



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE PSICOLOGÍA

**Asesoramiento Técnico Educativo y Ley SEP:
Estudio de casos sobre los Ejes de Significación construidos respecto de la experiencia de
asesoramiento de un equipo de asesores técnicos en educación.¹**

Tesis para optar al grado de Licenciado en Psicología y al título de Psicólogo

Tesistas:

Daniela Contreras Vargas

María Belén Olivares Martínez

Profesora Patrocinante:

Claudia Carrasco Aguilar

Viña del Mar, Mayo 2014

¹Tesis de grado enmarcada en la línea de investigación del Diplomado en Asesoramiento Educativo. Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Resumen

En base a un estudio cualitativo con dos equipos de asesores técnicos en educación que se desempeñaron en escuelas clasificadas como “Emergente” y “En Recuperación” según la Ley SEP, se presentan los resultados que describen los Ejes de Significación contruidos a partir de su práctica de asesoramiento. El análisis en base a los discursos recogidos muestran que la experiencia adquirida, los aprendizajes contruidos y los roles desarrollados por los asesores externos estarían altamente influenciados por las condiciones laborales y las relaciones de poder presentes en cada establecimiento asesorado y organización ATE en que trabajan, características que tendrían como sustento de acción la lógica en la que se centra la actual política educativa.

Palabras clave: Asesoramiento Técnico Educativo, Ejes de Significación, Conocimiento Experto.

Abstract

Hereby results of a qualitative study are presented, such study describes the meaning axis built upon the advisory practice of two teams of educational technical counselors, who worked in schools classified, according to the SEP Law, as “Emerging” and “On Recuperation”. The analysis, based on the acknowledged speeches show that the experienced acquired, lessons built and roles developed by the external advisors, are highly influenced by the existing working conditions and hierarchical relationships in each one of the advised establishments and within the ATE Organization in which they render their services, characteristics that seem to have a logical action grounds based on the current focus of educational policies.

Key words: Educational Technical Assessment, Meaning Axis, Expert Knowledge.

Introducción

En la década de los 80's se inicia un sistema de financiamiento a la demanda y en los 90's, una reforma educativa cuyo centro ha sido la provisión de medios educativos, el desarrollo de programas de innovación y mejoramiento en los establecimientos escolares, seguido a fines de los 90's con dos cambios centrales: una reforma curricular y la extensión de la jornada escolar (Cox, 2003).

Los cambios realizados en las políticas de los años 90's se desarrollan entonces en una matriz institucional descentralizada en la que operan mecanismos de financiamiento competitivos. En este contexto se diseñan y ejecutan programas integrales de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, guiados por criterios de discriminación positiva respecto de la población en pobreza (Cox, 2003).

Posteriormente, y luego de diferentes reestructuraciones del Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Media (MECE-Media 1995-2000), se promovió desde fines de la década del 2000 la contratación por parte de escuelas y liceos de todo el país, de servicios de asistencia técnica educativa o ATE, con la finalidad de que estos pudiesen ayudarlos a mejorar los diferentes componentes del quehacer escolar para contribuir en los procesos educativos (Bellei, Raczynski, Valenzuela, Sotomayor, Osses & Salinas, 2010).

Como resultado de estas políticas se logró una expansión de las oportunidades educativas en términos de cobertura, temporalidad, indicadores de eficiencia interna del sistema, condiciones materiales y de recursos pedagógicos. Sin embargo, cada aplicación del SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación) desde 1988 ha evidenciado que los logros de aprendizaje son insatisfactorios con respecto a los resultados esperados por el currículo nacional y de los estándares

internacionales, mostrando además la tremenda desigualdad de aprendizaje de los estudiantes de acuerdo al nivel socioeconómico de las familias (Vanni & Bravo, 2010).

Con la finalidad de alterar una dinámica de injusticia socioeducativa (García-Huidobro & Bellei, 2006), en contexto de un sistema escolar muy segmentado socialmente se promulga la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) en el año 2008. Política que viene a revolucionar la gestión del trabajo educativo (Weinstein, Fuenzalida & Muñoz, 2010).

Uno de los aspectos clave de esta ley —a diferencia de la mayor parte de los programas y reformas que se han implementado en el sistema educacional chileno— es la entrega de recursos adicionales condicionada a una serie de exigencias que implican costos para los establecimientos, tanto públicos como privados (Elacqua & Santos, 2013, p. 87)

Se asignan recursos adicionales a establecimientos que cuenten con matrículas de estudiantes en situación de vulnerabilidad económica, exigiendo a su vez a los sostenedores, mejoramiento de la calidad del servicio educativo e igualdad de oportunidades (Elacqua & Santos, 2013).

Las escuelas que deciden ingresar al régimen de subvención preferencial son clasificadas en Escuelas *Autónomas*, *Emergentes* y *En Recuperación* en base a los resultados de las tres últimas mediciones del SIMCE (Bellei, Osses & Valenzuela, 2010) y otros resultados complementarios de tipo institucional (Elacqua & Santos, 2013). Para cumplir los resultados exigidos se acepta que los establecimientos busquen distintas tecnología y metodologías para lograrlos, ya que la clasificación que se realiza de los establecimientos involucra sanciones para

aquellos que bajan de categoría (Elacqua & Santos, 2013).

Anticipándose a la promulgación de esta ley y considerando la necesidad de que profesionales apoyen directamente a las escuelas en el proceso de mejoramiento, en diciembre del 2007, el Ministerio de Educación comienza el proceso de constitución del Registro ATE (Bellei, Osses & Valenzuela, 2010), el que incluía entonces alrededor de 200 instituciones y personas naturales que ofrecían asesorías. En el contexto de la Ley SEP se define a las ATE como un apoyo externo, específico y transitorio, orientado a dar respuesta a las necesidades detectadas por los establecimientos educacionales. Tiene una duración definida, acorde con la programación anual de las acciones y metas. El foco debe estar relacionado con la elaboración e implementación del Plan de Mejoramiento Educativo (MINEDUC 2010). Sin embargo definida algunas de las acciones que deben desarrollar los apoyos, esta labor conlleva bastante trabajo y aún con la ayuda de las ATE, el cambio en los procesos educativos requiere de formación, instrumentos y recursos, un orden formal e interés, en una mezcla de preparación y acompañamiento, conocimiento y motivación de los establecimientos (Tejada, 1998). Además, aunque hoy día el número de ATE disponible sea mucho mayor que en los inicios, el modelo de apoyo técnico depende en forma importante de la disponibilidad territorial de dichas agencias (Elacqua & Santos, 2013).

A pesar de que un mismo proveedor puede prestar servicios a escuelas ubicadas en distintas regiones del país, una mayor distancia introduce costos adicionales de traslado y coordinación que pueden dificultar el trabajo conjunto entre el establecimiento y la agencia técnica e incrementar los costos totales para una misma asesoría (Elacqua & Santos, 2013, p. 116)

A partir de lo anterior, se podría plantear que no es suficiente formular objetivos y acciones específicas que sean incluidas en las asesorías a los distintos establecimientos que requieran de apoyo. Para Bellei et al. (2010) además de las dificultades ya mencionadas para las ATE, al momento de hablar de éstas es necesario considerar aspectos del equipo asesor. El autor también propone distintas características dentro de los grupos que se desempeñan como asistencia técnica, que serían consideradas como positivas por las escuelas: la calidad profesional del trabajo del equipo, destacando un equipo de profesionales competentes, cumplimiento de lo programado, coordinación, presencia regular en la escuela, comunicación transparente y efectiva; y despliegue de capacidades de escucha, a través de las cuales se propicien relaciones de trabajo a la vez exigentes y horizontales, en donde se esté alerta a las resistencias que surgen en el proceso.

Pese a que estas características aparecen como deseables, luego de analizar las percepciones de las escuelas, Bellei et al. (2010) plantean que en general se suele construir una propuesta de asesoría con base en los aprendizajes que los equipos han obtenido desde su propia experiencia, indicando un importante antecedente respecto de la formación de los equipos ATE. Apoyando lo anterior, Domingo (2003) establece que el saber de los asesores se construye a través de su desarrollo profesional, interviniendo en él aspectos pertenecientes a la historia de vida de los sujetos y a los contextos en que se desenvuelvan al realizar su labor. En Chile, existe actualmente una tendencia a responder los lineamientos de la Ley SEP respecto de los focos de atención en el asesoramiento educativo, ya que es de allí de donde generalmente provienen los fondos que financian estas iniciativas. En términos de Domingo (2003) este es el “escenario” de muchas ATE, ya que para Weinstein, Fuenzalida y Muñoz, (2010) en estos casos primarían las condiciones estructurales, relacionales y exigencias determinadas por la clasificación SEP establecida acorde a los resultados académicos obtenidos. Es así que aunque el Ministerio de

Educación ha privilegiado que cada asistencia técnica desarrolle y potencie su *know how* en miras de construir propuestas diferentes que se adapten a las diferentes necesidades, entrega orientaciones como los Estándares de Calidad de Programas de Asistencia Técnica Educativa (Centro de Investigación Avanzada en Educación, 2009), las Orientaciones Generales para Oferentes del Registro ATE (Mineduc, 2010) y el Manual de Buenas Prácticas (Mineduc, 2012). Para el Mineduc (2012) los aspectos que una ATE debe considerar como relevantes en su trabajo de asesoramiento son: claridad en el foco, pertinencia de la propuesta, un buen diagnóstico de la escuela, participación y colaboración, competencias de los asesores, evaluación y retroalimentación permanente, fortalecimiento de las redes de apoyo de la escuela, utilización de modelos contextualizados, énfasis en la práctica por sobre la teoría, buen material de apoyo y respetar los tiempos de las escuelas.

A pesar de lo anterior, la experiencia de diversas investigaciones muestra que aunque existan lineamientos claros y orientaciones específicas, a nivel de la política pública o a nivel institucional, los equipos de asesores construyen sus propias formas de funcionamiento. En España, el grupo de Desarrollo Humano, Intervención Social e Interculturalidad (DEHISI), de la Universidad Autónoma de Barcelona, llevó a cabo un estudio en un centro educativo público de primaria que presentaba dificultades en la implementación de una estrategia de mejoramiento escolar, mediatizada por un equipo de asesores del propio centro (Torres, Arrona & Crespo, 2013). En este caso, las dificultades se asociaban a la diversidad de significados que los distintos participantes le otorgaban a la actividad, y al escaso conocimiento de algunos profesores nuevos sobre los fundamentos y objetivos del programa implementado. Luego de un análisis profundo del equipo de investigadores y de un rediseño de la asesoría, los autores concluyen que cuando un proyecto de mejoramiento educativo es entendido, elaborado, negociado y compartido, en cuanto a metas y necesidades, por todos los

participantes, su desarrollo puede ser mejor. Para los autores “El asesoramiento, complementado con una participación guiada y fundamentado en el análisis de las interacciones entre sistemas, son estrategias claves para el mejoramiento de una actividad conjunta (...)” (Torres, Arrona, & Crespo, 2013, p. 18). Lo interesante de este estudio recae en que la estrategia de asesoramiento había sido implementada durante cinco años en varios colegios, y cuando uno de ellos presentó resultados diferentes, el equipo se concentró en investigar el proceso y la relación entre asesores-colegio, antes de tomar decisiones. Esto viene a mostrar que no existen “recetas” en el asesoramiento, y que de algún modo, cada equipo de asesores establece su propia dinámica con cada colegio.

En Chile, en el marco del Programa de Liceos Prioritarios implementado por la Escuela de Psicología de la Universidad de Valparaíso, estudiantes tesistas llevaron a cabo una sistematización de experiencias de la estrategia de asesoramiento, concluyendo que a pesar de las orientaciones del Mineduc en ese entonces, esta estrategia de asesoramiento era particular del equipo que la implementaba, conformándose de una estrategia general denominada Acompañamiento y dos estrategias específicas denominadas Investigación-Acción y Aprendizaje Colaborativo (Universidad de Valparaíso, 2007 a, citado en Jensen & Villegas, 2009). En el contexto del mismo programa nacional, la Pontificia Universidad Católica de Chile, también desarrolla sus propios lineamientos y perspectiva de trabajo (Guerrero, 2010), definiendo una estrategia de asesoramiento con tres “palancas de cambio” (p. 108) en los niveles de aprendizaje y formación de los estudiantes: “currículum (definido en forma amplia para incluir esquemas conceptuales, enseñanza y materiales), evaluación permanente del trabajo de los alumnos, y oportunidades para el aprendizaje de los profesores” (Guerrero, 2010, p. 108).

