



Construir la relación de asesoramiento. Un enfoque institucional basado en la comunicación*

Building the advising relationship. A communicational system-based approach

Julián López Yáñez

Universidad de Sevilla

Correo electrónico: lopezya@us.es

Resumen:

Las publicaciones especializadas en el asesoramiento educativo en nuestro país han insistido mucho sobre qué cosa debería ser el asesoramiento y qué papel deberían desempeñar los asesores. Sin embargo, muchas menos aportaciones ha habido en términos de herramientas para ejercer la labor asesora. Este artículo tratará de contribuir en esta segunda dirección, y lo hará considerando la comunicación como el ámbito principal en el que se desenvuelve la labor asesora y como una herramienta que los asesores deben manejar. El enfoque que adoptamos trata de estudiar los problemas humanos en el contexto del sistema social en el que surgen. En este sentido, planteamos que el asesor interviene siempre sobre sistemas sociales, incluidos los casos en los que las problemáticas que reclaman su intervención *parezcan* individuales. Por tanto, se trata de un enfoque institucional y complejo en la medida en que coloca la labor asesora bajo el referente de la institución y de los sistemas sociales complejos que operan en su interior. Y se trata también de un enfoque basado en la comunicación y *pragmático*, en la medida en que pone en segundo plano las intenciones de los participantes o el significado lingüístico de los mensajes y se centra en los efectos que los procesos de comunicación tienen sobre dichos sistemas sociales, poniendo el énfasis sobre el modo como se va construyendo la relación entre los participantes a medida que el proceso transcurre. En particular, este artículo se preocupará de diseccionar el proceso de construcción de la relación entre el asesor y los asesorados y de destacar las trampas o dificultades que pueden hacer disfuncional este proceso.

Palabras clave: Asesoramiento institucional, comunicación, sistema social, organizaciones educativas asesoramiento, desarrollo institucional, interrelación profesional.

Abstract:

While substantial attention has been paid by the specialised literature about advising to what advising should be and the role advisors should play, less focus has been put on tools that advisors might use in their task. This paper is an attempt to contribute further to this second perspective. To do this, a focus on studying human problems in the context of social systems in which they emerge, is adopted. In this sense, it will be suggested that

Recibido: 26/01/2008

Aceptado: 23/04/2008

advisors always intervene in social systems, even when the problems needing intervention seem to be *personal* ones. This approach can be labelled *organizational* and *complex* in that it focuses on the whole organizational context in which complex social systems interact. Also, it can be named *communicational* in the sense that it focuses on how participants in the advising process build their relationship. And it is also *pragmatics*, because it is more concerned with the effects of this communicational process on participants' behaviours than with their intentions and aims or the semantics of the messages they interchange. In particular, the paper is concerned with the traps and difficulties that can emerge from the relationship building process, and will provide some suggestions on how these can be managed by advisors.

Key words: advice, institutional development, Organisational advising, communication, social system, school organizations, professional relationship

* * * * *

1. INTRODUCCIÓN

La función asesora a los centros y procesos educativos se presenta bajo una gran variedad de formatos y desempeñada por diversos tipos de agentes. Para ponerle rostro a dicha función hemos de pensar en inspectores que suelen ir 'más allá' de sus tareas de control, en los asesores de Centros de Profesorado que no se limitan a organizar cursos especializados, en los miembros de los equipos externos de orientación de las escuelas primarias cuyo disputado horario laboral se lo permite, en orientadores de los centros de enseñanza secundaria que no se limitan a tareas 'clínicas' de diagnóstico e intervención sobre casos individuales e incursionan en aspectos más curriculares y organizativos, incluso en directivos de centros escolares que se resisten a dedicarse exclusivamente a tareas de gestión y administración, y eventualmente en investigadores que, procedentes de la Universidad, desarrollan de algún modo esa tarea como prolongación o complemento de sus proyectos de investigación en o con centros, o que responden a dicha demanda en el curso de dichos proyectos. Ocasionalmente, también los profesores 'especialistas' deben realizar tareas de asesoramiento a sus compañeros, ya que son éstos quienes conservan la capacidad para decidir en última instancia acerca del camino a tomar en cuanto a la planificación y la acción docentes. Comprobamos por tanto que se trata de una tarea desempeñada con altas dosis de voluntarismo –loado sea, por cierto- e indefinición y, por supuesto, en ausencia de una formación específica. En cierto modo, esto es comprensible puesto que se trata de una función relativamente reciente y todavía en construcción en nuestro sistema educativo. Éste, una vez alcanzado razonablemente el objetivo de extender la escolarización a todos, se ha venido planteando desde la llegada de la democracia a nuestro país el reto de la calidad. La aparición y el desarrollo de la función de asesoramiento forman parte de ese esfuerzo que ha abierto las puertas de la institución escolar a una variedad de agentes.

Al tiempo que la función asesora entra en la escena de nuestras escuelas e institutos, la noción entra, como es lógico, en nuestra literatura pedagógica (Hernández, 1987; Rodríguez Romero, 1996; Marcelo García y López Yáñez, 1997; Arencibia y Guarro, 1999; Monereo y Pozo, 2005). Sin embargo, si bien

hemos insistido mucho sobre qué cosa debería ser el asesoramiento y qué papel deberían desempeñar los asesores (valgan como ejemplos recientes: Nieto Cano y Portela Pruaño, 2006; Rodríguez Romero, 2006), muchas menos aportaciones ha habido en términos de herramientas para ejercer la labor asesora (Area Moreira y Yanes González, 1990; Nicastro y Androozzi, 2003). Este artículo tratará de contribuir en esta segunda dirección. Y lo hará considerando la comunicación como el ámbito principal en el que se desenvuelve la labor asesora y como una herramienta que los asesores deben manejar. La comunicación es un proceso neta y nítidamente social, ya que no puede producirse sin el concurso de al menos dos seres humanos. Y precisamente por su carácter social, la comunicación no pertenece a ninguno de los participantes, ni puede ser controlada o dirigida al antojo de ninguno de ellos. Pero sí puede ser modelada de tal manera que facilite -o no- el asesoramiento y, eventualmente, lo haga circular por una vía que contribuya a solucionar, o a gestionar adecuadamente al menos, los problemas educativos.

Si algo ha dejado claro la literatura sobre asesoramiento es que nadie quiere para los asesores un papel exclusivamente técnico o vinculado a los contenidos específicos de las diferentes disciplinas. Al contrario, se les invita a desempeñar un papel creativo, alejado del mero suministro de recetas aparentemente buenas-en-todo-contexto, en el curso de un diálogo mutuamente formativo con los asesorados. Pero eso no hace sino resaltar la importancia del proceso comunicativo o de construcción de la relación entre el asesor y los asesorados. Pues bien, nosotros queremos profundizar aquí en dicha relación, advertir acerca de algunas trampas que pueden salir al encuentro a lo largo del proceso y delimitar algunas estrategias útiles basadas en el análisis de la comunicación. Lo haremos desde el enfoque de ciertas perspectivas de sistemas que hemos venido desarrollando durante los últimos años (López Yáñez, 1997; 2002; 2005a; 2005b; 2007).

2. QUÉ ES Y QUÉ NO ES LA COMUNICACIÓN

La presencia abrumadora en nuestras vidas de las tecnologías de la información y comunicación (TICs) están contribuyendo a modelar nuestra visión de la comunicación como un proceso consistente básicamente en la *transmisión* de mensajes. El problema es que la idea de transmitir explica muy bien lo que ocurre con las señales que esas tecnologías utilizan (ondas lumínicas, hertzianas, códigos digitales, etc), pero explica muy mal lo que las personas hacen con los mensajes que esas señales transportan.

La idea de la transmisión está presente en la teoría clásica de la información que casi cualquier estudiante de secundaria conoce. Según ésta, la información es seleccionada y *empaquetada* –codificada- por un *emisor* que la lanza, convertida previamente en *señal*, a través de un *canal* o *medio*, el cual la transporta hasta un *receptor* que, en la medida en que consiga con éxito *decodificar* (el proceso inverso al que realizó el emisor) la señal o *mensaje* podrá recuperar la información que existía en el origen del proceso. El proceso se concibe como “transmisión de información” y consiste básicamente en “la

emisión, conducción y recepción de un determinado mensaje” (García Madrigal y Vicén Antolín, 1994, 15).

Efectivamente, muchos medios de información utilizan tecnologías que siguen este proceso para transmitir señales de diferentes tipos. De este modo, un programa de televisión, un SMS, un e-mail, un telegrama, incluso una carta o un periódico impreso, pueden ser ‘emitidos’ e igualmente ‘recibidos’. Gracias a ellos los mensajes elaborados por los seres humanos pueden viajar grandes distancias y diseminarse entre grandes audiencias. Sin embargo, el mensaje es algo mucho más complejo que la señal que lo transporta. Y el asunto se complica aún más cuando lo asociamos al concepto de *significado*. Lo que trataremos de demostrar es que mientras que las señales sí se transmiten, el significado no puede ser ‘transmitido’ –en sentido estricto- sino únicamente creado y recreado por todos los participantes en el proceso de comunicación.

La razón es muy sencilla: un decodificador de televisión sólo tiene dos maneras de decodificar la señal que recibe del emisor: *bien o mal*; sin embargo cualquier ser humano que reciba un mensaje tiene ante sí un universo amplísimo de posibilidades de interpretación y de reacción ante el mismo. Alguien podría decir que algunas de estas maneras serán válidas o correctas y otras lo contrario, mirándolo desde el punto de vista de lo que quería decir el ‘emisor’. Pero ¿acaso podemos afirmar que una información ‘incorrecta’ o ‘deformada’ por el receptor es menos comunicativa que otra ‘correctamente’ interpretada? Muchos sucesos relevantes (buenos o malos) en la vida de las personas, muchas nuevas formas de sociedad, surgen a partir de información mal entendida, o bien entendida de maneras divergentes o creativas. En definitiva, surgen a partir de informaciones *deformadas*, si adoptamos de nuevo el punto de vista del emisor.

