos sin dificultades y donde el apoyo educativo está más abocado a una intervención especializada «con un único carácter (terapéutico) y un único destinatario (el alumnado con necesidades educativas especiales)» (Parrilla y Daniels, 2000, p. 377), afrontar las situaciones de riesgo de fracaso y exclusión educativa de niños y jóvenes en cualquier momento de su trayectoria de escolarización, es uno de los retos más importantes y comprometidos que tiene planteados una educación pública y democrática de calidad. No menos importante y comprometida es la experiencia del alumnado vulnerable. Pocos son los que toman conciencia de sus consecuencias y la superan; son muchos los que la sienten como algo inevitable o insuperable, lo que marcará indefectiblemente su vida. Aunque situaciones como éstas pueden presentar caracteres diferentes, es primordial que los agentes educativos comprometidos con el alumno tanto en la escuela como en la familia, reaccionen con prontitud para restaurar su acceso efectivo a la educación y los beneficios de su logro.

Este escenario real otorga sentido y razón de ser al asesoramiento concebido como *coproducción de ayuda en un contexto ampliado de interacción*. Esta alternativa no sólo es técnicamente viable, es también moralmente deseable por la bondad intrínseca del fin que persigue (*ayudar* a los que lo necesitan) y de la forma de perseguirlo (*juntos podemos conseguirlo*). Pero ¿qué significado le damos aquí a la coproducción de ayuda? y ¿cómo interpretamos un contexto ampliado de interacción?

HACIA UNA REDEFINICIÓN DEL ASESORAMIENTO

En el campo general de los servicios profesionales imperan dos modelos básicos. Uno es el modelo de *prestación*, donde alguien hace algo para un usuario o cliente. En este caso, siempre hay dos partes claramente diferenciadas y la relación entre ellas es unilateral y rígida. Por un lado, la parte *agente* (profesional) que presta un servicio actuando en beneficio de otra (también profesional). Por otro, la parte *destinataria* (como usuario o cliente) que satisface sus propias demandas o necesidades por medio del servicio prestado. Entender la naturaleza de este modelo requiere fijarnos en la *asimetría de recursos* –conocimiento, pericia, criterio– (y, por consiguiente, de poder) entre las partes, sesgada a favor del agente, poniéndolo en ventaja (para decidir, actuar, controlar) en su relación con el destinatario (Sharma, 1997). Lo destacable es que la asimetría es ejercida, a menudo, con el consentimiento de ambas partes. El destinatario adopta un papel pasivo porque se considera «profano» (esto es, que carece de conocimiento y autoridad en una materia), mientras que el agente adopta un papel activo porque concentra el conocimiento técnico o especializado que da singularidad al servicio profesional que presta y es relevante para el mismo. Tomando en consideración el resultado perseguido, buena parte de los servicios directos podrían ser conceptuados como «de ayuda», pues al hacer algo para un destinatario, el agente resuelve un problema, satisface una necesidad o, cuando menos, le aconseja cómo hacerlo. ¿Esto es asesoramiento? Podemos convenir en que sí, pero reconociendo que adquiere así un sentido muy limitado. El asesoramiento, digamos auténtico, lo es tanto por el «fin» que persigue (resultar una ayuda) como por el «medio» de alcanzarlo: coadyuvar o contribuir a la consecución de esa ayuda. Por ello, la condición necesaria del asesoramiento es que se articule y se exprese como una «interacción» o «intercambio» que presta acompañamiento y cooperación en sí misma, lo cual entraña una potencialidad añadida: propiciar el aprendizaje activo y la capacitación para afrontar problemas similares en el futuro.

EL CARÁCTER COPRODUCIDO DE LA AYUDA

Este otro modelo es la *coproducción*, donde alguien hace algo *con* un participante con el propósito de contribuir a una transformación *del* mismo. Aquí, la diferenciación entre las partes es menos clara y la relación entre ellas tiende a ser bilateral y flexible. En general, el *agente* desempeña su labor interactuando con el *participante* de sus servicios, consultando y cooperando con él, lo que conduce a construir una relación que incorpora propósitos, valores, significados o símbolos ligados específicamente a la misma. Así, puede afirmarse que un servicio es coproducido cuando los agentes que lo prestan y los participantes en el mismo han de actuar conjuntamente para conseguir unos resultados o éstos surgen del esfuerzo coordinado de una y otra parte. Advértase que en este modelo también puede darse la circunstancia de la asimetría, entre otras cosas porque siempre existe una distribución desigual de recursos; como mínimo, el agente «personaliza» su conocimiento técnico o especializado para atender las necesidades particulares del participante que, a su vez, aporta información rele-

vante para orientar la ayuda. Pero, y esto es lo importante, la simetría será una cualidad de la interacción y deberá construirse a partir de disposiciones y comportamientos (Rodríguez, 1996). Para solicitar y ejercitar la simetría, un modelo de coproducción genuino requerirá acordar y hacer efectivas condiciones de colegialidad o interacción recíproca si quienes persiguen la ayuda son *copartícipes* del proceso para alcanzarla, actuando juntos y siendo co-responsables del resultado.

Cumplir estos requisitos no es sencillo y sí meritorio. Existirá, naturalmente, una asimetría entre los individuos, al igual que nos plegamos a una asimetría institucionalizada (artificial o convencional, tácitamente aceptada y determinada por la especialización y la profesionalización en las sociedades desarrolladas) que nos remite a la *autonomía* y la *discrecionalidad* como atributos asociados a las profesiones. Cuando la coproducción de la ayuda ve reducida la simetría, disminuye la *corresponsabilidad*, con lo que se incrementa la probabilidad de mal uso de la autonomía y la discrecionalidad (por ejemplo una excesiva «directividad» o unilateralidad, unos comportamientos oportunistas o interesados, unas decisiones o actuaciones opacas, etc.).

Los mecanismos de control externos a los copartícipes (por las instituciones profesionales, por las organizaciones o los burócratas, de supervisión directa) suelen ser excesivamente costosos para ser efectivos, de manera que la prevención o la limitación de esos riesgos quedan supeditados a mecanismos de autocontrol y control entre las partes involucradas. Los copartícipes pueden ejercer control sobre sus propias acciones basándose en predisposiciones altruistas o solidarias. Esta inclinación propiciaría, junto con el carácter interactivo y continuado de la ayuda, que unos vayan comprometiendo su acción futura de forma contingente a la acción de los demás y construyendo las bases de una relación de confianza que podría alimentar entre los participantes la expectativa de que el interés de ninguno de ellos se verá perjudicado (Rowe, 1989; Sharma, 1997).