Esto lleva a pensar que gran parte del quehacer de los asesores técnicos en educación se

vincularía con la forma en que han ido organizando su propia experiencia, de la cual parecieran aprender incluso más que de las recomendaciones de teóricos y de la Política Pública. En este sentido, se podría determinar que el conocimiento de las ATE acumulado y sistematizado como un aprendizaje profesional, ha debido construirse al interior de los propios equipos de trabajo. A esto se refieren Bellei et al. (2010) cuando señalan que si bien los cambios en las reformas y proyectos educativos han propiciado una apertura a la visión y al rol que ejercen los asesores, a pesar de haber generado experiencias innovadoras, lo cierto es que la herramienta ATE ha sido hasta aquí relativamente marginada dentro de las políticas educacionales. En síntesis, a pesar de recomendaciones que indiquen lo que se espera de las ATE en el actual contexto de reformas en educación, los equipos ATE construyen procedimientos propios, significados, acciones, entre otros, a partir del aprendizaje de sus propias experiencias de intervención y asesoramiento en educación, los que necesariamente tendrían un componente subjetivo e intersubjetivo, sin desconocer que se enmarcan en políticas y lineamientos derivados de los procedimientos asociados al conjunto de leyes que hoy indican lo que se espera de las escuelas en Chile.

Es así como los equipos muchas veces se vuelcan a sí mismos para comprender lo que hacen, e incluso las propias recomendaciones del Ministerio de Educación, se erigen sobre la base de prácticas que han sido exitosas. Esto nos invita a reflexionar sobre el papel del conocimiento construido a partir de la experiencia práctica, y el sentido del mismo en las decisiones y modelos de acción de las ATE. Estas experiencias prácticas además, son reflejo de significados compartidos por los equipos de asesores (Jensen & Villegas, 2009; Torres, Arrona, & Crespo, 2013), relevando el papel de aquello que se comparte en la acción colectiva.

Sin embargo, y pese a las investigaciones nacionales e internacionales que sistematizan

experiencias prácticas y diversos *know how* de equipos asesores, el actual marco de la Ley SEP ofrece un conjunto de tensiones que también son novedosas. Es acá donde cobra relevancia analizar los significados compartidos por equipos de asesores en el contexto de las ATE, pero considerando en esto, las propias tensiones que ofrece la clasificación de escuelas a la base de esta ley. En este sentido, las escuelas emergentes y en recuperación constituyen un foco de atención para la propia política, lo que las vuelve interesantes para este estudio. De este modo, esta investigación busca responder ¿cómo son los significados construidos por dos equipos asesores pertenecientes a una ATE, en vinculación con la experiencia de asesoramiento a una escuela emergente y una escuela en recuperación? El objetivo general de esta tesis fue analizar los ejes de significación construidos por dos equipos de asesores pertenecientes a una ATE, a partir de la experiencia de asesoramiento a establecimientos clasificados como “Emergente” y “En Recuperación”, en un proyecto realizado en la VII región, y los objetivos específicos fueron los siguientes: Describir los significados construidos por asesores técnicos en educación, respecto de su propio quehacer profesional a partir de la experiencia práctica; caracterizar los elementos comunes al interior de cada grupo de asesores, vinculados con los significados de su propio quehacer profesional; relacionar los significados construidos por los asesores técnicos en educación respecto de su quehacer profesional con la clasificación SEP del establecimiento asesorado.

Discusiones Teóricas

Significados y Ejes de Significación

Davidson y Dummettesta (citados en Rojas, 2008) consideran a las teorías del significado, como una teoría en su sentido estricto, con axiomas, reglas lógicas de derivación y teoremas que pretenden explicar el significado en cada expresión posible en el lenguaje. Para las teorías semánticas el significado primario y

esencial de las palabras no son las cosas del mundo, sino ideas en las cabezas de los hablantes, o “las relaciones de semejanza y diferencia establecidas entre los elementos léxicos de la lengua” (Saussure & Derrida, citados en Rojas, 2008, p. 204-205). Sin embargo, más adelante comienza a considerarse al significado como producto de una construcción colectiva, cuya base se encontraría en la cultura y en la aparición de sistemas de significados compartidos, de formas de trabajar y vivir en conjunto (Brunner, 1991), atribuyéndose así un papel activo a las personas dentro del proceso de construcción de significados.

Es en este mismo sentido que De la Cruz (1998) prefiere hablar de Ejes de Significados, para referirse a la idea de los significados, creencias y valores compartidos y negociados en conjunto por grupos humanos específicos, constituyendo así concepciones pero a nivel grupal. Los ejes de significados serían contruidos de forma grupal y es debido a esta característica que se considera que son más fuertes a nivel de convicción que las individuales (De la Cruz, 1998)

(los ejes de significado serían) puntos de almohadillado o nudos de significación compartidos por un conjunto de sujetos, representaciones de “lo común”, que los define y diferencia de otros grupos. El eje tipifica y subyace a la formulación de las concepciones individuales. Tiene carácter histórico, sintetiza lo individual y lo social, está asociado a los procesos de constitución de identidad grupal (De la Cruz, 1998, p. 4).

Contexto actual del trabajo en los profesionales de apoyo en educación

El contexto laboral a nivel mundial ha ido cambiando a raíz de las diferentes reformas de

industrialización. El sistema neoliberal actual enmarcado en el capitalismo ha traído una serie de consecuencias que desde la visión de Agacino (2001) irían en desmedro del trabajador, quienes deben renunciar a parte de sus derechos para permanecer con sus empleos. Entre las consecuencias de esta reforma, el trabajo en educación se ha visto sometido a la intensificación y precariedad laboral, evidenciándose principalmente en la inclusión de mayor tareas de índole administrativa y la renuncia a derechos básicos a fin de poder mantenerse dentro del sistema (Sánchez & Corte, 2012), siendo los docentes la principal profesión afectada, pero no la única. La sobrecarga de labores y registro de rendimiento a la que se han visto sometidos los docentes es relacionado por Apple (1995, en Sánchez & Corte 2012) con el concepto de colonización administrativa y burocrática del tiempo de trabajo, describiendo el proceso en que los administradores de la educación disponen del tiempo y los espacios de los profesores. Este énfasis en la eficiencia y eficacia, buscará la optimización del tiempo para el logro de los objetivos, de cuyos resultados dependen directamente las oportunidades laborales y la remuneración de quienes se desempeñan en ésta área, posicionando a los profesionales de la educación en un nivel de competencia que no distingue contextos, herramientas o recursos, (Castel, 1997). Además Oliveira (2006) identifica la existencia de contratos “temporarios” que ha llevado a los profesionales de la educación a necesitar más de un empleo que les permita asegurar un piso para subsistir, en términos de estabilidad y sueldo, conllevando a que los profesionales generen menor compromiso con los establecimientos debido a la rotación de instituciones. Finalmente, la autora plantea una consecuencia que se deriva de lo anterior, la generación de nuevas relaciones contractuales que precarizan la estabilidad laboral mediante plazos fijos que no permiten generar un sentido de proyección, continuidad o pertenencia, lo que lleva a los profesionales a buscar otras oportunidades de desarrollo.

El Asesoramiento a Escuelas

Para Imbernon (2007) en los modelos de asesoramiento existirían dos extremos: el asesor académico y el asesor de procesos. El primero es un asesor experto, orientando el cambio desde el exterior, sin integración del contexto en la elaboración de la intervención; este modelo ejerce un curriculum oculto de subordinación del conocimiento, la separación teoría práctica y el individualismo como destacado elemento del cambio en educación. Por otro lado está el asesor de carácter práctico, prevaleciendo el cambio desde adentro del centro y el autodesarrollo de los docentes a través de acciones colaborativas.

Llevar acabo prácticas colaborativas requiere de una actitud de colaboración, de construcción mutua entre asesores y asesorados, implica una verdadera actividad de cooperación estando dispuesto a negociar, ceder y asumir responsabilidades (Monereo & Pozo, 2005). Según Feldman (1993, en Suarez, 2002) es necesario matizar el concepto de colaboración al momento de entender la relación entre asesorados y asesores como agentes externos. El autor plantea la existencia de un enfoque de colaboración que busca una relación igualitaria entre los participantes, trabajando y asumiendo igual responsabilidad en todas las fases de la intervención, y otro enfoque de la colaboración a través de la separación, en que se divide al equipo entre los destinatarios del cambio y los expertos académicos, que comparten una meta pero se diferencian en los métodos y responsabilidades.

Para mantener una actitud de colaboración es necesario que las relaciones entre asesor y asesorado sean simétricas, sin una supeditación jerárquica que diferencie su conocimientos y experticia, debiendo ser complementarias (Veláz de Medrano, Alonso, Díez, Ferrandis & García, 2003). Esta situación es compleja, puesto que la práctica de asesoramiento desde su origen establece una separación entre los expertos y sus receptores y la propia política educativa otorga un lugar privilegiado a los expertos, profesionales o científicos que aportan

los conocimientos, llegando a ser las personas que tienen las respuestas (Rodríguez, 1997).

A esto se suma que algunas intervenciones responden a demandas de la Dirección u otros organismos generando cuestionamientos por no corresponder a procesos de elaboración democráticos y ser desarrollados por sistemas de apoyo externos (Monereo & Pozo, 2005). El asesor debe tomar en cuenta estas condiciones, siendo consciente que su presencia puede ser un elemento desestabilizador si el centro educativo se encuentra buscando estabilidad (Veláz de Medrano et al. 2003).

Hacia formas de asesoramientos más democráticas se visualiza al asesor como un necesario facilitador experto del cambio, situándolo estratégicamente cerca del profesorado. En esta posición surge también el poder “reconocido” por los docentes ganándose así la condición de referente de autoridad en la escuela (Domingo, 2003). Para Veláz de Medrano et al. (2003) el conocimiento experto con que figuran los profesionales asesores viene de su competencia para orientar y acompañar las transformaciones en los establecimientos educativos y apoyar a los docentes en materias como evaluación, educación especial, organización escolar, entre otros.

Murillo (2004) destaca la necesidad de separar la imagen tradicional del asesor especialista que resuelve los problemas del centro y domina el conocimiento teórico, vinculándose más con el conocimiento generado de la práctica. Además Domingo (2003) sostiene la posibilidad del asesoramiento de constituirse en una estructura de apoyo para que el profesorado sea capaz de empoderarse, incrementando su capacidad de resolver sus problemas por sí mismos.

De este modo, la labor que realizan los asesores técnicos educativos requiere del cumplimiento de ciertas condiciones para generar procesos de mejoramiento, las que han sido descritas por Bellei y Gonzalez (2010) como

factores de calidad. Los autores señalan como esencial la pertinencia de la asesoría con el contexto, que la ATE conecte la realidad de la escuela, sus intereses, necesidades, problemas, potencialidades, al plan de trabajo; a modo de seguimiento de la planificación y consecución de objetivos presentan las instancias de monitoreo, evaluación de proceso y de resultados, dentro de lo que se pueden incluir practicas de retroalimentación participación y consulta.

Para Murillo (2004) iniciar una buena relación con los miembros del establecimiento, establecer una comunicación abierta, lograr una influencia mutua al plantear las posturas de trabajo, clarificar expectativas, coordinación y ayuda mutua serían elementos fundamentales para mantener un buen clima de trabajo y tener éxito en la práctica de asesoramiento.

Las características personales del asesor también serían relevantes para desarrollar un buen trabajo, destacan entre ellas la reflexión crítica sobre las practicas educativas y la propia labor asesora, flexibilidad para organizarse y responder a las demandas, exigencia en el manejo teórico y saber hacer, y conducción de grupo (Bellei & González, 2010; Murrillo, 2004).

Entre los modelos de asesoramiento propuestos por Schein (1988) podemos visualizar el tipo de prácticas acá descritas. Serían tres los grandes modelos: Adquisición de servicios, donde se encomienda a un servicio externo el cumplimiento de determinada tarea; Médico-paciente, que tiene como base la acción de un experto que diagnostica y soluciona las problemáticas del centro; y finalmente el modelo de Consulta como asesoramiento de proceso desarrollado a través de actividades colaborativas donde el asesor ayuda al docente a comprender la problemática y actuar en base al mejoramiento de ella.