Uno de los problemas de la perspectiva tradicional es que al hablar de emitir y recibir un mensaje está considerando implícitamente que éste se mantiene inalterado durante el proceso (López Yáñez *et al.*, 2003). Pero esto es radicalmente falso y es la principal razón por la que la idea de transmisión no funciona para la comunicación humana. Con esa idea parece sugerirse que el emisor se desprende de algo que, a partir de entonces, pasa a ser propiedad del receptor. Como si la información –en palabras de Morin (1998, 50) tuviera “la misma naturaleza que la materia...” Por el contrario, “el emisor no da nada, en el sentido de que pierda él algo. La metafórica del poseer, tener, dar y recibir no sirve para comprender la comunicación (...) Además, dicha metáfora exagera la identidad de lo que se ‘transmite’. Al recurrir a ella nos seduce la idea de que la información que se transmite es la misma para el emisor que para receptor” (Luhmann, 1998b, 142). En realidad, lo que recibe el ‘receptor’ no es un producto acabado, sino un estímulo o una perturbación, que le llevará a elaborar nuevo conocimiento –a aprender- de algún modo que no podemos predecir con exactitud.

El fenómeno de la comunicación no depende de lo que se entrega, sino de lo que pasa con el que recibe. Y esto es un asunto muy distinto a ‘transmitir información’ (Maturana y Varela, 1998, 130).

En segundo lugar, aunque relacionado con lo anterior, la concepción tradicional de la comunicación atribuye un papel bastante pasivo al *receptor* del *mensaje*, puesto que lo más importante, el significado, ya está inscrito según ella en el mensaje. Pero este punto de vista resulta tremendamente simplificador. El significado atribuido por el emisor a su propio mensaje es sólo uno entre los muchos posibles. Precisamente, el disponer de una herramienta tan sofisticada y compleja como el lenguaje, nos capacita para que podamos construir múltiples significados a partir de un mismo mensaje. Por lo tanto, como plantea Werscht (1993, 100) las palabras o los gestos no *transmiten* significados, sino que más bien los provocan.

Aún recuerdo cómo los analistas políticos y periodistas occidentales se afanaban en interpretar las pocas señales informativas que nos llegaban de la extinta URSS. Lo de menos era, por ejemplo, el contenido del discurso anual que pronunciaba el Secretario General del PCUS subido a la tribuna de la Plaza Roja. Era más importante cómo se colocaban los unos respecto a los otros o hacia dónde o hacia quién miraba el orador en los momentos cruciales del aburrido discurso. Por lo tanto, desmintiendo a la teoría tradicional, comprobamos que el receptor tiene un papel tan activo o más que el emisor en la decisión de qué será considerado información o mensaje y cómo será interpretado. En definitiva, lo importante no es *el* mensaje, sino el significado –o mejor deberíamos decir *los* significados- que cualquiera de los participantes construye a partir de las acciones de los demás implicados en el proceso.

Este punto de vista devuelve al proceso de comunicación su genuina naturaleza social, la cual queda difuminada bajo la perspectiva tradicional. Desde esta última la comunicación sucede de forma análoga entre humanos, entre máquinas y entre máquinas y humanos. Por el contrario, si colocamos en el centro la noción de significado, dicha analogía se rompe. Y entonces aparece la comunicación humana como un proceso radicalmente abierto y creativo, constructor –y destructor- de orden social, esto es, de relaciones y de conocimiento social; como un proceso en el que participamos, pero que es relativamente autónomo respecto a cada uno de nosotros porque no puede ser controlado en su totalidad por ninguno, en tanto que nuestra acción está supeditada a las acciones y expectativas de los demás participantes. Si el proceso de comunicación ha de ‘pertenecer’ a alguien, deberá pertenecer al sistema social, nunca a los sujetos participantes. De la misma manera que en una orquesta la melodía no pertenece a ninguno de sus miembros, la comunicación emerge de la interacción entre los participantes (Winkin, 1994, 11 ss).

Efectivamente, en concordancia con el filósofo del lenguaje ruso Mijail Bajtin, la comunicación humana es un proceso ineludiblemente social: “Cuando proferimos un enunciado estamos realizando una acción mediada por signos que hacen posible nuestra vida en sociedad. La conciencia individual es esencialmente conciencia dialógica. En ella se hacen presentes otras conciencias, a través de las voces de otros hablantes, pues tanto en el plano de las experiencias públicas como en el de las privadas, múltiples voces conviven (...)

En todos los casos la existencia humana está indisociablemente unida a las relaciones sociales proyectadas dentro de la compleja naturaleza del diálogo" (Wertsch, 1993, 14). El punto de vista que estamos proponiendo acerca de la comunicación guarda relación con el sentido de la raíz latina del término. '*Communicatio*' se entendía como *poner en común*, compartir, participar de algo colectivo, ciertamente diferente del sentido de transmitir que le habitualmente le atribuimos.

Pero el lector podría legítimamente preguntarse ¿qué tienen que ver las concepciones sobre la comunicación en el trabajo de asesoramiento? Pues bien, en primer lugar el hecho de explicar nuestro enfoque acerca de la comunicación es crucial para entender las herramientas comunicativas que propondremos más adelante. En este sentido sugeriremos que el asesor interviene siempre sobre sistemas sociales, incluidos los casos en los que las problemáticas que reclaman su intervención *parezcan* individuales. Los individuos que tienen problemas los tienen en relación a otros individuos y, por tanto, los tienen en el marco de sistemas sociales que pueden o han podido contribuir a agravar o a mitigar dichos problemas. Y los sistemas sociales se articulan alrededor de la comunicación; se crean y se sostienen sobre esa base. Los conflictos se generan, se desarrollan y eventualmente se resuelven (o no) en la comunicación. Cualquier proceso de cambio, cualquier acción que se proponga influir sobre la conducta de los otros, consiste básicamente en actos de comunicación encadenados unos a otros. Esto es igualmente válido para el propio proceso de asesoramiento que es también, esencialmente, un proceso comunicativo.

Vivimos en un mundo hecho de palabras. Heidegger veía el lenguaje como 'la casa del ser', es decir, como el contexto que da forma al ser (humano). Del mismo modo, para Maturana (1998, 163) "los seres humanos existimos como tales en el lenguaje". No sólo damos cuenta del mundo mediante las palabras, sino que además lo diseccionamos, lo manipulamos y, en última instancia, construimos mundos a nuestra medida. Por eso es tan importante comprender la naturaleza de la comunicación.

Pero además, si muchos problemas humanos surgen en la comunicación y se desarrollan en ella, para bien o para mal, un conocimiento profundo de este proceso constituye en sí mismo una base excelente para el asesoramiento. El enfoque que vamos a sostener en este artículo invita a un posicionamiento *pragmático* por parte del asesor, cuya preocupación giraría en torno a los significados elaborados por los participantes en el proceso de asesoramiento – incluidos los elaborados por él mismo- y las acciones que emprenden a partir de dicha atribución de significado. La visión de la comunicación como la co-construcción de una nueva realidad –nuevos significados- por parte de un sistema social en el que eventualmente participa un asesor, excluye las ideas de un 'mensaje' que 'transmitir', un único modo de interpretar lo que está pasando, una manera correcta de actuar frente a las demás, y particularmente, un modo prescriptivo de intervenir ante los problemas humanos.

3. UN PUNTO DE VISTA SISTÉMICO

Desde el punto de vista que vamos a sostener aquí, basado en algunos presupuestos de la teoría de sistemas, la comunicación es la operación que funda, sostiene y da forma a todo sistema social. Se trata de la única operación que puede reclamar para sí el título de *social*, puesto que aunque presupone la participación de 'sistemas de conciencia' -individuos, para entendernos- sin embargo y precisamente por eso, "no puede ser atribuida a ninguna conciencia sola" (Luhmann, 1996, 69). Efectivamente, cuando los seres humanos entran en relación unos con otros, fundan ineludiblemente un sistema social basado en la comunicación. En realidad es el propio proceso comunicativo el que será entendido aquí como *sistema social*. No concebimos por tanto la noción de sistema social a la manera clásica, esto es, como conjunto o suma de individuos que mantienen relaciones entre sí. Más bien consideraremos el sistema social como el proceso comunicativo que da lugar a una serie de relaciones sociales entre los sujetos y a un conocimiento social sobre su práctica en común –sea cual sea su naturaleza: trabajo, ocio, amor, amistad, etc- Desde este punto de vista, la pandilla de amigos es un sistema social y una pareja también lo es. Pero no en cuanto a conjunto de individuos que se relacionen entre sí. Lo que en realidad constituye para nosotros el sistema social es el proceso comunicativo desplegado por dichos sujetos y sus consecuencias. Es la historia de la pandilla y de la pareja, junto con sus patrones de relación y sus ideas acerca de ellos mismos y de los demás, lo que para nosotros constituye el sistema social en el que los componentes de la pandilla o de la pareja participan. Del mismo modo, las problemáticas relaciones entre palestinos e israelíes han configurado un sistema social, un proceso histórico de acciones comunicativas y de reacciones, que debe ser conocido si se desea intervenir exitosamente en él. También en el interior de las organizaciones existe una variedad de sistemas sociales que debemos conocer para intervenir en ellas, solapándose e interactuando entre sí. Éstas, las organizaciones, deben ser analizadas precisamente sobre la base de la dinámica de sus sistemas sociales y sus interacciones. El hecho de que las organizaciones dispongan *además* de sistemas formales de normas, jerarquías y procedimientos, no nos debe hacer olvidar la importancia trascendental que juegan en ellas sus sistemas sociales, de naturaleza compleja, abierta y no sujetos necesariamente a las estructuras y las regulaciones formales que la organización trata de imponer a sus miembros.

Este punto de vista no asume que la existencia de un sistema social implique *necesariamente* la existencia de objetivos comunes. Aunque cualquier individuo pueda concurrir a sus relaciones con los demás bien provisto de objetivos más o menos claros, muchos no lo hacen y, desde luego, el sistema social no los necesita para que la comunicación se mantenga. Es más, una buena dosis de objetivos confusos, dispares o contradictorios puede estimular mucho la comunicación, aunque sea a costa de la adopción de patrones conflictivos. Una vez creado un sistema social éste adquiere autonomía, se independiza en cierto modo de los individuos sobre cuya interacción se fundamenta y adquiere características propias que no están necesariamente presentes entre las características de esos sujetos. Los seres humanos

participan en el proceso comunicativo, pero éste sigue sus propias reglas y tiene su propia lógica. Los sistemas sociales no tienen objetivos, ni siguen los dictados de las ideas o las intenciones de los sujetos que participan en ellos, aunque obviamente éstas influyen.

