



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

**Tesis Artículo**

**SIGNIFICADOS CONSTRUIDOS CON RESPECTO AL EMPALME, EN UNA ASISTENCIA  
TÉCNICA EDUCATIVA DE UNA ESCUELA DE LA V REGIÓN DE VALPARAÍSO.**

Tesis para optar al Grado de Licenciado en Psicología y al Título de Psicólogo

**TESISTAS**

Fernanda Calderón Olivares

Vanessa Gálvez Ávila

Gabriela Vergara Bustillos

Nicole Vigorena Moya

**PROFESOR GUÍA**

María Julia Baltar

**PROFESORA CO-GUÍA**

Claudia Carrasco Aguilar

Este trabajo tiene el apoyo del Diplomado de Asesoramiento Educativo, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Viña del Mar, Junio del 2014

## **Resumen**

Las investigaciones respecto de los Programas de Mejoramiento Educativo en Chile, en su mayoría identifican la etapa del empalme entre la escuela y la ATE como decisoria respecto al éxito y/o fracaso del asesoramiento (Bellei, 2010).

La presente investigación tuvo como objetivo general analizar el empalme abordado como caso único (Rodríguez, Gil, García, 1996), desde los datos emergidos a partir de entrevistas realizadas a asesores de la ATE<sup>1</sup> Consul<sup>2</sup>, y a asesorados de la escuela Los Aromos<sup>3</sup>. En base a una metodología con enfoque cualitativo, se realizó un análisis de contenido (Vázquez, 1994) que permitiera dar cuenta de los significados asociados a la fase de empalme, y con ello, de las implicancias de ésta, en la relación construida durante el proceso de asesoría.

En base al análisis construido, damos cuenta del fenómeno de interpelación docente, bajo la retórica de la cosificación de la escuela pública, y mediante su posicionamiento como principal responsable del éxito y/o fracaso de los programas de mejoramiento. Luego, ilustramos las fisuras existentes en los posicionamientos y modos de relación emergidos a partir de la vinculación entre agentes involucrados, en base a distintos modelos de asesoramiento.

A modo de discusión, proponemos re-pensar el empalme bajo una lógica recursiva, problematizando la conceptualización que históricamente lo ha posicionado bajo parámetros de eficiencia y eficacia, en el contexto de las reformas educativas neoliberales. Vinculamos así, los procesos de subjetivación docente y los modos relacionales emergidos entre los agentes involucrados, con un análisis macro social, en busca de evidenciar las implicancias que las nuevas reformas educativas tendrían sobre los significados sociales vinculados a la ATE. Damos cuenta que dichos significados se encuentran con los significados situados que asesores y asesorados reconstruyen con respecto al empalme, dando lugar a espacios de reproducción social en las escuelas, así como también, de nuevos focos de resistencia.

## **Palabras claves**

Asesoría Técnica Educativa (ATE), Relación Asesor-Asesorado, Empalme.

---

<sup>1</sup> Asesoría Técnica Educativa

<sup>2</sup> Consul: Nombre ficticio asignado a la Asistencia Técnica Educativa participante de la presente investigación.

<sup>3</sup> Los Aromos: Nombre ficticio asignado a la Escuela participante de la presente investigación



## Introducción

El contexto de los años 90 en nuestro país, sostiene las bases para el surgimiento de una nueva reforma educacional en pos de abordar las problemáticas relacionadas con la baja calidad e inequidad educacional, que hasta el momento no habían sido resueltas (Cox, 1997; Gentili y Suárez, 2005; Muñoz y Vanni, 2008). Esta reforma se concentró en cuatro ámbitos centrales: Programas de Mejoramiento e Innovación, Reforma Curricular, Desarrollo Profesional Docente y Jornada Escolar Completa (Gentili y Suárez, 2005). El aula se vuelve el foco central del cambio y, por tanto, de las políticas de mejoramiento educativo (Gentili y Suárez, 2005). El Estado asume un rol activo en cuanto a funciones de orientación estratégica, así como de evaluación de resultados (Muñoz y Vanni, 2008).

Fue a través de los Programas de Mejoramiento e Innovación que comienzan a desarrollarse asistencias técnicas (ATE) en las escuelas de mayor vulnerabilidad socioeducativa (Bellei, Osses y Valenzuela, 2010). La ATE como elemento integrante de la reforma, encuentra su fundamento en la centralidad adjudicada a la escuela como unidad de intervención y en que la mejora sólo es posible por medio de la generación de condiciones y apoyo externo como favorecedores del cambio (Muñoz y Vanni, 2008).

Estos programas de mejoramiento se convierten, desde 1991, en estrategias de una política compensatoria y de discriminación positiva (Fiabane, 2009; Rojas, 2010). Según Navarro (2002), fueron tres los componentes relevantes que en este período estimularon la acción de asesorías: el fondo de Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME), el Programa MECE-Media y el Programa "Montegrando" de liceos de anticipación. En este recorrido histórico, el programa Escuelas Críticas, iniciado en el año 2002, según Muñoz y Vanni (2008), fue clave en el modo que se comienza a entender al apoyo externo y su relevancia en las políticas educativas, dando origen al papel de las mismas en la posterior Ley de Subvención Escolar Preferencial (Ley SEP N° 20.248).

En el año 2008 la promulgación de la Ley SEP, se establece como un intento por compensar la crisis educativa mediante una política focalizada para el mejoramiento escolar (Assaél, Redondo, Sisto, Contreras, Corbalán e Inzunza, 2009; Contreras y Corbalán, 2010). Se establece como centro del cambio a la escuela

en interacción con ATE. A su vez, esta Ley institucionaliza las ATE, pues le otorga un rol protagónico como herramienta catalizadora del mejoramiento educativo (Bellei, 2010; Muñoz y Vanni, 2008; CIAE, 2009 citado en Rojas, 2010).

Entre las acciones que se desarrollan a partir de la promulgación de esta ley, se considera la entrega de mayores recursos a las escuelas que concentren a su vez, mayor cantidad de alumnos prioritarios (Bellei, 2010; Contreras y Corbalán, 2010; Fiabane, 2009; Mizala, 2007, Olivares, 2011). El Ministerio de Educación asume la responsabilidad de monitorear y clasificar a las escuelas en las categorías de Autónomas, Emergentes y En Recuperación, según los resultados obtenidos en la Prueba de Evaluación SIMCE (Assaél et al., 2009; Contreras y Corbalán, 2010; Muñoz y Vanni, 2008) junto con otros indicadores de mejoramiento. Se decide intervenir en función de necesidades y demandas específicas que detecten los propios actores de la comunidad escolar, especialmente en las escuelas que presenten malos resultados consecutivamente (MINEDUC, 2010, citado en Contreras y Corbalán, 2010). Los sostenedores, por su parte, comienzan a tener responsabilidad técnica de decidir y monitorear la contratación de asistencias técnicas (Contreras y Corbalán, 2010; Muñoz y Vanni, 2008).

Siguiendo a Olivares (2011), a partir de esta regulación pública, la Ley SEP instala nuevos mecanismos de control, erigiéndose como un dispositivo de rendición de cuentas escolar (Accountability) mediante la evaluación permanente del desempeño de los actores involucrados (Contreras y Corbalán, 2010; Muñoz y Vanni, 2008; Olivares, 2011). Las escuelas deben constantemente evidenciar y respaldar sus acciones (Lipman, 2009 citado en Contreras y Corbalán, 2010) con el objetivo de asegurar la optimización de la gestión (Olivares, 2011). El Ministerio de Educación desde entonces sanciona el no cumplimiento de las metas y compromisos adquiridos por cada escuela. Según Olivares (2011), se explicita no sólo la idea de un mejoramiento continuo en educación, sino también la responsabilización de la escuela en el marco de una rendición de cuentas pública del nivel de calidad de la educación chilena.

Si bien, en un comienzo la herramienta ATE sólo era un complemento marginal dentro de las políticas educacionales (Bellei, 2010), como un recurso adicional vinculado con otras estrategias educativas (Muñoz y Vanni, 2008),

la creciente relevancia que ha desarrollado el apoyo externo se debe al protagonismo que han ido adquiriendo en la reforma educativa, sobretudo con la declaración de la Ley SEP y debido al paulatino cuestionamiento del rol del Estado en los procesos de mejora, por la escasa pertinencia y dificultad de éste último para responder a las problemáticas específicas de cada escuela (Elacqua, González, Montt, Pacheco y Raczynski, 2006 citado en Muñoz y Vanni, 2008)

Tras la promulgación de la Ley de Subvención Escolar Preferencial, la Asistencia Técnica Educativa en Chile queda definida entonces por el Ministerio de Educación, como:

un apoyo externo contextualizado, específico y transitorio, enmarcado en la lógica del mejoramiento continuo de los resultados de aprendizajes y sustentabilidad (...) deben permitir la generación de un trabajo colaborativo con la comunidad educativa y la transferencia a la escuela de conocimientos o habilidades que dejen capacidades instaladas. (Mineduc, s/a, p. 1)

Los servicios que ofrecen las ATE son variados, desde consultorías en aspectos puntuales del funcionamiento de la escuela, hasta la implementación de programas más estructurados (Bellei, 2010). Imbernon (2007), menciona que la orientación de la tarea a realizar por la ATE dependerá de las concepciones de asesoramiento y, aunque actualmente no hay una sola definición acerca de éste, el punto de encuentro será el apoyo a los procesos de cambio en la enseñanza-aprendizaje. Cabe mencionar que el modelo de asesoramiento, funciones y estrategias a la base de la experiencia de la ATE, se encuentra, según Prados (2000), en estrecha vinculación con el modelo centralizado o descentralizado del sistema educativo de cada país y con el modo en que son concebidas las escuelas “como unidades administrativas (...) o como lugares relativamente autónomos” (Escudero y Moreno, 1992 citados en Prados, 2000, p.6).

En el proceso de apoyo externo se pueden identificar dos etapas principales: el diagnóstico y la asesoría propiamente tal. El primero comprende el contacto entre la institución asesora y la escuela, efectuándose jornadas de información y desarrollo del diagnóstico. En esta etapa se produce lo que se ha identificado como empalme entre el programa y la escuela, con un especial énfasis en la formación y calidad de la relación a

construir entre asesor y asesorado (Bellei, 2010). En este empalme, influirá la actitud del apoyo externo en su llegada a la escuela, las expectativas de los asesorados, y la calidad de la relación formada durante el asesoramiento (De la Fuente, Hernández y Raczynski, 2011).

Bellei et al. (2010), plantea que al no conseguirse un involucramiento efectivo de los actores educativos, la asistencia técnica tiene alta probabilidad de fracasar debido a una escasa colaboración y participación de parte de éstos. Dicho involucramiento establece entre la asesoría y la escuela, más allá de la necesidad de un modelo específico de asesoramiento (PNUD, 2004 citado en Fiabane, 2009). La apropiación o sentido de la mejora educativa sólo puede efectuarse si el apoyo externo se enlaza con las fuerzas internas de los centros educativos (De la Fuente et al., 2011).

En nuestro país se ha intentado describir las características del proceso de engranaje de la ATE con la escuela, lo cual se ha logrado en parte, ya que el foco ha primado en las condiciones que estructuran la unión de ambas y no en su “articulación”, dinámica que las organiza (Fiabane, 2009). A pesar del reconocimiento fundamental que otorgan los autores al encuentro entre las particularidades de la escuela y la ATE, Fiabane (2009) plantea que no existe ninguna investigación en el país que de cuenta del tipo de relaciones que se constituyen entre las asistencias técnicas y los centros educativos, en la generación de una “cultura del mejoramiento continuo” capaz de sostener los resultados en el tiempo (Fiabane, 2009).

Por otra parte, la escasa información de las ATE, ya sea por su reciente institucionalización como política pública y el poco interés académico en esta temática (Bellei et al., 2010), fue lo que impulsó las inquietudes y motivación de las investigadoras con respecto a las ATE en Chile, específicamente en lo que concierne a lo que se ha denominado empalme.

En este contexto, esta investigación define empalme como el encuentro entre dos realidades, “producto de factores objetivos (experiencia, recursos, tiempos, organización, planificación, etc) y factores subjetivos (actitudes, percepciones, valores, disposiciones iniciales, etc)” (De la Fuente et al., 2011, p. 79). A la vez que comprendemos el asesoramiento como un proceso “(...) influido por la cultura e historia del contexto en el que tiene lugar, tanto institucional, como sociopolítico” (García,

Rosales y Sánchez, 2003, p.130). Consideramos entonces, importante estudiar el encuentro entre la historia y cultura de los asesorados, con las particularidades de los asesores, los componentes subjetivos implicados y construidos con respecto a la experiencia del empalme. Las autoras de este artículo sostenemos que los componentes subjetivos no se construyen sólo individualmente, ya que la historia así como los elementos socioculturales, condicionan los significados que determinados grupos sociales pueden construir.

De este modo, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son los significados construidos con respecto a la fase de empalme, de asesores y asesorados que vivenciaron una asesoría técnica educativa en una escuela de la V región de Valparaíso, enmarcada en la Ley SEP? Para responder a esta pregunta nos planteamos como objetivo general: analizar los significados construidos con respecto al proceso de empalme, de asesores y asesorados que vivenciaron una asesoría técnica educativa, en una escuela de la V región de Valparaíso, enmarcada en la Ley SEP. Los objetivos específicos que orientaron la investigación fueron: describir y comprender los significados construidos por los asesorados, con respecto al proceso de empalme de una asistencia técnica en educación, describir y comprender los significados construidos por los asesores, con respecto al proceso de empalme de una asistencia técnica en educación y relacionar los significados construidos por los asesores y los asesorados, con respecto al proceso de empalme.