Todas estas demandas de cambio y mejora se desarrollan en el proceso de instalación de una nueva institucionalización educacional que desafía a los centros educativos y a los agentes

administrativos y externos a articular sus intervenciones con los principios y leyes vigentes (Weinstein, Fuenzalida & Muñoz, 2010) colocando a estas normativas como foco del asesoramiento que reciben las escuelas.

Metodología

Tipo de investigación

Esta tesis se posiciona desde la Investigación Cualitativa con un Diseño de investigación Fenomenológico. De acuerdo con Creswell, Alvarez-Gayou, y Mertens (citados por Hernández, Fernández & Baptista, 2006) esta tesis buscó describir y entender los fenómenos desde el punto de vista de cada participante y desde la perspectiva construida colectivamente, donde el investigador contextualiza las experiencias en términos de su temporalidad, espacio, corporalidad y el contexto relacional. Se llevó a cabo un estudio de casos múltiples según Yin (1989 citado en Martínez, 2006), siendo este un estudio simple por la cantidad de casos. Siguiendo a Rodríguez, Gil y García (1996) se utilizaron dos casos únicos a la vez para estudiar la realidad que se deseaba explorar, ofreciendo un posterior análisis intercaso. Cada caso está compuesto por los ejes de significación respecto de la experiencia de asesoramiento a una escuela categorizada como Emergente (caso 1) y En Recuperación (Caso 2).

Muestreo y Grupo de Estudio

La selección de los dos equipos de trabajo fue llevada a cabo mediante el muestreo de casos homogéneos (Quintana, 2006), el que busca describir algún subgrupo en profundidad. El punto de referencia para elegir los participantes de este estudio fue que estos poseyeran algún tipo de experiencia común en relación con el núcleo temático al que apunta la investigación, es decir, un equipo de asesores de una escuela categorizada como Emergente y un equipo de asesores de una escuela En recuperación; situación que fue hallada dentro de un mismo proyecto de asesoramiento.

Los equipos seleccionados fueron parte integrante de una ATE dependiente de una universidad, la cual sustenta su trabajo en el principio de horizontalidad, teniendo como ejes principales la transparencia, compromiso y el rigor académico. Su misión es poder fortalecer el desarrollo profesional, introduciendo innovaciones que permitan mejorar el sistema educativo. Además esta ATE pone especial énfasis en su trabajo con los sectores de mayor vulnerabilidad.

El equipo ATE actualmente se compone de un grupo multidisciplinario de 11 integrantes (profesores, psicólogos y sociólogos, además de un contador auditor), quienes realizan labores de asesoramiento educativo, elaboración de productos integrales y de investigación, dedicándose a los procesos investigativos y a la capacitación de profesores y directivos docentes en temas de liderazgo y gestión educativa, los cuales considera fundamentales para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Los grupos de estudio fueron conformados por dos duplas de trabajo compuestas cada una por un asesor de aula (docente) y un asesor directivo (psicólogo). El primer profesional cumple las labores de acompañamiento docente y observación en aula, trabajando directamente con los profesores de la escuela; y el segundo, desarrolla acciones con el equipo directivo y con un grupo de docentes con

quienes analiza los resultados obtenido en las observaciones de aula.

Procedimientos de producción de información

Se utilizaron técnicas de entrevistas individuales en profundidad y se llevó a cabo una revisión de documentos producidos desde el trabajo realizado en los asesoramientos por parte de la ATE (Prieto, 2001a). Como plantea Prieto (2001a) este tipo de entrevista permitió indagar panorámicamente el mundo de significados de los entrevistados; enfatizando en la necesidad de comprender la realidad en que se desarrolló el asesoramiento y las impresiones y significados particulares de los actores involucrados. Por su lado, la revisión documental (Prieto, 2001a), implicó la lectura de los documentos oficiales, referidos a proyectos de asesoramientos y sus informes, los que fueron utilizados para contextualizar los casos y obtener información respecto de las acciones realizadas.

Para complejizar el análisis intercaso y la contextualización, además de entrevistar a los dos asesores en terreno por cada caso, se entrevistó a cinco integrantes de la ATE que desarrollan su labor en distintas áreas (Liderazgo, Formación Continua y Evaluación) y a una de las coordinadoras del proyecto. Los siguientes cuadros muestran una síntesis de las características de los participantes de este estudio.

Entrevistado	Sexo	Tramo etario	Profesión	Antigüedad en la ATE
Coordinadora de proyecto	Mujer	25-30 años	Psicóloga	2 años
Coordinador Área Formación Continua	Hombre	30-35 años	Profesor	4 años
Encargado de Procesamiento. Equipo de Evaluación	Hombre	20-25 años	Profesor	4 meses
Coordinador General equipo liderazgo	Hombre	30-35 años	Psicólogo	5 años

Coordinación equipo liderazgo	Hombre	30-35 años	Profesor	3 años
----------------------------------	--------	------------	----------	--------

Tabla 1: Características participantes transversales a los casos

Entrevistado	Sexo	Tramo etario	Profesión	Antigüedad en la ATE
Asesor de Aula	Mujer	25-30 años	Profesora	1 año
Asesor Directivo	Mujer	25-30 años	Psicóloga	1 año

Tabla 2: Características participantes caso 1: Ejes de significación respecto de la experiencia de asesoramiento a una escuela categorizada como Emergente

Entrevistado	Sexo	Tramo etario	Profesión	Antigüedad en la ATE
Asesor de Aula	Mujer	25-30 años	Profesora	1 año
Asesor Directivo	Hombre	25-30 años	Psicólogo	2 años

Tabla 3: Características participantes caso 2: Ejes de significación respecto de la experiencia de asesoramiento a una escuela categorizada como En Recuperación

Análisis de la información

La información producida fue analizada a través del Análisis de Contenido. La orientación descriptiva y orientativa de esta metodología (García, Ibañez & Alvira, 2003) permitió develar la construcción de ciertos ejes de significación contruidos por los asesores, que en ocasiones pueden no ser advertidos en su rutina laboral. Específicamente el tipo de análisis de contenido desarrollado fue el Método de Comparación Constante derivado de la Teoría Fundamentada (Strauss & Corbin, 2002, en Quintana 2006), posibilitando así una jerarquización de categorías y la determinación de los ejes de significación más relevantes para cada caso. Siguiendo estas etapas, el procedimiento se desarrolla de la siguiente forma: Codificación abierta (identificando conceptos que denotaron fenómenos para examinarlos de forma comparativa y asignarles una etiqueta o código). Codificación axial (cuyo propósito fue identificar las posibles relaciones entre las dimensiones de las propiedades de las categorías, descubriendo las interacciones entre ellas y otras categorías o

subcategorías y propiedades). Codificación selectiva (cuyo propósito fue codificar de forma sistemática y concertadamente la categoría central, logrando así integrar la teoría utilizando la menor cantidad de categoría y concepto para definir con exactitud el fenómeno) (Hernández; Herrera; Martínez; Páez & Páez, 2011). Atendiendo a la selección de cada caso, por un lado se buscó alcanzar niveles de replicación literal –sobre la base del supuesto de que ambos casos forman parte de la misma ATE-, así como de replicación teórica – por las diferencias entre ambos casos, asociados al tipo de escuela asesorada (Rodríguez et al. 1996).

Aspectos éticos resguardados por la investigación

Para Tojar y Serrano (2000), cualquier actividad de investigación en la que participen seres humanos plantea ciertos dilemas sobre lo éticamente correcto o incorrecto de determinadas actuaciones. Kemmis y McTaggart (1981, citados en Tojar & Serrano, 2000) propusieron una serie de principios que fueron utilizados en esta tesis: involucrar a los participantes; negociar con todos

los afectados; conseguir autorización expresa antes de observar y entrevistar, obtener autorización expresa antes de examinar documentos, negociar las descripciones del trabajo de la gente, obtener autorización explícita antes de usar citas, aceptar la responsabilidad de mantener la confidencialidad, conservar el derecho a publicar el trabajo; que los principios de procedimiento sean conocidos y vinculantes. En el caso de esta tesis, estos principios fueron resguardados por medio de la firma de un consentimiento informado.

Resultados

A continuación, los resultados son presentados por caso, comenzando con el Caso 1: Ejes de significación respecto de la experiencia de asesoramiento a una escuela categorizada como Emergente y luego, el Caso 2: Ejes de significación respecto de la experiencia de asesoramiento a una escuela categorizada como En Recuperación. Posteriormente, durante la discusión, se desarrollará el análisis intercaso, contrastando los resultados de cada caso.

CASO 1: Ejes de significación respecto de la experiencia de asesoramiento a una escuela categorizada como Emergente

El análisis de los resultados serán presentados en tres categorías emergentes: (1) Problematizando las condiciones estructurales, (2) El papel de la participación en el asesoramiento y (3) Empresa y poder.

Categoría 1: Problematizando las condiciones estructurales

En esta categoría se presentan las condiciones estructurales dentro de la ATE como en el establecimiento asesorado que influye directamente en el desarrollo del proceso de asesoramiento. Los asesores refieren la existencia de precarización laboral (Castel, 1997), reflejada a través de dificultades en las relaciones laborales y

contractuales (Oliveira, 2006) que, si bien son consideradas al analizar la puesta en marcha del proyecto, se hacen evidentes trabajando en terreno. La realidad municipal a la que se enfrentan es significada como compleja, caracterizándola con problemas económicos, de administración, baja matrícula y una tensa relación con los supervisores, asumiendo que esto limita las posibilidades de acción y el logro de resultados.

El asesoramiento es significado y valorado como una experiencia donde se adquieren conocimientos y técnicas posibles de ser implementados en el mundo laboral que va más allá de esta experiencia de trabajo concreta, además de ser significado como un lugar de “puesta en práctica” de conocimientos adquiridos en la formación previa, evidenciando cierta tensión entre conocimiento académico y conocimiento aplicado (Monereo & Pozo, 2005).

(...) eso igual es importante, el saber que no sé po, estudiaste algo, el diplomado, y que vai a tener experiencia en algo que tiene directamente relación. (Asesor Directivo)

También me aporta, me da la oportunidad de ir recorriendo distintas experiencias para poder armar mi propio..., conocer y manejar de mejor forma distintas técnicas o estrategias para implementar en el aula. (Asesor de aula)

En este sentido, los aprendizajes obtenidos a partir de la experiencia de asesoramiento, se encuentran vinculados a la forma de entender el cambio organizacional, el que se convierte en algo comprendido como un proceso sistemático y sostenido que llegan a ser parte de la vida cotidiana de la escuela (Bolívar, 1996), a la vez que se cuestiona la sobreintervención.

Creo que al final nos da la razón la frase cuando uno dice “menos es más”, cuando tratas de minimizar las acciones se pueden obtener mejores resultados (Asesor de aula)

(...) y que son lentos los cambios pero en la medida en que se va siendo consecuente, como más, se va repitiendo en el tiempo reiteradamente, se van viendo cambios significativos. (Asesor de aula)

Dentro de los aprendizajes vinculados con la experiencia de asesorar una escuela municipal, los asesores advierten que la escuela debe responder a las consecuencias de un sistema social y escolar considerado injusto, además de lidiar con la precarización referente a pérdidas de garantías laborales y previsionales (Oliveira, 2006), lo que necesariamente afecta a los objetivos de la asesoría.

(...) porque los profesores estaban bastante frustrados porque no tenían plata, no les había pagado sus imposiciones de no sé cuántos años atrás, (Asesor de aula)

(...) de hecho muchos profes nos decían “como estos tienen plata para pagarles a ustedes y no tienen plata para pagarnos a nosotros que somos su planta, sus profes” (Coordinadora)

(...) existen un montón de otras cosas que son exigencias y por las que dejas de hacer otras cosas que si queri hacer o teni el potencial de hacer, porque teni que cumplir con estas cosas ahora... (Asesor Directivo)

Resulta interesante que frente a este análisis macro estructural de la realidad educativa, los asesores avancen en un análisis de sus propias condiciones de trabajo. En este sentido, se describen dificultades administrativas y contractuales que afectan la calidad del empleo del asesor, volviéndolo cada vez más inestable, menos valorizado y precario. La presencia de modificaciones en las extensiones de las jornadas horarias y la polifuncionalidad laboral (Agacino, 2001) de acuerdo a las necesidades contingentes del proyecto, evidencian una colonización administrativa de los tiempos y espacios de los asesores por parte de la ATE (Apple, 1995 en Sanchez & Corte 2012). Debido a estas

condiciones y al tipo de contratación, a honorarios y por proyectos, los asesores se ven afectados directamente por la precarización de sus ingresos, la inestabilidad del empleo y las condiciones en las que se desarrolla el trabajo, generando inseguridad con respecto a su futuro laboral e influyendo directamente en la motivación y nivel de involucramiento profesional en el asesoramiento.