EL CARÁCTER AMPLIADO DEL CONTEXTO DE INTERACCIÓN

El asesoramiento como coproducción de ayuda en un escenario escolar, exigiría romper con su forma convencional de servicio indirecto asociado a determinados perfiles profesionales. En su traducción educativa, la cláusula del «contexto ampliado de interacción» significa trascender los límites convencionales de esa interacción y abrirlos a sus destinatarios últimos, esto es, los alumnos y sus padres. La *inclusión* de unos y otros, en su doble papel de *objetos* y *sujetos* de ayuda, dibuja un escenario de reciprocidad en el cual se da ayuda, se recibe ayuda, tanto como se coadyuva para ayudar (Mlawer, 1993; Lebeer y otros, 1999). De este modo, el asesoramiento se abre a múltiples copartícipes, individuos actuando de forma reversible en calidad de agentes y de destinatarios, que esperan contribuir colectivamente a la cualidad transformadora de las interacciones de ayuda o apoyo. Esta cualidad se manifestará en cambios cualitativos y fundamentales en los alumnos o sus padres siempre que favorezcan el desarrollo de éstos: como *objetos*, son quienes necesitan experimentar cambios y transformarse en algo diferente; como *sujetos* deben asumir la iniciativa y

la responsabilidad de su propio cambio con la ayuda co-responsable de otros, siempre teniendo la oportunidad de hacerlo. En un contexto ampliado, es factible, por ejemplo, que un alumno que haya superado con éxito una situación de vulnerabilidad se ofrezca como voluntario para actuar como copartícipe de otros alumnos que, atravesando dificultades similares, pueden beneficiarse de su experiencia.

Puesto que la transformación que persigue la ayuda (coproducida) se traduce como un *desarrollo del participante*, requiere un proceso continuo que tiende a ser único y construido en cada caso. En este sentido, la metodología más versátil para concretar en términos dinámicos ese proceso es la *resolución de problemas* o versiones, asimismo coproducidas, de *investigación/acción cooperativa* (O'Hanlon, 2003; Armstrong y Moore, 2004; Stringer, 2004). Este tipo de metodologías, cualquiera que sea su concreción, puede articularse como una estrategia generativa de cambio y como mejora de carácter inclusivo que tomaría en consideración dos criterios básicos:

- El criterio de *valor añadido* logrado (por ejemplo, en los alumnos vulnerables), pero –y esto es lo importante– tomando como referencia sus *puntos de partida*. El concepto de *valor añadido* aquí recogido tiene un lugar propio en las discusiones e investigaciones sobre la calidad y eficacia educativas (véase, por ejemplo, Teddlie y Reynolds, 2000). Permite entenderlas no tanto en términos de valores estándares e indicadores absolutos sino, más bien, en términos de aquellos valores que describen el desarrollo y aprendizaje de individuos particulares o en grupo, tomando como punto de referencia lo alcanzado en un momento dado y su relación con sus parámetros iniciales de partida.
- El criterio de *atribución de capacidad de decisión y control* a los alumnos y sus padres, en dos ámbitos complementarios. Uno, expresado en términos de «medios», en cuanto a la planificación, aplicación y evaluación del proceso de resolución del problema, inherente al carácter coproducido del apoyo. La implicación y compromiso de alumnos y padres implica darles poder (y co-responsabilidad) para poder influir en sus experiencias (re)educativas de las que dependerá la transformación. Otro, expresado en términos de «fines», en cuanto a su autonomía para aprender y su capacidad para controlar y mejorar sus vidas y entornos.

La premisa de fondo de esa metodología con estos criterios es que un cambio efectivo exige que las personas (por sí mismas o, en este caso, con ayuda de otras) cambien su modo de pensar o sus preferencias de forma consistente con sus comportamientos. Los alumnos tienen que construir, cognitiva y emocionalmente, el cambio, desarrollando una vinculación subjetiva con el mismo (apropiarse de él, hacerlo suyo). Suscitar, empujar, remover, activar, etc., esas fuerzas o mecanismos internos en aras de un cambio desde *dentro* y voluntariamente *deseado* es el punto central en la agenda de una estrategia generadora [que no por casualidad, se la denomina también (re)educativa], si aspira a servir de cauce para un proceso de (re)aprendizaje basado en la experiencia propia y de desarrollo de una capacidad autónoma de resolución de problemas.

En escenarios escolares, ¿quiénes pueden participar en procesos de asesoramiento, entendidos éstos como coproducción de ayuda? ¿cómo pueden hacerlo? A continuación se hace referencia a padres y alumnos como agentes pertenecientes a la propia comunidad escolar que pueden adquirir protagonismo en tales procesos. Asimismo, es presentado un conjunto de condiciones básicas que pueden hacer factible tal protagonismo.

¿CABE CONTAR CON EL ASESORAMIENTO DE LOS PADRES?

Puede decirse que la relevancia de los padres en la educación escolar de sus hijos es una idea que suele suscitar un alto grado de acuerdo, ya sea pensando que tienen una incidencia positiva en ella o pensando que esa incidencia es negativa. En todo caso, hay que reconocer que ese elevado grado de acuerdo continúa manteniéndose al atribuir un carácter positivo a tal incidencia. Menor es, sin embargo, el acuerdo con relación a los cauces a través de los cuales inciden, o pueden incidir, positivamente en la educación escolar de sus hijos, e incluso con relación a los propósitos concretos que pueden perseguirse a través de esos cauces (Vincent, 2000).

No son escasos los intentos orientados a sistematizar las diferentes maneras en que los padres pueden intervenir a la educación escolar de sus hijos y/o las diferentes maneras en que los centros escolares pueden, a su vez, contribuir a que se produzca esa intervención. Aquí se tomará como inicial punto de referencia la propuesta que hace Vincent (1996, 2000). Esta autora considera que cabe comenzar diferenciando aquellos casos o situaciones en que los padres mantienen una relación mínima con el centro escolar (incluso con escasa comunicación e interacción), si no en cuanto a actuaciones, sí al menos en cuanto a concepto: lo que hacen estará desvinculado de lo que se haga en la escuela (aunque lo que hagan, dentro o fuera de ésta, tuviera como objeto que los hijos tengan éxito en ella) y, sobre todo, pensarán que es algo separado de la familia, vaya ello o no acompañado de confrontación con aquella institución. Es la idea de los «padres independientes», según la denominación propuesta por Vincent. Como «consumidores» también pueden intervenir los padres en la educación escolar de sus hijos: en este caso, el alcance de su intervención viene dado, básicamente, por su capacidad para elegir centro escolar y, llegado el caso, la salida del mismo, capacidad cuyo ejercicio llevaría a que los centros escolares, en competencia unos con otros, procurarán prestar servicios con la mayor calidad posible, tras rendir cuentas ante los padres. La intervención de los padres, por poderosa que pudiera ser, sería bastante limitada fuera de este ámbito (por ejemplo, en aspectos relativos a la gestión o funcionamiento del centro).