### **Marco Teórico**

#### **Reforma educativa neoliberal y su implicancia en las nuevas prácticas demandadas a la escuela y en las identidades docentes interpeladas por dichos cambios.**

A partir de la década de los 90 se comienzan a asentar las bases para el surgimiento en Chile de nuevas políticas educativas bajo un claro modelo de mercado (Andrade, 2008; Sisto, 2012; Sisto y Fardella, 2011) reformulando el papel de la escuela dentro de la sociedad, articulándola con principios y objetivos organizativos de gestión, curriculares y pedagógicos, que instauran una nueva racionalidad acorde al neoliberalismo propio de una sociedad globalizada (Martínez, 2004). La lógica del epocalismo (Sisto y Fardella, 2011) llega a nuestro país precarizando condiciones sociales e interpelando identidades profesionales (Sisto, 2012), esquema altamente

normativo, que justifica la necesidad del cambio, orientado a transformaciones homogéneas como las únicas posibles (Sisto y Fardella, 2011).

Estos discursos posicionan a la educación bajo un rol social fundamental que, sin embargo, no se estaría cumpliendo y, ante lo cual, es imprescindible la transformación de los centros educativos y sus profesionales (Sisto y Fardella, 2011). Se instala así, una descripción que ubica las falencias en la educación y sus actores, siendo estos últimos, “agentes” que negativizan y dificultan el adecuado desarrollo del proceso educativo (Sisto, Montecinos y Ahumada, 2011), atribuciones que responsabilizan a algunos pocos y sirven para justificar diversas decisiones políticas (Escudero, 2005). La conciencia así cosificada no podría reconstruir el carácter histórico-social de las situaciones, presentándolas como una realidad autónoma y ocultando su origen anclado en las prácticas de diversos individuos (Luckás, 1968 citado en Sierra, 2007).

Se deposita en la educación y principalmente en el rol docente, la responsabilidad de “re-generar” una realidad cosificada (Romero, 2008) caracterizada por un contexto ambiental enmarcado en la pobreza y vulnerabilidad que dificultaría el aprendizaje (Bock, 2003, López, Assael y Neumann, 1984). La escuela tendría como misión asistir a sujetos considerados social y culturalmente carentes (Martín y Redondo, 2006), alumnos problemáticos que según esta concepción, no se ajustan a los estándares esperados en educación (Bock, 2003, Escudero, 2005, López, Assael y Neumann, 1984). Se posiciona a la escuela como un trabajo de lucha contra una supuesta naturaleza totalizada de la que provienen los estudiantes (Sisto et al., 2011), lo que se conoce como el fenómeno de la reificación que considera las prácticas de la escuela como naturales, conllevando un conformismo que mantiene determinadas visiones de los procesos (Prieto, 2001).

Este contexto descrito posibilita la proliferación de políticas y programas orientados a la mejora de la calidad y equidad de la educación, la llegada a la escuela de especialistas y expertos para optimizar las prácticas pedagógicas de los docentes y los resultados académicos de los alumnos. Según Muñoz y Vanni (2008), se establece como factor del mejoramiento el contar con líderes educativos “efectivos”, siendo necesario fortalecer la profesionalización docente como una de las posibles soluciones (Sisto y Fardella,

2011). Se erige así, un referente identitario ligado al cumplimiento de estándares (Sisto y Fardella, 2011), avalando, a su vez, una retórica de autorresponsabilización del docente por el desempeño de los alumnos (Cornejo, 2006), de la escuela y del sistema educacional en su totalidad (Andrade, 2008), pero con escaso margen para decidir el tipo de educación que desean construir (Apple, 1999, 2007; Contreras, 1999; Prieto, 2001 citados en Contreras y Corbalán, 2010).

Esta situación ha permitido que los administradores de la educación dominen los tiempos y espacios del profesorado, a través de diversas intervenciones efectuadas en las escuelas, sobrecarga crónica y persistente que ha sido identificada por la literatura como intensificación de la labor del profesorado (Andrade, 2008; Hargreaves, 1996; Sánchez y Corte, 2012). Según Andrade (2008), la intensificación con aumento de la carga laboral en la misma jornada de trabajo, y con la obligación de dominar competencias y saberes nuevos, es uno de los aspectos más importantes de este fenómeno, convirtiéndose en estrategias implícitas de explotación, racionalizando y gobernando burocráticamente el trabajo docente, garantizando una utilización productiva de éste (Apple, 1995, Hargreaves, 2005 citados en Sánchez y Corte, 2012).

La tecnificación e intensificación fueron significadas erróneamente como símbolo de mayor profesionalización (Sánchez y Corte, 2012), distorsionando la comprensión de los fenómenos (Fullan y Hargreaves, 1992 citado en Terrén, 2004), lo que obedece al carácter estratégico y de instrumentalización neoliberal (Martínez, 2004), contexto que implica fundamentales repercusiones a los procesos de subjetivización docente.

**Los modelos de asesoramiento educativo y su interdependencia con intereses particulares, tipo de intervención y concepción de escuela a la base de la relación construida en la experiencia de asesoría.**

El asesoramiento educativo se ha posicionado como herramienta fundamental en apoyo al mejoramiento de los procesos en la escuela. En un comienzo, la asesoría en educación estuvo ligada a la concepción de que todo conocimiento sobre la escuela se producía, debatía y evaluaba precisamente fuera de ésta; las políticas de reforma se basaban en que algo andaba mal y en el supuesto de que los programas tenían la capacidad de tener éxito por sí mismos (Prados, 2000). Es por ello que

los fracasos de estas iniciativas permitió que el conocimiento se volcara hacia dentro de la propia escuela, lo cual hizo que los asesores fueran concebidos como mediadores entre teoría y práctica, entre la investigación y la acción y por supuesto, entre las propuestas políticas de reforma y de cambio educativo y las demandas y exigencias de la práctica cotidiana en los centros educativos (Moreno, 1997, citado en Prados, 2000).

En este sentido, cobran relevancia los modelos de asesoramiento como marcos que sustentan ciertas prácticas de asistencia técnica en educación. Desde Imbernon (2007) se plantean dos polos de intervención: por un lado el modelo de asesoramiento académico, guiado por la actuación de un asesor experto, orientando el cambio desde el exterior sin tener en cuenta el contexto escolar, y por otro, el modelo de asesoramiento colaborativo, guiado por la actuación de un asesor de proceso donde prevalece el cambio desde dentro y el autodesarrollo del profesorado mediante prácticas colaborativas. A pesar de dicha distinción, los modelos no deben entenderse como categorías de clasificación pura (Arencibia y Guarro, 1999; Escudero y Moreno, 1992 citados en Bolívar, Domingo, Escudero, García y González, 2007) y mutuamente excluyentes (Nieto, 2001). En el contexto de la escuela las características de los modelos se mezclan, e incluso se contradicen. Nieto (2001), los concibe como puntos móviles a lo largo de un continuo, en lugar de categorías independientes.

El modelo de asesoramiento académico sería equivalente, en parte, a lo que Schein denominó modelo cliente-proveedor (1988 citado en Imbernon, 2007), donde un asesor especialista y externo identifica los ámbitos problemáticos de la escuela. La racionalidad técnica a la base de este tipo de asesoramiento, como lo definiría Van Mannen (1977 citado en Prieto, 2001b), pone énfasis en una lógica de la eficiencia para el logro de los objetivos educacionales; los criterios de reflexión se limitan a aspectos técnicos asociados a la eficacia. Dicha racionalidad (Imbernon, 2007), se perpetúa en la formación histórica de los docentes, en cuya formación los paquetes formativos son transmitidos desde un experto a un docente carente, otorgando un rol protagónico a los asesores (Hernández, 2005 citado en Domingo, Bolívar, Luengo, Hernández, García, 2005).

La relación construida entre asesores y asesorados, en el tipo de asesoramiento descrito



recientemente, refleja lo que Montenegro (2001) expone como prácticas centrales de las intervenciones dirigidas, basadas en un modelo de asistencialismo, donde a través del control se busca normalizar y adaptar a los sujetos (Casas, 1996 citado en Montenegro, 2001). Esta definición de asesoramiento podría vincularse con lo que Prieto (2001a) señala como una organización que aprende, escuela caracterizada por un poder centralizado, relaciones jerarquizadas e instrumentalizadas, que otorgan al docente un rol técnico en su práctica.

El asesoramiento colaborativo, que Schein (1988 citado en Imbernon, 2007) define como modelo de consulta como asesoramiento de proceso, se caracteriza por un conjunto de actividades colaborativas, donde el asesor ayuda al profesor a percibir, comprender y actuar en algún aspecto problemático de su contexto, mejorando dicha situación. Este modelo pone énfasis en dar voz al profesorado, construyendo un proyecto de asesoramiento de manera dialéctica, posicionando a la comunicación como fundamental para el proceso, poniéndose en el lugar del otro, reconociendo su valor y perspectiva desde su alteridad (Domingo y Hernández, 2008a). Este asesoramiento, desde Habermas (1984 citado en Grundy, 1991), tendría a la base un interés práctico, el cual se constituye en una relación inter-subjetiva, es decir, la acción de un sujeto situado que actúa con otro sujeto.

Este modelo de asesoramiento colaborativo podría vincularse con la intervención participativa (Montenegro, 2001), donde el conocimiento tanto de asesores como asesorados será de igual relevancia en las acciones del proceso. Este modelo se aproxima a lo que Prieto (2001a) denomina como una comunidad que aprende, escuelas donde las relaciones son entre personas y no entre ocupantes de roles, una cultura escolar fundada en construcciones mutuas, fomentando la autonomía y la participación de todos sus miembros.

### **El asesoramiento en Chile y las contradicciones en las versiones explícitas e implícitas del mejoramiento escolar.**

El Ministerio de Educación en Chile explicita que las propuestas de mejoramiento escolar han evolucionado desde programas focalizados hacia propuestas de apoyo externo basadas en la contextualización, con un rol fundamental de la escuela como centro del cambio, con el fin de incrementar su autonomía y capacidad de decisión (Equipo Nacional ATE,

2010), concepción de asesoramiento acorde a un modelo de proceso (Domingo, 2005). Aún así, los documentos construidos por el Mineduc dan cuenta implícitamente de una asesoría con rasgos predominantes de un modelo académico (Imbernon, 2007), otorgando importancia central a las competencias técnicas del asesor, transferencias de herramientas prácticas al asesorado y orientada al cumplimiento de objetivos y resultados (CIAE, 2010, Unidad de Administración del Registro ATE, 2012). Ésta sería una versión del mejoramiento escolar jerarquizada y centrada en una lógica de arriba-abajo.

Las ATEs en Chile, deben ajustarse especialmente a la entrega de recursos y enfoques didácticos (Fullan, 2002, Louis et al., 1985 citado en Romero, 2006), cumpliendo el asesor una función de superioridad y construyendo por ende, relaciones verticales de dominación y dependencia con el asesorado (Domingo, 2003, Romero, 2006). Se reduce a éste último, al rol de técnico especializado (Giroux, 1990) con posibles consecuencias en la desprofesionalización y degradación de su trabajo (Bolívar, 1999, Imbernon, 2007, Libaneo, 2007). Siguiendo a los autores Muñoz y Vanni (2008) las relaciones verticales que orientan al asesoramiento, especialmente en Latinoamérica, coinciden con el nombre que se le adjudica en Chile al apoyo externo, denominado como “asistencia”, dirigida a una escuela deficitaria y no como “acompañamiento”, nombre designado en otros países de América Latina. Según Domingo (2003) el asesoramiento educativo

(...) heredero de los modelos hegemónicos de apoyo externo, esencialmente técnicos y expertos, dotados de poder, en cuanto a saber la técnica y la teoría, y con relaciones verticales con el profesorado, viene fracasando en educación, aunque no se quiere dejar del todo. (p. 2)

La predominancia de una racionalidad tecnocrática en el proceso de asesoría, se vincula según Romero (2006), con una visión utilitarista de los cambios, orientándose al aumento del rendimiento e indicadores de calidad del centro escolar, quedando el apoyo externo organizado en torno a principios de eficiencia y eficacia. En Chile, la asesoría se enfoca en la generación de competencias técnicas y en el aumento de los resultados académicos, especialmente de los alumnos prioritarios (Equipo Nacional ATE, 2010).



Diversos autores señalan que centrarse en los aspectos prácticos e instrumentales de la asesoría es sólo una acción cosmética o nuevo gerencialismo (Bolívar et al., 2007), un simulacro de innovación de reducido alcance, que oculta las problemáticas de fondo del centro escolar (García, 2005 citado en Domingo et al., 2005).

El asesoramiento en Chile se encuentra interpelado por lógicas contrapuestas, de un modelo colaborativo y un modelo académico, sustentado por un lado, en el requerimiento de la participación como un derecho democrático y por el otro, en las exigencias de eficiencia que el contexto neoliberal demanda, convirtiendo la participación de los actores educativos en un eficientismo participativo (Batallan, 2003). Siguiendo al mismo autor, la escuela manifiesta una dificultad explícita para responder a ambos requerimientos.

Esta participación eficiente, queda relacionada con el modelo empresarial implementado en la escuela (Libaneo, 2007, Sisto et al., 2011, Sisto y Fardella, 2011), modelo que permite la emergencia de la figura del management como el responsable individual de la gestión escolar (Sisto y Fardella, 2011). Por su parte, el Equipo Nacional ATE (2010) señala que para los procesos de mejora el rol del director se constituye como líder en la movilización de los demás actores educativos, así como en la planificación, coordinación y evaluación en el proceso de toma de decisión (Unidad de Administración del Registro ATE, 2012), estrategias propias de la gerencia educativa (Graffe, 2002). Aún así, la supuesta gestión democrática se reduce sólo a una participación como representación del centro escolar (Libaneo, 2007), sin autonomía por parte de los agentes educativos para la decisión de objetivos educativos globales, sino sólo para su cumplimiento (Sisto et al., 2011).