Por otro lado, la continuidad de la comunicación y, por tanto, la vigencia del sistema social, no dependen, como ya expusimos antes, de la concordancia entre el significado atribuido por el 'receptor' a los mensajes y el pretendido por el 'emisor'. Puede que la disonancia entre ambos alimente más la comunicación que el consenso. Como plantea Luhmann (1996, 221) "se puede comunicar sobre lo entendido, sobre el malentendido, sobre lo no comprendido..." Por tanto, la comunicación no necesita ni la intención de alcanzar un acuerdo para iniciarse, ni el logro de un consenso para continuar. Se trata de un concepto más abstracto que el de la 'acción comunicativa' en Habermas, donde "los actores buscan alcanzar la comprensión de la situación de acción y de sus planes de acción, con el objeto de coordinar sus acciones por medio del acuerdo" (Habermas cit. en Wertsch, 1993, 28). El punto de vista habermasiano nos da a entender que la auténtica intersubjetividad humana está orientada al consenso, al acuerdo y que, por lo tanto, el conflicto es un fallo de la relación entre los sujetos. Luhmann se muestra crítico con esta visión de la comunicación que considera los casos de disenso como "una realización no plena de la condición humana" (Luhmann, 1998a, 36); para él "la intersubjetividad puede traducirse en consenso o en disenso. A ninguna de las dos posibilidades puede negársele la 'interidad'. Los sujetos pueden concordar en el consenso y en el disenso" (ibíd.: 35). En efecto, a veces el conflicto tiene más fuerza expresiva y más capacidad que el consenso para mantener viva la comunicación entre las personas. A veces la *coreografía* del conflicto atrapa más que la del consenso, es decir, resulta más difícil evadirse de ella.

En definitiva, la comunicación sucede en la medida en que los participantes en ella conforman y ajustan sus expectativas a la acción de los demás. Con eso basta. Como plantea Berlo (2000, 117): "al comunicarnos tenemos que prever cómo se habrán de conducir las otras personas. Desarrollamos expectativas con respecto a los demás y sobre nosotros mismos". Las expectativas condicionan todo el proceso comunicativo ya que la gente hace o dice cosas atendiendo a las reacciones que sus acciones pueden desencadenar en los demás. Como afirma Luhmann (1998b, 137) "las personas jamás se encuentran sin hipótesis, sin expectativa alguna". En la medida en que las posibilidades de acción de cada participante se ve condicionada por sus expectativas sobre la conducta subsiguiente de los demás tenemos un sistema social caracterizado por la mutua dependencia –o doble contingencia como lo llama Luhmann (1996, 233-237; 1998b, 113 ss)- entre los sujetos que participan en ella. Es así como el proceso comunicativo da paso a un orden social que no está determinado necesariamente por los objetivos e intenciones de los participantes, sino por el ajuste mutuo y la co-evolución. Es así como, a pesar de las múltiples posibilidades que se abren a cada paso durante el proceso de comunicación, los seres humanos podemos –a veces- llegar a acuerdos, a crear orden, cultura, civilización, obras y artefactos colectivos que ayudan a mejorar nuestras condiciones de vida.

Por consiguiente, el enfoque que adoptamos trata de estudiar los problemas humanos en el contexto del sistema social en el que surgen. Se trata de un enfoque *pragmático* en la medida en que pone en segundo plano las intenciones de los participantes o el significado lingüístico de los mensajes y analiza la comunicación a partir de los efectos que tiene sobre dicho sistema social (Selvini Palazzoli y otros, 1988; 1990), poniendo el énfasis sobre el modo como se va construyendo la relación entre los participantes a medida que el proceso transcurre. Ahora veamos las reglas que operan en los sistemas sociales, en tanto que sistemas complejos basados en la comunicación.

4. LAS REGLAS DEL JUEGO DE LA COMUNICACIÓN

En primer lugar hemos de tener en cuenta que toda conducta humana, cuando es realizada en presencia de otros, produce comunicación. Dicho de otro modo, no podemos evitar que los demás asignen un significado –no importa cuál– a nuestra conducta (incluida nuestra pasividad, o nuestra *no-conducta*, ya que no actuar cuando a nuestro alrededor suceden cosas también será interpretado como un mensaje por parte de alguien). Ellos mismos, los demás, tampoco podrán evitar asignar algún significado a lo que perciben en nosotros. En conclusión, los seres humanos no podemos vivir los unos al lado de los otros sin participar en un proceso de comunicación. Este es inherente a la situación de co-presencia entre los seres humanos. Tanto la actividad como la inactividad, las palabras como el silencio, tienen valor informativo en tal situación, puesto que influirán de algún modo sobre los demás y propiciarán que adopten un curso de acción que será igualmente analizado por alguien. En sentido estricto pues, *no hay forma de no comunicarse* (Winkin, 1994, 105).

Ello le da al proceso de comunicación un carácter tremendamente amplio y abierto. Ya sabemos que la dimensión social de la vida humana –lo cual equivale a decir *la naturaleza humana*– está basada en la comunicación. Pero sólo una parte, aunque muy importante, está basada en el lenguaje. En realidad participamos en la comunicación con toda nuestra conducta, al tiempo que tomamos cualquier aspecto de la conducta de los demás como base para construir nuestros propios significados. También participamos en la comunicación con nuestros gestos, nuestra postura corporal, nuestra posición en el espacio y nuestros movimientos dentro de él, con nuestra vestimenta, aspecto físico, peinado, modales, tono de voz, entonación, ritmo al hablar, y un largo etcétera. Se trata éste último de un lenguaje de carácter *analógico*, en oposición a la palabra, hablada o escrita, que sería un lenguaje *digital*: "Los seres humanos se comunican tanto digital como analógicamente. El lenguaje digital cuenta con una sintaxis lógica sumamente compleja y poderosa pero carece de una semántica adecuada en el campo de la relación, mientras que el lenguaje analógico posee la semántica pero no una sintaxis adecuada para la definición inequívoca de la naturaleza de las relaciones" (Watzlawick, Beavin y Jackson, 1991, 68).

Esto quiere decir que el lenguaje digital tiene una gran potencia lógica, pero el analógico la tiene expresiva y por ello es el medio privilegiado para

definir la relación entre los participantes en la comunicación. Porque sólo en parte la comunicación tiene que ver con los hechos, con las ideas, con la información. Con la otra cuestión que tiene que ver es con la relación entre los comunicantes. Del mismo modo que no es posible no comunicar, tampoco es posible contarle algo a alguien sin que el mensaje y el modo de plantearlo no *digan algo* también de la relación entre ambos interlocutores. Es lógico que sea así. Si nuestra especie está tan orientada hacia la sociabilidad ¿cómo no íbamos a estar preparados –con nuestro lenguaje y con los demás aspectos de nuestra conducta- para entender las intenciones de los demás hacia nosotros y para expresar las nuestras?

Así pues, el proceso de elaborar la información se desarrolla en paralelo a otro de construcción de la relación con aquellos que participan junto a nosotros en el proceso de comunicación. En realidad, más que en paralelo, ambos procesos se presentan entrelazados: la información siempre viene acompañada de propuestas o contrapropuestas acerca de la relación. El lenguaje que permite codificar y expresar la información está indiscutiblemente hecho de palabras, pero la relación con los demás la construimos con toda nuestra conducta, incluida, desde luego, la expresión oral y escrita. La cuestión es que este proceso de construcción de la relación es, en la mayoría de las circunstancias, el más importante. Como planteó Watzlawick (1994, 250), “tal vez una quinta parte de toda comunicación humana sirve para el intercambio de la información, mientras que el resto corresponde al interminable proceso de definición, confirmación, rechazo y redefinición de la naturaleza de nuestras relaciones con los demás”. Veamos un ejemplo de cómo los dos planos interactúan:

Si digo airado “¡quien haya dejado la puerta abierta, que la cierre inmediatamente!”, estoy informando acerca de la existencia de una puerta abierta y de mi deseo de que se cierre. Pero al mismo tiempo estoy planteando –o reafirmando- implícitamente, una relación determinada, no sólo con aquél que dejó la puerta abierta, sino probablemente con todos los que me escuchan. Tendríamos que estar dentro de ese sistema para determinar el significado que mis interlocutores atribuirán a mis palabras y mis gestos, pero podría parecerse a esto: “mi posición me capacita para dirigir vuestra conducta”; o a esto otro: “necesitáis continuamente que os diga lo que tenéis que hacer”. Es decir, lo que estoy planteando implícitamente en el plano relacional es una posición de superioridad respecto al resto de los participantes en la comunicación. Y nadie negará que el asunto de cómo nos vamos a relacionar a partir de ahora es mucho más relevante en las vidas de los implicados que abrir o cerrar una puerta (a menos que sean extremadamente sensibles a las corrientes de aire).

En términos de lo que Watzlawick, Beavin y Jackson (1991) denominaron *pragmática de la comunicación*, la propuesta de relación que lancé en el ejemplo anterior a mis interlocutores era *complementaria*, esto es, basada en la diferencia. Se trata de una modalidad de relación en la que unos ocupan una posición de dominio y otros se someten a ella. La otra posibilidad es la modalidad de relación basada en la igualdad o semejanza, la modalidad *simétrica*. Para estos autores cualquier propuesta de relación contenida en un

acto comunicativo se puede plantear bien en términos de *igualdad* o, por el contrario, basadas en el binomio *dominante / dominado (autoridad / subordinación)*.

Aunque la primera de estas modalidades parezca más humana y deseable como modelo de relación, lo cierto es que necesitamos de ambas en nuestra vida cotidiana. Cuando le pedimos consejo a alguien, cuando ayudamos a un amigo a resolver un problema, cuando un juez hace entrar en la sala a los encausados o a los testigos, cuando una madre recrimina una mala conducta a su hijo, o cuando un árbitro señala una falta, estamos observando propuestas de relación complementaria unidas al significado *digital* de esos mensajes. En este sentido, lo habitual –y saludable, deberíamos añadir– es intercambiar las posiciones en nuestras relaciones complementarias o redefinirlas como simétricas cuando cambien las circunstancias: en otra ocasión será nuestro amigo el que nos ayude a nosotros, o será la madre quien pedirá consejo a su hijo, o bien el árbitro y el jugador implicado analizarán la jugada en condiciones de igualdad –cada uno expondrá su opinión– en uno de esos programas de televisión después de cada jornada deportiva. Es decir, hoy ocupo la posición subordinada en una relación complementaria, mañana ocupo la posición dominante y pasado mañana mantengo una relación simétrica con la misma o con diferentes personas. Estaré así ajustando la modalidad de relación al contexto, al problema, a mis objetivos o a los de mis semejantes. Sólo cuando existen reglas muy rígidas –impuestas o autoimpuestas– que impiden revertir la situación (la madre que impide que su hijo ‘le replique’ cuando éste quiere dar razones de su conducta, por ejemplo) podemos hablar de sumisión o de opresión como componentes de la relación complementaria. Por otro lado, no siempre los que ocupan la posición de dominio en una relación complementaria son los que se esfuerzan por mantenerla. Es cierto que muchas veces son los padres los que alimentan aún sin proponérselo una relación de dependencia (complementaria) con los hijos en la que éstos no acaban nunca de hacerse mayores. Pero en otras ocasiones son los hijos quienes se resisten a abandonar esa cómoda dependencia, rechazando las propuestas de relación simétrica de los padres.

Ninguna de las dos modalidades son cooperativas o antagónicas por definición; ambas pueden contribuir igualmente a lo uno o a lo otro. Precisamente, para que en las situaciones de cooperación no se desencadene lo que llamamos una *escalada simétrica*, se necesita cierta complementariedad flexible por parte de todos los implicados. De este modo podrán dejar alternativamente el liderazgo en manos de quienes muestren más condiciones para afrontar la situación o el problema, siendo capaces todos de intercambiar posteriormente sus posiciones. Denominamos *escalada simétrica* a un proceso en el que ambas partes tratan de neutralizar lo que interpretan como esfuerzos de la otra parte para ocupar una posición superior. Precisamente, cada acción de una de las partes tendente a restablecer la igualdad es interpretada por la otra parte como una amenaza para la igualdad y desencadena un esfuerzo paralelo por restablecerla. Se trata por lo tanto, de un proceso competitivo en el que ambas partes tratan de evitar que la otra ocupe una posición superior, aunque

en realidad ninguna de ellas lo pretende. La escalada armamentística o una pelea cotidiana adoptan esta pauta habitualmente.

Por consiguiente, hay que destacar que la posibilidad de llegar a una situación conflictiva no es inherente a ninguna de estas modalidades. El conflicto no procede del tipo de relación (simétrica o complementaria) que se establece, sino del hecho de que una propuesta cualquiera concite el acuerdo o bien el desacuerdo de la otra parte. Puesto que la relación se va definiendo en el curso de un proceso implícito de negociación, en el que las partes implicadas se lanzan continuamente propuestas y contrapropuestas, en cualquier momento un observador puede encontrar que dicho *juego* adopta la forma de acuerdo o de desacuerdo. Y el juego se complica si tenemos en cuenta que los interlocutores pueden estar de acuerdo o en desacuerdo en el contenido y de acuerdo o en desacuerdo en la relación. En el ejemplo anterior de la puerta abierta, el que la dejó abierta podría negarse a cerrarla y, de ese modo, desafiar mi propuesta de relación complementaria, la cual sugería mi autoridad sobre el resto de los participantes. Eso supondría un desacuerdo tanto sobre el contenido de mi enunciado como sobre mi propuesta implícita de relación. Pero también podría acudir a cerrarla haciendo muecas y aspavientos, provocando así risas en los presentes, lo cual también podría suponer un cuestionamiento de mi propuesta de relación, pero esta vez aceptando el contenido informativo de mi enunciado (de hecho cierra la puerta, como yo indicaba). En todo caso, el análisis pormenorizado de estas *propuestas* sobre las que se establecen acuerdos y desacuerdos nos ayuda a desentrañar equívocos, contradicciones y paradojas que encontramos en cualquier sistema social.

Otro ejemplo. Imaginemos que el equipo directivo de un centro escolar apático y escasamente innovador desea revertir esta situación. Imaginemos que para conseguirlo elaboran ellos solos un plan que luego plantean al claustro de profesores. Sobre la base de lo expuesto hasta ahora, ellos no están proponiendo solamente un plan, sino que al mismo tiempo están proponiendo una relación complementaria –paternalista quizás, pero complementaria- a los demás profesores. Es decir, desde el plano de la relación, el equipo directivo está diciendo a los demás: “nuestra superioridad –jerárquica, profesional, intelectual, ética o cualquiera otra- nos permite decirnos el camino a seguir y exigiros que nos sigáis”. El siguiente paso corresponderá a la otra parte, que tiene dos alternativas: aceptar o rechazar la *propuesta*. Quizás el lector esté pensando que existe una tercera (no decir nada), pero debe descartarla: uno no puede permanecer al margen de una propuesta de relación, ya que la parte que la plantea siempre interpretará la pasividad de la otra parte bien en términos de aceptación o bien en términos de rechazo hacia su propuesta, dependiendo del contexto y del modo en que dicha *respuesta pasiva* se produzca. Es probable que en este caso el silencio sea interpretado como aceptación.

Pero, atención, estamos hablando de aceptación o rechazo *en el plano de la relación*; aún no hemos entrado en el del contenido. Una cosa no conlleva necesariamente la otra; por ejemplo, se podría aceptar el contenido rechazando la propuesta de relación (alguien podría decir “está bien hacer algo para revitalizar el centro, pero sólo funcionará si lo pensamos entre todos”).

Si la propuesta de relación no es aceptada, es decir, los profesores manifiestan, de algún modo, que no desean expertos que les digan lo que tienen que hacer o que ellos se consideran tan expertos como el que más, diremos que están tratando de redefinir la relación en términos de mayor simetría o igualdad. En definitiva, estarán contraponiendo una propuesta de *relación simétrica* a la *oferta* planteada por el equipo directivo –claramente complementaria, aunque sin duda bienintencionada– en cuyo tejado está ahora la pelota.

El equipo directivo dispone ahora de la misma dualidad de alternativas: aceptación o rechazo. Si decide rechazar la propuesta de los profesores y mantenerse en la suya, el sistema organizativo va encaminándose hacia un posible conflicto del tipo que denominamos *escalada simétrica*. Sin duda, una vez instaladas en él, cada una de las partes atribuirá a la otra la responsabilidad de haberlo creado. El equipo directivo lo atribuirá probablemente al talante poco colaborador de los docentes y éstos a un modo autoritario o prepotente de plantear las cosas. Desde el enfoque que nosotros lo vemos, se trata esencialmente de una responsabilidad compartida. Se avanza en la construcción de un conflicto siempre que una propuesta de relación no es aceptada, redefiniéndose en términos opuestos. En este caso, el equipo directivo podría quizás evitarlo aceptando discutir el contenido del proyecto, lo cual significaría automáticamente, dada la capacidad expresiva o simbólica de ese gesto, una aceptación de la relación simétrica que implícitamente proponen los profesores.

5. ASESORAMIENTO COMO AYUDA PARA PERCIBIR EL PROCESO COMPLETO DE COMUNICACIÓN

Nosotros pensamos que el conocimiento del proceso de comunicación, cuyas reglas básicas hemos definido en el apartado anterior, nos ayuda a definir la tarea de asesoramiento. De hecho pensamos que el anterior ejemplo ilustra una modalidad interesante de asesoramiento. El asesor trataría de ayudar a los participantes en un proceso comunicativo a entender cómo están recibiendo los demás participantes sus propuestas implícitas de relación y, por lo tanto, a entender mejor las reacciones de aquellos. Es decir, ayudaría a los participantes a ver más allá de su propio punto de vista, en consecuencia, a desarrollar una visión más empática de los problemas.

Para que esto sea posible el asesor ha de tener en cuenta el carácter circular del proceso de comunicación, basado en la retroalimentación: reaccionamos ante la conducta del otro que no es sino una reacción a nuestra conducta anterior. En un proceso de esta naturaleza no hay efectos, por un lado, y causas, por el otro, sino *efectos-causas*. Si alguien relevante para nosotros valora nuestro trabajo, eso nos animará a trabajar más y mejor, lo cual nos reportará probablemente nuevos reconocimientos y, con ellos, más impulso a nuestro trabajo. Trabajo y reconocimiento constituyen ambos esta clase de efectos-causa.

Por lo tanto, nuestros actos afectan y, al mismo tiempo, se ven afectados por los de los demás. Sin embargo, esta circularidad no siempre es

percibida con claridad por los participantes en la comunicación. La razón es que estamos muy pendientes de los actos de los demás y del modo en que nos afectan. Pero estamos mucho menos pendientes de cómo nuestros propios actos impactan sobre los demás, en otras palabras, por el significado que los demás atribuyen a nuestras acciones. Esto hace que nos perdamos aproximadamente la mitad del bucle y, en consecuencia, que nos cueste trabajo percibir la forma circular que adopta el proceso comunicativo. Como afirman Watzlawick, Beavin y Jackson (1991, 56),

para un observador una serie de comunicaciones puede entenderse como una secuencia ininterrumpida de intercambios. Sin embargo quienes participan en la interacción siempre introducen lo que (...) ha sido llamado (...) 'la puntuación de la secuencia de los hechos'.

Esto quiere decir que cada interlocutor va a entender, caracterizar o *puntuar* la secuencia de intercambios comunicativos de diferente manera. Aunque, como hemos visto, cada evento comunicativo es, a la vez, causa y efecto, nuestra tendencia será a puntuar los actos propios como efectos y los de los demás como causa de nuestros propios actos. Y nuestro interlocutor tenderá a puntuar la secuencia justamente en sentido contrario: verá sólo causas donde nosotros sólo vemos efectos y efectos donde nosotros sólo vemos causas. Lo importante de esto es que las propuestas de relación que realicen los participantes dependerán del modo en que *puntuén* la secuencia. De esta manera, la falta de acuerdo en dicha puntuación se convierte en causa de incontables conflictos en las relaciones sociales, la mayoría de los cuales tiene su base en la creencia de cada interlocutor de que el causante o iniciador del conflicto ha sido el otro. Los niños en sus disputas lo ilustran con una frase recurrente ante la intervención de un adulto: "él empezó primero". Hay que hacer hincapié en que esta creencia es inherente al propio proceso y se deriva precisamente de la dificultad que entraña *salir* de nuestro propio punto de vista y percibir nuestra conducta *como la percibe el otro*. Especialmente de la dificultad para percibir cómo nuestra conducta ha influido sobre la conducta del otro.

Un ejemplo de las paradojas a las que da lugar esta *circularidad de la interacción*, se puede ver en el fenómeno que Watzlawick, Beavin y Jackson (1991, 96) denominaron *profecía autocumplida*: "Se trata de una conducta que provoca en los demás la reacción frente a la cual esa conducta sería una reacción apropiada" (ver también Watzlawick, 1998, 82-83). Tomemos de nuevo un ejemplo para explicarla. Un miembro recién llegado a la organización prevé, por las razones que sea, dificultades en su proceso de integración en el grupo. Esta previsión o expectativa podría contribuir a que aparezcan efectivamente dificultades cuando el recién llegado comience a mostrar actitudes de reserva y desconfianza que puedan ser interpretadas por sus compañeros como rechazo. Lo más probable que suceda es que sus compañeros le devuelvan el rechazo que él mismo manifiesta desde el momento en que construyó su expectativa –fuera o no consciente de ella- creando así las condiciones para que efectivamente se vea cumplida su *profecía*.

Muchos de los problemas humanos tienen que ver con la ilusión de ausencia de alternativas que atenaza a las partes implicadas. Éstas habitualmente no perciben que puedan actuar de manera diferente a como lo están haciendo, de modo que seguirán insistiendo en la que ellos probablemente consideren la única salida que el comportamiento del otro les deja abierta. Sin embargo, el asesor podría ayudar a los participantes a ampliar el marco de alternativas disponibles, ayudándoles a percibir mejor los significados que los otros atribuyeron a sus actos y dándoles, por tanto, la oportunidad de reorientar su conducta para obtener un efecto diferente.

Lo que estamos proponiendo es la intervención en el plano menos visible del proceso comunicativo. En efecto, el del establecimiento de la relación, pese a su importancia o quizás debido a ella, es un proceso que permanece la mayor parte de las veces, invisible para los participantes o cuando menos implícita, tácita o levemente intuido. El asesoramiento puede hacer mucho por incorporar este nivel de análisis a la reflexión sobre los procesos educativos. De este modo el asesor ayuda en la gestión de un problema sin coartar, sino más bien estimulando, las posibilidades creativas de los asesorados, dado que no prescribe soluciones sino que ayuda a ver el problema de otro modo, de un modo lo más cercano posible a como lo ven los demás implicados. El poder contemplar un problema desde varias perspectivas es sin duda la mejor garantía de que se le dará una respuesta adecuada. Por otro lado, construir con los asesorados una relación que permita analizar juntos los problemas y pensar juntos las soluciones constituye la mitad del trabajo de un asesoramiento efectivo. Aunque pueda resultar paradójico, la creación de una relación que permita que fluya el proceso de asesoramiento, es quizás la principal estrategia de asesoramiento.

6. ASESORAR COMO ANÁLISIS DE CONTRADICCIONES

Otra de las ventajas de la disociación analítica que hemos realizado de los dos planos de la comunicación, el de la información o contenido y el de la relación, es que nos ayuda a analizar las interferencias y contradicciones entre ambos.

Especial interés tiene para nosotros la situación en la que el desacuerdo en uno de los dos planos afecta a las posibilidades de acuerdo en el otro. Es sabido que los desacuerdos en el plano del contenido generan con cierta frecuencia, aunque no necesariamente, desacuerdos en la relación. Por ejemplo, dos grupos que mantienen opiniones encontradas respecto a un tema podrían entrar en conflicto desde el momento que uno de ellos considerara la oposición del otro como rechazo, desautorización o como el intento de mantener una determinada posición o estatus. Nótese que el conflicto vendría motivado por una confusión o *salto* entre los dos planos. Un profesor puede rechazar la invitación del director para coordinar una actividad escolar porque no esté de acuerdo en el modo en que ésta va a ser organizada (contenido). Pero su rechazo podría ser interpretado por el director como un cuestionamiento de la relación de subordinación que él cree poder exigirle; o incluso puede verlo como un intento por parte del profesor de definir una relación de superioridad respecto

a él en cualquier aspecto: conocimiento pedagógico, experiencia profesional, etc. Y en tal caso las posibilidades de conflicto aumentarían.

Más interesante aún resulta cuando es el plano de la relación el que *confunde* al del contenido. Por ejemplo, un desacuerdo anterior entre ese profesor y ese director en el plano de la relación, podría provocar el desacuerdo entre ambos sobre la forma de organizar dicha actividad, esto es, sobre el contenido. Probablemente en otro contexto se habrían puesto de acuerdo fácilmente, pero basta con que haya desacuerdo en la definición de la relación para que exageren las diferencias en cuanto al contenido. De esta manera, estarán expresando en el plano del contenido (la actividad que se va a organizar) lo que en realidad es un desacuerdo en la relación. Puesto que es siempre menos dramático discrepar sobre los hechos que sobre las relaciones, los participantes preferirán habitualmente mostrar su desacuerdo en este plano y darán al conflicto una apariencia técnica, ocultando o disimulando su verdadera raíz.

Las dificultades para comprender el proceso derivadas de esta interacción muchas veces confusa y siempre implícita, no visible, exige una gran cautela en el asesoramiento. Podemos estar tratando de ayudar a la gestión de un problema en el plano del contenido (por ejemplo haciendo ver a cada parte implicadas las razones de la otra) mientras que su base real se encuentra en el plano de la relación. Así que se hace necesario un esfuerzo permanente por comprender las interacciones entre los dos planos, para usarlos en un sentido que contribuya a la mejora institucional y de las condiciones de vida de los que solicitan nuestra ayuda.

8. UN PASO ATRÁS: EL ASESOR COMO ANALISTA INSTITUCIONAL

Lo que hemos dicho acerca de la comunicación exige que el asesor adopte un modelo de intervención no centrado en los sujetos sino en el sistema social complejo en el que ellos participan. Cuando decimos que no ha de estar centrado en los sujetos no queremos decir que los excluya, ni mucho menos. Lo que decimos es que el foco debe estar puesto en la dinámica (comunicativa) del sistema complejo en el que los sujetos participan, para así llegar a un conocimiento lo más completo posible del entorno y del contexto de interacción en el que los problemas humanos surgen y se desarrollan.

Ello implica que la mirada del asesor no busca un análisis psicológico de los sujetos ni de su actividad mental, sus acciones, objetivos o intenciones. Desde este punto de vista, lo más importante no es lo que pasa por las cabezas de la gente. Lo más importante es comprender lo que pasa *entre* la gente. Es decir, miramos la interacción entre las personas como un todo, como una unidad global dotada de algún sentido, de una lógica propia (aunque no necesariamente de una intención o propósito común).

Por esto es que usamos la imagen del "paso atrás", en el sentido de que nos alejamos de los árboles lo suficiente como para ver el bosque. Esta imagen presupone que el asesor trata con *portavoces* de un sistema más amplio y difuso

que se expresa a través de ellos, aunque puedan perfectamente no ser conscientes de ello. Esto no quiere decir que esos sujetos con los que tratamos sean los *representantes* del sistema, sino que sólo puede alcanzarse una comprensión adecuada de sus voces poniéndolas en relación con las demás voces dentro de la organización. No podemos preguntar directamente al sistema social porque éste no tiene corporeidad y, por tanto, no puede ni escucharnos ni hablarnos. Por tanto, hemos de analizar los fenómenos sociales preguntando a los sujetos que toman parte en dichos fenómenos. Por eso tomaremos lo dicho por los sujetos como manifestaciones del sistema social que estamos analizando, tratando de llegar a través de esos discursos al centro de las tensiones y conflictos -núcleos dramáticos para Fernández (1996; 1998; 2000)- de ese sistema.

Selvini Palazzoli *et al.* (1990, 103-126) cuentan un caso en el que un asesor acude a una petición de ayuda para la resolución de un conflicto en el que participan la dirección de una escuela, sus profesores y al menos dos grupos de padres con diferentes sensibilidades o formas de entender la educación y la labor de la escuela. Como suele ocurrir en muchas ocasiones, si no en todas, en las razones y argumentos que todos ellos esgrimen hay justificaciones razonables que avalan su posición. El asesor trata entonces de mediar entre unos y otros defendiendo los argumentos razonables de las otras partes. Sin embargo, lo que consigue es, en primer lugar, proponer involuntariamente a cada una de las partes implicadas una relación complementaria, en la que él aparece como experto. Y en segundo lugar, consigue que todos lo vean como aliado de los otros grupos enfrentados. Sin embargo, su intervención consigue un resultado sorpresivamente bueno: unir a todos contra él. Los diferentes grupos pasan de una escalada simétrica a una relación simétrica entre todos ellos, incluido sorprendentemente el asesor que, de este modo, *es colocado en su lugar*. El asesor consigue ayudar pero de una manera imprevista: es utilizado para *demostrar* que el problema era lo suficientemente complejo como para que nadie externo –ningún *experto*- pudiera solucionarlo y para destacar de este modo la valía de los implicados que sí lo consiguieron. En definitiva, la intervención ingenua del asesor contribuye a la resolución del conflicto en tanto que, señalado por el sistema social como chivo expiatorio, permite a éste reconfigurar sus relaciones internas de un modo más funcional, así como redefinir el problema de un modo que hizo posible el desbloqueo al que antes estaba sometido.

Pero no debemos esperar a que la sabiduría de los sistemas sociales haga milagros con nuestras intervenciones desafortunadas o ingenuas. Debemos tratar de comprender el punto de vista del sistema. Por lo tanto la primera preocupación práctica de un asesor deberá ser ¿cómo ve el mundo este sistema al que trato de asesorar? En paralelo, esa pregunta exige una elucidación teórica sobre cómo se configura la mirada de todo sistema social, qué aspectos modelan su *punto de vista*. Pues bien, desde nuestro enfoque, el punto de vista de un sistema social está siempre conformado por los siguientes aspectos:

1. *Un determinado contexto de interacción.* No abundaremos en este aspecto que ya hemos desarrollado en las líneas anteriores. Siempre hay

una especie de registro colectivo de los acontecimientos comunicativos vividos por una comunidad que se convierte en referente de lo que sus miembros hacen o dicen. Lo más relevante de este contexto de interacción es la forma en que están siendo definidas las relaciones - siempre de un modo provisional y sujeto a revisión- y las tensiones y conflictos que ello ocasiona.

2. *Un universo de significados y esquemas de interpretación de la realidad compartidos por un número importante de sus miembros.* Aquí se incluyen creencias, valores, asunciones, normas implícitas, estilos y pautas de comportamiento, etc. Obviamente diferentes redes y grupos sociales pueden compartir universos distintos –incluso antagónicos- de significados. Esto nos obliga a comprender las diferentes culturas –más que una única cultura totalizadora o unificadora- que se dan cita; a comprender las diferentes identidades, las diferentes ‘maneras de ver el mundo’ y de actuar en él que conviven en cada organización (López Yáñez, 2004; López Yáñez y Sánchez Moreno, 2004). Ello exige del asesor utilizar la cultura como perspectiva de análisis, lo cual implica una preocupación por desentrañar los símbolos y los significados compartidos y por comprender el proceso histórico gracias al cual han logrado un importante consenso. Al mismo tiempo supone una preocupación por comprender la forma en que la cultura condiciona y produce determinadas prácticas institucionales. El asesor debe prestar atención a cómo se define la identidad de esa organización, esto es, a los discursos que tienen un *nosotros* como sujeto, aunque sea camuflado bajo otras expresiones como “aquí”, “en este centro”, etc (por ejemplo, “aquí el orden es lo principal”)
3. *Una red informal por la que circula el poder y las modalidades de influencia consideradas legítimas por el sistema social.* Ello invita a un análisis del poder como una estructura paralela que opera más allá del sistema formal de autoridad, aunque interacciona con él. Dicho análisis debería permitirnos comprender cómo el poder se adquiere, se usa, se legitima, se transfiere entre colectivos y miembros de la organización a lo largo de su historia, qué discursos produce, qué papel juega en el planteamiento y en la resolución de los conflictos o cómo afecta a otras dimensiones institucionales. En este sentido, más importante que la pregunta acerca de ¿quién tiene el poder? Es la pregunta acerca de ¿bajo qué lógicas o discursos encuentra el poder justificación en este sistema social? Se trataría de identificar las ‘lógicas de acción’ (Bacharach y Mundell, 1981) que definen los modos o patrones de influencia que habitualmente utiliza una comunidad determinada. Los miembros de cada organización podrán apelar a diferentes lógicas para justificar sus acciones y para tratar de que los demás actúen en una dirección determinada: la lógica de la autoridad (las cosas se hacen porque lo dicen los responsables designados), la lógica burocrática (las cosas se hacen porque así lo exigen las normas), meritocrática (las cosas se hacen porque lo dicen los expertos), ideológica (así lo mandan nuestros valores o las tradiciones) o micropolítica (las cosas se hacen así

porque así lo imponen los que más pueden en cada momento) (Mintzberg, 1992; López Yáñez *et al.*, 2003). Hemos de preguntarnos, por consiguiente, cuáles son las lógicas de poder legítimas o predominantes en esa organización. Por otro lado, la importancia de los discursos legitimadores del poder ya fue puesta de manifiesto por Foucault que lo contempla como una "*red productiva* (productiva porque *produce cosas, induce placer, forma saber, produce discursos*) que *atravesada todo el cuerpo social más que como una instancia negativa que tiene como función reprimir*" (Foucault, 1978, 182).

En este sentido, la preocupación por las interacciones en torno al binomio cultura-poder es lo que proporcionarían a la mirada del asesor una dimensión institucional, en el sentido que Fernández (1994, 22-23) atribuye a éste término: "*la mirada de un problema desde un enfoque institucional será una mirada que procura desmontar el conjunto de explicaciones que lo ubican en un orden natural y se interrogará por sus diversos niveles de significado*". Y también, "*los enfoques institucionales han procurado, en general y a través de la práctica de intervención institucional, encontrar caminos para desenmarañar la trama de significados que teje la cultura sobre sus propias contradicciones y para facilitar a los individuos y grupos un juego social más libre*".

4. *Una dinámica institucional ya en marcha.* El asesor se incorpora siempre a un proceso que se ha iniciado antes –a veces mucho antes– de que haya posado siquiera su mirada sobre él. La dinámica institucional se configura a partir de una particular tensión entre las nuevas formas organizativas que tratan de sustituir a las formas preexistentes (lo instituyente) y la resistencia a esta transformación para preservar la identidad organizativa (lo instituido). El *conflicto* y las *crisis* aparecen como productos de esta tensión y se hacen presentes en el desarrollo organizativo, articulando los ciclos que jalonan la historia institucional: ciclos de grandes innovaciones, ciclos defensivos respecto al entorno, ciclos creativos, ciclos apáticos, etc.

Sólo una pequeña parte de esta dinámica transformadora es intencional; la mayor parte responde a requerimientos internos del propio sistema, que así desarrolla su particular y permanente diálogo con las cambiantes circunstancias del medio en que se desenvuelve. Esta dinámica se fabrica a partir de *pequeñas acciones* que, introducidas en ciclos de retroalimentación positiva, pueden llegar a producir cambios sustanciales (López Yáñez y Sánchez Moreno, 2000; López Yáñez, 2003). Elkaim (1997, 45 y 55-64) sugiere aprovechar este mecanismo en su propuesta de intervención como ampliación de singularidades, para la terapia de familias: "Este lugar dejado al azar me parece muy importante. Nos conduce a intervenir en los sistemas humanos que intentamos poner 'fuera del equilibrio' sin por eso decidir las vías a seguir: son las propiedades específicas y la ampliación al azar de ciertas 'singularidades' lo que llevarán a la familia hacia una etapa ulterior".

Así pues, el asesor debe ser capaz de ver el mundo como lo ven los asesorados. El problema es que ésta no es la única exigencia: al mismo tiempo,

necesita la distancia suficiente para no ver el mundo *exclusivamente* desde el punto de vista local. En efecto, el trabajo *institucional* del asesor requiere, alternativamente, cercanía y distancia. Como plantea Bauman (2002, 81), "el problema para el observador de fuera es cómo acercarse a la concepción de los de dentro sin perder contacto con el universo de significados propio. Esta parece la principal dificultad que acecha a la 'traducción transcultural' (...) El etnólogo o la etnóloga que ha asimilado tan completamente la cosmovisión bororo que ya no puede ver el mundo de otra manera, ya no es un etnólogo o una etnóloga, sino un o una bororo, y los bororos no son etnólogos". Se trata de una dualidad que no puede ser zanjada de manera categórica. Siguiendo a Morin (1995, 32-33): "No se puede entrar totalmente en la otra cultura, ni se puede salir totalmente de la propia, pero nuestro espíritu puede tratar de participar en un juego entre una y otra que nos permita reconocer las singularidades respectivas". En definitiva, la comprensión de un fenómeno requiere distancia, para operar con distinciones que permitan destacar su singularidad. La paradoja consiste en que, al mismo tiempo, necesitamos aproximarnos para conocer los detalles y establecer relaciones entre ellos. Este delicado equilibrio exige el principio metodológico de no tratar de imponer o forzar ningún esquema interpretativo en el esfuerzo que hace el asesor para comprender el sistema.

9. EL ASESORAMIENTO COMIENZA EN LA DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

En los apartados anteriores hemos tratado de plantear que hay un movimiento previo a la intervención que es el de la comprensión, y que ésta exige colocar el foco en el sistema social. Más aún, ese esfuerzo de comprensión, esa mirada institucional sobre los problemas, es en sí misma un modo de intervención, dado que en razón del principio de incertidumbre de Heisenberg, no es posible observar un sistema complejo sin modificarlo de algún modo. En este apartado y los siguientes corresponde trazar algunas líneas sobre la acción de asesorar propiamente dicha.

Preferimos hablar de definición del problema en lugar de diagnóstico - para señalar el punto de partida de la intervención- por las connotaciones del primer término, el cual suele asociarse con una propuesta de relación complementaria por parte de quien lo promueve. En efecto, si el asesor plantea un diagnóstico de la situación o del problema, está implícitamente subrayando su condición de experto en relación al sistema social en el que interviene. Entonces es muy probable que el sistema le ceda toda su responsabilidad en la solución del problema o en la mejora del proceso. La principal consecuencia negativa será que el sistema estará de este modo desactivando sus propios mecanismos autorreguladores, aquellos que le conducen a una búsqueda propia de la respuesta adecuada.

Por otro lado, incluso si el diagnóstico no se comunica, permaneciendo como un recurso interno del asesor, hay que contar con sus efectos secundarios. En tanto que esquema que simplifica un fenómeno observado para ajustarlo a las categorías teóricas con las que opera un analista, el diagnóstico puede cerrar excesivamente su campo de visión. El hecho de etiquetar o rotular un fenómeno puede operar sobre la percepción del analista, que al hacer un recorte de la

realidad tal, estará más preparado para reconocer las evidencias que confirmen el diagnóstico y para descartar aquellas que lo contradigan. Dicho de otro modo, el diagnóstico crea una expectativa acerca de cómo se comportará el sistema en el futuro, de tal manera que las percepciones del observador se reajustan inconscientemente para que satisfagan dicha expectativa.

En este sentido, Ceberio y Watzlawick (1998) nos ponen en guardia acerca de las 'categorizaciones dormitivas' mediante las que el analista permanece atrapado por el rótulo que él mismo coloca a los fenómenos que observa. El rótulo impide además que se pueda aplicar al fenómeno una variedad de puntos de vista, puesto que lo convierte en *asunto zanjado*. De este modo, cuando decimos "este chico es disléxico", corremos un gran peligro de producir una *categorización dormitiva* que nos impide conocer el resto de la complejidad de ese sujeto que no es reducible al rótulo de 'disléxico'. A la vez, las etiquetas pueden resultar estigmatizantes por la dificultad que tendrá quien las reciba de desprenderse de ellas cuando vienen envueltas en un halo de 'veredicto de un experto'. Probablemente esto impida o dificulte que el sistema desarrolle sus propios mecanismos de observación de sí mismo. Obviamente el asesor ha de construir continuamente hipótesis respecto a aquello sobre lo que ha de intervenir, pero está obligado a revisarlas permanentemente. Podemos expresarlo de dos maneras: o bien siempre estamos haciendo diagnóstico, o bien nunca hacemos un diagnóstico en el sentido terminal y definitivo, sino más bien hipótesis que requieren una indagación adicional.

El otro problema viene cuando son los participantes en el sistema en cuestión –o una parte de ellos- los que promueven una definición del problema en la que todos quedan atrapados, incluido el asesor. Toda definición de un problema funciona como un organizador de las relaciones entre aquellos que son concernidos por dicho problema. Las estrategias que todos ellos van a adoptar tienen a esa definición y no otra cómo referente: quiénes serán los promotores de la opción *a*, de la opción *b*, los escépticos, los saboteadores, las víctimas, etc. De este modo toda definición de un problema condiciona las opciones posibles de intervención, las que el sistema considerará *lógicas* o *adecuadas*.

En consecuencia, el asesor no puede aceptar sin más la definición entregada de un problema, ya que significaría aceptar las premisas y los supuestos que trae asociados (referidos tanto al contenido como a la relación entre los participantes) o las concepciones sobre la solución que lleva aparejadas. En la definición del problema se libra la primera batalla decisiva para el éxito de una intervención. En buena medida, el asesoramiento consiste en crear un discurso que libere a los participantes en la comunicación de ciertas definiciones institucionales bajo las cuales se encuentran atrapados (por ejemplo y simplificando "es el proyecto del equipo directivo" o "fulano tiene un problema de acoso escolar" o "esta clase no trabaja"). El asesoramiento aparece entonces como un desencuadre, como una salida o ruptura de los marcos de referencia autoimpuestos por el sistema, que haga posible un posterior reencuadre. También aparece como un proceso que intenta romper el círculo vicioso en el que se encuentran atrapados los protagonistas, de tal manera que obliguemos al sistema a replantear sus estructuras. A menudo ello requiere actuar de manera

inesperada, como una barra de hierro en el engranaje del tanque, algo que consiga una respuesta del sistema que no sea del tipo 'más de lo mismo' (*plus ça change, plus c'est la même chose*).

Esto tiene mucho que ver con la idea de Watzlawick, Weakland y Fisch (1995, 117-134) acerca de la 'reestructuración', que significa colocar un problema en otro contexto de análisis, de tal manera que el resultado es un problema diferente, más abordable. Él pone un ejemplo muy divertido extraído de *Las aventuras de Huckleberry Finn*, de Mark Twain. Tom Sawyer ha sido castigado, por alguna fechoría, a pintar la valla exterior de una parcela. Está en esas cuando se le acerca un amigo que empieza a mofarse de él por tener que trabajar en un día de fiesta (el amigo propone así una determinada definición de la situación). 'Pero si estoy encantado de hacerlo' -responde Tom-. 'Estoy disfrutando, realmente; todo el mundo debería hacerlo. Además ni se te ocurra pedirme que te deje pintar la valla' (redefinición o reestructuración del *problema*). Tom resulta tan convincente que acaba con una fila de chicos haciendo cola para pintar la valla, previo pago de derechos por el uso de la brocha y la pintura a nuestro complacido protagonista. Como ya hemos sugerido, un sistema social siempre adopta un modo de ver las cosas. La reestructuración consiste en modificar ese punto de vista para propiciar un curso de acción diferente al que es sentido como problemático por los implicados. Es en este sentido que Elkaim (1997, 21) habla de la intervención como de algo que trata de ensanchar el campo de posibilidades de los sujetos:

"Mi objetivo [en la terapia sistémica] no es tanto hacer aparecer tal o cual verdad cuanto favorecer la aparición de otras representaciones y vivencias de lo real, más flexibles y más abiertas".

Ya en el campo de las organizaciones, estas ideas resuenan en el método de intervención que plantean Gergen y Joseph (1996). En primer lugar, ellos establecen una serie de 'diálogos generativos' en los que se exploran los puntos de vista de los distintos actores participantes en la organización (no sólo sus miembros, sino también otras personas o grupos sociales que mantienen algún tipo de relación con ella). En esta fase, los consultores hacen de animadores del diálogo, al tiempo que tratan de localizar problemas específicos y también 'fuentes de reconstrucción': prácticas reconocidas por una mayoría que puedan establecerse como base proactiva para establecer un proceso de desarrollo de la organización. En la segunda fase, los consultores proponen a sus informantes resúmenes e interpretaciones elaborados a partir de las conversaciones de la primera fase. Ilustran estos informes con metáforas, imágenes e ideas procedentes de la teoría y, al mismo tiempo, *traducen* aquellas ideas que fueron expresadas en las conversaciones mediante un lenguaje más técnico, a otro lenguaje más cotidiano. En la tercera y última fase se intenta 'ampliar el espacio conversacional' haciendo circular los informes, con el permiso de los participantes, a lo largo de toda la organización.

Lo interesante de la reestructuración es que bajo un marco diferente de significados no es posible seguir actuando de la misma manera que antes. O mejor dicho, los mismos comportamientos tendrían ahora diferentes efectos

sobre el sistema. Aunque uno se esfuerce, cuando nos cambian las reglas ya no se puede seguir jugando al mismo juego. Se puede intervenir, pues, reordenando el mundo por medio del lenguaje. Al describir el mundo de un modo diferente, lo reconstruimos. Ahora bien, para elaborar una nueva definición del problema es preciso hablar el lenguaje del sistema, es decir, comprender el punto de vista de los participantes en la comunicación. Y conocer su historia.

10. PREGUNTARSE POR LAS SOLUCIONES YA ENSAYADAS

Otro principio de intervención interesante que nos llega del campo de la terapia sistémica impone al analista la obligación de preguntarse por 'las soluciones ya ensayadas'. Este principio asume que donde ha habido ya una *solución* ensayada y fracasada no se debe insistir más con ese tipo de *solución*, porque probablemente el sistema habrá desarrollado ya una respuesta inmune ante ella. Puesto que toda intervención implica un cambio, o bien ese cambio contribuye a la transformación de las estructuras o bien contribuye a su sostenimiento. Desde este punto de vista, ningún acontecimiento comunicativo es neutral a efectos de la tensión entre el cambio y la continuidad. Por tanto, ante toda intervención caben siempre dos respuestas: o se produce una transformación o se produce una activación de las defensas contra esa intervención. Y sea cual sea la respuesta, deja una huella, le ha sido atribuido un significado que condicionará las intervenciones futuras.

Por ejemplo, si quiero resolver un conflicto juntando a las partes para que hablen y traten de entenderse, me tengo que preguntar si eso antes ha sido ya intentado y con qué resultado, pues si se trata de un tipo de intervención fracasado es posible que más que contribuir a la solución, contribuya al afianzamiento del problema. Sabemos que a veces la imposibilidad de hablar y de *entenderse* configura el núcleo principal del problema de relación entre dos o más personas o colectivos, por lo que en modo alguno una conversación abierta puede plantearse como la solución.

Esto abre una perspectiva interesante por dos vías. En primer lugar porque nos invita a abandonar la búsqueda de *la mejor* solución o *la* solución idónea. De nuevo se trata de ensanchar el abanico de posibilidades. En segundo lugar, esto nos invita a analistas y asesores a poner en cuestión la validez de determinadas estrategias consensuales o bienintencionadas, que aparentemente deben funcionar correctamente en cualquier contexto, ya que se las supone intrínsecamente buenas, como dialogar, realizar esfuerzos de comprensión, *acercar posturas* u otras de este estilo. Constituyen las denominadas por (Watzlawick, Beavin y Jackson, 1991) 'prescripciones saludables' que, en la medida en que fracasen en el intento de conducir al sistema hacia un cambio verdadero, no lo dejarán en el mismo estado, sino que agravarán el problema.

En definitiva, toda 'solución' es un dispositivo local; no hay soluciones universales. Y si algo no contribuye *localmente* a la solución, lo más probable es que contribuya al problema, con independencia de que en otros contextos sí pueda servir a la solución de *otros* problemas Watzlawick, Weakland y Fisch

(1995, 51-59). En realidad, las posibilidades de éxito de una solución tienen que ver fundamentalmente con el contexto del problema, es decir, con su idoneidad en un contexto determinado, más que con las características intrínsecas de la solución. Por eso es tan importante para el asesor ponerse en el punto de vista del sistema. Lo que para él puede ser cambio, para el sistema puede ser *más de lo mismo*. Y si *algo* era ya problemático, más de lo mismo lo será aún más. Se trata, podríamos decir, de un error de cálculo: el asesor lo propone como un cambio profundo, como una novedad, y el sistema lo distingue como una nueva versión de algo que ya padecía. Para dar una respuesta más adecuada hemos de preguntarnos "¿qué es lo que *aquí* y *ahora* sirve para perpetuar el problema y qué se puede hacer *aquí* y *ahora* para efectuar un cambio?" (1995, 111).

11. CAMBIO 2

Cambio y continuidad se dan la mano. En realidad, se trata de los dos términos de una distinción que utiliza un observador para describir el mismo fenómeno. Que no se trata de términos opuestos lo demuestra el hecho de que en muchos fenómenos percibimos continuidad a pesar de que todos sus elementos cambian de manera persistente. Volvemos a un centro educativo en el que habíamos trabajado diez años antes y pensamos "todo sigue igual" a pesar de que los alumnos y sus familias sean diferentes, el mobiliario y los recursos hayan cambiado y el equipo directivo y muchos de los profesores no sean los mismos, etc. Entonces ¿cómo es que nada ha cambiado? ¿nos engañan nuestros sentidos? No, es probable que no nos engañen, sino que percibamos una fuerte continuidad de la identidad institucional que conocimos a pesar de todos esos cambios. Precisamente la pregunta acerca de ¿cuánto cambio es necesario para dejar de percibir continuidad y comenzar a percibir cambio? hizo plantearse a Watzlawick, Weakland y Fisch (1995, 30) dos tipos diferentes de cambio: "uno que tiene lugar dentro de un determinado sistema, que en sí mismo permanece inmodificado, y otro cuya aparición cambia el sistema mismo" Estos tipos fueron denominados respectivamente *cambio 1* y *cambio 2*.

El cambio 1 es el que todos los sistemas operan en sus estructuras para mantener su viabilidad en un entorno que es cambiante y que los perturba dejando sin validez las fórmulas adaptativas que habían funcionado hasta ese momento. Un modo común de afrontar las turbulencias del entorno consiste en efectuar pequeñas transformaciones que ajusten la configuración del sistema, para así mantenerlo funcionando en términos similares a como lo venía haciendo. Por tanto, el *cambio uno* garantiza un desarrollo del sistema sin pérdida de identidad.

Sin embargo, en términos de asesoramiento, lograr un cambio profundo, un cambio 2 es, verdaderamente, el problema al que habitualmente nos vamos a enfrentar. Los terapeutas sistémicos introdujeron la noción de cambio dos para significar que determinadas problemáticas del sistema no podían ser resueltas con soluciones del tipo *más de lo mismo*, sino rompiendo los círculos viciosos, a menudo mediante intervenciones o soluciones paradójicas, pero en todo caso, creativas. En el cambio de segundo orden o de 'tipo 2' el sistema cambia cualitativamente y en forma discontinua (Watzlawick en Ceberio y Watzlawick,

1998, 41) de tal manera que lo que el observador percibe es una ruptura del orden establecido. "El cambio de segundo orden se caracteriza por ejercer un cambio en el conjunto de reglas que organizan y dirigen el orden interno de la estructura de un sistema, podría decirse *un cambio del cambio*, y de ahí el término *segundo orden*. Se basa en un tipo de retroalimentación positiva que provoca una ampliación de la desviación, desarrollando nuevas estructuras" (1998, 40). Por lo tanto, el cambio de segundo orden es un cambio *del* sistema mismo, mientras que el cambio de primer orden es un cambio *en* un sistema que, pese a ello, continúa siendo el mismo.

Por ejemplo, si alguien en el curso de una escalada conflictiva ofrece inesperadamente un gesto de distensión lo suficientemente potente como para ser reconocido como tal por el oponente, es posible que consiga romper el patrón de respuestas agresivas que hasta aquí había sido habitual. Eso no asegura de ningún modo lo que ocurrirá después, dado que otras acciones, tanto de una parte como de la otra, pueden dejar sin efecto el significado de ésta. Pero, de momento, se habrá producido la ruptura de una pauta y el sistema tendrá la oportunidad de ensayar otras nuevas. Entonces, un *cambio dos* implica necesariamente "abandonar el campo en el que se intenta la solución" (Watzlawick, Weakland y Fisch, 1995, 45). Se trata de un cambio que obliga al sistema a operar de un modo diferente a como lo hacía antes. Un cambio que inutiliza un juego de pautas establecido en el interior del sistema.

El problema, para el asesor, consiste en que no hay reglas fijas sobre cómo promover un cambio 2. Sabemos que, paradójicamente, un cambio aparentemente radical puede no provocar un comportamiento radicalmente diferente del sistema sino, por el contrario, reforzar sus pautas actuales (Watzlawick, Weakland y Fisch, 1995, 40). En consecuencia, cambiar no siempre significa hacer lo contrario y esto cuestiona la linealidad o progresión secuencial de los procesos de cambio y nos obliga a aceptar que éstos proceden a base de saltos, inversiones, rupturas, etc.

Sabemos también que *más de lo mismo* no significa necesariamente *mejor*. El desarrollo constante de un proceso de cambio no siempre viene acompañado de un incremento proporcional de la satisfacción de los que se ven afectados por él. Al contrario, es frecuente que encontremos un punto de bifurcación a partir del cual el cambio sigue adelante, mientras que la satisfacción empieza a decaer y hasta puede transformarse en abierta resistencia. En realidad esto tiene que ver con el hecho de que todo proceso de cambio provoca resistencia desde sus inicios, aunque ésta sólo se hace perceptible cuando alcanza determinada fuerza. Esto implica que todo proceso de cambio requiere una revisión constante de sus estrategias, sus resultados y, especialmente, del tratamiento que dispensa a las resistencias que él mismo genera.

Es precisamente debido a la complejidad y elusividad del cambio que el asesor necesita construir sobre bases sólidas su relación con los asesorados. Así que volvemos al punto de partida de este artículo. Sólo pensando juntos, los implicados en un problema alcanzarán una solución adecuada o bien una nueva

configuración más manejable del problema. Como en el enigma del prisionero, no hay solución a los problemas humanos sobre la base de acciones aisladas. La solución siempre será relacional, es decir, del tipo 'A hace X en relación a B, todo lo cual es contemplado por C'. Pero para lograr este tipo de soluciones la construcción del vínculo con los asesorados es vital. El patrón básico de esa relación ha de ser de carácter simétrico, si bien ocasionalmente y de manera flexible podrá transformarse en complementaria. Deberá permitir a los asesorados descentrarse de sus propios puntos de vista para adoptar, aunque sea parcial y provisionalmente, el punto de vista de los demás implicados. Deberá permitir la recuperación de la capacidad autorreguladora del sistema social en cuestión, así como la capacidad crítica –y autocrítica- de quienes participan en él.

Lo más maravilloso es que todo esto sucede *en* las palabras, prácticamente con ellas como única herramienta. Pero cuidado, siguiendo el hilo de las palabras están los sentimientos y éstos se quedan pegados a las vivencias en las que las palabras fueron pronunciadas. El asesor debe conservar la cabeza fría para salir del campo –con todos sus sentimientos- tan pronto como el sistema rompa sus círculos viciosos y recupere su capacidad instituyente. No hay nada peor que un asesor que trata de hacerse imprescindible para el sistema social en el que interviene.

Referencias bibliográficas

- Area Moreira, M. y Yanes González, J. (1990) "El asesoramiento curricular a los centros escolares. La fase de contacto inicial." *Curriculum*, 1: 52-78.
- Arencibia, J.S. y Guarro, A. (1999) *Mejorar la escuela pública. Una experiencia de asesoramiento a un centro con problemas de disciplina*. Santa Cruz de Tenerife: Gobierno de Canarias.
- Bacharach, S.B. y Mundell, M. (1981) "Organizational Politics in Schools: Micro, Macro and Logics of Action." *Educational Administration Quarterly*, 29 (4): 423-452.
- Bauman, Z. (2002) *La cultura como praxis*. Barcelona: Paidós.
- Berlo, D.K. (2000) *El proceso de la comunicación. Introducción a la teoría y a la práctica*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Ceberio, M.R. y Watzlawick, P. (1998) *La construcción del universo. Conceptos introductorios y reflexiones sobre epistemología, constructivismo y pensamiento sistémico*. Barcelona: Herder.
- Elkaïm, M. (1997) *Si me amas, no me ames. Psicoterapia con enfoque sistémico*. Barcelona: Gedisa.
- Fernández, L.M. (1994) *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, L.M. (1996) Crisis y dramática del cambio. Avances de investigación sobre proyectos de innovación educativa. En Butelman, I. *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, L.M. (1998) *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales. Vol. 1: Notas teóricas*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, L.M. (2000) *Los conceptos de 'organizador' y 'núcleo dramático' en el análisis institucional o acerca del abordaje del objeto-institución*. I Congreso Internacional de Educación "Educación, Crisis y Utopías", Buenos Aires, Aique Grupo Editor, vol. 2: 20-41.
- Foucault, M. (1978) *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.

- García Madrigal, F. y Vicén Antolín, C. (1994) *Fundamentos de comunicación humana*. Zaragoza: Mira.
- Gergen, K.J. y Joseph, T. (1996) "Organizational science in a postmodern context." *Journal of Applied Behavioral Sciences*, 32: 356-378.
- Hernández, F. (1987) "El asesor psicopedagógico y la innovación educativa." *Revista de Innovación Educativa*, 3: 85-96.
- López Yáñez, J. (1997) El asesor como analista institucional. En López Yáñez, J. y Marcelo García, C. *Asesoramiento curricular y organizativo en la educación*. Barcelona: Ariel.
- López Yáñez, J. (2002) Hacia una nueva teoría de los sistemas organizativos. En Gairín, J. y Darder, P. *Organización y gestión de centros educativos*. Madrid: Praxis, 292-292/ 292-112.
- López Yáñez, J. (2003) "Abriendo la caja negra. Una perspectiva sistémica sobre el cambio en las organizaciones educativas." *XXI, Revista de Educación*, 5: 139-155.
- López Yáñez, J. (2004) Cultura organizativa. En Salvador Mata, F., Rodríguez Diéguez, J.L. y Bolívar Botía, A. *Diccionario enciclopédico de Didáctica*. Málaga: Aljibe, 263-270.
- López Yáñez, J. (2005a) Analizando organizaciones educativas desde una perspectiva compleja. En Solana Ruiz, J.L. *Con Edgar Morin, por un pensamiento complejo. Implicaciones interdisciplinarias*. Madrid: Akal, 175-199.
- López Yáñez, J. (2005b) *La ecología social de la organización. Un punto de vista educativo*. Madrid: La Muralla.
- López Yáñez, J. (2007) "Inteligencia institucional. Hacia una ecología social de las organizaciones." *Encuentros Multidisciplinares*, 26 (9): 15-25.
- López Yáñez, J. y Sánchez Moreno, M. (2000) Acerca del cambio en los sistemas complejos. En Estebaranz, A. *Construyendo el cambio: perspectivas y propuestas de innovación educativa*. Universidad de Sevilla: Secretariado de Publicaciones, 285-308.
- López Yáñez, J. y Sánchez Moreno, M. (2004) La cultura institucional. En Moreno Olmedilla, J.M. *Organización y gestión de centros educativos*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 125-159.
- López Yáñez, J., Sánchez Moreno, M., Murillo Estepa, P., Lavié Martínez, J.M. y Altopiedi, M. (2003) *Dirección de centros educativos. Un enfoque basado en el análisis del sistema organizativo*. Madrid: Síntesis.
- Luhmann, N. (1996) *Introducción a la teoría de sistemas*. Barcelona: Anthropos.
- Luhmann, N. (1998a) *Complejidad y modernidad. De la unidad a la diferencia*. Madrid: Trotta.
- Luhmann, N. (1998b) *Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general*. Barcelona: Anthropos.
- Marcelo García, C. y López Yáñez, J., Eds. (1997) *Asesoramiento curricular y organizativo en la educación*. Barcelona: Ariel.
- Maturana, H. (1998) La ciencia y la vida cotidiana: la ontología de las explicaciones científicas. En Watzlawick, P. y Krieg, P. *El ojo del observador. Contribuciones al constructivismo*. Barcelona: Gedisa, 157-194.
- Maturana, H. y Varela, F. (1998) *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Mintzberg, H. (1992) *El poder en la organización*. Barcelona: Ariel.
- Monereo, C. y Pozo, J.I. (2005) *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Graó.
- Morin, E. (1995) *Sociología*. Madrid: Tecnos.
- Morin, E. (1998) *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Nicastro, S. y Andreozzi, M. (2003) *Asesoramiento pedagógico en acción. La novela del asesor*. Buenos Aires: Paidós.
- Nieto Cano, J.M. y Portela Pruaño, A. (2006) "Una perspectiva ampliada sobre el asesoramiento en educación." *Revista de Educación*, 339: 77-96.

- Rodríguez Romero, M.M. (1996) *El asesoramiento en educación*. Archidona, Málaga: Aljibe.
- Rodríguez Romero, M.M. (2006) "El asesoramiento comunitario y la reinención del profesorado." *Revista de Educación*, 339: 59-75.
- Selvini Palazzoli, M. y otros (1988) *Al frente de la organización. Estrategias y tácticas*. Barcelona: Paidós.
- Selvini Palazzoli, M. y otros (1990) *El mago sin magia. Cómo cambiar la situación paradójica del psicólogo en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Watzlawick, P. (1994) Estructuras de la comunicación psicótica. En Winkin, Y. *La nueva comunicación*. Barcelona: Kairós.
- Watzlawick, P. (1998) Profecías que se autocumplen. En Watzlawick, P. y otros. *La realidad inventada. ¿Cómo sabemos lo que queremos saber?* Barcelona: Gedisa, 82-98.
- Watzlawick, P., Beavin, J. y Jackson, D.D. (1991) *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona: Herder.
- Watzlawick, P., Weakland, J.H. y Fisch, R. (1995) *Cambio. Formación y solución de los problemas humanos*. Barcelona: Herder.
- Wertsch, J.V. (1993) *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor.
- Winkin, Y., Ed. (1994) *La nueva comunicación*. Barcelona: Kairós.