En los dos casos anteriores, la intervención de los padres en la educación de los hijos puede estar deliberadamente orientada a ejercer un efecto positivo en ella. Pero la intervención de los padres puede estar basada, además, en el trabajo conjunto con el centro escolar. Sería el caso de otros dos modelos propuestos por Vincent: los padres como «agentes de apoyo» a los centros escolares o incluso como agentes «asociados» (*partners*) de los mismos.

Hay un término que ha sido utilizado para designar globalmente esta situación: *implicación*¹, que puede comenzar siendo definida como «apoyo y participación de los padres, ya sea en el hogar o en el escenario escolar, que afecte directa y positivamente al progreso educativo de sus hijos» (Boone y Barclay, 1995, p. 2). Esta definición puede considerarse tan amplia como para permitir que tengan cabida en ella los dos modelos de intervención mencionados anteriormente. No obstante, es relativamente común que a esta noción se le asocie un significado más restringido (aunque comprendido en la anterior definición): hay *implicación* de los padres en la educación escolar de sus hijos cuando prestan apoyo al centro escolar, particularmente en lo que se refiere a sus planes o programas y a sus actividades educativas, teniendo presente que tal apoyo puede ser prestado tanto en el propio marco escolar como en el marco familiar (especialmente, en el hogar) y que lo ideal sería la combinación de ambos (Lueder, 1998). Es muy frecuente citar la tipología propuesta por Epstein para categorizar la implicación de las familias (y la comunidad en que están insertas) en la educación escolar (por ejemplo, Sanders y Epstein, 1998):

- Crianza: los padres hacen del hogar un entorno que presta apoyo a los hijos como estudiantes.
- Comunicación: entre familia y escuela hay un intercambio comunicativo sobre el programa escolar y los progresos de los hijos.
- Actividades voluntarias: como voluntarios, los padres prestan ayuda y apoyo al centro escolar (en actividades dentro de las aulas, en el desarrollo de determinadas funciones escolares o en actividades de los alumnos).
- Aprendizaje en el hogar: los padres disponen de información, ideas y, en general, oportunidades para que, en el hogar, ayuden a sus hijos en relación con sus tareas escolares (a tomar decisiones académicas, a planificar su futuro, a hacer deberes, etc.).
- Toma de decisiones: los padres intervienen en la toma de decisiones que afectan al centro escolar en su conjunto; participan en su gobierno.
- Colaboración con la comunidad: los padres recurren a servicios de la comunidad que, integrados con el centro escolar, les permiten atender sus necesidades y resolver sus problemas, a la vez que ellos mismos, junto con sus hijos y los centros escolares, prestan apoyo a la comunidad. Con arreglo a esta tipología, a los centros escolares correspondería desarrollar estas formas de implicación de los padres en los centros escolares. Pero este significado de la *implicación* puede complementarse con el significado atribuido a otro término de uso bastante común, que con no poca frecuencia llega a ser virtualmente asimilado al anterior: «*partenariado*»². En este tipo de relaciones, unos agentes,

⁽¹⁾ *Involvement*.

⁽²⁾ *Partnership*. Respecto de la traducción de este término, véase la referencia en el núm. 52 de *Puntoycoma*. Boletín de las Unidades Españolas de Traducción de la Comisión Europea, recuperable en la siguiente URL: <http://europa.eu.int/comm/translation/bulletins/puntoycoma/52/pyc525.htm>

que intervienen voluntariamente en ellas, pueden compartir objetivos comunes, pero, sobre todo, emprenden actuaciones conjuntas en las que dependen mutuamente unos de otros (Hulsebosch, Logan y Rickley, 1997). Pero a ello cabe añadir tres notas singulares de esta noción con respecto a la anterior, que servirán para perfilar ambas (Lueder, 1998; Vincent, 2000):

- Lo que se designa como *implicación* estaría orientado a obtener apoyo de los padres, fundamentalmente a través de una serie de prácticas y actividades (preferentemente consideradas útiles y apropiadas por los centros escolares), no ya sólo para la educación escolar de sus hijos, sino también para la institución escolar y lo que ésta hace (su currículo, sus programas, sus actividades). En cambio, establecer un *partenariado* entre padres y centros comportaría no sólo que las familias apoyen al centro escolar, sino también que éste apoye a las familias. ¿En qué apoyan las familias a los centros y éstos apoyan a aquéllas? En la educación de los alumnos/hijos, que es concebida como un proceso compartido.
- Cuando los padres prestan ese apoyo al currículo, programas y actividades escolares, lo que hacen básicamente es proporcionar su tiempo, su esfuerzo e incluso su conocimiento experto. Así, la *implicación* de los padres puede entenderse, en efecto, como una transferencia de recursos de la familia a la escuela. En cambio, un *partenariado* puede ser concebido, más bien, como un intercambio de recursos en el que intervienen familias y escuelas (e incluso la comunidad en general). Más aún, cabe afirmar que, en este tipo de relaciones, las familias son consideradas un recurso para la escuela, como ésta representa un recurso para aquéllas. Hay un argumento a favor: puesto que una empresa de tal envergadura como la educación precisa de la conjunción de muchos y muy diversos recursos, que empleados aisladamente no permitirían que fuera acometida adecuadamente, se hace igualmente necesaria la convergencia entre los agentes educativos capaces de proporcionar tales recursos.
- Finalmente, a ello es preciso sumar las «connotaciones de igualdad inherentes» al término *partenariado* (Vincent, 2000, p. 5), normalmente ausentes del término *implicación*, que suele evocar, más bien, relaciones asimétricas. En este último caso, aunque la transferencia de recursos tiende a producirse fundamentalmente desde la familia a la escuela, no deja de estar tutelada e incluso dirigida por esta última institución. Desde este punto de vista, los profesionales de la enseñanza, a quienes siquiera implícitamente se les atribuye más y mejores cualidades para la educación escolar, no sólo han de transmitir conocimientos y habilidades a los alumnos, sino también han de hacer lo propio con los padres que, a su vez, habrán de llevar a cabo con sus hijos una transferencia de recursos en sintonía con la que llevan a cabo los primeros. De aquí cabe inferir, naturalmente, que las familias presentan siquiera cierto déficit en lo que se precisa para educar a los hijos, déficit que incluso puede proyectarse en éstos. Una relación de *partenariado*, en cambio, implicaría que los agentes involucrados

contribuyen o, al menos, pueden llegar contribuir (incluso con conocimiento, habilidades, ideas, experiencia, etc.), en condiciones de igualdad, a la educación, incluida la educación escolar.