Si bien los documentos ministeriales destacan la contextualización, flexibilidad, relación de colaboración, participación y comunicación, elementos característicos de un modelo colaborativo (Imbernon, 2007), éstos son considerados, en parte, en su posible repercusión en el éxito de la asesoría (Unidad de Administración del Registro ATE, 2012) instrumentalizando estas acciones, a fin de cautivar a la escuela por medio de estas estrategias (Bellei, 2009 citado en División de Educación General ATP). Este barniz democrático (Domingo, 2003) es considerado como propio de las lógicas seductoras de asesoramiento.

## **Posicionamiento del empalme en el proceso de asesoramiento**

El empalme ha sido definido como una etapa inicial en el proceso de asesoramiento, en la cual se establece una relación recíproca entre el programa y los agentes educativos (Bellei, 2010). Desde Briceño (2007, citado en Fiabane 2009), el empalme sería un proceso en el que se deconstruye la narrativa de la escuela acerca de la imposibilidad de la mejora educativa en el centro, para luego generar una narrativa compartida acerca de la posibilidad de mejoramiento y del proyecto de asesoría. De no ser así, siguiendo al mismo autor, el empalme entre asesor/asesorado sería imposible.

En este mismo sentido Fiabane (2009) describe esta etapa como el encuentro entre dos lógicas y particularidades (la escuela y la ATE), que se encuentran para facilitar o dificultar la apropiación de la propuesta. Bolívar (2001 citado en Muñoz y Vanni, 2008) destaca que el plan de asesoría debería hacerse cargo de las particularidades de cada escuela, para así intentar producir un empalme entre la oferta de la ATE y las necesidades del centro escolar (PNUD, 2004 citado en Muñoz y Vanni, 2008)

Diversos autores (Area y Yanes, 1990; Bellei, 2010) indican que entre las principales finalidades de esta fase, se encuentra la construcción del conocimiento mutuo, a través del cual se generará confianza y legitimidad recíproca respecto a sus expectativas y experiencias, por lo que el asesor debe respetar el saber de los actores educativos, con el objetivo de construir una relación de calidad capaz de converger en un proyecto de cambio conjunto (Bellei, 2010).

A su vez en el empalme podemos identificar ciertas fases que otorgarán estructura al iniciar una intervención. Area y Yanes (1990) plantean tres momentos en lo que ellos llaman el contacto inicial: la fase del pre contacto, el comienzo, desarrollo del contacto inicial y conclusión del contacto inicial.

La fase de pre-contacto tiene por finalidad informar, explicar y convencer a los representantes de la escuela sobre las características de la asesoría. En la fase de comienzo y desarrollo del contacto inicial se presentará y negociará la propuesta, discutiendo la validez y utilidad del asesoramiento para la escuela, definiendo los roles y compromisos de los involucrados. Por último, la fase de conclusión del contacto inicial, se define como la toma de conciencia y el compromiso de parte

de la escuela con el proyecto, dando inicio a la asesoría.

Por su parte, Montenegro (2004) define este contacto inicial como constitución de grupo entre las personas a trabajar, denominada también como proceso de familiarización. El propósito es conocer la historia y características de la comunidad y que ésta conozca a los agentes externos, con la finalidad de conformar grupos de trabajo. Además, se identificarán las necesidades básicas, problemas y centros de interés, para aproximarse a la delimitación de una situación-problema sobre la que se va a intervenir.

Numerosos autores (Bellei, Raczynski, Osses 2009; De la Fuente et al., 2011; Fiabane, 2009; Bellei, 2010) refieren la llegada de la ATE como un proceso complejo, generando ciertas tensiones en la escuela y/o resistencias. Esta situación conllevaría a una falta de colaboración y desmotivación de los docentes, quienes perciben a la ATE como un agente que los descalifica profesionalmente, más aun cuando la asesoría es impuesta por niveles jerárquicos superiores (Espínola et al., 2008; Mena y Cereceda, 1999; Palma y Rivadeneira, 2007 citados en Bellei et al., 2010).

Este momento en las experiencias de asesoramiento es fundamental, ya que la literatura designa al empalme como crucial para el éxito de la asistencia técnica educativa (Bellei et al., 2010; De la Fuente et al., 2011). Rojas (2010) plantea frente al proceso de asesoría que “la calidad de un proceso de mejoramiento educativo está fuertemente determinada por las condiciones internas de la escuela, las características de las asesorías (...) y la interacción entre la escuela y la asesoría, el proceso constante de ajuste” (p.27), por lo cual se puede sostener que el empalme será de importancia para el posterior proceso de asesoría, por ser esta etapa en la cual se ajustan las expectativas y experiencias entre asesores y asesorados, el empalme sentará las bases de las posteriores relaciones entre ambos grupos.

Desde los autores revisados, el empalme es definido con distintas denominaciones, sin embargo éstos coinciden en posicionarlo en la etapa inicial del proceso de asesoramiento (Bellei, 2010; Area y Yanes, 1990). Esta etapa tendría un carácter informativo, momento en el cual los asesores informan a los asesorados sobre la intervención a realizar. Además, será vista como una etapa fija y delimitada a un cierto tiempo, es decir, como una fase a superar, la cual no se retomará.

A pesar de que algunos autores postulen que el empalme tiene un carácter procesual, puesto que se acopla con otros momentos de la asesoría, al igual que el diagnóstico (Area y Yanes, 1990), siempre es posicionado al inicio del asesoramiento.

## **Metodología**

### **Enfoque metodológico**

El enfoque metodológico que fundamenta nuestra investigación es de tipo cualitativo, bajo un paradigma interpretativo (Prieto, 2001b), orientado a la importancia de la comprensión de los fenómenos sociales que, en este caso, fueron abordados desde los significados que se construyen en la interacción entre asesores/asesorados, específicamente en la fase de empalme en el contexto de un asesoramiento técnico educativo, enmarcado en la Ley de Subvención Escolar Preferencial.

Este estudio se centra en la descripción y comprensión de la experiencia del empalme tal y como es vivida por los agentes educativos (Martínez, 1989 citado en López, 2001), enfocándonos también en el modo en que los sujetos producen y mantienen activamente los significados de este fenómeno social (Schutz, s/a citado en Ritzer, 1993). Para Woods (1998), los significados simbólicos emergen a partir de las interacciones entre sujetos en diversas situaciones a lo largo del tiempo, y por ello, se vuelve relevante investigar significados compartidos.

### **Grupo de estudio**

Esta investigación consiste en un estudio de caso único (Rodríguez et al., 1996) en pos de abordar un análisis sistemático, en detalle, comprensivo y en profundidad del fenómeno de investigación (García, 1991 citado en Rodríguez et al., 1996). Nuestro caso único será, el proceso de empalme entre una escuela de educación básica urbana y una ATE contratada en el marco de la Ley SEP.

La importancia de investigar el empalme desde la perspectiva de caso único, radica en su aporte a la comprensión de los significados construidos en el empalme. (Stake, 1994 citado en Rodríguez et al., 1996). Siguiendo a Bogdan y Biklen (1982 citados en Rodríguez et al., 1996) se estudiaron los significados desde la propia perspectiva de los participantes en el proceso de empalme.

A su vez, se buscó descubrir nuevas relaciones y conceptos, no una verificación o comprobación de hipótesis. Desde esta perspectiva, el estudio de caso único puede tener una importante contribución al conocimiento y construcción teórica (Rodríguez et al., 1996).

La elección de la escuela, fue intencionada (Quintana, 2005). En seguida se detallan los criterios de inclusión de la escuela, así como también, los criterios de inclusión de los sujetos que participaron del estudio:

<b>CRITERIOS DE INCLUSION DE LA ESCUELA</b>	<b>CRITERIOS DE INCLUSION ENTREVISTADOS</b>
Que reciba Subvención Escolar Preferencial al menos en los últimos 2 años	Que hayan estado en contacto con los asesores, recibiendo la asesoría mientras la ATE trabajó en la escuela
Que haya recibido el asesoramiento de la misma ATE por al menos 6 meses	Que hayan estado en contacto con los asesorados, implantando la asesoría mientras la ATE trabajó en la escuela
Que la ATE haya participado al menos en el diseño del Plan de Mejora e idealmente, en su implementación	Que hayan recibido la asesoría o capacitado a los asesorados mientras la ATE trabajó en la escuela
Que al menos el 80% del equipo directivo y docentes que estaban cuando se recibió la ATE siga en el colegio	Que hayan tenido algún tipo de vínculo y/o relación directa con la asesoría técnica educativa implementada en la escuela

Tabla 1: Criterios de inclusión del estudio.  
Fuente: Elaboración propia

Al interior del establecimiento, en un primer momento, el informante clave fue el Jefe de Unidad Técnica Pedagógica, a quien pedimos fuera nuestro primer entrevistado. Siguiendo a Martin-Crespo y Salamanca (2007), esto consistió en un muestreo por conveniencia, en el cual se identifica al participante que pueda entregar la mayor cantidad de información relevante para la investigación. El informante clave propició el establecimiento de una relación de confianza con los nuevos participantes del estudio, permitiendo acercarse a agentes educativos menos asequibles como el Director de la escuela, el Director del DEM<sup>4</sup> y el Director Zonal de la ATE.

Continuando con los mismos autores, en un segundo momento, se siguió con un muestreo de avalancha o bola de nieve. El acercamiento con el informante clave facilitó la instancia de realizar una presentación de la propuesta a los docentes de enseñanza

educación inicial NB1 y NB2, y básica, en la cual se hizo un llamado voluntario. En esta convocatoria, se anotaron seis docentes, los cuales fueron entrevistados posteriormente.

Para acceder a Consul fue necesario el informante clave como intermediario. Antes de poder entablar una comunicación presencial con Consul, se debió cumplir una serie de protocolos de la ATE; se envió vía correo electrónico la presentación del proyecto y la pauta de entrevistas, y una vez aprobado por Consul en Santiago, la directora zonal accedió a realizar una entrevista. Se realizaron entrevistas a solo dos integrantes de la ATE, ya que adentrados en el proceso, la directora zonal nos comunica que Consul debe cesar su participación a causa de la sobrecarga laboral de fin de año.

Transversalmente se realizó un muestreo teórico e intencionado, basado en las necesidades de información que fueron detectadas a partir de los resultados de las entrevistas (Martin-Crespo y Salamanca, 2007)

<sup>4</sup> DEM: Abreviación utilizada para indicar a la Dirección de Educación Municipal, de la comuna a la cual pertenece la escuela Los Aromos.

Respecto al número de las entrevistas realizadas, el principio utilizado fue el de la saturación de datos, es decir, las detuvimos cuando no se obtuvo nueva información y ésta comenzó a ser redundante (Martin-Crespo y Salamanca, 2007).

### Métodos y Técnicas De Producción de Información

La producción de información se realizó a través de entrevistas en profundidad (Prieto, 2001b) a once actores educativos.

Siguiendo a la autora, la entrevista en profundidad tuvo como objetivo recopilar datos relevantes para la investigación, dentro de éstos, comprender la experiencia, significados de los participantes, y realizar un recorrido del objeto de estudio. Las entrevistas se guiaron por lineamientos generales, fundamentalmente por las preguntas y objetivos de la investigación.

A continuación presentamos un cuadro que resume la fase de producción de información:

TIPO DE TÉCNICA	ACTOR EDUCATIVO	TRAMO ETARIO	ANTIGÜEDAD	GÉNERO
Entrevista en profundidad	Director del DEM	40-50 años	1 año aprox. en el cargo	Hombre
Entrevista en profundidad	Jefe UTP	35-45 años	3 años en la escuela	Mujer
Entrevista en profundidad	Educadora de párvulos	40-45 años	5 años en la escuela	Mujer
Entrevista en profundidad	Educadora de párvulos	35-40 años	9 años en la escuela	Mujer
Entrevista en profundidad	Docente de aula	30-35 años	2 años en la escuela	Mujer
Entrevista en profundidad	Docente de aula	35-40 años	3 años en la escuela	Mujer
Entrevista en profundidad	Director de Los Aromos	45-55 años	4 años en la escuela y en el cargo	Hombre
Entrevista en profundidad	Docente asistente de aula	25-35 años	12 meses aprox. en la escuela	Hombre
Entrevista en profundidad	Docente de aula	50-55 años	12 años en la escuela	Hombre
Entrevista en profundidad	Coordinadora Zonal de la V región de Consul	30-35 años	5 años en Consul y 1 ½ en el cargo	Mujer
Entrevista en profundidad	Monitora de Consul	30-35 años	3 años en Consul	Mujer

Tabla 2: Producción de información  
Fuente: Elaboración propia

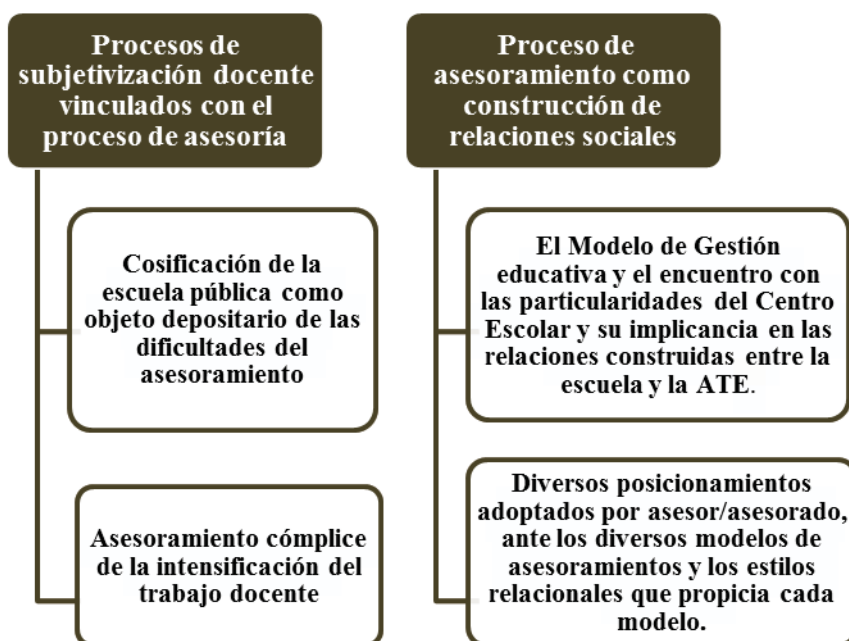
### Técnica de Análisis de Información

En la investigación se recurrió a la técnica de análisis de contenido categorial (Vázquez, 1994), centrado en el análisis de los significados de los agentes educativos y el grupo asesor, en relación al proceso de empalme.