(...) muchos encontraron trabajo, entonces como esto era un horario no más, obviamente las profesoras que encontraron trabajo prefieren un trabajo permanente que es más estable, (Asesor de aula)

(...) te decían “ya gasta tu de tu bolsillo y después te reembolsamos, porque todavía no salen los fondos” porque son fondos concursables, entonces tu ponías de tu plata y resulta que llegaban y te decían “ah es que no salió, va a salir pal otro mes” y cada uno tenía sus diferentes situaciones personales que tenía que arreglar por no tener el dinero a tiempo. (asesor directivo)

(...) ...la estructura que tienen las ATE es pésima, porque las personas son por un periodo, son inestables, son desechables y saben que se van a ir, son ciertos días, ciertas horas, no es toda la semana...(asesor directivo)

Categoría 2: El papel de la participación en el asesoramiento

En la presente categoría se dan a conocer los significados respecto de los roles y el posicionamiento de los asesores, destacándose el académico orientando el cambio desde el exterior y asesor de proceso prevaleciendo el cambio desde adentro y el autodesarrollo (Imbernon, 2007), al rol docente desempeñado y el potencial a desarrollar en estos, visto desde las posibilidades de acción y participación, haciendo referencia a cómo el proceso de asesoramiento se relaciona no sólo con los roles diferenciados, sino que también las relaciones establecidas para conseguir los objetivos propuestos a través de un trabajo

colaborativo. Esta colaboración se enmarca en el enfoque de la separación (Feldman, 1993, en Suarez, 2002), donde si bien tanto los docentes como asesores comparten metas de cambio, sus metodologías y objetivos inmediatos son diferentes, adquiriendo de esta forma responsabilidades distintas.

Dentro de la temática del rol del asesor se presentan tensiones entre lo que se desea llevar a cabo y lo que se debe realizar en base a los lineamientos del proyecto. En el trabajo grupal con los docentes se busca facilitar la participación y empoderamiento mediante acciones de carácter colaborativo (Monereo & Pozo, 2005), predominando el interés por cumplir la función de mediadores en la construcción de estrategias pedagógicas con el fin de estimular la autonomía de los asesorados. Sin embargo, en el trabajo individual y evaluativo, las metodologías de trabajo posicionan al asesor como el experto (Rodríguez, 1997) a quien se le piden respuestas y estrategias técnicas frente a distintas problemáticas de carácter pedagógico, convirtiéndose en quien decide y califica. De este modo, se establece una relación asimétrica entre asesor y asesorado, manteniéndose una supeditación jerárquica (Velázquez de Medrano et al. 2003) concibiéndose superiores los conocimientos de los asesores.

Como consecuencia de lo anterior, los asesores permanecen atentos a las diferentes resistencias presentadas por los docentes frente al asesoramiento, tomando en cuenta que su presencia dentro del establecimiento puede ser un elemento desestabilizador (Velázquez de Medrano et al. 2003) de la rutina de trabajo lo que provoca rechazo en algunos sectores.

(...) porque en verdad yo creo que casi fui a ponerles un tema que a ellos les faltaba el espacio para conversarlo no más...(asesor directivo)

(...) les cuesta aceptar que alguien te venga a decir que cambies (asesor de aula)

(...) bueno al principio...en algún minuto una profesora, cuando estábamos nosotros esperando que surgieran las acciones de mejoramiento, nos dijeron ¿Y por qué no nos dice usted como mejorar estas estrategias? ¿Qué estrategias mejorar?, (asesor de aula)

(...) pero como el grupo en el que fuimos igual trabajamos súper bien, fue súper cómodo y muchas de las personas que fueron al sur, profesores y psicólogos, quedaron después trabajando en –nombrada ciudad-, porque estaba ya la experiencia de saber cómo trabajaban y habíamos funcionado súper bien (asesor directivo)

Que la lógica de la experticia y la de la participación aparezcan en tensión, tiene que ver con los ideales de este equipo. Entre las condiciones indicadas como favorables para el logro de los objetivos del asesoramiento, la participación es considerada un factor clave para concretar metas comunes (Prieto, 2001b). En esta experiencia, aparece como un recurso que legitima el proceso de asesoramiento, generando compromiso entre los asesores y asesorados, permitiendo continuidad y mejores soluciones de los problemas observados y analizados. En la práctica se llevan a cabo acciones que podrían relacionarse con dos tipos de participación: la instrumental, donde el interés se enmarca en dar respuesta a determinadas necesidades y obtener beneficios del servicio contratado; y aquella que busca la habilitación social y empoderamiento de los involucrados (Raczynski & Serrano 1998). Esta última se ve reflejada en el interés por parte de los asesores de promover la toma de decisiones en conjunto y la adquisición de capacidades que fortalezcan el espacio educativo.

Sin embargo, al tratarse de un asesoramiento formulado externamente [lo solicita la Municipalidad], adquiere gran relevancia la comunicación y el trabajo en equipo con la finalidad de incluir tanto a asesores como a los docentes a ser parte de un proyecto común. El inicio de participación de este asesoramiento parte

del derecho a la información, respetar la expresión de opiniones, percepciones, sugerencias, críticas y los distintos puntos de vista (Prieto, 2001b). En el desarrollo los docentes tienen la posibilidad de tomar decisiones en base a las posibles acciones a seguir para mejorar las condiciones de enseñanza-aprendizaje.

(...) eran ellos lo que analizaban los datos, lo que yo llevaba en el fondo eran los datos escritos y procesados, pero eran ellos los que le daban la vuelta a los datos y veían lo que querían ver, trabajando de la forma que lo querían trabajar; por eso yo creo que la evaluación fue súper buena, a ellos les gustó harto. (asesor directivo)

Entonces igual encontrarte con una escuela donde todos los profes eran reflexivos y todos tenían muchas ganas de hacer cosas para mejorarse, y mejorar en el fondo el aprendizaje de los estudiantes, eso es bacán. (asesor directivo)

(...) es un modelo bastante como participativo, como tener la disposición de consensuar entre todos los integrantes del establecimiento educacional, y no solamente desde la dirección o desde algunos profesores que participen para todos... (asesor de aula)

Este foco en la participación, tuvo ciertas consecuencias: los asesores empatizaron con los docentes, visualizando en ellos aptitudes y capacidades propias de la formación profesional y de la experiencia obtenida por trayectoria como educadores, aspectos que son evaluados como enriquecedores y una contribución al proceso de asesoramiento. Dentro de los objetivos propuestos por los asesores, se busca entonces apoyar la profesionalización de los profesores mediante acciones que permitan sobrepasar el rol técnico que los tiene enmarcado en ser meros ejecutores de un currículum armado (Prieto, 2001 a). Esto significa ir más allá de mejorar las estrategias dentro del aula a través de la entrega de herramientas estandarizadas y procedimientos impuestos, implicando ampliar el campo de acción de los docentes, para lo cual se vuelve necesario

considerarlos como profesionales autónomos en el ejercicio de su profesión y determinando ellos mismos la resolución de situaciones de acuerdo al contexto educativo en que se desenvuelven (Oliveira, 2006), llegando incluso a aprender de los profesores que participan como “asesorados”.

(...) y en verdad tu cachai que tienen el medio potencial, que lo hacen bien, que no se po... son súper inteligentes, pero no están los espacios (...)...es que hay que tener respeto por lo que ellos son, no diciéndoles “ya, yo sé lo que hay que hacer” (asesor directivo)

(...) porque partía de la base de lo que había y del compromiso que podían tener los profesores, (...) Porque siempre hay un profesor que está conversando con otro para poder mejorar o llegar con un alumno específico o un grupo (asesor de aula)

Entonces poder trabajar con profesores, ver y aprender de los profesores que están trabajando, ver cómo está la situación actual de los profesores es un tremendo aprendizaje (asesor de aula)

Categoría 3: Empresa y poder

En esta categoría se exponen las relaciones de poder presentes en el asesoramiento educativo, determinadas por la estructura jerárquica, roles y estatus definidos (Prieto, 2001b). Se describen características propias de la administración educativa actual y las políticas de mercado que imponen tipos cambios y mejoramiento a las escuelas centradas en los resultados académicos y en la eficiencia técnica de los docentes (Sisto & Fardella, 2011), esto también ha posibilitado y potenciado una estructuración burocrática (Hall, 1996) dentro de la ATE con el fin de permanecer dentro de un sistema competitivo.

Las relaciones de poder se evidencian desde las condiciones en las que se presenta y desarrolla el proyecto de asesoramiento, es decir,

como un plan de trabajo demandado y elaborado externamente (Monereo & Pozo, 2005), que genera resistencias y problemas de comprensión desde la escuela. Esta situación, la llegada de asesores externos, es significada por los asesores como una sensación de imposición por parte de los docentes, con una forma de trabajo que no se ajustaba del todo al contexto educativo asesorado y que debió ser moldeada a la realidad de la práctica educativa.

Esta implementación externa mantiene relaciones de poder tanto dentro del equipo asesor como en el establecimiento educativo, donde se concibe un experto, profesional- asesor, que es legitimado por la política educativa y sus competencias científicas (Rodríguez, 1997), siendo contruidos como los sujetos que evalúan y validan ciertas metodologías de trabajo, teniendo la autoridad para gestionar y determinar sobre el saber del mejoramiento educativo. Debido a la metodología de observación en aula y uso de pauta con criterios establecidos, el acompañamiento de aula es asimilado por los profesores como semejante a la evaluación docente. Esta comparación evidencia una relación de tensión con las políticas externas (Sisto, Ahumada & Montecinos, 2012).

(...) y ahí fue como súper desafiante porque las escuelas no cachaban mucho de que se trataba, no tenían idea, estaban súper obligadas (coordinadora)

(...) pero todo siempre era demasiado de afuera po, nosotros elegíamos esos documentos y los revisábamos antes de compartir los resultados.(...)las escuelas no llamaron a esto, no lo quisieron, nunca nadie tenía la intención de que fuera una ATE (...) Igual se entiende ser reticente si alguien se viene a meter a tu sala y que no es llamado (asesor directivo)

(...) vieron que era una estructura muy similar a la evaluación docente, que en realidad estaba basada en base al marco de la buena enseñanza,

entonces creían que era una evaluación, que ellos iban a ser evaluados por nosotros...

Para los asesores, las tensiones producidas a partir de la relación de poder debido a la imposición de una asesoría, se vincula con el análisis que hacen de la forma de funcionamiento interno de la propia ATE. Para los asesores, la ATE se encontraba inmersa en una lógica de mercado, donde priman aspectos como la excelencia, eficiencia, productividad y competencia, debido a lo cual se flexibilizaban aspectos como las vías de ingreso, la falta de especialización y de integración entre los trabajadores debido a las condiciones contractuales que los llevaba a ser diferenciados de acuerdo a roles de estatus. De este modo, los asesores se sienten gran parte del tiempo, como meros ejecutores del proyecto y no parte constituyente del equipo, por lo mismo no participan de los procesos de construcción y análisis. Lo anterior se basaría además en una lógica de carácter jerárquica respecto de las relaciones entre los trabajadores y una ideología de eficiencia y productividad (Rodríguez, 1997), enmarcándose así en un contexto de fuerte interés por generar resultados concretos dentro del periodo establecido para el plan de trabajo. Esto impactaba en la falta de claridad que el propio equipo de asesores tenía respecto del proceso de asesoramiento.