Vincent (2000) advierte, no obstante, de que la igualdad puede en estos casos ser mera aspiración o declaración retórica y carecer de correspondencia con la realidad. Considera que tal igualdad es especialmente difícil de sostener cuando se establecen relaciones entre profesionales y padres (más aún cuando éstos lo son de hijos en riesgo) en las que los primeros terminan desempeñando un papel dominante por la supuesta superioridad de su conocimiento experto (por ejemplo, cuando definen situaciones y problemas o formulan soluciones), y los segundos, destinatarios de la aplicación de ese conocimiento profesional, desempeñando un papel secundario e incluso marginal, pese a que los propios profesionales les estimulen a intervenir activamente en atención a sus legítimos intereses. En pocas palabras, las relaciones entre profesionales y padres suelen caracterizarse no tanto por la igualdad, cuanto por el desequilibrio de poder a favor de los primeros. Como consecuencia de ello, la capacidad de acción de los padres es todavía limitada dentro de este marco de relaciones. Ello no es obstáculo insalvable, sino todo lo contrario, para que tal igualdad, básicamente formal, no pueda servir a los centros escolares para dar respaldo legitimador a sus iniciativas orientadas a obtener ayuda de los padres.

Como alternativa, propone esta autora otro modelo para la relación que se establece entre los padres y, en este caso específico, las instituciones educativas públicas en general (y no tanto un centro escolar en concreto como ocurría en los modelos anteriores): los padres como ciudadanos. En este caso, los intereses de los padres no estarían focalizados exclusivamente en el rendimiento o el bienestar de sus hijos (a menudo considerados individualmente), sino también en la enseñanza que reciben y los centros donde son educados, e incluso en las condiciones políticas, económicas o culturales en que adquieren sentido: en definitiva, lo que atraería sus intereses sería la educación en general, en cualquiera de sus facetas relevantes. Tales intereses serán previsiblemente heterogéneos y, con frecuencia, no coincidentes con los propósitos atribuidos por las instituciones públicas. Pero habrá grupos o colectivos que, compartiendo una perspectiva sobre ciertos aspectos de la vida social, coincidirán en cuanto a ciertos intereses aunque difiera su perspectiva sobre otros aspectos. Podrían ser presentados en espacios públicos caracterizados por el diálogo abierto, en cuyo seno, mereciendo respeto todas las opciones, podrían alcanzarse compromisos, pactos e incluso acuerdos. En este contexto, disponer de tales perspectivas sobre unos determinados aspectos puede considerarse en sí mismo un valioso recurso para todos. Pues si la participación en la discusión pública da cabida a diferentes perspectivas igualmente respetadas, e impulsa su expresión, habrá quizás más posibilidades de alcanzar soluciones adecuadas, aunque imperfectas, a problemas compartidos. Pueden este tipo de grupos y colectivos considerarse redes de ayuda o apoyo mutuo, cuyo ámbito puede extenderse, naturalmente, más allá de un centro escolar (Vincent, 2000).

¿Y POR QUÉ NO CONTAR TAMBIÉN CON EL ASESORAMIENTO DE LOS ALUMNOS?

No supone novedad alguna hacer notar la relevancia (siquiera potencial) del papel que desempeñan los alumnos en la educación escolar: aun cuando su papel fuera pasivo, cómo negar que el alumno opera aquí como un elemento decisivo –cabría comenzar diciendo–. Inmediatamente hay que añadir que suele no quedar reducida a este extremo la valoración del papel atribuido al alumno en la educación escolar. Así, no es infrecuente mantener, al menos implícitamente, que es sujeto (y no mero objeto), agente activo (y no receptor pasivo), actor o incluso protagonista (y no mero espectador) de dicho proceso. Es algo que está subyacente no sólo cuando se sostiene que el éxito escolar depende de que el alumno desarrolle sus capacidades o de que planifique, regule y controle su proceso de aprendizaje, sino también cuando, en términos quizás más cotidianos, se sostiene que ese éxito depende de que ponga más interés, preste más atención o se esfuerce más. Ahora bien, convendría inquirir no ya sólo en la contribución directa que cada alumno (o incluso cada grupo de alumnos) puede hacer a su propio proceso de aprendizaje, cualquiera que sea la naturaleza de esa contribución, sino también en su contribución a la determinación de las condiciones en que ese aprendizaje tiene lugar: condiciones didácticas, pero también condiciones organizativas e incluso condiciones políticas o culturales. A fin de cuentas, uno y otro aspecto están imbricados y son prácticamente indisociables.

Flutter y Rudduck (2004, p. 4-5) hacen notar que la relevancia que puede llegar a adquirir la contribución del alumno al proceso de educación escolar puede ser observada en algo tan elemental en sí mismo como la formulación de preguntas, lo que a continuación se adapta y desarrolla. En efecto, es muy común que el profesor interroge al alumno en el aula, para hacer que el alumno piense en algún contenido (un determinado problema, su solución) o para comprobar que lo comprende, por ejemplo. Cierta implicación es requerida por parte del alumno para que el profesor lo enseñe y él aprenda: como mínimo que escuche, pero las expectativas pueden quedar defraudadas si, además, no recuerda la información que sirve de respuesta correcta a la pregunta planteada, no infiere una respuesta correcta o incluso si no genera una respuesta original satisfactoria. Cabría convenir en que el proceso de enseñanza y aprendizaje podría considerarse aún más satisfactorio si, para dar respuesta al interrogante, el propio alumno se interrogase adecuadamente. Mucho mejor sería que se lo comentara a su profesor, que podría ayudarlo a su vez. Pues bien, en principio, difícilmente podría objetarse, manteniendo una línea coherente, que la situación aún podría mejorar si los interrogantes estuvieran referidos no ya sólo a unos determinados contenidos, sino también al propio proceso de enseñanza y aprendizaje del cual forman parte e incluso a las condiciones que los hacen posible. Ciertamente, cómo se aprende mejor, qué ayuda más para aprender, qué favorece más el aprendizaje o qué es lo que más lo dificulta (junto a los correspondientes «por qué») son ejemplos de cuestiones cuya respuesta remite no sólo al alumno sino, a la vez, a la enseñanza, a los profesores y a los centros, por lo que es razonable que

las indagaciones pertinentes puedan realizarse en todos esos ámbitos y por parte de todos los agentes involucrados, y sean comunicadas mutuamente, en beneficio de la propia enseñanza y el aprendizaje. La envergadura y complejidad de tales cuestiones y la dificultad que entraña responder a las mismas seguramente hará aconsejable la intervención de múltiples perspectivas, entre las que estarán desde luego las de alumnos y profesores, e incluso la confrontación entre ellas. En todo caso, hay evidencias de que hay alumnos con ideas claras propias y avances de respuestas a cuestiones como las anteriores, las cuales, por cierto, no siempre son discrepantes de las respuestas que avanzan sus profesores e incluso la literatura especializada (Postlethwaite y Haggarty, 2002; Arnot y otros, 2004).