Esta técnica analiza la realidad social, respecto de los fenómenos no observables directamente, por lo que son inferidos a partir de los datos y/o del contexto de éstos (López-Aranguren, 2003). Se siguieron las etapas propuestas por Vázquez (1994); etapa de pre-análisis, codificación y categorización, las cuales fueron consecutivas y recursivas,

permitiendo así, la operacionalización del análisis. La lógica original del fenómeno investigado, es decir, la descripción lineal de lo que se observó, perdió relevancia, puesto se generó una reconstrucción de la situación investigada, dando origen a un nuevo ordenamiento a partir de las categorías de análisis, construyéndose las conceptualizaciones en base a dichas categorías (Prieto, 2001b).

Finalmente, los datos de nuestra investigación fueron analizados en dos categorías emergentes, las cuales se subdividen a su vez en dos subcategorías. La presentación de los análisis seguirá la lógica del esquema presentado a continuación.



Esquema 1: Categorías de Investigación

Fuente: Elaboración Propia

**Subcategoría 1:** Cosificación de la escuela pública como objeto depositario de las dificultades del asesoramiento.

#### Aspectos éticos resguardados

De acuerdo con los planteamientos y recopilaciones éticas de diversos autores, y expuestas por Serrano y Tójar (2000), las consideraciones éticas en esta investigación fueron las siguientes:

- Se protegió tanto la privacidad, dignidad y anonimato de las personas con quienes se trabajó, así como la integridad de las instituciones que participaron de la investigación.
- Estas personas firmaron un documento denominado “Consentimiento informado”.

#### Resultados

Los resultados serán presentados en dos categorías de análisis emergentes, cada una de las cuales se subdivide en dos subcategorías.

#### **Categoría 1: Procesos de subjetivización docente vinculados con el proceso de asesoría**

La presente categoría da cuenta de los procesos de subjetivización de los actores educativos, emergidos en vinculación con el proceso de asesoramiento. A continuación, se desarrollan las dos subcategorías desprendidas del análisis categorial correspondiente.

Los actores educativos reconstruyen su vida material en la escuela, por medio de la retórica de la cosificación, relacionándose con ésta como si fuera una realidad cósmica, negando su sustento histórico-social y procesualidad (Lukács, 1968 citado en Sierra, 2007). Así, avalan fenómenos humanos que surgen de manera natural, objetivándolos y manteniéndose el sujeto al margen de la producción de éstos (Berger y Luckman, 1968 citado en Prieto, 2001a). La escuela por medio de la retórica de la cosificación, permite el depósito en ella de las dificultades del asesoramiento, evidenciando las narrativas, atribuciones externas al sujeto que enuncia, en una responsabilización localizada en el alumnado y en carencias de tipo formativa de los docentes.

Los dichos del profesorado dan cuenta de una suerte de determinismo ambientalista (Kaplan, 2006), enjuiciando y desvalorizando a los alumnos que pertenecen a la escuela municipal, manifestando mecanismos de discriminación y selección (López et al., 1984) al tipificar a la escuela y al estudiante. A causa de la realidad socioeconómica del alumnado la propuesta de Consul obligatoriamente no se puede desarrollar en esta escuela; desde la lógica de la reificación, el contexto del alumno se convierte en un destino inevitable (Berger y Luckmann, 2003). Las narrativas docentes



implícitamente toman distancia social con respecto al alumnado, diferenciando entre un “ellos”, los alumnos, y un “nosotros”, el profesorado. La escuela es construida así como una cosa, objeto negativo generalizable a la categoría de una escuela municipal.

*“a ver el sistema de Consul yo lo encuentro un sistema, o sea no es un mal sistema, pero aquí cuesta mucho implementarlo, en este tipo de colegio municipales, con este tipo de niños en riesgo social que hay es complejo” (Profesor Asistente Segundo Básico)*

*“sobre todo en ambientes como el nuestro, nosotros tenemos un más de un 80% de vulnerabilidad entre básica y media (...) Entonces de repente que nos lleguen estas maravillas, claro, pero tenemos que pensar qué tipo de niños es el que tenemos nosotros” (Educatora de Párvulos 1)*

El contexto de la escuela así cosificado, posibilita la justificación de las diversas dificultades del asesoramiento, en las narrativas y posicionamientos que adoptan tanto asesores como asesorados. El docente asienta sus prácticas en factores externos, individualizando y externalizando responsabilidades, característico de una conciencia cosificada que reconstruye el mundo social independiente de las acciones del sujeto (Lukács, 1968 citado en Sierra, 2007). Se establece así, una relación directa entre la situación social y económica de una escuela municipal, con el compromiso que ellos adquieren en ésta.

*“personalmente sí, cuesta mucho (Haciendo referencia al compromiso docente), cuesta mucho, porque hay muchos factores que están involucrados, una la inestabilidad laboral es un punto eterno de conflicto, la calidad de los sueldos, la calidad del ambiente laboral, cuesta mucho, mucho, engancharse al sistema (...) cuesta, pero creo que aquí tiene un plus especial que hay más niños vulnerables con riesgo social que están metidos en muchas cosas, cuesta, cuesta mucho” (Profesor Asistente Segundo Básico)*

Si bien hay un proceso predominante de externalización de responsabilidad hacia el alumno, se presentan comentarios docentes con cierta atribución personal con respecto a su propia labor.

*“pero ¿quién paga el pato? Los cabros chicos, ¿quién paga el pato? La escuela, y empiezan a bajar los resultados porque no hay un trabajo, y no hay un trabajo, y es así no más, así de sencillo” (Haciendo referencia a que no existe un trabajo sistematizado entre docentes)” (Educatora de Párvulos 1)*

*“las debilidades no, las debilidades están en los profesores (...) Si porque uno rechaza esas cosas generalmente, te cuesta aceptarlas” (Haciendo referencia a los materiales tecnológicos) (Profesor Cuarto Básico)*

Las narrativas no sólo quedan relacionadas con una desvalorización del estudiantado y sus familias, sino también con una estigmatización y marginación del profesorado. El directivo de la escuela construye al docente como un otro carente, apelando a su formación profesional, pues no tendría las competencias para adecuarse a las exigencias de la escuela y de la ATE, culpabilizándolo de un no ajuste a los parámetros actuales de eficiencia (Cornejo, 2006). De este modo, la realidad del establecimiento se cosifica, puesto que se niega la vinculación de ésta a un conjunto social (Lukács, 1985 citado en Romero, 2008), desconociendo que las dificultades del asesoramiento no se arraigan solamente en el supuesto contexto deficitario del establecimiento, sino en un entramado social más amplio.

*“el problema era que no todos nuestros profesores estaban en su formación inicial educados para generar autonomía a los niños (...) Es que lamentablemente por formación inicial, no todos los profes quieren trabajar distintos estilos dentro del aula ni distintos ritmos, entonces ahí yo creo que viene como el quiebre” (Haciendo referencia a un desajuste entre los docentes y la ATE) (Jefa de UTP)*

Consul también responsabiliza a los docentes de las dificultades para implementar su propuesta como ATE. Para los asesores el principal responsable es el profesorado, debido a sus déficits en la formación, planificaciones precarias y metodologías de aula diferentes a las que ellos, los asesores, desarrollan. La escuela queda así construida como un universal abstracto al margen de las prácticas de la ATE, cosificando las relaciones y procesos sociales en ella inmersos (Lukács, 1975 citado en García,

2008). Consul no sería parte de las dificultades con respecto a la implementación de su propuesta.

*“Eh mira, principalmente los profes trabajan, bueno con las bases curriculares que te entrega el gobierno y todo, pero enfocado al contenido, por ejemplo les enseña a los niños a sumar (...) a restar, a multiplicar y a dividir, pero les cuesta enseñar a los alumnos a aplicar eso en su vida cotidiana (...) que tenga significado, a realizar preguntas con niveles más elevados”*  
(Coordinadora Zonal Consul)

Desde Consul emerge una implícita desfocalización de la responsabilidad del alumno y de sus contextos, al expresar que una de las “principales debilidades” del proceso serían las bajas expectativas que docentes y directivos tienen respecto de los estudiantes, lo que daría paso a la construcción del alumno desde otro lugar. Aún así, cabe destacar que esta narrativa ubica la responsabilidad de las dificultades nuevamente en los docentes, los asesores se excluyen de esta problemática y la escuela, por medio de la atribución externa, continúa siendo construida como un objeto reificado, depositario de las dificultades del asesoramiento.

*“las principales debilidades al comienzo yo diría (...) las bajas expectativas de los de los docentes y directivos...con sus niños”*  
(Coordinadora Zonal Consul)

Por otra parte, esta mirada de la escuela como carente, cosificada, repercute en el encuentro inicial entre la escuela y la ATE. El empalme es vivenciado por los asesorados como un proceso “complejo”, debido a que los actores educativos asociarían la presencia de agentes externos con “debilidades” en las gestiones que realizan como escuela. Planteamientos teóricos respecto de que los programas de mejoramiento son estrategias de discriminación positiva, estarían reconociendo que hay diferencias entre las escuelas para promover el aprendizaje (Rojas, 2010). Esta situación estaría influyendo en el empalme entre asesor y asesorado.

*“complejo, inicialmente complejo, por qué, porque en el fondo la asesoría viene a que técnicamente porque hay debilidades en el proceso de gestión pedagógica (Haciendo referencia a la*

*llegada de la asesoría técnica)”*  
(Director DAEM)

Con respecto a las dificultades iniciales recién mencionadas que se produjeron en el asesoramiento, Consul se declara a sí mismo como independiente y neutral frente a éstas y desde un posicionamiento objetivo de proveedor de servicios. El asesor se percibe a sí mismo como una entidad cosificada, relacionándose con la naturaleza como si ésta le fuera ajena (Lukács, 1968 citado en Sierra, 2007) apprehendiendo su rol como un destino del cual no tiene responsabilidad alguna (Berger y Luckmann, 2003), atribuyéndola hacia un tercero.

*“o sea yo no puedo decirle al profesor... o sea si un profesor me alega de porqué se contrató esta ATE, donde yo trabajo que a lo mejor era la más cara, ahí yo no tengo nada de qué decir, no puedo convencerlo de algo distinto porque no es algo que dependa de mí, ni de él o ni de ella, depende de los que están mucho más arriba que nosotros”* (Monitora Consul)

**Subcategoría 2:** Asesoramiento cómplice de la intensificación del trabajo docente

Las nuevas reformas han generado cambios profundos que amenazan las relaciones laborales, entre éstos se encuentra la intensificación del trabajo docente (Sánchez y Corte, 2012). El nuevo modelo de trabajo orientado al desempeño individual, eficiente y al cumplimiento de estándares (Sisto, 2012), al relacionarse con la cultura escolar, es resignificado por los actores educativos según sus referentes simbólicos e historias personales (Martínez, 2004). La presente subcategoría da cuenta de los significados que los asesorados asignan al asesoramiento de Consul, como parte de la intensificación laboral.

Las narrativas de los actores educativos indican estar sometidos a un constante proceso de intensificación de su rol, que al decir de Hargreaves (2005), aumenta como resultado de las múltiples innovaciones en el centro escolar. Frente a este panorama, de variadas intervenciones al mismo tiempo en la escuela, es que la ATE Consul es significada como una “sobre-intervención”. Las políticas gestionan los procesos de profesionalización demandando una mayor adquisición de competencias (Martínez, 2004), a través de múltiples intervenciones. La asesoría queda vinculada así, a un proceso que



“complica” y hace más “difícil” su trabajo, intensificándolo.

*“Entonces para nosotros, Consul llegó a ser como un tema medio complicado, porque ya teníamos una intervención, y a esa una intervención sobre intervención” (Educatora de Párvulos 1)*

*“entonces que llegue pura gente nueva y que además esté sobreintervenido por otras ATEs también es difícil” (Jefa de UTP)*

La principal tensión que dan cuenta los asesorados, con respecto a la variedad de ATE en la escuela, es el encuentro entre dos programas de asesoramiento: Plan de Apoyo Compartido (PAC)<sup>5</sup> y Consul. De este modo, las significaciones que los docentes explicitan con respecto a la llegada de Consul a la escuela -el empalme-, estarían influidas por su tendencia a dar cuenta de ésta, sólo si se hace mención a PAC. Los docentes no significan a Consul como “impositivo” por sí mismo, tal significación es a partir de su comparación con PAC, señalando que de forma contraria éste último, se presentaría de manera más “humilde”. Se deduce que el empalme es reconstruido en el hablar del docente, a través de este mecanismo de comparación.

*“O sea, los dos me llegan de la misma manera, pero el PAC irrumpe como más humilde, no sé si me entendí, o sea, “un plan piloto, vean si funciona, usted delo vuelta”, en cambio Consul entra así como “ya, esto va a ser”. Chuta, entonces ahí como que es distinta, o sea la percepción que tú tení de las dos cosas” (Educatora de párvulos 1)*

*“bueno en el fondo todos nos sentimos que nos impusieron Consul no así el PAC (...) esa fue la sensación que sentimos, se impone y se acabó” (Profesor Cuarto Básico)*

El DEM, por su parte, al reconstruir en su hablar el encuentro entre PAC y Consul, lo significa como una especie de “competencia” entre una asistencia técnica “pública”, el PAC, versus una “privada”, Consul. Según Moreno (1999 citado en Domingo y Hernández, 2008b)

la presencia paralela de asesorías y su descoordinación generaría como consecuencia una rivalidad entre ambas.