(...) como que no te queda claro qué es lo que es este proyecto hasta que lo estás haciendo, (...) yo sentía que estaba más abajo que muchos otros cargos y muchas otras personas. Es raro igual lo que pasa, porque las personas que están contratadas son un grupo así como muy bacán, que se llevan muy bien entre ellos, pero no integran a los demás...Había toda una escala donde yo no me sentía integrada ni cómoda (asesor directivo)

El hecho de que nosotros estábamos recogiendo los datos de acuerdo a una estructura que estaba armada, un proyecto que estaba armado (asesor de aula)

(...) me acuerdo que la primera vez que llegué, estaba en una sala grande y había profesores y psicólogos y era como que faltaba gente todavía, entonces era como “ya todos los que están aquí ya quedaron”. (asesor directivo)

CASO 2: Ejes de significación respecto de la experiencia de asesoramiento a una escuela categorizada como En Recuperación

Los análisis de este caso serán presentados en cinco categorías emergentes: (1) Funcionamiento interno impactando negativamente en asesoramiento, (2) El énfasis está en el producto, (3) Condiciones necesarias para el éxito de la asesoría, (4) Múltiples instrumentalizaciones para una ganancia individual y (5) El proyecto (de) experto (s).

Categoría 1: Funcionamiento interno impactando negativamente en asesoramiento

Esta categoría hace referencia al contexto laboral en la ATE, enfocándose en las condiciones estructurales y relacionales observadas, experimentadas y vivenciadas por los integrantes de los equipos asesores, y cómo éstas son significadas por ellos, siendo posible identificar diferentes miradas sobre el trabajo realizado, los roles desempeñados y las dificultades enfrentadas.

La precariedad laboral al interior de la ATE es percibida como consecuencia de la realidad inestable de trabajar con licitación de proyectos, principalmente por el retraso en los pagos de remuneraciones y el trabajar en base a un contrato plazo fijo, que no permitiría proyectar el trabajo. La rotación permanente, inestabilidad laboral y falta de recursos serían factores que dificultan la adecuada finalización del proyecto y el deterioro de la relación laboral con la organización. Esta realidad influiría en la decisión de no continuar ni especializarse en esta línea de trabajo, debido a la escasa seguridad laboral que se ofrece a los asesores, quienes consideran que la

forma de trabajo no se condice con las expectativas de desarrollo profesional.

(...) y eso es una cuestión que pienso que es una dificultad y un poco un riesgo y es producto también de cómo funcionan las ATE en Chile (asesor directivo)

(...) y al final terminar como terminó, como terminaron despidiendo gente, terminó en que la municipalidad no pagaba los sueldos, y por ende no nos podían pagar desde – nombra ATE- a nosotros (...) porque finalmente las dificultades fueron tantas que trascendió al programa prácticamente las dificultades de –nombra comuna asesorada- (asesor directivo)

(...) y es una de las razones por las cuales a mi ya no me gusta trabajar en ATE (rte), porque es demasiado corto el tiempo, son muy inestables, y es difícil ver el impacto de los resultados por lo general;(asesor directivo)

En el contexto educativo asesorado existirían igualmente factores que dificultan el proceso de asesoramiento, desviando la atención de los puntos centrales del proyecto, análisis que hacen los propios asesores. Para ellos, la inestabilidad y precarización laboral, referente a las relaciones de empleo, se visualizan en la falta de formalización de contratos y al no pago de remuneraciones a los docentes. Los asesores señalan que en la escuela asesorada, existía una compleja situación socioeconómica en los alumnos, deserción escolar, bajas expectativas de futuro de los propios estudiantes, y un ingreso temprano al mundo del trabajo de parte de los mismos. Estas condiciones laborales son significadas por los asesores como el centro de la desmotivación y disposición de los docentes en su labor educativa, evidenciando cansancio y desesperanza en los posibles logros.

(...) cuando nosotros llegamos a la escuela habían profes que no les pagaban el sueldo, entonces ¿Cómo trabajai con una persona que no le están pagando el sueldo? Trabajai pésimo,

porque la persona esta choreada, está enojada (coordinadora)

Habían hartos que estaban contratados por ley SEP creo, estaban, estaban sin contrato, no estaban como contratados legalmente como los titulares si se puede decir, (...) Y el resto eran varios que se iban a jubilar y que estaban batallando porque no les querían dar su jubilación, ¿te fijai? (asesor directivo)

Que piensa que la educación llega hasta 8vo básico, si es que..., tal vez algún técnico, y eso se decide, no todos van al técnico, y después de eso es como “Ya, se nos acabo...a trabajar po, o somos choferes de micro o las niñas somos dueñas de casa” y nada más, esa era la proyección que tenían ellos, (Asesora de aula)

es heavy cuando tú ves a un profe que llega en la mañana a decir “¡ que si no sé, si estos cabros van a llegar hasta quinto, sexto básico (...) ya está bien, quizá tú piensas eso, pero transmitirlo a otra persona y de plantearlo a tu curso estoy hablando palabras mayores, y no te afecta solamente a ti, estoy afectando a la gestión del colegio, al colegio mismo, a tus alumnos, a las familias de esos alumnos y así sigue la cadena. (Asesora de aula)

Categoría 2: El énfasis está en el producto

Esta categoría hace referencia a la importancia asignada a la consecución de resultados y socialización de éstos para demostrar el logro del asesoramiento, a pesar de no cumplir a cabalidad los objetivos propuestos. La idea de calidad (Mejía, 2008) del proyecto se estaría midiendo en razón de cuánto efectivamente se realiza en términos de actividades y lo que puede ser observado. En este marco, se considera a la evaluación realizada por los asesores y las autoevaluaciones docentes como herramientas que guían el proceso de cambio y el cumplimiento de resultados. A los informes se les caracteriza como evidencia que valida el trabajo de los asesores frente a los docentes, a quienes se les

retroalimenta respecto de las observaciones realizadas.

En el asesoramiento se mantendría una lógica de “rendición de cuentas” (Sisto, 2012) como respuesta a la incertidumbre y el desafío que significa cumplir con los objetivos propuestos debido a las condiciones laborales y sociales a las que se debe enfrentar tanto la ATE como el establecimiento. Lo que importaba era llevar a cabo las acciones, independientemente de si éstas tenían o no el efecto esperado. De este modo, lo que se validaba era un modelo construido a priori, al margen de la escuela.

(...) tenía que avanzar y a pesar de que el contexto era complicado y era rudo y lo real era que había un contexto complejo, mi premisa era que debíamos llevar a cabo un modelo, que debíamos cumplir las etapas de un modelo. (asesor directivo)

(...) al principio, al empezar el proyecto queríamos hacer varias, concretar varias líneas de acción y al final concretamos una para poder terminar bien el proyecto. (coordinadora)

No sé si en los resultados se habrá dado, porque como te dije nos faltó ver si hubo un impacto en lo que se quiso hacer (asesor directivo)

(...) no sé si ahora habrán tomado como realmente conciencia de las cosas que estaban proponiendo hacer pero por lo menos lo pensaron, lo llevaron a papel y lo pusieron en la sala profes un montón de tiempo, (Asesora de aula)

A pesar de lo anterior, para el equipo asesor había ciertos aspectos relevantes dentro del trabajo como la objetividad y pertinencia con el que se realiza el asesoramiento (Bellei & González, 2010), los que se evidenciaban especialmente en los informes de evaluación. Con una limitada cantidad de observaciones en aula los asesores debían emitir un informe con información fidedigna respecto de lo que sucede

con cada docente, documentos decisivos para generar el plan de acción. Esta situación es cuestionada por los asesores al no contar con datos suficientes para conocer y comprender la complejidad, interacciones y acontecimientos que ocurren en el aula teniendo de igual forma la responsabilidad de concluir sobre el desempeño de cada uno de los docentes y generalizar los resultados a todo el establecimiento.

(...) estábamos cayendo en juicio valórico más que en el informe de entrega de resultados (...) lo juntábamos todo en una sola masa (Asesora de aula)

Es muy determinante y para las decisiones que se estaban tomando, que no es fácil moldear todo un sistema de gestión de nuevo, plantearte las cosas de nuevo, tomar las decisiones tan a la loca yo encuentro que es como complicado. (Asesora de aula)

(...) a mi me costaba hacer un informe de una clase, porque tú no puedes decir “es que el profe no hace cierre de clases nunca” si viste una clase, una, (...) el tema era que con ese informe se empezaban a tomar decisiones, se empezaban a cortar cabezas en caso necesario (Asesora de aula)

Categoría 3: Condiciones necesarias para el éxito de la asesoría

Esta categoría presenta las condiciones ideales señaladas como base para desarrollar un proceso de asesoramiento. Se destaca la importancia del trabajo en conjunto dentro del establecimiento y la retroalimentación continua del equipo asesor. El contexto educativo y las necesidades del establecimiento asesorado serían el eje central con el cual guiarse para apoyar asertivamente en la búsqueda de soluciones a las problemáticas analizadas.

La comunicación entre los distintos actores del establecimiento educativo es concebida como factor importante para un

mejoramiento de los procesos educacionales, ya que se pretende llevar a cabo un trabajo colaborativo basado en la coordinación y ayuda mutua (Murillo, 2004) entre el equipo asesor, director y los docentes. Si bien existiría la disposición para trabajar en pos del mejoramiento educativo, faltaría reunir las visiones de los docentes en conjunto, como las de los docentes y el director, refiriéndose una dicotomía entre estos agentes que trabajan de forma aislada. Además se señala la necesidad integrar a los alumnos como agentes activos en la relación estudiante-profesor en el aula, y que todos se sientan involucrados a favor de un clima participativo y colaborativo (Prieto, 2001b). Esto es evaluado de forma negativa por los asesores, quienes expresan ideales de colaboratividad.

(...) y dentro de una escuela tú necesitas que si bien sean mundos aparte, esos mundos estén interrelacionados po, (Asesora de aula)

(...) ocupar el trabajo en equipo y que se co-construyeran cosas, que ellos plantearan elementos en las intervenciones que se iban a realizar, (asesor directivo)

(...) eeh eso, eso específicamente como la forma de como una suerte como de conexión entre la dirección y los docentes, como que no estaban muy bien conectados y estaban como un poco...como te decía dicotómica la cosa, por ese lado faltaba, faltaba bastante...mmm (asesor directivo)

En este mismo sentido, al cuestionarse la forma de trabajo poco articulada y poco colaborativa al interior de la escuela, los asesores se cuestionan la manera en que establecen relaciones con los asesorados. Surge la necesidad de escuchar y considerar la visión de los propios asesorados respecto a sus requerimientos, que el trabajo de la ATE se centre principalmente en los intereses y necesidades de la institución escolar (Bellei & González, 2010), apoyando así la idea de que los procesos de asesoramiento no contextualizados, que aplican estrategias

uniformes tienen escaso fundamento (Rodríguez, 1997). Es posible visualizar un modelo de asesoramiento de tipo “adquisición de servicios” (Schein, 1988) al reconocen el aporte de la mirada de los docentes sobre la situación que vive la escuela y que de la experiencia de su labor se obtienen datos claves para dar solución a sus problemáticas, ya que el énfasis de la colaboración se encuentra puesto en obtener información que permita mejorar la estrategia, y no necesariamente en la participación conjunta del proyecto entre asesores y asesorados.

(...) pero tampoco te puedes hacer el loco con lo que ellos quieren, porque entonces perdí y te cierran la puerta porque no les estas ofreciendo nada que a ellos les interese, (coordinadora)

(...) pero por lo general lo que nos ayudó fue en parte conocer a los profesores, saber cuáles eran sus requerimientos, tratar de darles respuestas hasta donde fuera posible, negociar, ¿cierto? (asesor directivo)

(...) entonces lo que (Nombra ATE) lo que hacía era pensar, acercarse a la gente y preguntarte “bueno ¿Qué es lo que necesitas?- Mire sabe que, a mi principalmente esto, esto y esto, me falta tal vez gestión, tengo algunas dificultades con los resultados académicos o no sé, mi grupo de profesionales no es el adecuado” (Asesora de aula)

Los asesores se encuentran concentrados en las condiciones consideradas facilitadoras del proceso de asesoramiento. En términos estructurales y contextuales, se valora la intervención a largo plazo que permita cumplir adecuadamente con las etapas establecidas, ajustar el modelo, en la medida de lo posible, a la realidad escuela y realizar un seguimiento de los resultados del proyecto. Adquiere gran relevancia contar con instancias para compartir experiencias entre el grupo asesor pero específicamente para retroalimentar las estrategias de trabajo. Entre las características personales del rol asesor se destacan el manejo teórico, la conducción de grupo, exigencia, flexibilidad y reflexión

(Murillo, 2004; Bellei & Gonzalez, 2010); competencias consideradas como principales herramientas de acción y apoyo a la labor. Así mismo, los asesores consideran como relevante y propio de su rol de asesores, exigirle transformaciones al colegio.