Flutter y Rudduck vienen a considerar que, cuando los alumnos proporcionaran información propia que arrojar luz sobre cuestiones como las anteriores y esa información propia fuera adecuadamente recogida e incorporada al proceso de enseñanza y aprendizaje, estarían interviniendo en una relación de *consulta*. Así, más allá de participar como aquello sobre lo que versa la consulta, como aquéllos en interés de quienes se hace la consulta o como quienes realizan la consulta, son ellos quienes reciben tal consulta y contribuyen a dar respuesta a la misma con su información y perspectiva (sin perjuicio de que concurran, además, todas las condiciones anteriormente expuestas). Para ello, acuden a una definición elemental de la noción, sin invocar la condición de que la actividad a que está referida necesariamente haya de ser llevada a cabo profesionalmente por profesionales. A su juicio, consultar es «la acción de asesorarse conjuntamente; deliberación o conferencia»³, entendiendo que ello implica que «las partes involucradas en el proceso de asesoramiento han sido invitadas a hacer una contribución por la razón de que tienen perspectivas e información relevantes e importantes que compartir» (p. 5).

Cabe plantear que no pocos profesores son sensibles a la información que les llega de sus alumnos sobre la enseñanza o el centro, que hacen uso de ella, y que incluso se preocupan por obtenerla. A este respecto, conviene precisar, antes de

³ Puede tener interés introducir algunas consideraciones terminológicas, relevantes para la traducción, pero también relevantes para la propia conceptualización del asesoramiento. Flutter y Rudduck, que suelen no llegar a proponer definición alguna en otros de sus escritos, afirman exactamente lo siguiente: «Consultation is defined as "the action of taking counsel together; deliberation or conference"» (2004, p. 5). Las tres primeras acepciones que el *Diccionario de la Lengua Española* (en su 22ª edición) proporciona del término *consultar* son las siguientes: «examinar, tratar un asunto con una o varias personas»; «buscar documentación o datos sobre algún asunto o materia» y «pedir parecer, dictamen o consejo». A su vez, «consulta», además de «acción y efecto de consultar», es tanto «parecer o dictamen que por escrito o de palabra se pide o se da acerca de algo» como «conferencia entre profesionales para resolver algo». De otra parte, la voz *asesorar* (como verbo transitivo) tiene la siguiente entrada: «dar consejo o dictamen», siendo *dictamen* definido como «opinión y juicio que se forma o emite sobre algo», y *consejo* como «parecer o dictamen que se da o toma para hacer o no hacer algo». Por lo demás, la expresión «tomar dictamen de alguien» es equiparada a «tomar consejo de alguien»: la expresión que más linealmente se ajusta a la definición propuesta por Flutter y Rudduck. Cabría convenir que, en este conjunto de situaciones, lo que singularmente vincula a dos o más personas es la opinión o juicio que, solicitado por una o varias, proporcionan una o varias (que podrían coincidir parcial o incluso totalmente con las primeras), a fin de resolver algún asunto (por ejemplo, tomando una decisión), una vez sometido el mismo a consideración y discusión.

nada, que no siempre suele ser así y que, incluso en aquellos casos en que ocurra con cierta frecuencia, habría que considerar no ya meramente si se hace de manera regular y sistemática, sino también si adquiere la relevancia que merece. A continuación, es preciso agregar que no se trata sólo de obtener información proveniente del alumno (que, además, puede ser licitada por su profesor, por ejemplo) y reconocer su relevancia, sino que esa información debe *pertenecer* al alumno. En términos más precisos, no se trata simplemente de disponer de información que venga del alumno, sino de que la información por él proporcionada a la vez esté reflejando su perspectiva, a la cual estaríamos atribuyendo al menos tanta relevancia como a la información a través de la cual se manifiesta y, al menos, tanta relevancia como a otras perspectivas (Wood, 2003): a través de la información que proporciona estará haciéndonos partícipes de su punto de vista, que consideramos sustantivamente importante e incluso central, aun cuando no sea el único, y ni siquiera el único con tal relieve (Prieto, 2003a). Finalmente, hay que añadir que la aportación que hace el alumno con la información que proporciona no merece quedar reducida a la transmisión de información a otros agentes que, tras recogerla y tratarla convenientemente, harán uso de ella. No es infrecuente destacar la importancia de que los alumnos lleguen a desempeñar un papel relevante en la propia construcción de conocimiento referido la educación escolar y, de este modo, en la mejora de ésta, particularmente por cuanto, además de aceptar que la mejora de la educación escolar pasa por el desarrollo de tal conocimiento, se acepta que este conocimiento constituye efectivamente una construcción a la que contribuyen decisivamente sus agentes, entre los cuales hay que contar a los alumnos (Prieto, 2003b). Ello requiere que éstos aporten información y hagan oír su voz a través de ella, pero va más allá de estos imprescindibles avances.

Flutter y Rudduck (2004) consideran que la intervención del alumno en procesos de asesoramiento puede considerarse una faceta de su participación escolar; esto es, de su implicación activa y directa en la vida del centro escolar como miembro plenamente perteneciente al mismo y, en particular, a la comunidad escolar, a cuya construcción habría de contribuir dicha organización: algo que Fielding (2000) caracteriza y denomina «escuela como comunidad centrada en la persona». Pues bien, esa participación puede adoptar formas diferentes. Naturalmente, a la participación del alumno en la escuela puede atribuírsele un sentido mínimo, lo que precisamente no ha sido infrecuente: así, por ejemplo, asistir a clase en un centro y estar expuesto a una determinada instrucción cabría considerarse como «participar» (Flutter y Rudduck, 2004). Pero en el sentido en que se acaba de apuntar, la participación o implicación de los alumnos va, en todo caso, más allá de este sentido.

Ha sido descrita por algunos autores en un continuo. Tomando como referencia a Hart, Fielding (2001) Bragg y Fielding (2005), Flutter y Rudduck (2004), éstos vienen a coincidir en diferenciar los siguientes niveles, que normalmente estarán asociados:

- *Ausencia de consulta a los alumnos*: no puede observarse ningún aspecto de participación del alumno.

- *Escuchar a los alumnos*: los alumnos representan una mera fuente de datos, y no llegan a intervenir en la discusión de resultados ni reciben retroalimentación; son los profesores quienes procesan esa información y actúan en consecuencia.
- *Alumnos como participantes activos*: los profesores emprenden la indagación e interpretan los datos, pero los alumnos suelen recibir retroalimentación de los resultados obtenidos e intervienen de algún modo en la toma de decisiones a partir de los mismos.
- *Alumnos como investigadores*: los alumnos son implicados en la indagación, habrá retroalimentación, se discutirá con ellos los resultados derivados de los datos y desempeñarán un papel activo en la toma de decisiones.
- *Alumnos como plenos participantes activos y co-investigadores*: la iniciativa de la indagación parte conjuntamente de alumnos y profesores; desempeñan un papel activo en la toma de decisiones; junto con los profesores, planifican las acciones que se adoptarán a la luz de la información obtenida e incluso evaluarán su impacto.