*“pero eee porque porque se da algo que nunca pensé que se iba a dar, pero se dio en Los Aromos, que fue una especie de competencia de una ATE pública y una ATE privada, miren lo que estoy diciendo” (Director DAEM)*

Bajo este contexto, el asesorado explicita una inclinación hacia aquellas fuentes de apoyo externo que se ajustan a las planificaciones enviadas por el Ministerio de Educación, significando a PAC como un “terreno firme”. Los docentes avalarían las formas de control expresados en programas que se ajustarían a las exigencias de las políticas educacionales, significados que nos hablarían de una identidad docente técnica (Nuñez, 2004).

*“No, el PAC (...) entonces nosotros sabemos que a partir de eso estamos pisando terreno firme con los chiquillos, es una secuencia de actividad, entonces yo como profesor encuentro buenísimo el PAC y no lo podemos descuidar, en cambio Consul es... no se ajusta a lo que yo estoy viendo de repente” (Docente Segundo Básico)*

El asesoramiento es sentido por los docentes como sujeto a un contexto de flexibilización constante, viéndose los asesorados sometidos a una diversidad de intervenciones que no perduran en el tiempo, precarizando e intensificando su rol. La entrada y salida de intervenciones educativas provocan, según Sisto (et al., 2011), que los programas se presenten como uno más entre varios, sin continuidad y sin provocar mayor impacto, dando origen a un asesoramiento fragmentado y transitorio (Domingo y Hernández, 2008b).

*“desde que llegue aquí hay asesorías de la Católica, de Playa Ancha, entonces cuando llega Consul o llega el PAC “no si esto se muere” ¿por qué? porque durante 10 años, todos los años, tuvimos una empresa prestando servicios “no, si esto sigue” pero se acaba la plata del proyecto y desapareció el proyecto” (Profesor Cuarto Básico)*

Por otra parte, los actores educativos explicitan que la sobre-intervención de Consul multiplica las labores administrativas y de rendición de cuentas, con una mayor cantidad

<sup>5</sup> PAC: El Plan de Apoyo Compartido es una iniciativa implementada por el Ministerio de Educación en más de mil escuelas del país, desde Marzo del 2011.

de documentos solicitados. Consul con sus diversas exigencias coloniza los horarios del docente precarizando su trabajo y convirtiendo el tiempo en un recurso administrado técnicamente (Hargreaves, 2005).

*“(..) y bueno pa todos los profes te empezai a agotar antes de empezar porque deci: ya está Consul, está PAC, ahora viene estos compadres con Chile no sé cuanto y eso significa planificar, llenar papeles, y evaluación, y esto, y la plataforma, y hay que subir datos, y lo que aplicaste” (Educadora de Párvulos 1)*

Debido a la gran cantidad de responsabilidades, los docentes de Los Aromos manifiestan la falta de tiempo para compartir con otros colegas, aislamiento que al decir de Lortie (s/a citado en Terrén, 2004), se traduce en una incomunicación intraorganizativa. Esta situación refuerza la cultura del individualismo (Hargreaves, 2005 citado en Sánchez y Corte, 2012) obstaculizando un trabajo colaborativo, disminuyendo el tiempo para “compartir” y “generar redes” entre el profesorado. Apple (1997), refuerza estos planteamientos señalando que la creciente división y control del trabajo traería consecuencias en las relaciones sociales al interior de las escuelas, minimizando las interacciones entre docentes.

*“Mira yo creo que estamos todas en las mismas, pero yo no te podría hablar por los demás, porque los niños te absorben todo el tiempo, yo no puedo salir a recreo y compartir un rato con otros profesores, no me da el tiempo” (Docente Segundo Básico)*

*“y pa aplicar articulación ¡tiempo! Necesitamos tiempo pa generar las redes de contacto, tiempo pa juntarnos en los diferentes profes” (Educadora Párvulos 1)*

Por otra parte, la ATE es significada y validada por el equipo directivo como un medio de inspección, verificación y disciplinamiento, certificando que el docente cumpla con el currículum, convirtiéndose la asesoría en una táctica menos visible de explotación y control (Andrade, 2008). De esta manera, Consul se hace cómplice de la lógica de la profesionalización docente, la que apuntaría en parte, al control técnico de su práctica (Sánchez y Corte, 2012), avalado por los mismos integrantes de la escuela.

*“Consul es súper protocolar y al principio eso también fue chocante para los profesores, pero ahora nos damos cuenta que en realidad necesitan disciplina” (Jefa de UTP)*

*“si a nosotros como unidad técnica igual nos ha servido para la implementación efectiva del currículum, que era algo que también costaba supervisar” (Jefa de UTP)*

Los docentes son interpelados a responder a las exigencias de la escuela en su totalidad (Sánchez y Corte, 2012), validando este discurso, donde la adquisición de competencias y la rendición de cuentas ocupan un lugar fundamental (Sisto, 2012). El docente “siente que tiene que cumplir” pero la sobrecarga de trabajo es un obstáculo, significados vinculados con la importancia que revisten los resultados más que los procesos en las evaluaciones docentes (Sisto et al., 2011).

*“entonces el profesor se está atrasando y el PAC (...) que estamos intervenidas (...) no estoy cumpliendo ni con uno, tengo que preocuparme por Consul” (Jefa de UTP)*

*“y no es justo, no es justo, porque sienten que tienen que cumplir en todos los ámbitos que se les está exigiendo y de pronto no tienen tiempo como para preparar más cosas o hacer lo que se les está solicitando” (Coordinadora Zonal Consul)*

El sentir del profesorado frente al incremento de carga laboral es expresado como un malestar que los “colapsa”. La intensificación coloniza las emociones, provocando presiones y frustraciones en los docentes, fenómeno que la profesionalización legítima (Alves et al., 2008 citado en Sánchez y Corte, 2012).

*“entonces también esa es otra presión que tienen y también tienen que cumplir con las horas de Consul, y con el currículum, y entonces como que oooo están así como un poco colapsados también dentro de sus tiempos” (Coordinadora Zonal Consul)*

*“Te digo que en realidad si lo comentamos entre nosotros con los otros profesores, también la sensación de estar cansadas con ese proyecto” (Docente Segundo Básico)*

Frente a esta sobre-intervención, los docentes señalan “adaptarse” a pesar de su malestar inicial. Esta disposición de “probar” da cuenta de una resignación de los asesorados frente a las propuestas externas. Tras los significados de intensificación asociados a la experiencia de asesoramiento, emergen identidades docentes técnicas (Nuñez, 2004) asociadas a la resignación.

*“al principio nosotros (...) decíamos “chuta Consul, ya”, pero igual los colegas se han ido adaptando a la rutina y a la metodología (...) mira si al final los profes terminamos adaptándonos a todo, somos muy resilientes en ese sentido” (Educadora Párvulo 2)*

El profesorado no respondería de manera lineal a las solicitudes que vienen de programas pre establecidos y diseñados externamente, por el contrario, manifiestan resistencias ante estas propuestas impuestas. Un docente “reacio” ante al asesoramiento que intensifica su labor, situación que no sólo ha de ser considerada una oposición de tipo narrativa, sino significada como un rechazo desde la particularidad de la escuela (Sisto et.al, 2011).

*“y todo proceso de reforma ha tenido ese problema, cada vez que ingresa eh un nuevo dispositivo, ya sea una asistencia técnica, un nuevo programa, nosotros los profesores somos jodidos en ese sentido “a ver que vienen, que vienen” (Director DAEM)*

*“entonces ahí al principio uno se pone reacio a algo nuevo” (Profesor Asistente Segundo Básico)*

La oposición que los docentes desarrollan implica reivindicar su lugar, decidiendo qué aspectos tomar de lo propuesto por estos programas. El profesorado se niega, en parte, a ocupar un rol de aplicador, al decir de Sandoval (1999 citado en Prieto, 2001a), adopta un papel activo de usuario-elaborador, usando las tecnologías, según su criterio y generando nuevas alternativas.

*“yo siempre le he dicho a la gente de PAC y Consul “mira, yo lo tomo pero yo tomo lo que a mi me sirve, si yo encuentro que aquí hay algo que me estorba y no cumple con mi plan de trabajo o que no llena mis expectativas, (...) O sea, tú me das una sugerencia, yo*

*soy la dueña de casa, yo la tomo o la dejo, y si yo veo que no me funciona, yo voy a tomar lo que a mi me sirve” (Educadora de Párvulos 1)*

## **Categoría 2: Proceso de asesoramiento como construcción de relaciones sociales**

La presente categoría da cuenta de las diversas concepciones de escuela y de los modelos de asesoramiento, explícitos e implícitos, en el proceso de asesoría, concepciones y modelos que implican diversas consecuencias en la relación construida entre asesor y asesorado. A continuación, se desarrollan las dos subcategorías desprendidas del análisis categorial correspondiente.

**Subcategoría 1:** El Modelo de Gestión educativo y el encuentro con las particularidades del Centro Escolar y su implicancia en las relaciones construidas entre la escuela y la ATE.

Prieto (2001a) señala que el modo de administración de las escuelas configura su sello distintivo, manifestado en prácticas, relaciones de poder y diversos modos de participación. En este escenario sus actores vivencian una multiplicidad de tensiones, conflictos y cuestionamientos. La presente subcategoría da cuenta de las relaciones construidas en el transcurso del asesoramiento, y cómo éstas reflejan diferentes concepciones de escuela, sea significada como organización y/o comunidad, según los intereses y valores que defiendan y propicien tanto asesores como asesorados.

Los procesos de toma de decisiones de la escuela presentan dos partes; quiénes deciden, el DEM, determinando las especificaciones de los servicios comprados y los que aceptan, los actores educativos. La burocracia imperante en la escuela implica acatar la jerarquía, impregnando las relaciones bajo una lógica de autoridad/sumisión (Santos Guerra, 2000 citado en Álvarez, 2010). Los discursos manifiestan una visión de escuela como organización, las decisiones son delimitadas por agentes externos y de mayor nivel jerárquico, desencadenando una escasa participación de la escuela, supeditada a procesos burocráticos. De acuerdo con Prieto (2001a) sería una administración autoritaria, centralizada y represiva del desarrollo de los actores educativos.

*“la solicitud de los equipos y los materiales también lo determinó el DEM (...) pero la escuela no tuvo*

*incidencia en si compraba el laboratorio de ciencia, el laboratorio de lenguaje, el laboratorio de matemática y las ocho pizarras, el DEM diseñó la propuesta y adquirió material” (Jefa de UTP)*

Las narrativas docentes dan cuenta de la figura del DEM como autoridad incuestionable, vinculando la influencia de éste a un sistema de control y de cumplimiento de sus exigencias. Los docentes manifiestan significados de una concepción impositiva y represiva de parte del DEM, en lo que respecta a su participación. Si bien el docente expresa ideas propias de una comunidad que aprende, en lo que concierne a una participación más inclusiva de sus opiniones, termina cediendo ante una visión de escuela como organización, quedando ésta ceñida a patrones verticales de relación y sumida en un rol tecnificado (Prieto, 2001a).

*“lamentablemente es el DEM es el que hizo todo, nosotros podemos gritar patear y todo lo que quieras, pero es el DEM el que decide, ellos firmaron el contrato” (Educadora de Párvulo 2)*

Los docentes dan cuenta de una concepción de escuela no fragmentada e inclusiva, con una descentralización del poder, expresando su interés por intercambiar conocimientos y experiencias y su rechazo a ser designados como meros ejecutores, conflictos que se producen entre la autonomía profesional y los procesos burocráticos (Bardisa, 1997). Batallan (2003) señala que el deseo de democratizar las relaciones convive con un contexto de privatización educativa, en que la participación está condicionada por las estructuras jerárquicas que sustentan a las organizaciones escolares (Bardisa, 1997).

*“Pero a ti no te dicen “oye tía fíjate que...analiza esto, qué te parece, será pertinente, será bueno que los niños, lo será? No po, te dicen aquí están los cuadernos” (Educadora de Párvulos 1)*

*“y así funciona el sistema municipal, jamás te preguntan, jamás dicen “oye, colega esta, veamos esto, que les parece, por donde lo focalizamos” (Educadora de Párvulos 2)*

El modo jerarquizado en que se establece la compra de la asesoría y el flujo de

información, genera consecuencias en la recepción tanto de los directivos como del profesorado, hacia la propuesta de asesoramiento. Esto es significado como un momento “chocante” para los docentes, no así para el directivo, ya que este último estaba en conocimiento de la compra de la ATE. Esta situación explicita el modelo de gestión en la escuela, teniendo el director un rol principal en el manejo y dirección de la información de los proyectos (Graffe, 2002). Las escuelas concebidas como organizaciones localizan la participación de preferencia en el equipo directivo (Álvarez, 2010), contexto que estaría condicionando la relación establecida desde un inicio entre asesor y asesorado.

*“para los docentes es un poco más chocante, pero para los directivos no porque ellos están enterados de esto y ellos probablemente solicitan esas cosas también al DEM eeee entonces, ya una vez que entramos a la escuela, o que yo entre a la escuela, eee siempre había tenido contacto con el director y con la UTP” (Haciendo referencia a la llegada de la ATE a la Escuela) (Monitora Consul)*

Este contexto, en parte, incidió en las significaciones de los docentes con respecto a la asesoría, vivenciada como externa e “impuesta”, una llegada repentina e “invasiva”. Los docentes serían considerados sólo como ocupantes de roles específicos en la estructura piramidal de la escuela y no en su calidad de personas, puesto que no son incluidos como interlocutores válidos en la toma de decisiones (Prieto, 2001a).