(...) de repente me costaba un poco ser flexible en función de que el modelo en si en general, respecto a plazos principalmente era para nada flexible, era súper poco flexible (asesor directivo)

(...) una pega que es complicada, en donde que hay que trabajar con un grupo humano, un modelo de gestión es una cuestión difícil, se requiere mucho de manejo de grupo, mucho manejo de la teoría misma, del modelo que tú estás intentando aplicar, de reflexión previa, etc. (asesor directivo)

Durante el acompañamiento y después, entonces nosotros decíamos “Ya mira, yo vi colegios, a mi me faltó...tuve que abordarlo de tal manera” y ahí lo veíamos, y los compañeros te iban diciendo “Mira ¿Sabi qué? Yo tengo una dinámica que te puede servir” (Extracto entrevista Asesora de aula)

(...) en el caso mío yo trataba de ser más o menos exigente, siempre negociando, siempre tratando de entregar algo pero por lo menos en mi rol también de asesor, también había el tema de exigencia (asesor directivo)

(...) entonces esas bajadas uno hacía ajuste, así como “No, primero vamos a partir por esto y después por esto” o “Vamos a hacer esta actividad más lúdica porque la gente es más chora” o “En verdad no, hay que ser súper directivos porque en verdad son súper técnicos”, (coordinadora)

Los asesores convienen en formalizar las instancias para compartir experiencias de trabajo e inquietudes entre el equipo de asesoramiento como principal forma de monitorear el proceso y evaluar los resultados obtenidos (Bellei & González ,2010). Debido a la necesidad de

sentirse apoyado por otros profesionales y ante la dificultad de reunirse por incompatibilidad de horarios se usan ampliamente los recursos tecnológicos disponibles para comunicarse y coordinarse. El teléfono y el correo electrónico se convierten en los medios mayormente utilizados para agilizar demandas y estar conectados con todos los miembros del equipo. Cabe señalar que estas formas de comunicación dejan entrever relaciones de poder al interior del equipo de asesores, ubicando a los asesores directivos por sobre los asesores de aula, y a los coordinadores por sobre todo el equipo. Además, estas formas de comunicación en general se llevaban a cabo para resolver dudas y tareas concretas.

(...) entonces ellos [refiriéndose a los asesores directivos] nos fueron guiando a través de reuniones, de llamados telefónicos eternos, de correo electrónico, (Asesora de aula)

Se realizó, no es que se haya realizado pero no eran tan establecidas, tan periódicas, se realizaban principalmente cuando había algún tipo de acción específica que hacer, cuando había que implementar alguna otra parte, era como ya “¿Que dificultades tuvimos, como las resolvemos, etc.?” y así. (Asesor directivo)

(...) tuvimos todas las instancias de comunicación, trabajando toodo el grupo, desde los asesores así como máximos, máximos, máximos, que vigilaban a nosotros, nos controlaban a nosotros, todo el grupo, hasta las personas que habían hecho la pauta con la que nosotros hicimos el acompañamiento (Asesora de aula)

Categoría 4: Múltiples instrumentalizaciones para una ganancia individual

Dentro de este apartado se presentan los significados respecto a la construcción de aprendizajes desde la experiencia vivida en asesoramiento, como aprendizajes que tienen un énfasis en las ganancias del asesor.

Esta experiencia, constituye una oportunidad para adquirir herramientas técnicas y sociales para desenvolverse en diferentes contextos de trabajo, porque existe poca experiencia profesional en el equipo. Esta poca experiencia, se vincularía con las condiciones del proyecto implementado por la ATE. Entre los asesores, emergen tensiones respecto de las condiciones contractuales presentadas en la intervención, ya que la falta de recursos se traduciría en precarización (Castel, 1997) y flexibilidad laboral (Sánchez & Corte, 2012) reflejada en la contratación de asesores recién titulados o en proceso de titulación, trabajos de media jornada e inestabilidad laboral. Los asesores perciben críticas y desconfianza de los docentes asesorados por la falta de experiencia de los jóvenes asesores, conflictuando su rol. Frente a esto, los asesores refieren la necesidad de estar mayormente capacitados para llevar a cabo asesoramientos.

(...) y a mí personalmente me miraron raro porque...a mí los profes me lo dijeron abiertamente “¿Qué nos vas a decir tú, si tú no tienes ni la mitad de experiencia que tenemos nosotros?” (Asesora de aula)

(...) llegaba un cabro de 25 años...que eso también les causo como mucho roce, mucho roce, y fue como todo un tema de, como de validarnos, de validarnos frente a ellos, (Coordinadora)

(...) pero era en cierto modo, es como eso, hay que tener y darse el tiempo como pa' poder aprender más si es que el lugar donde tú estay trabajando tiene harta responsabilidad, es necesario darte el tiempo pa' perfeccionarte y así cumplir con éxito con las exigencias. (asesor directivo)

En estas tensiones entre saber y no saber, ser experto o no serlo, tener experiencia o no tenerla, aparece una sobrevaloración de los conocimientos de los psicólogos asesores otorgándoles rol de estatus superior debido a las herramientas técnicas y metodológicas con las que contarían.

Debido a la estructuración del proyecto, los psicólogos son mayoría en número y desarrollan labores de coordinación de los equipos en terreno. La psicología es vista como una profesión que permite un aprendizaje permanente y dentro de la dupla de trabajo en terreno, los psicólogos son considerados por los asesores de aula como profesionales con conocimiento experto (Veláz de Medrano et al. 2003) que lo jerarquiza por encima, debido a sus conocimientos específicos en estrategias comunicativas, mediación y manejo de grupo.

(...) entonces es un aprendizaje desde distintas áreas y eso es un tema de la psicología, que la psicología no es una sola, como que se arma desde distintos enfoques (asesor directivo)

(...) ellos las mediaban porque muchas veces hacía falta como la mano del psicólogo, así más suavemente, para que los profes recibieran mejor las cosas. (Asesora de aula)

(...) y ellos también se sentían mejor de recibirlo a través de ellos que a través de nosotras profes porque se sentían atacados po, como que nosotras las profes los íbamos a atacar (Asesora de aula)

Categoría 5: El proyecto (de) experto(s)

En esta última categoría se presentan las condiciones estructurales y puesta en marcha del proyecto construido y desarrollado por agentes externos al establecimiento (Monereo & Pozo, 2005), visualizada como imposición generando resistencias que deben ser trabajadas desde el primer momento del proceso. Se describen las relaciones establecidas y la delimitación de roles (Prieto, 2001b) de acuerdo a la experticia de los agentes que llevan a cabo las acciones, quienes proponen mejoras y quienes aceptan las condiciones de trabajo.

Los asesores hace referencia a que las relaciones interpersonales con los asesorados requieren ser abordadas teniendo claro los límites de la relación laboral, debiendo ser temporal y

acorde a la demanda planteada (Murillo, 2004). Para los asesores, se hace necesario trabajar las resistencias de los docentes frente a la llegada de “agentes externos” pero sin desarrollar vínculos afectivos o personales. En este ejercicio de límites, con el director se presenta una relación ambigua señalada como un “falso consenso” debido a la aceptación de todas las acciones de la intervención sin mayor cuestionamiento. Por su parte con los docentes se debió negociar constantemente los requerimientos y demandas a fin de propiciar un buen clima para trabajar (Murillo, 2004).

(...) nosotros tratamos siempre de velar por las escuelas porque era con ellas con las que estábamos trabajando, ella tenían que hacer el proyecto, y al final eran ellas las que tenía que seguir haciendo las líneas de acción, (Coordinadora)

(...) y bueno ahí hubo que negociar, tratar de ir ablandando en parte las posturas, aclarando nuestro rol también, (directivo)

(...) sin dejar de lado tu rol de acompañante, porque si bien habían profes que me caían espectacular, muchos profes nos invitaban a tomar once a sus casas, tampoco te puedes salir de tu rol de acompañante porque tu no vas a hacer amistad con ellos, (Asesora de aula)

(...) tu ibas a compartir lo justo y necesario para que ellos pudieran realizar su trabajo de la mejor manera pero tampoco ir a fraternizar con ellos, no era pa' tanto. (Asesora de aula)

Que eso mismo a ti te produce como una cuestión “mmm es un falso consenso, como que va a dejar que hagamos lo que sea” y en un comienzo fue como eso, el tema como la inquietud que yo tuve desde un comienzo (asesor directivo)

La resistencia de los docentes frente al asesoramiento es considerada como respuesta a sentirse invadidos, criticados y amenazados por una evaluación e intervención que desconocen

puesto que se debe a un proyecto armado externamente (Monereo & Pozo, 2005) poco comprendido hasta al momento de ser implementando. Debido a esta situación es que para los asesores adquiere relevancia generar confianza con el equipo directivo y docentes, logrando un vínculo que permita romper las resistencias iniciales y que se llegue a comprender que el objetivo final del asesoramiento, pero como se señaló anteriormente, sin establecer vínculos afectivos. Esto genera que los asesores construyan procesos de externalización de responsabilidad cuando analizan las dificultades de inserción de la asesoría en la escuela, responsabilizando a los docentes por éstas. En este sentido, los asesores significan a los docentes como sujetos con poca apertura hacia otras visiones y formas de trabajo, poco innovadores, y autoritarios respecto de los estudiantes.

Sin anticiparlo, esta propuesta de relación impactó en la percepción amenazadora de los docentes asesorados hacia los asesores.

(...) claro nosotros éramos el (NOMBRA LA ATE) pero veníamos por el DAEM, era el DAEM el que nos había contratado, entonces había mucho temor de que todo lo que nosotros como sacáramos en limpio, (Coordinadora)

(...) pero los profes altiro se sintieron como súper atacados respecto al, a la parte del acompañamiento que hicimos nosotros. (Asesora de aula)

(...) los profes se ponían a la defensiva, y se justificaban y “no, es que usted no me entendió nada” y se enojaban habían profes que salían tenían que tomar un poco de aire, calmarse y volver a entrar. (Asesora de aula)

(...) son profes que estaban muy cerrados, que no aceptaban que alguien llegara con una idea nueva, (Asesora de aula)

La propuesta de interacción de los asesores, se enmarca en la idea del profesional de

alto status que llega a asesorar al profesional de bajo status. Esto se fundamentaba en el diseño a priori del proyecto de asesoramiento. Éste fue concebido como eficiente y con bases teóricas sólidas, lo que permitía su aplicación en distintos contextos. El procedimiento, las etapas y los resultados esperados son estándar y responderían a exigencias del Departamento de Administración de Educación Municipal (DAEM) de la comuna y de los directivos.

Esto demostraría la falta de flexibilidad en las bases de la estrategia para responder a la particularidad de cada establecimientos (Bellei, Raczynski & Osses, 2010). Para los asesores, el proyecto de asesoramiento funcionaría poco en este colegio en particular, por encontrarse en la categoría de “en recuperación” lo que lo ubicaría como una escuela comparativamente en desventaja.

(...) por ejemplo que la intervención era impuesta desde el DAEM a las escuelas, eso es muy técnico, no pudieron elegir, sin voz ni voto cachai (Asesor directivo)

(...) estaba todo como tan armado, a todo paso por paso, que en realidad se reduce a eso, es como una meta (Asesor directivo)

(...) o sea era como un modelo ya prefabricado, era como estas casas prefabricadas que la gente trata de habitarlas y acomodarse a ellas (Asesor directivo)

(...) pero igual al mismo tiempo te conveciai y te dabai cuenta que en verdad era un modelo choro, que puede funcionar y que puede ayudar también a las escuelas a solucionar muchos problemas (Asesor directivo)

Todo esto, fortaleció un objetivo de asesoramiento en este equipo: empoderar a los docentes de su rol (Domingo, 2003). En este sentido, si bien el énfasis inicial estaba en las carencias de los docentes, ya que debían ser empoderados por agentes externos, aparecían visiones positivas respecto del potencial de los

mismos si es que movilizaban sus propios recursos como colegio. Esto implica que se visualizaban recursos al interior de la escuela asesorada como los consejos de profesores, aunque se viera a los docentes prioritariamente como técnicos (Giroux, 1990).