Fielding considera, por un lado, que estos niveles no son necesariamente excluyentes entre sí: varios niveles pueden tener cabida a la vez en una misma iniciativa. Y considera también, por otro lado, que diferentes niveles pueden ser adecuados para diferentes momentos y diferentes contextos, e incluso que esta variabilidad y flexibilidad no es en modo alguno rechazable. No obstante, mantiene que el nivel más elevado puede considerarse más valioso y, por tanto, no sólo preferible a los restantes sino incluso a aquel al que se debe aspirar y al que debemos dedicar nuestras energías y apoyo.

Prácticamente en cualquiera de los niveles anteriores donde la participación del alumno alcanza alguna entidad (o sea, todos con la excepción del primero) tiene cabida su intervención como agente de procesos de asesoramiento. Ahora bien, las características de esa intervención no serán invariables con independencia del nivel de participación. Al contrario, la participación del alumno variará en correspondencia con el carácter de su implicación y el grado que ésta llegue a alcanzar.

Por último, puede ser interesante destacar que potenciar la participación de los alumnos en la vida escolar y, en particular, su intervención como agentes de asesoramiento no afecta negativamente al papel de otros agentes, particularmente los profesores. Antes bien, puede contribuir a favorecer la tendencia contraria: un desarrollo y potenciación de su papel. Ciertamente, esos cambios en el papel del alumno en la vida escolar previsiblemente demandarán cambios en las prácticas de los profesores y, en general, su labor en los centros escolares, pero ello no implica que tales cambios acarreen menoscabo alguno para el papel de estos últimos, sino que puede llegar a suponer, por ejemplo, ir mucho más allá de ocupar una posición administrativa en una organización y operar como meros técnicos desde la misma, para que la atención pueda concentrarse en la tarea de atender educativamente a personas, con todas las numerosas e importantes implicaciones profesionales que ello puede tener a su vez (Prieto y Cifuentes, 2005).

Por lo demás, ha de quedar paralelamente claro que ese despliegue del papel del profesor no podría llevarse a cabo plenamente sin el despliegue del papel desempeñado por el alumno. A fin de cuentas, el proceso de educación escolar es, genuinamente, una responsabilidad compartida: como tal, no sólo se comparte entre profesores (entre otros agentes), sino que también es compartido con los alumnos (Fielding, 2001). Desde este punto de vista, la potenciación del papel del alumno, reconocida en el «diálogo» con él, puede considerarse una condición de la profesionalización de la labor docente, como Fielding llega a sugerir. Propone así desarrollar lo que denomina una «colegialidad radical», constitutiva de la profesionalidad del profesor, con arreglo a la cual entre los miembros de una auténtica comunidad se establece una colaboración no meramente instrumental sino informada por unos ideales y valores compartidos: así, estimándose mutuamente como pertenecientes a esa misma comunidad, los profesores no sólo aprenden con otros compañeros o lo hacen unos de otros, e incluso aprenden de los padres y la comunidad en general, sino que también lo hacen, muy especialmente, con sus alumnos, como éstos aprenderán de ellos (Fielding, 1999; Bragg y Fielding, 2005).

ASESORAMIENTO, PADRES Y ALUMNOS

Desde luego, hay múltiples maneras, muy diferentes entre sí, de entender el asesoramiento y ponerlo en práctica. Cabe convenir, no obstante, que una de sus características básicas es que puede ser considerado un proceso de ayuda o apoyo (por ejemplo, Nieto, 2001). Cabría concretar, incluso, que este proceso tiene por objeto la resolución de problemas, toda vez que hayan sido identificados. Puede añadirse a continuación que tal ayuda puede ser caracterizada como transferencia de recursos. Por ejemplo, en la formulación de Rodríguez (1996, p. 16), el asesoramiento era presentado como una situación en la que un participante «ofrece recursos variados» a otro, para así «contribuir» a encontrar una solución a algún problema con relación al cual el segundo precisaba ayuda. Entre tales recursos, suelen considerarse decisivos el conocimiento y la experiencia o, si se prefiere, el «conocimiento experto». Más aún, esta rápida caracterización ad hoc del asesoramiento puede completarse con una pincelada más: aunque el carácter instrumental de tales recursos (esto es, su condición de medios para perseguir unas metas) sirve para justificar su transferencia, no es menos cierto que la relación en que son transferidos reviste carácter social, una de cuyas dimensiones más relevantes es la distribución del poder entre las partes involucradas (Rodríguez, 2001; Nieto, 2001).

A partir de lo expuesto, en modo alguno parece que esta caracterización del asesoramiento excluya la posibilidad de que padres y alumnos –entre otros miembros de la comunidad educativa– intervengan en esa relación asesorando a otros agentes: esto es, ayudándolos o apoyándolos mediante recursos, conocimiento y experiencias incluidos, que son capaces de transferir para su utilización en la resolución de problemas. Antes al contrario, puede que, de este modo, puedan hacer una inestimable contribución a

los procesos de asesoramiento. Hay, no obstante, un importante obstáculo que salvar: la distribución del poder. En efecto, las relaciones de poder establecidas, desde luego, no suelen igualar a padres o alumnos con relación a otros agentes, particularmente los agentes profesionales, pese a que lo que aquéllos pueden transferir puede llegar a tener tanto valor e incluso utilidad como lo que transfieren estos últimos, sobre todo combinados unos y otros recursos. Incluso suelen silenciar la contribución que padres y alumnos pueden prestar y dar por sentado que ésta es virtualmente inexistente. Así, tal como ha sido común caracterizar las relaciones de asesoramiento en términos similares a los antes manejados, común ha sido también no poner en duda que estas relaciones están dominadas por profesionales y a menudo restringidas a éstos (véase, por ejemplo, las propias referencias citadas más arriba), reconociendo la igualdad entre los mismos a la vez que restringiéndola sólo a ellos (Rodríguez, 2001).

¿Qué puede haber inducido a que no haya sido común cuestionar que las relaciones de asesoramiento hayan de desplegarse en ámbito tan restringido? Una respuesta tentativa es la siguiente. Cabe convenir que, en la medida en que representan una vía para la resolución de problemas, los procesos de asesoramiento persiguen la mejora. En efecto, es común dirigir la atención al asesoramiento como instrumento de mejora escolar. Su contribución a la mejora escolar pasaría, sin embargo, por la relevancia para la misma del conocimiento empleado, cuya transferencia es, como se ha visto, central en el asesoramiento. Desde este punto de vista, el asesor *«debe ser un agente mediador entre el conocimiento pedagógico disponible y las prácticas docentes»* (Bolívar, 2001, p. 68). Si éste queda restringido a los profesionales sería porque sólo el conocimiento profesional, virtualmente monopolizado por quienes forman parte de la profesión, se considera suficientemente relevante para resolver problemas y, a la postre, para producir la mejora de los centros escolares.

Cabría entonces objetar que no sólo el conocimiento de los profesionales, sino también otros conocimientos pueden ser instrumentales para resolver problemas y contribuir así la mejora escolar. Pero este argumento ni ha sido el único ni se considera suficiente para reconocer la validez de ese otro conocimiento (Rudduck y Flutter, 2000; Evans, 2004). El reconocimiento de los agentes de los cuales procede y su perspectiva, e incluso el reconocimiento de su derecho a expresarlo y hacer uso del mismo constituyen otra condición que se considera ha de cumplirse. En definitiva, no es sólo cuestión de validez e instrumentalidad del conocimiento empleado, sino, a la vez, también de las condiciones que determinan la validez e instrumentalidad del conocimiento.

¿Representa esto una amenaza para la profesionalidad de los profesionales, particularmente los profesores? Se puede comenzar diciendo que en modo alguno. El conocimiento y la experiencia profesional no pierden validez ni utilidad. Antes bien, pueden multiplicarse en estas condiciones, en particular al interactuar e incluso combinarse con otros conocimientos «autorizados», o sea, conocimientos a los que hemos reconocido poder legítimo (Cook-Sather, 2002). Así, pues, puede considerarse una oportunidad para ensanchar y consolidar esa profesionalidad.

A MODO DE CONCLUSIÓN: REDES COMO SOPORTE DE AYUDA

La forma general que puede adoptar la coproducción de ayuda en un contexto ampliado de interacción como el que aquí es explorado, se asemeja a una red. Este modelo, aunque se le asocien aquí caracteres peculiares, remite a un tipo básico de cooperación entre profesionales de la educación (véase Nieto y Portela, 2001) y se recurre a él en no pocas propuestas e iniciativas de educación inclusiva (Stainback y Stainbak, 1990; Parrilla y Daniels, 2000; Giné, 2005). Asimismo, el modelo está muy extendido en el ámbito de la educación no formal, del trabajo social y del asesoramiento comunitario en términos de redes de comunicación y colaboración o de grupos de ayuda mutua. Son, en esencia, colectivos en los que un conjunto de iguales relativamente autónomos se organizan voluntariamente sobre la base de interacciones directas, reciprocidad y responsabilidad compartida, con la aspiración de resolver un problema común y alcanzar mejoras en sus experiencias. Adoptando esa estructura, reducen su aislamiento, intercambian recursos, suman esfuerzos al objeto de incrementar su capacidad de decidir y actuar (Rodríguez, 1996; Vélaz de Medrano, 2005).

Una red de ayuda sería un sistema de recursos y un dominio común de individuos que interactúan con individuos, asumiendo que todos ellos comparten derechos (y obligaciones) sobre la relación de ayuda que se comprometen a coproducir. Su funcionamiento podría entenderse como una serie de intercambios o cesiones igualitarias de derechos entre copartícipes con funciones, posiciones y poder intercambiables o reversibles, y con autonomía y voluntad corresponsales en régimen de comunicación franca y confianza mutua. No ocupan aquí posiciones diferenciadas según criterios de especialización o de autoridad, más bien ceden o ponen a disposición del colectivo, derechos respecto de determinados aspectos o dimensiones de su comportamiento. A cambio de esta cesión concerniente a la determinación parcial de su conducta, cada participante adquiere unos derechos, también limitados, sobre recursos de que dispone el colectivo y, por tanto, sobre otros aspectos del comportamiento de los restantes participantes.

Un funcionamiento basado en la «corresponsabilidad», es decir, en compartir derechos (y obligaciones) potenciaría los derechos disponibles, en lugar de atenuarlos y evitaría, al tiempo, las conductas elusivas. Esta circunstancia puede asociarse al efecto de carácter incentivo de tener derecho sobre unas acciones: los participantes se harán responsables de la acción o intentarán actuar de la mejor manera posible, en tanto que interiorizan y soportan las consecuencias del ejercicio de tales derechos. Si bien conviene tener presente que no se trata de un incentivo exclusivo o excluyente de otros, tener derechos incentiva o proporciona una motivación automática porque los sujetos establecen una conexión directa entre las acciones llevadas a cabo con unos recursos y sus resultados (Furuboth y Richter, 1997).

Hay que hacer notar que los compromisos, no siempre ni necesariamente, tendrían que aplicarse a la totalidad de los elementos que soportan la dinámica de ayuda, en el sentido de tomar ésta como un dominio indivisible bajo ningún

concepto. En interés práctico u operativo pueden ser identificadas ciertas áreas a las que queden restringidos, mutua o respectivamente, compromisos. Cualquiera que sea la configuración que adopten los derechos acordados entre los copartícipes, tendrá una singularidad importante: es colectivamente vinculante, en el sentido de que concierne a todo un colectivo que, a su vez, hace cumplir las reglas en él incorporadas (Ostrom, 1990). De este modo, los derechos determinan la acción que los individuos pueden legítimamente llevar a cabo hacia otros individuos respecto de la coproducción del apoyo:

- fijando, más que la acción considerada en sí misma, los términos o límites dentro de los que pueden ser llevadas a cabo acciones concretas. Demarcan, pues, un ámbito o dominio de acción, dentro del cual pueden ser emprendidas acciones particulares; y
- confiriendo poder legítimo para actuar: quien es sujeto de tales derechos dispone, esencialmente, de poder legítimo para emprender acciones dentro de un ámbito específico. Consiguientemente, otro u otros individuos tendrán el deber de observar respeto hacia esta circunstancia. Incluso tal poder legítimo eventualmente podrá llegar a hacerse cumplir.

Así pues, lo importante aquí es que, sin perjuicio de una división entre los copartícipes, el establecimiento y cumplimiento de los compromisos que regulan la coproducción de ayuda, constituyan un derecho colectivo (y una obligación), por consiguiente, ejercido por medio de mecanismos usuales de decisión colectiva (negociación, deliberación, y/o votación). Hay que tener presente que tales compromisos no serán constantes ni absolutos. Antes bien, serán cambiantes como consecuencia de la propia dinámica de la coproducción de la ayuda y sus resultados; y serán limitados en la medida en que los individuos involucrados están sujetos a contingencias imprevisibles y a ciertas restricciones legítimas (las que marquen, por ejemplo, los acuerdos del centro escolar o la legislación educativa vigentes), que les son conferidas por su inserción en determinadas posiciones de la organización de la que forman parte.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AHRNE, G. (1994): *Social organizations: interaction inside, outside and between organizations*. Thousand Oaks, CA, Sage.
- ARMSTRONG, F.; MOORE, M. (eds.) (2004): *Action research for inclusive education. Changing places, changing practices, changing minds*. London, Routledge-Falmer.
- ARNOT, M. y otros (2004): *Consultation in the classroom: Developing dialogue about teaching and learning*. Cambridge, Pearson Publishing.
- BOLÍVAR, A. (2001): «Del aula al centro y ¿vuelta? Redimensionar el asesoramiento». En J. DOMINGO, (coord.): *Asesoramiento educativo y cambio en la institución*. Barcelona, Octaedro-EUB, pp. 51-68.
- BOONE, E.; BARCLAY, K. (1995): *Building a three way partnership: the leader's role in linking schools, families, and community*. New York, Scholastic.
- BRAGG, S.; FIELDING, M. (2005): «It's an equal thing... It's about achieving together: student voices and the possibility of a radical collegiality». En H. STREET, J. TEMPERLEY (eds.): *Improving schools through collaborative enquiry*. London, Continuum, pp. 105-135.
- COOK-SATHER, A. (2002): «Authorizing students' perspectives: Toward trust, dialogue, and change in Education», en *Educational Researcher*, 31 (4), pp. 3-14.
- EVANS, R. (2004): *Family matters: How schools can cope with the crisis in childrearing*. San Francisco, CA, Jossey-Bass.
- FIELDING, M. (1999): «Radical collegiality: Affirming teaching as an inclusive professional practice», en *Australian Educational Researcher*, 26 (2), pp. 1-34.
- (2000): «The Person-centred school», en *Forum*, 42 (2), pp. 51-54.
- (2001): «Students as radical agents of change», en *Journal of Educational Change*, 2, pp. 123-141.
- FLUTTER, J.; RUDDUCK, J. (2004): *Consulting pupils: What's in it for schools?* London, RoutledgeFalmer.
- FURUBOTN, E. G.; RICHTER, R. (1997): *Institutions and economic theory: the contribution of new institutional economics*. Ann Arbor, MI, University of Michigan Press.
- GINÉ, C. (2005): «El asesoramiento desde la perspectiva de la educación inclusiva». En C. MONEREO, J. I. POZO (coords.): *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona, Graó, pp. 89-100.
- HULSEBOSCH, P.; LOGAN, L.; RICKLEY, B. (24-28/03/1997): «Parent consultants for whole-school change», presentado en *Annual Meeting of the American Education Research Association*, Chicago.
- LEBEER, J. y otros (1999): «Advocacy, self-advocacy and inclusive action: a concluding perspective», en H. DANIELS, P. GARNER (eds.): *Inclusive Education. World Yearbook of education*. Londres, Kogan Page, pp. 252-265.
- LUEDER, D. C. (1998): *Creating partnerships with parents: an educator's guide*. Lancaster, PA: Technomic.

- MLAWER, M. A. (1993): «Who should fight? Parents and the advocacy expectation», en *Journal of Disability Policy Studies*, 4 (1), pp. 105-116.
- MONEREO, C.; POZO, J. I. (coords.) (2005): *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona, Graó.
- NIETO, J. M. (2001): «Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas», en DOMINGO SEGOVIA, J. (coord.): *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona, Octaedro-EUB, pp. 147-166.
- NIETO, J. M.; PORTELA, A. (2001): «La cooperación entre agentes de innovación educativa: formas y elementos básicos», en *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 5 (1), pp. 11-27.
- O'HANLON, C. (2003): *Educational inclusion as action research. An interpretive discourse*. Berkshire: Open Univesrity Press.
- OSTROM, E. (1990): *Governing the commons: the evolution of institutions for collective action*. Cambridge, Cambridge University Press.
- PARRILLA, A.; DANIELS, H. (2000): «Diversidad y educación: El asesoramiento colaborativo como estrategia de cambio», en A. ESTEBARANZ, (ed.): *Construyendo el cambio: Perspectivas y propuestas de innovación educativa*. Sevilla, Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, pp. 373-391.
- PORTELA, A. (1999): *El problema de la ampliación del rol del profesor: El caso de los profesores orientadores*. Murcia, Universidad de Murcia (Tesis doctoral inédita).
- POSTLETHWAITE, K.; HAGGARTY, L. (2002): Towards the improvement of learning in secondary school: students' views, their links to theories of motivation and to issues of under –and over–achievement. *Research Papers in Education*, 17 (2), pp.185–209.
- PRIETO, M. (2003a): «Educación para la democracia en las escuelas: un desafío pendiente», en *Revista Iberoamericana de Educación*, sección «De los Lectores», recuperado el día 27 de enero de 2006.
- (2003b): «Investigando con estudiantes: ¿Una oportunidad para el mejoramiento de las escuelas?», en *Perspectiva Educacional*, 41, pp. 9-27.
- PRIETO, M.; CIFUENTES, C. (2005): «¿Qué dicen los estudiantes sobre las aulas?: Una indagación necesaria». Presentado en el *IV Encontro Ibero-americano de Coletivos Escolares e Redes de Professores que Fazem Investigaçao na Sua Escola*. Lajeado. 24-29 de julio.
- RODRÍGUEZ, M^a. M. (1996): *El asesoramiento en educación*. Málaga, Aljibe.
- (2001): «Asesoramiento en educación. Identidad y construcción de una práctica controvertida», en J. DOMINGO (coord.): *Asesoramiento educativo y cambio en la institución*. Barcelona, Octaedro–EUB, pp. 69-87.
- ROWE, N. (1989): *Rules and institutions*. New York, Philip Allan.
- RUDDUCK, J.; FLUTTER, J. (2000): «Pupil participation and pupil perspective: “carving a new order of experience”», en *Cambridge Journal of Education*, 30 (1), pp. 75-89.
- SANDERS, M.; EPSTEIN, J. L. (1998): «School-family-community partnerships and educational change: International perspectives», en A. HARGREAVES, y otros (eds.): *International handbook of educational change*. Dordrecht, Kluwer, pp. 482-502.

- SHARMA, A. (1997): «Professional as agent: knowledge asymmetry in agency exchange», en *Academy of Management Review*, 22 (3), pp. 758-798.
- STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (1990): «Facilitating support networks», en W. STAINBACK, S. STAINBACK (eds.): *Support networks for inclusive schooling: Interdependent integrated education* Baltimore, MD, Brookes, pp. 27-36.
- STRINGER, E. T. (2004): *Action research in education*. Upper Saddle River, NJ, Pearson Education Inc.
- TEDDLIE, C.; REYNOLDS, D. (eds.) (2000): *The international handbook of school effectiveness research*. Londres, Falmer Press.
- VÉLAZ DE MEDRANO, C. (2005): «El asesoramiento en educación no formal: una mirada desde los orígenes de este modelo de intervención», en C. MONEREO, J. I. POZO (coords.): *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona, Graó, pp. 119-138.
- VINCENT, C. (1996): *Parents and teachers: power and participation*. Londres, Falmer Press.
- (2000): *Including parents? Education, citizenship and parental agency*. Buckingham, Open University Press.
- WOOD, E. (2003): «The power of pupil perspectives in evidence-based practice: the case of gender and underachievement», en *Research Papers in Education*, 18 (4), pp. 365-383.

PÁGINAS WEB

www.campus-oei.org/revista/deloslectores/497Prieto.pdf (Consulta: 27-01-2006)