*“de que esto no lo habían pedido, ¿cachay?, de que no pidieron Consul (...) o sea, “esto yo no lo compré, yo no lo pedí, esto es impuesto” (Coordinadora Zonal Consul)*

*“llego a invadir Consul acá (...)” (Educadora Párvulo 2)*

Consul por su parte, también explicita una concepción de escuela cruzada por los discursos actuales de una administración managerialista, que como nos indica Sisto y Fardella (2011) sitúa al director como la figura central en la movilización de la escuela, responsabilizándolo individualmente de las prácticas de los demás actores educativos. La ATE expresa que un adecuado “alineamiento” del director con su propuesta haría posible “transmitirla” a los docentes. Esta visión de

acciones y prácticas unilaterales dan cuenta de los distintos eslabones de una pirámide en el centro escolar.

*“no sé po, yo mi manera de pensar es que la cabeza es súper importante en todo proceso, en el alineamiento de las cosas que se están realizando, entonces cuando tú tienes un director que está alineado y que cree y que puede, transmite también eso a sus profesores”*  
(Coordinadora Zonal Consul)

Se erigen voces que indican que no sólo es necesario que el director comprenda el sentido del asesoramiento como razón suficiente para ser transferido a los docentes, expresando una mirada de la escuela en su heterogeneidad de variables. Narrativa opuesta a una concepción de la gestión escolar como un simple proceso de racionalización del trabajo en la escuela (Libaneo, 2007).

*“a veces puede que el equipo directivo entienda, comprenda el sentido y el propósito de la asistencia técnica, pero no necesariamente eso va a generar una buena transferencia a su equipo hacia docente”* (Director DAEM)

**Subcategoría 2:** Diversos posicionamientos adoptados por asesor/asesorado, ante los distintos modelos de asesoramiento y los estilos relacionales que propicia cada uno de éstos.

Los diversos modelos de asesoramiento se entrecruzan a lo largo del proceso de asesoría, manifestando intereses y estableciendo estilos relacionales heterogéneos. Tanto asesor como asesorado adoptan y modifican sus posicionamientos en distintos momentos de la asesoría, con diversas consecuencias en la relación construida, dando cuenta que el modo de abordar e involucrarse en las propuestas educativas externas no se produce como un proceso lineal y compacto, sino lleno de fracturas y contradicciones.

La llegada de Consul a la escuela se centra en una presentación inicial basada en la exposición de aspectos técnicos de la asesoría, tales como el material y metodología de trabajo. Dicho encuentro manifiesta la concepción de asesoramiento que la ATE tendría a su base, en su acercamiento inicial a la escuela, un modelo predominante de cliente-proveedor (Schein, 1988 citado en Imbernon, 2007), pues se centraron en explicar los servicios que entregarían, un poner en conocimiento a la

comunidad escolar, lógica vinculada con una racionalidad técnica (Van Mannen, 1977 citado en Prieto, 2001b) desde la cual se relacionan con los asesorados.

*“sí, ahí hubo una presentación del proyecto, de lo que era Consul mismo como ATE y de lo que era la metodología, pero nada más”*  
(Educatora Párvulo 2)

Los docentes cuestionan la lógica arriba-abajo del modelo de asesoramiento de Consul, significándolo como una “imposición” debido a la intención explícita de modificar sus prácticas cotidianas, lo que les produce “malestar”. El saber experto que ostentaría el asesor como portador del cambio, indicando “qué hacer”, “cómo trabajar”, lo posiciona como el protagonista del asesoramiento buscando imponer sus modos de trabajo, estableciendo una relación jerárquica, vertical con el asesorado. El modelo de intervención obedece a principios de tecnificación, predeterminación, rutinización y control del proceso de asesoría (Romero, 2006).

*“pero que te vengán a decir cómo trabajar, qué hacer, qué es lo que corresponde (...) es cómo que te vengán a imponer algo (...) como que ahí a mí, como que me empezó como a molestar el tema”* (Educatora de Párvulos 1)

*“Cuesta abrir la mentalidad de este sistema de trabajo (...) y en el caso de los profesores porque es totalmente distinto a lo que ellos hacen habitualmente”* (Monitora Consul)

Las narrativas docentes manifiestan un malestar explícito frente a la manera en que Consul se integró inicialmente a la escuela, un intento de “convencimiento” respecto de tener la solución a sus dificultades. Estos planteamientos colonialistas excluyen la memoria profesional e institucional de la escuela (Domingo y Hernández, 2008a) desacreditando a los docentes. Este último, a su vez se valida a sí mismo en su experticia local y situada que define como central y que Consul, no habría tomado en consideración.

*“tratando de ellos convencernos a nosotros, cuando nosotros somos los que estamos en el aula y nosotros conocemos a los cabros chicos, entonces de repente como que esa cuestión te molesta que te vengán a decir que acá tenemos la panacea*



*chiquillas, que le vamos a resolver el tema” (Educatora de párvulos 1)*

Si bien los significados del profesorado señalan que Consul se presenta desde un inicio como una propuesta remedial para sus problemas, la ATE manifiesta que su integración a la escuela habría sido como una herramienta más de trabajo y no como una “panacea”. Se establecen de este modo contradicciones en las narrativas que los actores educativos y los asesores construyen, con respecto al encuentro inicial entre la ATE y la escuela.

*“eh mmm nosotros presentamos esta propuesta como una herramienta más o como una forma más de trabajar, ¿ya?, en ningún caso se les dice a los profesores que esta es la única forma o que es la panacea o que con esto ellos van a lograr excelentes puntajes SIMCE” (Coordinadora Zonal Consul)*

Por otra parte, la ATE es significada por los asesorados como una experiencia que no se acopla y/o no considera su realidad particular. Este fenómeno se relaciona con el modelo de asesoramiento académico, ya que éste supone una homogeneidad en las características de los asesorados y de sus contextos particulares (Imbernon, 2007).

*“ponte tú estábamos trabajando en el PME y decía (Haciendo referencia a la monitora de Consul) “a ver, espérate mira yo en Tomé, la escuela tenía PAC lo mismo que ustedes”, y empezaba a mostrarme el PME del otro, entonces yo te digo eh la contextualización de las cosas” (Director Los Aromos)*

Si bien, se ha evidenciado el rechazo de los asesorados frente a las formas de trabajo de Consul, estas narrativas se contradicen con los posicionamientos técnicos que éstos adoptan, esperando ser proveídos de recursos instrumentales por parte del asesor, un sentido del cambio en la dimensión de nuevos enfoques didácticos (Fullan, 2002), concepción de asesoramiento equivalente al modelo cliente-proveedor y coherente con la intervención dirigida (Montenegro, 2001). Por otra parte, los docentes desestiman la relación de horizontalidad que la ATE en ocasiones propone. Según Elliot (2000), los modos de aprendizaje recíproco amenazan las culturas tradicionales docentes. En este contexto se cruzan dos intereses, la racionalidad técnica de

parte del asesorado y la racionalidad práctica del asesor.

*“Yo esperaba una consultora, una asesoría, con un análisis técnico, “mira estos son los resultados, de esta manera los podemos mejorar”, más que “¿qué les gustaría a ustedes?, ¿cómo lo redactamos?” (Jefa de UTP)*

*“si tú contratas una ATE es porque debe tener una experticia mejor que la de uno, o por lo menos que te rectifique (...) y lo mejores” (Director Los Aromos)*

Los asesores de Consul, por su parte, en contraposición a las narrativas expresadas por los asesorados, manifiestan reconocer la experiencia práctica y el conocimiento particular del docente, posicionándolos como conocedores expertos de lo que ocurre en el aula. Desde esta perspectiva, se plantea que un modelo de intervención de proceso (Escudero y Moreno, 1992; Guarro, 2001; Rodríguez, 1996 citados en Domingo, 2003) se acercará a la práctica del profesorado desde posiciones de igualdad (Arencibia y Guarro, 1999 citados en Domingo, 2003).

*“Tratar de entenderlos a ellos, porque en el fondo ellos están todo el día con los niños y si algo pasa ahí adentro, que a lo mejor yo lo veo distinto, son ellos los dueños de casa” (Monitora Consul)*

Los asesores manifiestan tener la disposición de escuchar, dialogar y construir con los docentes su propuesta de asesoramiento, aportando cada uno desde su experiencia y confluyendo en un mismo objetivo, experiencia que se ajustaría a una intervención participativa (Montenegro, 2001). La relación que se establece da énfasis a la profesionalidad del centro y sus docentes, reconociendo su autonomía, negociando sus necesidades y funciones (Bolívar, 1997; Domingo y otros, 2001; Moreno, 1999; Nieto, 1996; Rodríguez, 1996, 1998 citados en Domingo, 2001). De este modo, la relación que se establece entre asesores y asesorados desde el interés práctico, ya no será una cosificación del otro como objeto, sino más bien una relación intersubjetiva (Habermas, 1984 citado en Grundy, 1991).

*“los que vamos haciendo la articulación pa ver bueno lo que te falta, lo que yo te ofrezco, en relación con lo que yo te ofrezco que es lo que necesitas, que son las cosas que*

*tenemos que empezar a pulir (...) y ponernos de acuerdo también y bogar todos pal mismo lado” (Educadora de Párvulos 1)*

*“se conversa con la monitora los ajustes (...) se trabajan, se proponen, se sugieren, se enmarcan y “ya, esto es lo que vamos a hacer (...) estamos todos de acuerdo, si” ya y lo vamos realizando” (Coordinadora Zonal Consul)*

Para asesores y asesorados adquiere tanta relevancia el valor de compartir la misma preparación profesional, que se construye un sentido de trabajo colegiado entre profesores más allá de las diferencias contractuales entre uno y otro. Si el asesoramiento es apoyo para construir juntos un proyecto de mejora en la escuela, es necesario valorar y posicionarse en el lugar del otro, lo cual ayudaría tanto a asesores como asesorados, a ver más allá de su propio punto de vista (Domingo y Hernández, 2008a).

*“Yo creo que más allá de tener diferencias contractuales, al final de cabo los tres somos docentes y creo que debemos remar para el mismo lado para el desarrollo del taller, entonces creo que eso le da un plus importante que sea un docente es buenísimo” (Profesor Asistente Segundo Básico)*

*“También somos todos profes, y también todas estuvimos en sala, y también nos ponemos en el lugar de que nos hubiese pasado a nosotros, eh como habíamos reaccionado, que nos había gustado que hubiesen hecho con nosotros” (Coordinadora Zonal Consul)*

Siguiendo con el modelo de intervención descrito, colaborativo, el encuentro inicial entre la ATE y la escuela es definido como un “acoplamiento” entre dos particularidades, entre la visión de los asesores y el conocimiento docente de su realidad particular, otorgándole importancia a éste último en vinculación con la asesoría. Desde la literatura se comprende esta concepción como lo que se ha denominado empalme. Esta narrativa da cuenta de una interacción sujeto/sujeto, significados docentes relacionados con la noción de interdisciplinariedad, puesto que apelan a la cooperación, reciprocidad y enriquecimiento de ambos (Torres, 1996 citado en Baltar, 2012).

*“en algún sentido se están acoplando cierto dos raíces, dos ideas distintas porque obviamente Consul viene con otra misión, otra visión, y tener el contexto de nosotros como profesores que estamos todo el día con ellos, con los chicos, lo encuentro bueno” (Profesor Asistente Segundo Básico)*

Por otra parte, las narrativas de Consul indican haber facilitado a lo largo del proceso de asesoramiento, un espacio conversacional donde ambos, asesores y asesorados, manifiestan sus expectativas y aclaran temas no resueltos, espacio participativo que según nos indica Prieto (2001a), sería clave para favorecer comprensiones mutuas. Estas prácticas intentan un encuentro de negociación, de reconstruir el empalme desde el interés práctico, centrado en el diálogo y en el reconocimiento del otro (Habermas, 1984 citado en Grundy, 1991).

*“y eso fue súper bueno, por así decirlo, porque nos pudimos sentar a conversar los profesores, los directivos, yo como coordinadora, la monitora que estaba a cargo, y la consultora de la escuela, y aclarar esas cosas que se estaban generando y también ver cuáles eran las expectativas que ellos tenían y cuáles eran las expectativas que nosotros teníamos y ahí se hizo un ajuste y las cosas empezaron a encaminarse súper bien” (Coordinadora Zonal Consul)*

A partir de la experiencia vivida, con las diversas dificultades para ambas partes, los asesores significan las primeras instancias de “conocer” como vitales para el desarrollo de la asesoría, declarando que se genera un “período de encontrarse”, validando el empalme como un encuentro entre la ATE y la escuela, recursivo y de suma importancia.

*“cuando ellos ya tienen claro a qué vas tú, o cómo puede el trabajo de la ATE eh influir en su trabajo, cuando ellos comprenden eso, es el momento en el cual las cosas se empiezan a dar mejor, o sea hay un período de de encontrarse” (Monitora Consul)*

## **Conclusiones y Discusiones**

El encuentro entre la ATE y la escuela está, en primera instancia, condicionado por la época actual en la cual la adquisición de competencias, la eficiencia y eficacia son



pedras angulares de las reformas actuales de la educación (Martínez, 2004). La reforma educativa neoliberal se establece entonces como el contexto social amplio que sostiene al asesoramiento técnico y por ende, al empalme, enfocado desde sus orígenes en la lógica del aumento de competencias por parte de la escuela con el supuesto a la base de la ineficiencia de estos centros educativos (López y Flores, 2006) y con el objetivo global de optimizar la calidad de la educación, pero medida a través de las capacidades técnicas del centro escolar. En el caso específico de la escuela Los Aromos, la orientación del empalme se concentró en puntualizar los aspectos técnicos y prácticos de la propuesta de asesoramiento, con la finalidad de concretizar la esperada transferencia de competencias hacia el asesorado.

El empalme entendido desde la lógica de la eficiencia y eficacia será significado como una etapa con límites pre-establecidos, es decir, un momento inicial que debe ser “superado” para luego dar comienzo a las posteriores etapas del asesoramiento, privilegiando la prontitud de su desarrollo con una negociación escasamente participativa. Desde los planteamientos de Apple (1997) se podría entender al empalme como un proceso productivo, puesto que las tendencias actuales intentarían controlar tanto el ritmo y habilidades requeridas por parte del asesor para hacer más eficiente este proceso.