(...) yo apuntaba todo el tiempo a los recursos internos que la escuela podían movilizar (Asesor directivo)

(...) generar también autonomía en las escuelas porque nosotros después no íbamos, entonces la idea era que ellos estuvieran súper apropiados del nudo crítico, de modelo, de donde venían los datos, como se interpretaban (Coordinadora)

(...) porque si no están empoderados, si no les hace sentido esto como una necesidad institucional, (...) no va a funcionar entonces yo creo que por ahí puede haber ido la cosa (Asesor directivo)

(...) que se involucraran más, que eran solo ejecutores de contenido, de libros de clase. (Asesor directivo)

Lo anterior, repercute en que la interacción entre asesores y asesorados, se basara en una relación de asesoramiento académico (Imbernon, 2007), donde los asesores son concebidos como profesionales expertos (Rodríguez, 1997), destacando como un “facilitador experto del cambio” (Domingo, 2003), guiando las practicas hacia nuevas alternativas de trabajo y actualización de conocimiento. Esto se fortalecía con la imagen de “escuela en recuperación” ya que los asesores señalan que eran puestos en este rol por parte de la escuela cuyos directivos vivían esta experiencia como una opción para salir de esta categoría, cargada simbólicamente de una sensación de fracaso.

La ATE cumpliría el rol de diagnosticar lo que ocurre en el espacio educativo, analizando las dificultades estructurales, los resultados

académicos y las relacionales en el establecimiento y con los sostenedores para delimitar las acciones del proyecto.

(...) porque para ellos eso era – Nombra la ATE-, era la solución a sus problemas (Asesora de aula)

(...) del discurso aparecía eso, él decía “Lo he hecho todo y necesito alguien que me ayude” (Asesor directivo)

(...) la dirección si necesitaba y si reconocía necesitar como alguien que los guiara en el aspecto gestión propiamente tal (Asesor directivo)

(...) según lo que ellos me comentaban, bueno el director ha hecho muchas cosas, ha intentado por todos lados... “y seguimos siendo una escuela en recuperación” (Asesor directivo)

(...) entonces era constante el “necesitamos a alguien que nos guie, alguien que nos oriente, alguien que nos muestre un camino para poder salir adelante” (Asesor directivo)

(...) y solución voy a ser súper cuidadosa con esa palabra, principalmente porque los profes nos planteaban como que nosotros éramos la pastillita mágica, como cuando te duele la cabeza te tomai una aspirina, iba a ser la solución a sus problemas (Asesora de aula)

(...) yo iba con esa parada de decirle al profe “Oiga no po, esto está mal, esto hay que hacerlo de tal y tal manera o miré usted tiene todas estas posibilidades, elija una” (Asesora de aula)

Discusiones

En ambos estudios de casos los asesores aluden a un sistema jerárquico que rige el proyecto caracterizado por la presencia de roles diferenciados en función de las tareas que realizan, la relación con los actores educativos y la interacción entre el mismo equipo. El ejercicio de poder supeditado a estos roles sería posible de

observar en las distintas posibilidades de acción, análisis y decisión de cada uno. Como líder de la ATE estaría el coordinador general que lidera el grupo, quien negocia con las autoridades educativas. En el centro se ubican los coordinadores en terreno que supervisan el proyecto y las acciones actuando como mediadores entre los asesores y el coordinador general, y más abajo los ejecutores que asesoran a los centros y llevan a cabo el proyecto con etapas y metodología establecidas a través del análisis de datos, observación y realimentación hacia los asesorados. Esta división describiría la configuración y funcionamiento de una organización instrumental (Mintzberg, 1992), donde las demarcadas funciones tienen como objetivo cumplir las demandas operativas de los sostenedores y de un sistema educativo centrado en la eficacia de los recursos.

Lo anterior se aprecia en el tipo de relaciones que se construyen al interior de la ATE, donde si bien todos trabajan para que el proyecto funcione, su nivel de participación y de decisión varía según el puesto que se ocupe, lo cual es interiorizado por los asesores, quienes ante sucesos o dificultades derivan a quien consideran más apto. Lo anterior también repercute en la integración a nivel de equipo, lo que conlleva a un distanciamiento de la organización y de los objetivos del proyecto, resultando en una alta rotación de asesores por mejores condiciones laborales, independiente del contexto educativo en el que se desenvuelvan, pues buscarían un ambiente donde no sólo sientan mayor estabilidad laboral, sino que también generen un mayor sentido de pertenencia y compromiso con la organización y sus objetivos. Algo que hoy en día dentro del modelo neoliberal y la lógica de mercado no ha sido considerado, yendo en perjuicio no sólo de los profesionales de la educación, sino de los mismos establecimientos educativos que dependen en gran medida de su trabajo, compromiso y dedicación para poder seguir funcionando.

En el discurso de ambos grupos de asesores destacan significados de los que emerge una visión “tecnificada” del proceso de asesoramiento. Se describe el asesoramiento como una experiencia práctica, en la que se adquieren aprendizajes técnicos sobre la labor de asesoramiento, que vienen a demostrar los conocimientos teóricos desarrollados en su formación profesional, evidenciándose una clara escisión de la unidad dialéctica *practica-teoría* planteada por Freire (2006) como clave para desarrollar una praxis auténtica. A esto se incluye que el énfasis en el mejoramiento continuo propuesto en el proyecto se ve reducido a la búsqueda de resultados concretos por los asesores y exigidos por los asesorados, como medio de muestra de la eficacia de la intervención. Los datos serían los que pesan finalmente al momento de realizar la evaluación general del trabajo y no el proceso desarrollado (Ahumada, 2010).

A nivel general, los significados compartidos describen el modelo de asesoramiento desarrollado como Adquisición de Servicios de acuerdo a la clasificación propuesta por Schein (1988), sin embargo es posible distinguir, en mayor medida en el caso de asesores de una escuela Emergente, la búsqueda de acciones y relaciones de carácter colaborativo (Monereo & Pozo, 2005) que contemplan una visión de escuela que cuenta con capacidades de identificar, comprender y resolver sus problemas, por lo que la misión del asesor busca colaborar a potenciar y desarrollar sus capacidades iniciales en un trabajo conjunto con los docentes. Aun así, se mantiene la visión de asesores como especialistas con conocimiento experto (Murillo, 2004), de nivel superior, generándose relaciones asimétricas entre asesores y asesorados, incluso dentro de las duplas de trabajo en los dos establecimientos donde es el psicólogo el profesional con mayor estatus, indicándose como esencial debido a su labor en el trabajo comunicacional con los docentes.

Esta diferencia en el rol de los asesores puede comprenderse en base a las características

particulares en cada contexto, entendiendo que no puede haber mejora escolar desconectadas de las condiciones internas del centro educativo (Bolívar, 1996). Las exigencias de mejoramiento para el establecimiento evaluado En Recuperación son evaluadas como mayores por los asesores, construyendo la identidad del centro educativo en permanente comparación con las otras escuelas de la comuna, debido a los resultados académicos. La sensación de mayor presión por alcanzar los objetivos propuestos para el asesoramiento aumenta para los asesores del caso 2 al encontrarse con dificultades estructurales y relacionales que significan como más complejas que el resto de las escuelas.

En ambos casos, la principal condición que afecta negativamente la relación entre asesores y docentes es la resistencia frente a la intervención externa impuesta desde la administración pública. Los resultados sobre este tema se reafirman con lo planteado por Hargreaves (1993, citado en Bolívar, 1996) para quien las resistencias de los maestros van más allá del temor al cambio, ya que la mayoría de las veces sus intereses, recursos y estabilidad laboral se ven amenazados.

La libertad de generar proyectos propios y participar en intervenciones que integren las necesidades e intereses de estudiantes y docentes, se diferencia de acuerdo a la clasificación SEP en los casos presentados. De acuerdo a la capacidad de alcanzar el estándar de calidad exigido, los asesores presentan un tipo de relación con las escuelas y enfrentan de distinta forma el asesoramiento. En el caso Emergente, la escuela es vista con mayor libertad de acción y disposición interna para generar cambios en conjunto con la ATE. A la escuela En Recuperación, se le exige más aspectos técnicos, y se espera de ella menor participación, junto con evidenciar dificultades para encontrar aspectos positivos en su funcionamiento que potenciar.

Este fenómeno muestra las contradicciones presentadas en la puesta en

marcha de la política de mejoramiento educativo asociada a Ley SEP, donde si bien se busca impulsar los resultados de aprendizaje de los estudiantes -a través de la responsabilización de toda la comunidad educativa- se dispone finalmente del uso de servicios de expertos y asesores externos que poseen las condiciones necesaria para alcanzarlos (Ahumada, 2010), enfatizando así la autonomía, pero aumentando a su vez el control, invisibilizando el papel de las condiciones estructurales en la obtención de magros resultados de aprendizaje. En síntesis, una escuela En Recuperación es tratada a priori como una escuela con menos aprendizajes propios que sistematizar, en comparación con una escuela Emergente. Los asesores se vinculan con el caso 1 promoviendo mayor participación y autonomía que en el caso 2, en el que se centran sus esfuerzos en el desarrollo de competencias más bien técnicas. Esto es cuestionable, ya que sitúa la mejora exclusivamente en las competencias profesionales de los docentes y directivos, obviando que ambas escuelas poseen composiciones sociológicas diferentes en sus estudiantes, expectativas comunales opuestas, y una inversión de recursos públicos diferenciada, concentrando el caso 2 mayor número de estudiantes homogéneos en términos socioeconómico, además de cargar con el estigma de “mal colegio”.

En cuanto a las características en las que se desarrolla el asesoramiento educativo, es posible concluir que las condiciones de precariedad laboral (Castel, 1997) en la que se desenvuelven asesores y asesorados es problematizada por los asesores, impactando en una sensación de sobreexplotación. La apreciación general es que lo central en la política pública en educación es la productividad y la competencia por sobre la calidad de los servicios y los procesos de enseñanza- aprendizaje, entendiendo que el aumento en la clasificación de instituciones se relaciona directamente con la asignación de recursos adicionales (Isch, 2012), exigiéndose por esto mismo resultados concretos en la intervención.

Dentro de la ATE esta situación se ve reflejada en la flexibilización de la contratación (Sanchez & Corte, 2012) de los asesores, quienes sin mayor experiencia ingresan a asesorar un establecimiento educativo, teniendo contratos temporales y acceso a menores prestaciones laborales. La necesidad de mantenerse en competencia frente a la alta oferta de instituciones presentes en Registro ATE, sería determinante al momento de destinar recursos en profesionalizar a los asesores y mantener contratos en base a proyectos para disminuir los costos de intervención.

Esta estructura organizativa es significada de forma negativa por los asesores, refiriéndose a la precariedad laboral como uno de los principales factores de desmotivación y desvalorización de la labor asesora. Igualmente las características de organización instrumental (Mintzberg, 1992) que describen a la ATE, en términos de jerarquización de roles y funciones, serían para los asesores de la Escuela Emergente causal de diferencias entre las relaciones de trabajadores “pertenecientes a la ATE” y los “contratados por proyecto”. Existiría falta de integración en los procesos internos, poco reconocimiento de la labor y relaciones verticales que dificultan la construcción e identificación de grupo. Aspectos referentes a las condiciones técnicas y metodológicas también son cuestionados, como el instrumento de observación en el caso En Recuperación específicamente ante la falta de contextualización y objetividad de las conclusiones obtenidas a partir de su utilización, el poco tiempo de duración de la intervención es postulado en los dos casos investigados, poniendo énfasis en la falta de seguimiento en los resultados y ausencia de los asesores en la finalización del proyecto.

No se desconoce la autoridad y el poder delegado al rol asesor (Domingo, 2003), más bien se vuelve más protagónico mientras peor clasificada es la escuela, por lo que existe preocupación por las decisiones sustentadas en los datos recogidos, los informes elaborados y las

acciones desarrolladas que pudiesen generar cambios en los centros educativos intervenidos.

La idea de “Evaluación y Autoevaluación”, como actividad de asesoramiento, genera en algunos momentos desconfianza, por la asociación que se hace con la “Evaluación Docente”, política considerada ajena e impuesta, que más bien viene a perjudicar el trabajo docente (Sisto, 2012). Esta resistencia dificulta el ejercicio de reflexión sobre la práctica necesaria para examinar las teorías implícitas del profesorado, y para potenciar la autoevaluación en beneficio del desarrollo de las prácticas individuales e institucionales, indicadas por Imbernon (2007) como acciones de las que debiese apoyarse el asesoramiento.

El interés por parte de los asesores de involucrase activamente en las acciones, intentando abrirse espacios más allá del rol asignado sin tener mayores incidencias, muestra la limitada participación profesional otorgada a estos agentes dentro de la planificación, llegando a concebirse a sí mismos como meros ejecutores de un proyecto prefabricado y actores de relaciones preestablecidas. La búsqueda de situarse en determinado rol y espacios de acción puede relacionarse con lo que plantea Domingo (2003) sobre la construcción de la identidad asesora: Esta permanece en movimiento entre ser y no ser, construyéndose biográficamente a través de prácticas profesionales que siguen un desarrollo particular, de acuerdo a la fusión de roles y dependiendo de los escenarios en los que se interviene. Además, los resultados obtenidos como temáticas de los ejes de significados contruidos se ven apoyados por lo que el autor describe como la permanente exploración de identidad, fundada en un discurso en constante búsqueda de equilibrio de dimensiones bipolares, *teoría- práctica, deseo/proyecto- realidad, administración- escuela, fomento de la autonomía- orientación crítica y asesor técnico-colega.*

En el contexto laboral, tanto ATE como establecimiento educativo, estarían funcionando de acuerdo a una lógica de mercado orientado hacia la demanda -centrado en los resultados y en la eficacia del uso de los recursos- desplegándose así el llamado *Nuevo Management Público* (Sisto, 2012) que sitúa a la empresa privada como modelo a imitar por los servicios públicos. De esta forma, en el proceso de una nueva institucionalización educativa (Weinstein, Fuenzalida & Muñoz, 2010) la responsabilización por los resultados alcanzados en las intervenciones queda en manos de prestadores directos de servicios educativos y deja al Ministerio de Educación como mero regulador del sistema de mejoramiento actual, descentralizando la experticia, redefiniendo roles e instaurándose procesos externos que, de no ser reconstruidos por el centro escolar de acuerdo a sus prioridades de forma que creen condiciones adecuadas para los cambios como explica Bolívar (1996), poco efecto tendrán en el desarrollo organizativo o institucional en las escuelas.

Bibliografía

- Agacino, R. (2001). *El capitalismo chileno y los derechos de los trabajadores. Cuadernos de trabajo n°9*. Veracruz: Instituto de Investigación Histórico- Sociales.
- Ahumada, L (2010). Liderazgo distribuido y aprendizaje organizacional: Tensiones y contradicciones de la Ley de Subvención Escolar Preferencial en un contexto rural. *Psicoperspectivas*. 9(1), 111-123.
- Bellei, C. & González, C. (2010). La asistencia educativa en Chile y sus factores de calidad. Una revisión de la literatura. En Bellei, C; Osses, A; y Valenzuela J. (Eds.) *Asistencia técnica educativa: de la intuición a la evidencia* (45-80). Santiago: Editorial OchoLibros.
- Bellei, C; Osses, A. & Valenzuela, J. (2010). La asistencia técnica educativa en el marco de la subvención escolar preferencial. En Bellei, C; Osses, A. & Valenzuela, J. (Eds.) *Asistencia Técnica Educativa: De la intuición a la evidencia* (13-44). Santiago: OchoLibros.
- Bellei, C; Raczynski, D. & Osses, A. (2010). ¿Qué hemos aprendido sobre programas de Asistencia Técnica Educativa? Análisis colectivo de los estudios de caso. En Bellei, C. (Ed). *Asistencia técnica educativa en Chile: ¿aporte al mejoramiento escolar?* (31-76) Santiago: Editorial OchoLibros.
- Bellei, C; Raczynski, D; Valenzuela, J; Sotomayor, C; Osses, A. & Salinas, D. (2010). ¿Cómo se hicieron los estudios de caso sobre Asistencia Técnica Educativa? En Bellei, C. (Ed). *Asistencia Técnica Educativa en Chile: ¿aporte al mejoramiento escolar?* (9-30) Santiago: OchoLibros.
- Bolívar, A. (1996). Cultura escolar y cambio curricular. *Bordón*, 48 (2), 169-177.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Castel, R. (1997). *Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós.
- CIAE (2009). *Estándares de calidad de la asistencia técnica educativa. Revisión de la literatura internacional y nacional*. Documento de Trabajo. Santiago: Universidad de Chile.
- Cox, C. (2003). *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago: Editorial Universitaria.

- De la Cruz, M. (1998). La enseñanza: ejes y concepciones. *Revista Estudios Pedagógicos*, 24, 31-41.
- Domingo, J. (2003). El asesoramiento a centros educativos, una cuestión de saber, poder e identidad. *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, 7, 97- 105.
- Elacqua, G, & Santos, H. (2013). Preferencias reveladas de los proveedores de educación privada en Chile: El caso de la Ley de Subvención Escolar Preferencial. *Gestión y política pública*, 22(1), 85-129.
- Freire, P. (2006). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.
- García, M. Ibáñez, J. & Alvira F. (1994). *El análisis de la realidad social: Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza.
- García-Huidobro, J. & Bellei, C. (2006). ¿Remedio para la inequidad? La subvención escolar preferencial. *Revista Mensaje*, Marzo-Abril.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectual: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Los profesores como intelectual transformativo*. Barcelona: Paidós.
- Guerrero, G. (2010). Liceos prioritarios: mirada desde la asistencia técnica. *Extramuros: revista de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación*, 9, 105-118.
- Hall, R (1996). *Organizaciones. Estructuras, procesos y resultados*. México: Prentice Hall.
- Hernández, J; Herrera, L; Martínez, R; Páez, J & Páez, M (2011). *Teoría Fundamentada*. Puerto Ordaz: La Universidad del Zulia.
- Hernández, R; Fernández, C & Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill.
- Isch, E. (2012). Las políticas de evaluación docente y sus impactos. En: Oliveira, D; Feldfeber, M & Garnelo, R. (Eds.). *Educación y trabajo docente en el nuevo escenario latinoamericano: Entre la mercantilización y la democratización del conocimiento* (81-100). Lima: Fondo editorial UCH.
- Imbernon, F. (2007). Asesorar o dirigir. El papel del asesor/a colaborativo en una formación permanente centrada en el profesorado y en el contexto. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana y Cambio en Educación*, 5, 145-152.
- Jensen, D. & Villegas, C. (2009). *Sistematización de la experiencia de elaboración del modelo de trabajo, desarrollado por el equipo de asesoría técnica de la Escuela de Psicología de la Universidad de Valparaíso, al Programa Liceos Prioritarios – Mineduc*. Seminario de grado y título no publicado. Escuela de Psicología, Facultad de Medicina, Universidad de Valparaíso.
- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & gestión*, 20, 165-193.
- Mejía, M. (2008): “*Pedagogías críticas en tiempos de capitalismo cognitivo*”. Ponencia presentada en el evento Maestro gestores, pedagogías críticas y resistencias, Medellín, Colombia, Mayo de 2008.
- MINEDUC (2010). *Asistencia Educativa Externa. Orientaciones generales para oferentes de servicios ATE. Mas apoyo para los procesos de mejoramiento educativo*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile.
- MINEDUC (2012). *Manual de Buenas Prácticas*. Unidad Administración del Registro ATE. Subvención Escolar Preferencial SEP. Santiago: Ministerio de Educación.

- Mintzberg, H. (1992). *El poder en la organización*. Barcelona: Editorial Ariel Económica.
- Monereo, C. & Pozo, J. (2005). *La Práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Editorial Graó.
- Murillo, P. (2004). Hacia la construcción de un nuevo modelo de asesoramiento/supervisión. *Educare*, 5 (2), 44-57.
- Oliveira, D. (2006). El trabajo docente y la nueva regulación educativa en América Latina a nivel de las escuelas y de los docentes. En: Feldfeber, M & Oliveira, D. (Eds.): "*Políticas educativas y trabajo docente: nuevas regulaciones, ¿nuevos sujetos?*". Buenos Aires: Novedades educativas.
- Prieto, M. (2001a). *La investigación en el aula: ¿una tarea posible?* Valparaíso, Chile: Ediciones Universidad Católica de Valparaíso.
- Prieto, M. (2001b). *Mejorando la calidad de la educación. Hacia una resignificación de la escuela*. Santiago, Ediciones Universitarias de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso.
- Quintana, A. (2006) Metodología de Investigación Científica Cualitativa. En Quintana, A. & Montgomery, W. (Eds.). *Psicología: Tópicos de la actualidad* (47-84). Lima: UNMSM
- Raczynski, D. & Serrano, C. (1998). *Lineamientos para construir una matriz de indicadores de participación social en programas nacionales participativos. Informe final de consultoría*. Santiago: Asesorías para el desarrollo. Recuperado en: <http://www.asesoriasparaeldesarrollo.cl/docs/822774485.pdf>
- Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1996). *Metodología De La Investigación Cualitativa*. México: Ediciones Aljibe.
- Rodríguez, M. (1997). El asesoramiento educativo y el monopolio del conocimiento. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 1. Recuperado en: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224238269.pdf
- Rojas, P. (2008). Observaciones sobre la Teoría de Significado de Donald Davidson. *LOGOS. Anales del Seminario de Metafísica*, 41, 203-237.
- Sánchez, M. & Corte, F. (2012). La precarización del trabajo. El caso de los maestros de la educación básica en América Latina. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 17 (1), 25-54. Recuperado en: <http://www.redalyc.org/pdf/270/27023323003.pdf>
- Schein, E. H. (1988). *Consultoría de Procesos*. Volumen 1: Su papel en el desarrollo organizacional. México: Addison-Wesley Iberoamericana.
- Sisto, V. (2012). Identidades desafiadas: Individualización, Managerialismo y trabajo docente en el Chile actual. *Psykhe*, 21 (2), 35-46.
- Sisto, V; Ahumada, L; Montecinos, C. (2012). La maquina gerencial y el espíritu del trabajo docente en el contexto de las políticas de evaluaciones en Chile. En Oliveira, D; Feldfeber, M; Garnelo, R. (Eds.). *Educación y trabajo docente en el nuevo escenario latinoamericano: Entre la mercantilización y la democratización del conocimiento* (39-62). Lima: Fondo Editorial.
- Sisto, V. & Fardella, C. (2011). Nuevas Políticas Públicas, Epocalismo e Identidad: el caso de las políticas orientadas a los docentes en Chile. *Revista de Estudios Universitarios*, 37, 123-141.

Contreras & Olivares (2014)

- Suarez, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación –acción colaboradora en educación. *Revista electrónica de enseñanza de las ciencias*. 1, 40-56. Recuperado en: http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen1/REE_C_1_1_3.pdf
- Tejada, J. (1998). *Los agentes de la innovación en los centros educativos*. España: Aljide.
- Tojar, J & Serrano, J. (2000) Ética e investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 6, 22. Disponible en: <http://www.uv.es/aidipe/CongVirtual2/Ponencia.htm>
- Torres, S; Arrona, A. & Crespo, I. (2013). Asesoramiento del profesorado desde la perspectiva histórica cultural de la teoría de la actividad: Un estudio de caso. *Perfiles educativos*, 35(139), 60-78.
- Vanni, X. & Bravo, J. (2010). En búsqueda de una educación de calidad para todos: el sistema nacional de aseguramiento de la calidad. En Martinic, S. & Elacqua, G. (Eds.) *¿Fin de un ciclo?: Cambios en la Gobernanza del Sistema Educativo* (183-205). Santiago, Chile: UNESCO.
- Veláz de Medrano, C; Alonso, C; Díez, M; Ferrandis, A & García, V. (2003). *Orientación Comunitaria. El asesoramiento educativo para la resolución de problemas de los menores vulnerables o en conflicto social*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Weinstein, J., Fuenzalida, A. & Muñoz, G. (2010) “Subvención Preferencial: desde una difícil instalación hacia su institucionalización”. En Martinic, S. & Elacqua, G. (Ed.) *¿Fin de un ciclo?: Cambios en la Gobernanza del Sistema Educativo* (161-182). Santiago, Chile: UNESCO.