En un contexto en el que prevalece la lógica del *accountability*, en el cual se inserta la Ley SEP, se fortalece esta visión tecnocrática de los procesos de asesoramiento y, dentro de ellos, la fase de empalme, vinculada al hecho que tanto asesor como asesorado serán evaluados según los compromisos contraídos y alcanzados, en términos de transferir competencias y sustentabilidad de las mismas en los centros educativos. De este modo, el empalme se establece como una relación mercantilizada, con una clara distinción de roles entre el experto que entrega la asesoría y el cliente o beneficiario, bajo parámetros de eficacia y evaluación de resultados.

El empalme y la relación que emerge entre asesores y asesorados, se vincula con las orientaciones a nivel de políticas y estrategias educativas. Dichas estrategias, implícitamente sustentadas por una lógica de arriba-abajo respecto del mejoramiento escolar, privilegian la implementación de programas que desarrollan una relación asimétrica entre la escuela y la ATE, a la vez que dificulta un involucramiento

de la cultura de ambas realidades en los proyectos a realizar en conjunto.

Lo descrito anteriormente podría estar evidenciando una suerte de incongruencia en la reforma, ya que si bien su discurso declara una supuesta centralidad de la escuela y sus actores en el proceso del cambio educativo, desacredita a los docentes que son los agentes protagonistas en este espacio, con importantes repercusiones en las relaciones de horizontalidad que se esperaría conformar en un empalme. Si bien, estos discursos políticos han señalado una centralidad del docente en los procesos de mejora, dichos discursos se insertan en la realidad de la escuela de un modo diferente, puesto que los actores educativos serían abordados desde la carencia, con un conocimiento escasamente pertinente en lo que concierne a los procesos en educación. Consecuencia de aquello sería el desadiestramiento de los docentes, quienes despojados de su experticia son readiestrados bajo la lógica empresarial (Apple, 1997), alienando su agencia en el cambio.

Por otra parte, aunque diversos autores han señalado que los programas de mejoramiento en Chile han evolucionado desde estrategias directivas, centralizadas, bajo una lógica de arriba-abajo hacia estrategias indirectas, descentralizadas y ejecutadas por asesores externos y contratadas de manera autónoma por el sostenedor (Cox y Gonzáles, 1998 citado en Muñoz y Vanni, 2008; Bellei et al., 2010), los hallazgos de esta investigación dan cuenta que la lógica top-down (Navarro, 2002) continúa siendo imperante en el proceso de asesoramiento técnico educativo. A pesar que los discursos explícitos señalan que la mejora en educación se sustenta en la lógica del bottom-up (Navarro, 2002), la asesoría en la escuela Los Aromos es experimentada por los actores educativos como un proceso directivo e impuesto, manteniendo la reforma el statu-quo de la lógica del arriba-abajo.

Siguiendo los planteamientos recientemente descritos evidenciamos en este proceso investigativo que la autonomía concedida a las escuelas se restringe a la “libertad” de elección de un producto y aceptación de la propuesta de asesoría, su autonomía es mermada a la gestión administrativa (Contreras y Corbalán 2010), principio ideológico del neoliberalismo que reduce la relación que la escuela establece con la ATE bajo los valores de mercado y privatización, una relación de cliente entre el asesor y el asesorado. Esta “falsa” libertad se

articula con las concepciones actuales de gestión de los centros educativos, reduciendo la participación de sus agentes a un eficientismo participativo (Batallan, 2003). De acuerdo con Sisto et al., (2011) comprendemos que de este modo se anula la voz de los docentes en lo que concierne a la educación en sus objetivos y pretensiones globales.

Este contexto de reificación (Berger y Luckmann, 2003) de la escuela pública, significados sociales que ubican al centro escolar subvencionado por el Estado, “naturalmente” e independientemente del contexto socio-político, en una posición de inferioridad con respecto a su quehacer profesional y al asesorado ubicado en un estatus de superioridad y de transmisor de conocimientos, permite que la relación que se construye en la asesoría siga lo planteado por el modelo de asesoramiento académico (Imbernon, 2007), vinculándose con lo que Prieto (2001a) denomina una organización que aprende. Domingo y Hernández (2008a), señalan que la experiencia del apoyo externo no puede emprenderse desde una posición técnica, desestimando el componente humano y social de su función, puesto que el asesoramiento guarda una estrecha relación con el componente personal y cultural de las escuelas.

Basados en estos planteamientos, y según los análisis emergidos en esta investigación, consideramos que los docentes utilizan su memoria institucional para abordar las nuevas propuestas educativas, incidiendo esto directamente en su postura frente a la llegada de Consul siendo connotada como parte de la intensificación e imposición de nuevas intervenciones, a la vez que desestiman el futuro impacto de estas propuestas en el centro escolar. El empalme es construido a partir de esta memoria, a través de un mecanismo de comparación constante entre las asistencias técnicas educativas presente en la escuela.

Al establecer un vínculo bajo este contexto, el empalme se constituye en la escuela Los Aromos como un momento principalmente informativo, instrumental y con relaciones jerarquizadas, homogeneizando desde un inicio, a los agentes y sus contextos. Siguiendo la literatura y en base a los análisis previamente realizados, consideramos que una asesoría que no toma en cuenta la realidad particular de la escuela “merma considerablemente las posibilidades de comunicación y entendimiento mutuo (...), lo que puede llevar a una relación profesional vaciada de contenido y estéril en lo

fundamental” (Domingo y Hernández, 2008a, p. 16).

El empalme predeterminado, conformado en un inicio en la escuela, anula la interacción entre asesor/asesorado, estableciendo un contexto que permite la desvinculación de sus individualidades (Apple, 1997). Esta acción antidualógica admite la conquista “robando al oprimido su palabra, su expresividad, su cultura” (Freire, 1985, p.125). Siguiendo al mismo autor, estas acciones vivenciadas en el empalme permite que los asesorados sean concebidos como meros espectadores u objetos dirigidos. Se manifiesta así el fenómeno de la invasión cultural, a través de la cual “los invasores son sus sujetos, autores y actores del proceso; los invadidos, sus objetos” (Freire, 1985, p.138); invasión evidenciada en aquellas propuestas externas e impuestas que llegan a la escuela, reproduciendo las lógicas neoliberales de dominación implícitas y explícitas en las versiones de mejoramiento de la educación que el estado propone.

Desde los análisis construidos en nuestra investigación, comprendemos que tanto asesores como asesorados manifiestan a la vez conductas de oposición y conformismo (Giroux, 2004) frente a las lógicas actuales en educación, en diferentes momentos del asesoramiento y con consecuencias en la reformulación del empalme. Los significados sociales que demarcan este proceso como una práctica predeterminada y de máxima productividad, intentan ser quebrantados por la escuela y la ATE. Las escuelas, siguiendo los planteamientos de Giroux (2004) “tienen que ser vistas como sitios sociales contradictorios marcados por la lucha y la adaptación” (p. 152). Los argumentos del mismo autor, nos hacen comprender los centros educativos no sólo como un sitio social sino también político, donde existen múltiples ideologías en pugna y donde las luchas de poder permiten la creación de múltiples focos de resistencias y espacios de “producción cultural”.

Se desarrolla de este modo, un empalme que no sólo está determinado por las definiciones y tiempos prefijados formalmente tanto en los documentos que rigen el proceso de asesoramiento como desde los argumentos teóricos, sino también por la realidad particular del centro escolar. Estos significados sociales se encontrarían con la experiencia y el contexto situado de la escuela Los Aromos, dando pie a una reestructuración de este proceso. Como nos señala Sisto et. al (2011) “las lógicas de acción implícitas en la política se encuentra con

aquellas desarrolladas localmente por los actores” (p.7), cuestionamientos que, según los mismos autores, se encontrarían acoplados con los posicionamientos y visiones que los agentes educativos han construido a la largo de su historia.

En nuestra investigación pudimos evidenciar que asesores y asesorados vivenciaron nuevamente el empalme ya avanzado el proceso, debido a la necesidad de abordar el asesoramiento desde una esfera más participativa y colaborativa. Esta situación fue motivada por las discrepancias respecto a los posicionamientos, intereses y visiones de asesoría de cada una de las partes involucradas. Por su parte, los asesorados son impulsados por la necesidad de que su opinión, experiencia y conocimiento particular fuera tomado en consideración a lo largo del proceso, ya que desde el empalme construido en un inicio se vislumbraron matices de un modelo de asesoramiento académico.

Así mismo, los asesores estuvieron motivados por dos intereses contrapuestos. Por una parte, lograr conformar un asesoramiento más participativo permitiría en sus palabras un “ahorro” de tiempo y conflictos, es decir, un asesoramiento más eficiente. Por otra parte, estos últimos manifiestan en lo explícito la necesidad de reconocer la experiencia práctica del docente como agentes centrales en el proceso de asesoramiento. A pesar de esta intención, los docentes manifiestan que en la práctica no se habrían evidenciado dichos aspectos colaborativos debido a las dificultades que vivenciaron en el proceso de asesoría.

A partir de los hallazgos emergidos en el proceso de investigación es que planteamos la importancia de considerar al empalme significado desde una lógica de la recursividad, en pos de superar la concepción que tradicionalmente lo ha entendido como una etapa estática. Se comprende al empalme como un momento y proceso fundacional que retorna constantemente, bajo el imperativo irrenunciable de negociar y re-negociar los significados en diferentes tiempos y a lo largo del proceso de asesoría. Este fenómeno puede homologarse a lo que Suárez (2002) plantea en la investigación-acción colaboradora, la cual se estructura en base a ciclos de investigación en espiral. El retornar al momento de empalme, permitiría posibilitar un auténtico encuentro entre ambas realidades, reeditando y fortaleciendo los vínculos, permitiendo la apropiación, construcción en conjunto y participación real de los agentes educativos.

Si bien este proceso en un inicio estuvo permeado por las lógicas de una educación mercantilizada con características relacionales de verticalidad entre la escuela y la ATE, relaciones antidiológicas que se reducen a una acción de depósito en el otro (Freire, 1985), el empalme, en el transcurso del asesoramiento, manifiesta aspectos de transformación para y por sus involucrados, constituyendo relaciones de diálogo y confianza. De acuerdo con Prieto (2001a) valoramos la importancia de que las escuelas sean organizadas no por valores empresariales, sino bajo una ética educativa en la cual se considera a los individuos no como simples objetos utilizados para lograr objetivos de mercado de una manera eficiente y eficaz, sino como sujetos situados y agentes del cambio educativo.

Comprendemos entonces que entender el empalme como proceso, será imprescindible para la transformación de la realidad educativa, posibilitando el encuentro con el otro desde sus realidades situadas, un espacio desde el cual construir un diálogo verdadero y, por tanto, para la transformación de la educación, constituyéndose lo recientemente planteado como un aporte indispensable para la psicología y el ejercicio profesional de asesores y psicólogos asesores. Como lo sostiene Freire (1985), el diálogo es “una exigencia existencial (...) que transformarán y humanizarán el mundo” (p.71).

Sostenemos que lo expuesto anteriormente constituye una contribución a la psicología, ya que permitiría otra mirada del encuentro de esta disciplina con la educación que históricamente ha estado permeado bajo imperativos relacionales de verticalidad, posicionamiento de experto y complicidad ideológica (Bock, 2003). El pensar el empalme como proceso recursivo, permitiría una inclusión tanto de asesores como asesorados en una categoría de agentes de cambio, abarcando sus particularidades e historias, permitiendo que se establezca una nueva relación más humanizada entre ambos.

A partir de los análisis construidos en nuestra investigación, comprendemos que los significados con respecto al proceso de empalme se encontrarían no sólo engarzados con el contexto social más amplio y sus lógicas empresariales, sino también con las historias y experiencias particulares de los actores educativos y los asesores, así como del mismo modo, con la construcción sociohistórica de la Educación en Chile. Es por ello que sostenemos

como vital reflexionar en torno a la necesidad de abrir nuevos caminos y posibilidades en los espacios de las asesorías técnicas educativas, el rol que asumen asesores y psicólogos en los espacios educativos, así como a los significados situados que en torno a éstas, se construyen, dando pie a la posibilidad de crítica y transformación social desde la Educación. Espacios de encuentro, en los cuales sostenemos como central a un proceso constante y recursivo de Empalme.

“es que la confianza, aunque base del diálogo, no es un a priori de éste, sino una resultante del encuentro en que los hombres se transforman en sujetos de la denuncia del mundo para su transformación” (Freire, 1985, p.155)

### Bibliografía

- Álvarez, Q. (2010). Los centros educativos como organizaciones: características y disfunciones básicas (II). *Innovación educativa*, 20, 217-232.
- Andrade, D. (2008). El trabajo docente y la nueva regulación educativa en América Latina. En M. Feldfeber y D. Andrade (Comp.), *Políticas educativas y trabajo docente: Nuevas regulaciones. ¿Nuevos sujetos?* (pp. 17-31). Buenos Aires: Centro de publicaciones educativas y material didáctico.
- Assaél, J. Redondo, J. Sisto, V. Contreras, P. Corbalán, F. Inzunza, J. (2009). Procesos de implementación de la Ley de Subvención Escolar Preferencial en escuelas municipales emergentes vulnerables de la región metropolitana. Informe de resultados proyecto CIAE n° 01. Santiago, Chile: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.
- Apple, M. (1997). *Teoría Crítica y Educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Area, M. & Yanes, J. (1990). El asesoramiento curricular a los centros escolares. La fase de contacto inicial. *Curriculum 1*, 51-78.
- Baltar, M. J.; Carrasco, C.; Jensen, D.; Villegas, C; Tapia, N. (2012) El trabajo interdisciplinario entre psicólogos y profesores: Estudio cualitativo sobre los significados de asesores técnicos en educación respecto de su experiencia como equipo de trabajo. *Revista de Psicología*, 21, (2) 187-213.
- Bardisa, T. (1997). Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, 13-52.
- Batallán, G. (2003). El poder y la autoridad en la escuela. La conflictividad de las relaciones escolares desde la perspectiva de los docentes de infancia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8 (19), 679-704.
- Bellei, C. Raczynski, D. Osses, A. 2009. Asistencia técnica educativa: ¿aporte al mejoramiento escolar?. Centro de Investigación Avanzada en Educación, Vicerrectoría de Asuntos Académicos, Universidad de Chile.
- Bellei, C. (2010). *Asistencia Técnica Educativa en Chile: ¿Aporte al Mejoramiento Escolar?*. Santiago: Ocho libros.
- Bellei, C., Osses, A., Valenzuela, J.P. (2010) *Asistencia Técnica Educativa: De la Intuición a la Evidencia*. Santiago: Ocho libros. Disponible en <http://www.ciae.uchile.cl>
- Berger, P y Luckmann, T. (2003). *La Construcción social de la realidad*. (18° ed.) Buenos Aires: Amorrortu/editores.
- Bock, A. M. (2003). Psicología de la educación: Complicidad ideológica. En M. Meira & M. Antunes (Orgs.), *Psicología escolar: teorías críticas* (pp. 79-103). São Paulo: Casa do Psicólogo
- Bolívar, A. (1999). El asesoramiento curricular a los establecimientos educacionales: De los enfoques técnicos a la innovación y el desarrollo interno. *Revista Enfoques educacionales*, 2 (1), 9-24.
- Bolívar, A., Domingo, J., Escudero, J., García, R., González, M., (2007). Módulo 1: *El centro como contexto de innovación*. Disponible en: [http://www.ite.educacion.es/formacion/material es/89/cd/ml/intro.htm](http://www.ite.educacion.es/formacion/material/es/89/cd/ml/intro.htm)
- Chile, Ministerio de Educación, División General Asistencia Técnica- Pedagógica, Equipo Nacional ATE (2010). *Orientaciones generales para oferentes de servicios ATE: Más apoyo para los procesos de mejoramiento educativo*. Santiago: Autores.

- Chile, Ministerio de Educación, Unidad de Administración del Registro ATE (2012). *Manual de Buenas prácticas*. Santiago: Autores.
- Chile, Ministerio de Educación, División de Educación General Asistencia Técnico-Pedagógica (s/a). *Asistencia educativa externa. Marco Teórico: Más apoyo para los procesos de mejoramiento educativo*. Santiago: Autores.
- Chile, Ministerio de Educación (s/a). *Guía básica para operar en el marco del registro ATE personas y/o entidades técnicas y pedagógicas de apoyo*. Santiago: Autor.
- Contreras, P. & Corbalán F. (2010). ¿Qué podemos esperar de la Ley de Subvención Escolar Preferencial? *Revista Docencia*, 41, 4-16.
- Cornejo, R. (2006). El trabajo docente en la institución escolar. La apropiación-enajenación del proceso de trabajo docente en el contexto de las reformas educativas neoliberales. *El trabajo docente en la institución escolar*, XV, 9-27.
- Cox, C. (1997). *La reforma en la Educación Chilena: contexto, contenido, implementación*. Programa de la Reforma Educativa en América Latina PREAL. Santiago.
- De la Fuente, L. Hernández, M. y Raczynski, D. (2011). *Seguimiento y evaluación de las estrategias de apoyo a liceos prioritarios*. Santiago, Chile: Asesorías para el Desarrollo y Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo (PNUD), Informe Final, Ministerio de Educación, Chile.
- Domingo, J. (2001). Asesoramiento y encuentro profesional en el aula. *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, 5 (1), 1-24.
- Domingo, J. (2003). El asesoramiento a centros educativos, una cuestión de saber, poder e identidad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 7 (1-2), 103-112
- Domingo, J., Bolívar, A., Luengo, F., Hernández, V., García, R. (2005). Nuevas formas de asesorar y apoyar a los centros educativos. REICE. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (1), 382-402.
- Domingo, J. (2005). Las prácticas de asesoramiento a centros educativos: una revisión del modelo de proceso. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 13 (17) 3-26.
- Domingo, J. Hernández, V. (2008a) Revisión de la práctica asesora desde la voz del profesorado. *Profesorado. Revista de curriculum y formación de profesorado*, 12 (1), 1-19.
- Domingo, J. y Hernández, V. (2008b). Una mirada crítica a la función asesora desde los servicios de apoyo externo. Recorrido y prospectiva. *Olhar de professor, Ponta Grossa* 10 (2), 63-80.
- Elliot, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción* (3° Ed.) Ediciones Morata. Madrid, España.
- Escudero, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, 1, (1-24).
- Fiabane, F. (2009). *El mejoramiento continuo en las escuelas, articulación entre los establecimientos educacionales y asistencia técnica externa: un estudio de casos exitosos* (Proyecto FONIDE N°: 14). Santiago, Chile: Departamento de Estudios y Desarrollo. División de Planificación y Presupuesto. Ministerio de Educación, Chile.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Ed. Tierra Nueva y Siglo XXI Editores. Disponible en: <http://www.slideshare.net/Gatojazy/paulo-freire-pedagoga-del-oprimido-8347360>
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación* (3ª Ed.). Barcelona: Octaedro.
- García, G. (2008). Modernidad y cosificación: Simmel y Schütz. *Revista Filosofía Universidad Costa Rica*, XLVI, 57-68.
- García, J. Rosales, J. Sánchez, E. (2003). El asesoramiento psicopedagógico como construcción de significados compartidos: un estudio sobre la dificultad. *Cultura y educación*, 15(2), 129-148.
- Gentilli, P. & Suárez, D. (2005). Síntesis comparativa de los informes nacionales del proyecto. En: *Las reformas educativas en los países del Cono Sur: un balance crítico*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.



- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós
- Giroux, H. (2004). *Teoría y Resistencia en Educación*. (4<sup>o</sup> Ed.) México D.F.: Siglo xxi editores, s.a. de c.v.
- Graffe, G. (2002). Gestión educativa para la transformación de la escuela. *Revista de pedagogía*, 23 (68), 495-517.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Editorial Morata.
- Hargreaves, A. (1996) Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid: Morata S.L.
- Hargreaves, A. (2005). Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado (P. Manzano, Trad.) (5<sup>a</sup>. ed.). España: Ediciones Morata.
- Imbernon, F. (2007). Asesorar o dirigir. El papel del asesor/a colaborativo en una formación permanente centrada en el profesorado y en el contexto. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5 (1), 145-152.
- Kaplan, C. (2006). *La inclusión como posibilidad*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Libaneo, J. (2007). Concepciones y prácticas de organización y gestión de la escuela: consideraciones introductorias para un examen crítico de la discusión actual en Brasil. *Revista Española de Educación Comparada*, 13, 155-191.
- López-Aranguren, E. 2003. El análisis de contenido. En García, M. Ibáñez, J. Alvira, F (comps). *El análisis de la realidad social: Métodos y técnicas de investigación*.
- López, G. Assael, J. Neumann, E. (1984). *La cultura escolar ¿responsable del fracaso?* Santiago: P.I.I.E. Disponible en <http://es.scribd.com/doc/159443216/1984-Lopez-Assael-y-Neuman-La-cultura-escolar-Responsable-del-fracaso-pdf>.
- López, H. J. (2001). Un enfoque histórico-hermenéutico y crítico-social en psicología y educación ambiental. Medellín, Colombia. Unidad académica, Escuela de Ciencias Sociales, Facultad de Psicología. Universidad Pontificia Bolivariana.
- López, S. y Flores, M. (2006). Las reformas educativas neoliberales en Latinoamérica. *REDIE. Revista electrónica de Investigación educativa*, 8 (1).
- Martín-Crespo, C. Salamanca, A. B. (2007). El diseño en la investigación cualitativa. En, Nure Investigación, n° 26, Enero-Febrero.
- Martínez, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: Dos modos de modernización en América Latina*. Bogotá: Editorial Anthropos, Convenio Andrés Bello.
- Martinis, P. (2006). Educación, pobreza e igualdad: del “niño carente” al “sujeto de la educación”. En P. Martinis & P. Redondo (Comp.), *Igualdad y educación escrituras (entre) dos orillas* (pp. 13-31). Buenos Aires: Del Estante.
- Mizala, A. 2007. La subvención preferencial. En Aylwin, M. Beyer, H. Brunner, J. Castro, A. Cox, C. Fontaine, L. Manzi, J. Mizala, A. Orrego, C. Peña, C. La reforma al sistema escolar: aportes para el debate (pp. 162-177): Santiago:
- Montenegro, M. (2001). Conocimientos, agentes y articulaciones. Una mirada situada a la Intervención Social. Tesis para optar por el grado de Doctor en psicología Social, Programa de Doctorat en Psicología Social, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, España.
- Montenegro, M. (2004). La investigación Acción Participativa. En L. Cantera, J. Herrera, M. Montenegro & G. Musitu (Eds.), *Introducción a la psicología comunitaria* (pp. 135-166) Barcelona: Editorial OUC.
- Muñoz, G. Vanni, X. (2008). Rol del estado y de los agentes externos en el mejoramiento de las escuelas: análisis en torno a la experiencia chilena REICE. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6, 47-68. Disponible en <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol6num4/art3.pdf>
- Navarro, L. (2002). Asesoría técnica a las escuelas y liceos: Análisis y elementos de propuesta para una política. *Revista Digital UMBRAL 2000*, 10, 1-30.
- Nieto, J. (2001). Modelos de Asesoramiento a Organizaciones Educativas. En J. Domingo (Coord.) *Asesoramiento al centro educativo*.

*Colaboración y cambio en la institución* (pp. 147-166) Barcelona: Octaedro

Núñez, I. (2004). *La identidad de los docentes: Una mirada histórica en Chile*. Santiago: Ministerio de Educación y Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación.

Olivares, G. (2011, noviembre). *Accountability en la Gestión Educacional de Escuelas Incorporadas En La Ley SEP*. Ponencia presentada en el Tercer Encuentro Anual de Políticas Públicas, Santiago de Chile, Chile.

Prados, M. (2000). Panorama de la formación y el asesoramiento en educación: algunas claves para saber por donde vamos. *Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado*, 4 (2), 1-13.

Prieto, M. (2001a). *Mejorando la calidad de la educación. Hacia una resignificación de la escuela*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Prieto, M. (2001b). *La investigación en el aula: ¿una tarea posible?* Valparaíso: Ediciones Universidad Católica de Valparaíso.

Quintana, A. 2006. Metodología de Investigación Científica Cualitativa. En Quintana, A. y Montgomery, W. (Eds.). *Psicología: Tópicos de actualidad* (pp.49-84). Lima: UNMSM

Ritzer, G. (1993). Interaccionismo Simbólico. En G. Ritzer & M. Casado, (Trad). *Teoría Sociológica Contemporánea* (pp. 214-126). España: McGRAW-Hill/interamericana. Disponible en <http://www.slideshare.net/pedromedinacharavia/ritzer-george-teora-sociologica-contempornea-1993>.

Rodríguez, G. Gil, J. García, E. (1996). Primeros pasos en la investigación cualitativa. En *Metodología de la investigación cualitativa* (pp 1-16). México: Ediciones Aljibe. Disponible en [http://psicologiaysociologia.files.wordpress.com/2013/03/rodricc81guez-gil-y-garcicc81a-1996\\_-estudio-de-casos.pdf](http://psicologiaysociologia.files.wordpress.com/2013/03/rodricc81guez-gil-y-garcicc81a-1996_-estudio-de-casos.pdf).

Rojas, A.T. (2010). *¿Logran las escuelas vulnerables instalar procesos de mejoramiento al implementar asistencia técnica educativa? Evaluación de impacto*. Tesis para optar al grado de Magíster en Ciencias Sociales con Mención en Sociología de la Modernización.

Escuela de Postgrado Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, Santiago, Chile.

Romero, C. (2006). Funciones del asesoramiento escolar en los procesos de cambio educativo en la sociedad del conocimiento: un estudio de caso en escuelas secundarias de la ciudad de Buenos Aires. Memoria para optar al grado de Doctor, Facultad de Educación del Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad Complutense, Madrid, España.

Romero, J. M. (2008). Cosificación y experiencia social en la postmodernidad. *Revista Realidad* 115, (21-31). Disponible en <http://es.scribd.com/doc/145745658/4c75a84d3edc43-cosificacion>

Sánchez, M. Corte, F. (2012) La precarización del trabajo. El caso de los maestros de educación básica en América Latina. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 42, (25-54).

Serrano, J. Tójar, J. (2000). Ética e investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 6 (2)

Sierra, W. (2007). Cosificación: Avatares de una categoría crítica. *Revista de Filosofía "Sophia"*, 1, (1-16).

Sisto, V., Montecinos, C. y Ahumada, L. (2011). Contestando desde lo local a la políticas del nuevo Management en educación pública. En R. Romo & N. Correa (Coord.), *Educación en América Latina. Debates y reflexiones en torno a la universidad pública* (pp. 13-34). Buenos Aires: Imago Mundi - Universidad de Guadalajara.

Sisto, V. y 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 (1), 123-141.

Sisto, V. (2012). Identidades desafiadas: Individualización, Managerialismo y Trabajo docente en el Chile actual. *PSYKHE*, 21 (2), 35-46.

Suárez, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. *Revista electrónica de enseñanza de las ciencias*, 1 (1) 1-14.



Terrén, E. (2004). Las organizaciones educativas como sistemas de comunicación. Un enfoque micropolítico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36, 189-214.

Vázquez, F. S. (1994). *Análisis de contenido categorial: el análisis temático*. Barcelona: Unitat de psicología social, Universitat Autònoma de Barcelona.

Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós.