



**UNIVERSIDAD
ACADEMIA**
DE HUMANISMO CRISTIANO

¿Cómo definen los
asesores las dificultades
y facilitadores
del proceso de
asesoramiento en el
Programa Liceo para
Todos?:
Un estudio cualitativo
en la Región
Metropolitana

Janny Figueroa
Paulina Herrera
Daniel Tello
Ximena Valiente

RESUMEN

EN EL PRESENTE ARTÍCULO SE DA A CONOCER PARTE DE LOS RESULTADOS DE UNA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA, REALIZADA EN BASE A ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD A ASESORES PSICOSOCIALES DEL PROGRAMA LICEO PARA TODOS EN LA REGIÓN METROPOLITANA. LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN FUERON CONOCER DESDE EL RELATO DE LOS ASESORES, SUS DEFINICIONES SOBRE LOS ASPECTOS QUE DIFICULTARON Y FACILITARON EL PROCESO DE ASESORAMIENTO. ESTO DESDE UN MARCO METODOLÓGICO CUALITATIVO, EN BASE A ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD Y UN ANÁLISIS POR CATEGORÍAS. LOS RESULTADOS MOSTRARON QUE SE TIENDE A MENCIONAR UNA MAYOR CANTIDAD DE DIFICULTADES QUE FACILITADORES DEL PROCESO, RESALTANDO ENTRE ÉSTAS, LAS RESISTENCIAS PROPIAS DE LAS INSTITUCIONES ASESORADAS. A PARTIR DE LOS RESULTADOS DERIVAN PUNTOS A REFLEXIONAR COMO LA NECESIDAD DE PROFUNDIZAR EN EL CONOCIMIENTO DE ESTAS RESISTENCIAS Y VISUALIZAR POSIBILIDADES DE ABORDAJE DE ELLAS AL INTERIOR DE CADA INSTITUCIÓN. UNIDO A ESTO APARECE LA NECESIDAD DE QUE SE CONSIDERE UN PROCESO PREVIO DE AJUSTE Y RECONOCIMIENTO DE LOS ACTORES DEL PROCESO, DE LAS EXPECTATIVAS, EXPERIENCIAS PREVIAS, HISTORIAS, DEMANDAS, CREENCIAS Y DEFENSAS.

PALABRAS CLAVES: ASESORAMIENTO, ASESORAMIENTO PSICOSOCIAL, APOYO EXTERNO, AYUDA, COLABORACIÓN, DESERCIÓN ESCOLAR, DIFICULTADES, FACILITADORES, GESTIÓN, LICEO PARA TODOS, MODELOS DE ASESORAMIENTO, RESISTENCIAS, ROLES DEL ASESOR, TRABAJO EN EQUIPO.

SUMMARY

IN THE PRESENT DOCUMENT, PART OF THE RESULTS OF A QUALITATIVE RESEARCH INQUIRY RELATED TO THE 'LICEO PARA TODOS' PROGRAM ARE PRESENTED. THE STUDY WAS BASED ON DEEP INTERVIEWS TO PSYCHOSOCIAL COUNSELLORS ACCORDING TO ITS OBJECTIVES: TO KNOW THE ASPECTS THAT MAKE EASY AND THE ONES THAT MAKE DIFFICULT TO DEVELOP THE CONSULTING PROGRAM. THE RESULTS WERE MORE RELATED TO THE DIFFICULTIES, MOSTLY TO THE RESISTENCES FOUNDED IN THE ADVISED ORGANIZATIONS. FROM THIS OUTCOMES, NEW POINTS TO BE REFLECTED ARE PROPOSED, SPECIALLY RELATED TO A PREVIOUS ADJUSTMENT PROCESS, THE PARTICIPANTS RECOGNITION, EXPECTATIONS, PREVIOUS EXPERIENCES, HISTORIES, DEMANDS AND DEFENCES.

KEY WORDS: COUNSELLING, PSYCHOSOCIAL CONSULTANCING, EXTERNAL SUPPORT, COLLABORATIVE HELP, SCHOOL DESERTION, DIFFICULTIES, EASY MAKING, MANAGEMENT, LICEO PARA TODOS, COUNSELLING MODELLS, RESISTENCES, COUNCELLOR ROLES, TEAM WORK.

¿Cómo definen los asesores las dificultades y facilitadores del proceso de asesoramiento en el Programa Liceo para Todos?: Un estudio cualitativo en la Región Metropolitana

Janny Figueroa¹
Paulina Herrera²
Daniel Tello³
Ximena Valiente⁴

- 1 Trabajadora Social, Magíster en Ciencias Sociales con mención en Sociología de la Modernización, Directora Núcleo Temático de Investigación sobre Violencia Escolar, Docente Escuela de Trabajo Social UAHC, Investigadora UAHC. E-mail: jfigueroa@academia.cl
- 2 Psicóloga P. U. Católica de Chile, Candidata a Doctora Psicología Educacional, Docente Universidad Academia de Humanismo Cristiano y de la Universidad Andrés Bello. E-mail: pherrera@academia.cl
- 3 Ingeniero Civil Eléctrico. Universidad de Chile. Doctorante en Ciencias de la Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- 4 Psicóloga de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Investigadora UAHC. Docente Escuela de Comunicación y Escuela de Psicopedagogía IPLG

Introducción

Chile y otros países se encuentran actualmente en un proceso de reforma educacional, que ha implicado numerosos esfuerzos para el gobierno, municipios y establecimientos educacionales, quienes en su conjunto son los encargados de poner en marcha este programa. Dentro de este escenario también ha aparecido la figura del "asesor" como un profesional de ayuda, que colabora para que las iniciativas propuestas por los organismos centrales del gobierno, puedan ir siendo incorporados en las prácticas de las organizaciones educativas. Este rol ha sido asumido por psicólogos, trabajadores sociales, educadores y otros profesionales de esta área, especialmente provenientes del mundo universitario. La presente investigación nace de la inquietud de estudiar dichos procesos.

Estos procesos de asesoría esperan llevar un conocimiento teórico y práctico, propio de los modelos de las ciencias sociales y la educación, al quehacer de los equipos de gestión y profesores, para desde allí generar cambios en sus representaciones, actitudes y conductas que permitan un mejor aprendizaje en los alumnos. Sin embargo, muchas veces, no se logran los resultados esperados, a pesar de los esfuerzos de ambas partes por generar cambios.

El modelo más utilizado en los procesos de reforma educacional en Chile es el asesoramiento externo al que se referirá esta investigación. Sin embargo, no se debe olvidar que existen otros tipos que no han sido lo suficientemente explorados en estos procesos de reforma, como es el asesoramiento interno (Perez, Quijano, 2000), la enseñanza de técnicas de asesoramiento a los mismos profesores para que se auto-asesoren y asesoren a sus alumnos (Ponce, 2005) y otros.

Específicamente, en la temática de la educación secundaria y acorde a la aprobación de la ley de los 12 años de escolaridad obligatoria en Chile, se desarrolló un Programa que contempla la figura del asesor externo. Es el Proceso de asesoramiento

Psicosocial en el Programa Liceo para Todos, que tuvo por objetivo disminuir los niveles de deserción escolar que presentan los liceos con mayor vulnerabilidad social y educativa, contribuyendo a que los estudiantes alcancen los doce años de escolaridad.

En el ámbito psicosocial, se implementó una línea de asesoría que tuvo por objetivo instalar capacidades en el liceo para abordar la dimensión psicosocial de una forma inclusiva e integradora de la comunidad educativa. Esta fue definida como el conjunto de las relaciones sociales que se producen al interior de las instituciones (MINEDUC, 2005). Lo psicosocial involucra las interacciones de los miembros de la comunidad educativa en su conjunto, aludiendo a la convivencia escolar cotidiana de todos los actores que allí se vinculan.

La asesoría se constituyó en una experiencia de trabajo y acompañamiento orientada a fortalecer al interior del liceo, los espacios de participación e integración de los jóvenes. Los énfasis estuvieron centrados principalmente en la institución educativa con el propósito de generar espacios que fortalecieran la convivencia escolar de los actores del liceo, comprender al sujeto juvenil y fortalecer la gestión institucional hacia una mirada inclusiva y de calidad para sus alumnos y alumnas (MINEDUC, 2005).

Desde esta experiencia se decidió contribuir al estudio de los procesos de asesoramiento, sus concepciones y dinámicas, para poder integrar este conocimiento con el de otras investigaciones en el tema. Son los resultados de este estudio los que se presentan en el presente artículo, desarrollado por un equipo de investigadores multidisciplinario (psicólogos, trabajadores sociales y educadores). Los objetivos del estudio fueron conocer desde el relato de los propios asesores del Programa sus definiciones de los facilitadores y dificultades del proceso en el cual se ven implicados.

Aportes Teóricos

Concepto de asesoramiento

El asesoramiento educativo se presenta como una necesidad actual que se relaciona con la complejización de las funciones y tareas que debe cumplir la institución educativa. Factores como el rápido cambio de los conocimientos y la necesidad de crear estrategias para adaptarse a esos cambios, la demanda social cada vez más exigente en relación a la educación, la ampliación progresiva de la escolaridad obligatoria y la definición de una escuela para todos, con el consiguiente incremento de la diversidad de motivaciones, intereses y capacidades de los alumnos que acuden a ella, entre otros, son desafíos frente a los cuales la escuela puede requerir asesoramiento.

Los primeros indicios del asesoramiento en educación se encuentran en las políticas de reforma que las Administraciones educativas pusieron en marcha en Europa y Estados Unidos en la segunda mitad del siglo XX, en las que prospera la idea del cambio planificado y con ésta la esperanza de dirigir y controlar el cambio educativo. El cambio pasa a ser un mandato de expertos con competencia técnica para dirigir y controlar las transformaciones de las organizaciones educativas. Es así que surge la figura del asesor, como alguien que pueda ejercer funciones de enlace, mediación y apoyo (Rodríguez, 1996).

Haciendo un recuento de las tradiciones en asesoramiento, Prados (2000), reconoce un acentuado apego de la función asesora a perspectivas tecnológicas y estandarizadas con las que no está de acuerdo, y responde con una proposición para adaptar de manera flexible los procesos de asesoramiento a las condiciones idiosincrásicas de cada centro educativo así como también del mismo profesorado, evitando seguir standards.

El mismo autor considera algunos principios que permiten reconocer parte del contexto educativo donde se inserta el asesoramiento. Releva por ejemplo, la importancia del proceso de so-

cialización de los docentes y los asesores, la que para hacer factible una propuesta educativa de calidad debe traducirse en el desarrollo de una cultura colaborativa entre ambos. Unido a ello, la propuesta considera la alta movilidad de los profesores entre los centros, así como también reconoce las dificultades de tiempo de los docentes para lograr una reflexión compartida.

Esto puede sintetizarse en cinco puntos relevantes. En primer lugar, el autor está conciente de la singularidad de cada centro educativo, por lo que propone realizar las capacitaciones en dependencias de cada centro y relacionarlas con un proyecto global de mejora. Este proyecto debe salir a partir de temas de trabajo propuestos desde la cotidianidad del trabajo de los docentes, valorando su experiencia en el aula. Para lograr este enfoque, la propuesta pone énfasis en los espacios de comunicación y orienta el trabajo hacia la innovación por medio de la formación y desarrollo profesional de los profesores.

Resume la función del asesor como el facilitador de un espacio en el que el profesorado mejora su práctica asentada en la reflexión compartida sobre los problemas cotidianos y prácticos que se dan en los centros. Esta reflexión, además de estar orientada a la proposición e instalación de innovaciones posibilita en forma simultánea el crecimiento y desarrollo profesional de los docentes y el desarrollo de toda la organización como una globalidad, al situar los procesos formativos dentro del mismo colegio, ligando los espacios y tiempos formativos con los espacios y tiempos de trabajo.

En esa línea, surgen muchas definiciones de asesoramiento. Entre ellas, el planteamiento de Rodríguez (2001), quien concibe el asesoramiento como un proceso que forma parte de un conjunto muy amplio de prácticas profesionales surgidas en campos variados de la acción asistencial (escuela, salud mental, etc.), que se conocen como prácticas de apoyo, porque surgieron con la misión de ayudar, mejorar o sustentar las acciones estricta-

mente dedicadas a la enseñanza y el aprendizaje y asistencia social de todo tipo.

West y Idol (1987) ven el asesoramiento como un proceso de ayuda para la resolución de problemas, que ocurre entre un profesional que ofrece la ayuda y uno que la busca, debiendo ser preferentemente una relación voluntaria, en que compartan una visión del problema.

Pérez, Quijano (2000), resume una serie de competencias que debe tener el asesor. Aconsejan flexibilidad para adaptarse a la cultura del centro escolar, capacidades organizativas y de relación interpersonal, facilidad de comunicación, seguridad, confianza y capacidad de liderazgo. En relación a las actitudes del asesor con los docentes, plantean un trabajo en corresponsabilidad, que apoye en la delimitación de los problemas y en el diseño de estrategias de intervención, considerando la limitación de su eficiencia según el conocimiento que tenga según el momento en que se encuentra el proceso de apoyo.

Ponen en su responsabilidad la función facilitadora de desarrollo de categorías de pensamiento de autorrevisión, construcción de conocimiento, evaluaciones y elaboración de planes de intervención con los profesores, manteniendo la cohesión del grupo y disponiendo a los profesores para que inicien procesos de autoformación.

Desde otro punto de vista, los procesos de asesoramiento en Estados Unidos (school counselling) están normados por la legislación NCLB (No Child Left Behind, ningún niño dejado atrás) que regula el seguimiento (accountability) en 5 aspectos: el logro académico, la tasa de asistencia, la tasa de graduación, la seguridad escolar y la medición y reducción de las diferencias (gaps) respecto a los logros. El programa también promueve la investigación para demostrar los impactos de la legislación en sus variables, aunque no es siempre realista encargar estos estudios a los mismos asesores (Center of Counseling Outcome Research, 2005).

El instituto de ciencias de la educación de EEUU (IES, Institute of Education Sciences) recientemente creado, orienta el trabajo hacia la "investigación científica" para sostener estas prácticas. Ésta considera procedimientos rigurosos en el análisis de datos, con procedimientos sistemáticos y repetibles, especialmente con muestras aleatorias. Así, la investigación contribuye al conocimiento generalizable con diseños (cuasi) experimental, y a la evaluación, lo que permite hacer juicios más fundamentados.

En una perspectiva histórica, antiguamente los Asesores Escolares eran entrenados en un modelo de servicio, entregando servicios a un pequeño número de estudiantes con grandes necesidades, incluida la salud mental, y reaccionando a las situaciones de crisis. En la década de 1970 surge el modelo de Guía Comprensiva de Desarrollo (CDG) que asume el asesoramiento como central en el programa educativo en vez de un servicio de soporte; con el objetivo de promover la competencia estudiantil en términos académicos, de carrera y de desarrollo personal y social para todos los grados escolares desde prekindergarten hasta el duodécimo grado (PreK-12). En 1997, la Asociación Americana de Asesoría Escolar (en inglés ASCA) estandarizó este modelo para desarrollar los objetivos en 3 frentes: el desarrollo académico, el desarrollo de la carrera y el desarrollo personal y social.

En el primer caso, el desarrollo académico se estandariza con la adquisición de actitudes, conocimientos y habilidades para el aprendizaje; una preparación académica suficiente para la elección de estudios superiores; y la relación entre la educación y el trabajo y la vida en el hogar. En el desarrollo de la carrera, alcanzarán las habilidades para investigar el mundo del trabajo en relación al conocimiento de sí mismos; utilizarán estrategias para alcanzar el éxito y satisfacción de sus carreras; y comprenderán la relación entre las cualidades, educación y entrenamientos personales y el mundo del trabajo. Finalmente, en el desarrollo personal y social, los estudiantes

adquirirán actitudes, conocimientos y habilidades personales para comprender y respetarse a sí mismo y a los otros; tomaran decisiones y se fijarán metas; y comprenderán las habilidades de seguridad y sobrevivencia.

En 2003, la ACSA elabora un modelo de implementación de estos estándares reconociendo los intereses de cada distrito donde se llevan a cabo, y privilegiando las decisiones basadas en resultados, por lo que pide a los asesores (counsellors) enviar informes anuales de su gestión.

Los programas CDG que han sido bien implementados han mostrado un positivo impacto en los resultados y en las experiencias de los estudiantes. Mayores grados obtenidos por los estudiantes, mejores relaciones con los profesores y un mejor sentimiento de satisfacción con el colegio, además de reportar que consideran la educación relevante para sus vidas, que el colegio es seguro, y que la información, en el caso del high school, es accesible.

Sin embargo, aun cuando esta información entregada es prometedora, se distinguen varios problemas de medición. Por ejemplo, no se demuestra que sea la implementación de los CDG la única responsable de estos resultados, ya que no se han reportado estudios que hayan aislado los otros factores, como la participación en otros programas, o cambios en la organización escolar. El otro problema, es la característica de ser estudios de auto-reporte, realizados por la misma organización que administra los programas, lo que podría ser solucionado validando con estudios de otra institución.

Dificultades

Implementar los procesos de asesoramiento en educación no es una empresa fácil y es posible ir encontrando variadas dificultades a lo largo del proceso. En general la función de asesoramiento conlleva incertidumbre al ser una actividad contingente y fuertemente marcada por los contextos escolares donde se realiza la intervención. Esto

obliga a los asesores a ejercitar su juicio crítico para responder a las prácticas o dilemas que se les presentan. En general el dilema se presenta entre aquello que describe la realidad de la actuación y lo que se debe hacer, es decir, desde el deseo en la actuación (Campo, 1999).

Es necesario tener en cuenta que también hay voces y argumentos que cuestionan la presencia y la función del asesor, las que por lo general se sitúan en un contexto crítico del sistema educativo y del carácter reproductivo que tales formas de actuación ejercen en los profesores. En síntesis, los argumentos que pueden plantearse como críticas al papel del asesor serían:

- La presencia de los asesores merma la autonomía profesional de los docentes. Si los profesores dispusieran de tiempo para la formación, el intercambio, la planificación y la investigación, ellos mismos serían capaces de asumir la tarea que han de desempeñar los asesores. Su presencia, por tanto, favorece una separación entre los que saben y los que no, con lo que el profesorado continuará dependiendo de los poseedores del saber y no llegará nunca a su autonomía profesional.

- Las asesorías contribuyen a alejar de los centros a algunos de los profesores más innovadores y críticos y los transforman en burócratas administrativos. Por lo general, los asesores han sido profesores innovadores que, por su condición de tales, son rescatados por la Administración para que contribuyan a la formación de sus compañeros. Pero al separarlos de la institución escolar e integrarlos en la burocracia administrativa sustituyen su actitud innovadora por otra reproductiva de sus propias concepciones y prácticas o de las concepciones que la Administración, que les contrata y premia alejándolos de la escuela, trata de impulsar entre el profesorado. Cuando la función asesora la llevan a cabo profesores universitarios, lo que intentan plasmar en los centros son los conocimientos que han adquirido en sus lecturas, normalmente de experiencias e investigaciones realizadas en otros contextos. Con ello dejan

de lado las formas de representación del saber educativo que están presentes en la escuela, no las tienen en cuenta y tratan de sustituirlas por otras que responden a sus intereses académicos, de prestigio o influencia profesional.

- Los asesores, como elementos mediadores en el sistema educativo, entre la Administración y los enseñantes, carecen de independencia y, por tanto, su actuación tiende a perpetuar la ideología educativa que se organiza en torno a un determinado saber profesional (el del asesor como experto) y determinadas relaciones de poder.
- Los asesores pueden tender a perpetuarse y generar necesidades en los docentes que contribuyan a mantener su estatus y posición (López, 1997).

Frente a estos cuestionamientos, el asesor debe ser capaz de reflexionar y contribuir al mejoramiento educativo sin mermar la autonomía y capacidad de autogestión de la propia organización educativa.

Por otra parte, se pueden presentar dificultades en los propios profesores durante el proceso de asesoramiento, las que el asesor debe enfrentar. Es evidente que la aceptación de un proyecto de cambio en un centro no será igualmente asumida por todos los profesores. Algunos de los mismos manifestarán un claro rechazo o resistencia a implicarse en el mismo. Algunas de las causas de ello pueden ser: dudas sobre el plan, exigencias y esfuerzo, tiempos que requiere, temores al fracaso, historia previa de la escuela en otros intentos de cambio, etc. Para trabajar con estas resistencias Area y Yanes (1990) plantean que el primer paso es identificar a los individuos y el tipo de resistencia que manifiestan, como por ejemplo: Bloqueos, Pasividad, Corazas, Dudas, Defensas, Ansiedades, Culpas, Sentimiento de alienación y otros.

La combinación de todos estos tipos de resistencias puede constituir una auténtica trama, un "tejido resistente" al cambio. Sin embargo puede suceder a veces que ciertas resistencias en un

centro puedan ser provocadas no por una actitud negativa del profesorado, sino por un problema de incomunicación asesor/profesores, donde el primero no ha sabido comunicar ni su rol, ni el proyecto, ni las ventajas que pueda reportar, o puede que no haya sabido transmitir el sentimiento de confianza en su rol, bien por ser excesivamente técnico-directivo, bien porque no ofrece suficiente credibilidad profesional.

Respecto a estas dificultades destacan también las ideas de Nicastro y Andreozzi (2006), quienes muestran la importancia de la relación subjetiva que se establece entre asesor y los asesorados, constatando como a veces los asesores pueden verse presionados por la necesidad de responder a eventos urgentes, peligrosos o en los cuales las expectativas de ayuda son desmedidas. Esto tiene que ver con la visión del asesor como un "mago", como alguien que sabe todo, idealizándose su rol.

Esto puede producir en asesores y asesorados sentimientos de desconcierto, impotencia, desencanto, sensación de fracaso, pérdida de ilusión, necesidad de control y otros. Frente a esto existe la posibilidad de empobrecer el trabajo, de buscar terminar con la relación contractual y la burocratización. Pero esto también puede ser visto como una oportunidad distinta que busque aprovechar estos sentimientos para reconstruir la relación de colaboración y buscar nuevas maneras de relacionarse, negociando expectativas e ideales, mirando a la escuela real y su cotidianidad. Para esto es esencial que el asesor cumpla tres funciones: explicar, comprender e interpretar. Desde ahí lo que parecía dificultad puede convertirse en facilitador.

Facilitadores

Algunos actores que pueden facilitar el proceso de asesoramiento son la existencia de un director democrático, la apertura de los profesores y la organización de equipos de trabajo. Asimismo, una definición congruente de problemas, una actitud positiva hacia el asesoramiento y

un tiempo suficiente para este proceso (Teeya Scholten, 1990).

Anserello (1990), por su parte, ve como elementos facilitadores: que la demanda por asesoramiento sea voluntaria, que se construya un status igualitario, que se comparta responsabilidad y que exista un clima de aceptación, confianza y confidencialidad.

Desde otra perspectiva, es posible considerar el proceso de asesoramiento como una oportunidad para construir alianzas estratégicas que permitan abordar problemas de desarrollo social y cultural. Este concepto, siguiendo a Arboleda y Flórez, (2002), el desmoronamiento de los paradigmas del “Estado como campeón de la superación de la pobreza y generador de bienestar para todos los ciudadanos en los países; y más recientemente el del mercado, con su demostrada ineptitud para resolver sólo los problemas de crecimiento, las desigualdades y la pobreza” (Arboleda y Flórez, 2002,3), han motivado el surgimiento de un nuevo paradigma de desarrollo ligado al concepto de las alianzas.

Las alianzas asumen el desafío de llevar a la práctica una concepción más equilibrada del desarrollo humano y social que tengan en cuenta, además de las dimensiones económicas, dimensiones sociales, políticas y éticas, así como el involucramiento directo de múltiples actores sociales” (Arboleda y Flórez, 2002,3).

En términos generales la noción de las alianzas se define como un trabajo mancomunado entre varios actores en torno a objetivos comunes; “se ubica como un escenario intermedio entre el Estado y el mercado, en el cual la sociedad civil puede asumir crecientemente un lugar privilegiado que le ha sido esquivo en el pasado” (Arboleda y Flórez, 2002,3).

El enfoque de las alianzas tiene como fortaleza poner al centro el concepto de cooperación o relaciones de colaboración entre los gobiernos, las empresas y las organizaciones cívicas en

iniciativas que apunten a combatir la pobreza. Si bien es cierto que las primeras experiencias *de alianzas están referidas a estos tres niveles de actores*, hoy por hoy se observan niveles distintos de participación social, variación en la naturaleza de las actividades y variación en el carácter y profundidad de la alianza. En todas se evidencia la decisión de los distintos actores de trabajar conjuntamente por un objetivo común.

El concepto de alianzas se usa para identificar “iniciativas conjuntas del sector público con el sector privado (...) cada uno de los miembros contribuye recursos (financieros, humanos, técnicos, e intangibles, tales como información o apoyo político) y participa en el proceso de la toma de decisiones ...” (Fiszbein y Lowden, 1999, 3). Las alianzas no sólo aumentan la productividad de los recursos disponibles sino que además permiten ver aportes cualitativos y cuantitativos globales en rendimiento.

Sin embargo, tal como lo señalan Fiszbein y Lowden (1999), establecer alianzas entre actores también implica ciertos costos, especialmente cuando se inicia la relación de colaboración, por cuanto requiere invertir tiempo, esfuerzos, definir responsabilidades, elaborar planes, coordinar trabajos y sostener la relación en el tiempo.

Pese a las dificultades y costos que pueden tener las alianzas, existen compensaciones sustantivas que evidencian los beneficios que reporta trabajar en colaboración con otros: las alianzas pueden ofrecer nuevos recursos de múltiples maneras que llevan a aumentos cuantitativos y cualitativos en el rendimiento; las alianzas permiten un aumento en la productividad de los recursos”. Éstos tienden a estar ligados a las complementariedades y sinergias entre los aportes de los socios” (Fiszbein y Lowden, 1999, 1). Las alianzas implican diversas formas de generar activos, especialmente en capital humano y social, que crean condiciones para efectos multiplicadores. En este contexto es relevante la transformación del

rol del Estado, quien comparte su papel directivo con otros actores.

Desde esta perspectiva, el proceso de asesoramiento puede ser considerado desde el enfoque de las alianzas; se trataría entonces de la generación de relaciones con los miembros de la escuela, con actores significativos en la comunidad, con posibles redes de apoyo y derivación, con la sociedad civil en general, con organismos gubernamentales y otros. Asesorar no es un trabajo aislado en una escuela, sino se constituye en la posibilidad de incorporar ayudas externas que puedan generar nexos entre los diferentes sub-sistemas.

En síntesis, como hemos revisado, la tarea del asesor puede ser vista desde distintas perspectivas. En los inicios era visto como un controlador de cambios o un asistente particular, ligado a una tradición ceñida a estándares. Algunos autores critican este modelo y proponen un asesoramiento más adaptado a las necesidades de cada centro, desarrollando una cultura colaborativa hacia la reflexión compartida, donde el asesor toma el rol de facilitador, con competencias específicas de liderazgo y comunicación. En Estados Unidos, sin embargo, se han desarrollado completos programas de evaluación ligados a estándares en el asesoramiento, obteniendo a juicio de los ejecutores, buenos resultados, preocupados del desarrollo académico, el desarrollo de la carrera y del desarrollo personal y social de los estudiantes, cuyo seguimiento se realiza mediante estudios científicos periódicamente publicados. Dentro de las dificultades encontradas en los estudios precedentes figuran las críticas a la construcción de relaciones de dependencia, perdiendo autonomía de los docentes, y los problemas de comunicación. Como facilitadores, nuevamente la comunicación toma un papel importante, así como el trabajo democrático y la oportunidad para entablar alianzas como parte del proceso asesor.

Método

En esta investigación se trabajó en la línea de la Observación de Segundo Orden y desde una mirada epistemología constructivista. Se optó por trazar un camino –“metodología”- y utilizar un diseño de investigación social que buscó posicionar a los sujetos en el doble juego de sujeto y objeto, en el intento de romper con la dicotomía positivista. Por lo tanto, el propósito principal de esta investigación fue conocer cómo se dan ciertos fenómenos, para comprender y explicar su naturaleza -formulación de teorías- y para mejorar la práctica enriqueciendo la toma de decisiones.

El estudio fue de carácter descriptivo-exploratorio, con un diseño no experimental y transversal. Se utilizó una metodología cualitativa basada en la técnica de entrevista en profundidad semi-estructurada, privilegiándose esta mirada por sobre la extensión o cobertura. Esta entrevista contó con preguntas guías relacionadas con cada uno de los objetivos de la investigación. Asimismo, se buscó una gran riqueza descriptiva y exhaustividad en el análisis de resultados, lo que permitió descubrir nuevos elementos y relaciones que se constituyeron en un aporte significativo en relación al tema.

Universo y Muestra

El universo del estudio estuvo constituido por todas las experiencias de asesoramiento dentro del programa Liceo Para Todos que se están realizando en el país. La muestra estuvo configurada por las experiencias de asesoramiento que se están realizando en la Región Metropolitana. Específicamente, se trabajó con las cuatro universidades asesoras de liceos de la Región Metropolitana.

El muestreo correspondió a un tipo no probabilístico, intencional, de sujetos tipo. Su número total fue de 12 sujetos. Específicamente, en cada experiencia de asesoramiento se recurrió a los siguientes informantes:

- Asesor coordinador general

- Asesor coordinador terreno
- Asesor de terreno

Técnicas de análisis de información

La técnica de análisis de la información fue el análisis de contenido por categorías. Esto implicó reducir la información obtenida (registros de entrevistas) a categorías que puedan dar cuenta de los sentidos buscados.

Considerando la importancia de conocer en profundidad el proceso de asesoramiento realizado por cada universidad se decidió realizar un análisis por separado de cada una de ellas. En un primer momento se transcribieron las entrevistas. Luego fueron codificadas en relación a las categorías predefinidas a partir de los objetivos del estudio y se establecieron tópicos que emergían directamente de cada entrevista. Posteriormente, se agruparon las categorías y tópicos de las tres entrevistas realizadas en cada experiencia de asesoramiento, generándose un cuadro de análisis conjunto de ellas. A partir de esto se realizó una descripción analítica de los elementos del cuadro según cada una de las categorías.

Resultados

El análisis de la experiencia nos permite obtener por un lado, algunas características y elementos importantes de considerar en cualquier iniciativa que tenga como desafío, asesorar procesos de desarrollo institucional en educación y, por otro, la definición de fórmulas y estrategias que mejoren y fortalezcan los procesos de asesoramiento que hoy día se están realizando.

El análisis de las dificultades y facilitadores planteadas por los actores asesores, hace posible visualizar nuevos caminos que apunten a ampliar las prácticas de asesoría y dar respuestas a preguntas e inquietudes surgidas en el proceso.

Dificultades

Los asesores entrevistados reportan dificultades relacionadas con los asesorados, con los asesores y con la asesoría en sí misma.

Respecto de las dificultades identificadas por los asesores en cuanto a su quehacer, es posible distinguir una dimensión relacionada con los liceos. En esta dimensión las dificultades más mencionadas refieren a las **actitudes de resistencia** de los liceos frente a la asesoría, “...en algunos liceos, efectivamente, este tipo de trabajo no, no tiene mucha sustancialidad... hay mucha resistencia, demasiada resistencia...”.

Esta actitud de resistencia de los liceos hacia la asesoría se manifestó a través de **la falta de apertura a la intervención** de profesionales externos a la institución educativa, “...nos retiramos nosotros de esos colegios, que son los dos colegios donde siempre ha habido rechazo para el trabajo con nosotros, no se han aceptado nunca propuestas”. **La rigidez** de algunos profesores, lo que implica una disminución en la probabilidad de aceptar nuevas propuestas de acción hacia los jóvenes y por tanto un declarado rechazo u oposicionismo, de parte de algunos profesores, hacia cualquier propuesta de cambio, independiente de la fuente desde donde ella provenga, “...pero igual, no falta la profesora arcaica, de esas antiguas, y con ella cuesta más trabajar”. Y una **actitud descalificadora** desde algunos de los asesorados-profesores, frente al rol de asesor cuando es asumido por un profesional de otro gremio, especialmente si además está en formación. “...ha costado trabajar más con profesores, porque muchas veces están cerrados a que otro profesional o alumno venga con propuestas siendo ‘cómo viene este cabro chico aquí a explicarme cosas o hacerme discutir temas que yo sé”.

Otra dificultad referida por los asesores y situada en los asesorados dice relación con **las representaciones de los profesores**. Los asesores lo llamaron “el discurso depresivo de los profesores”, esto es centrarse en la dificultad, en lo que no

hay, más que en los recursos. Esto se acompaña de una atribución externa importante, todas las dificultades se originan en factores no manejables ni influenciados por las propias acciones. Al mismo tiempo una visión cortoplacista, una dificultad para levantar la mirada y ver un proceso de más largo plazo. Por otro lado, la representación de los asesores como los que vienen a hacer las cosas por ellos, como el que viene a solucionar los problemas, independiente de ellos. *“Por ejemplo, en Macul trabajamos con un grupo de profesores y les preguntábamos cuáles son sus planes, por ejemplo cómo te ves en tres años. Y se veían haciendo lo mismo que ahora. ...Ellos tenían unas expectativas de que vengan a hacernos las cosas, nunca compraron mucho el que debían trabajar ellos. Eso es súper importante.”*

Los asesores también reportaron como dificultad la **organización del equipo de gestión** (de los liceos), que apunta a una desconexión entre la acción y la gestión. La falta de una mirada integradora entre los distintos proyectos o acciones en vías a lograr un objetivo. Por otro lado, en el equipo de gestión también se observó una tendencia a la atribución externa, visualizándolos los asesores como equipos débiles para realizar su labor, con desconocimiento de los temas de gestión y con falta de visión general del entramado entre los aspectos administrativos y los procesos de aprendizaje. *“El equipo de gestión en mi experiencia, no es equipo de gestión. Una de dos: o se pasan en reuniones con el director y el sostenedor sin avanzar nada, o simplemente el equipo de gestión es la jefa de UTP, o la orientadora. Y lo que pasa generalmente es que como una o dos personas no pueden hacerse cargo de articular todo, el tema psicosocial lo tiran para atrás. No se dan cuenta de que por ejemplo para criticar las notas de los alumnos tienes que meterte en el tema psicosocial, en las relaciones profesor-alumno que también tienen que ver. En la adquisición del conocimiento, es con la construcción de un saber compartido, es con el lugar del estudiante.”*

Por otra parte los asesores se encontraron con la **dificultad de los profesores para comprender los programas psicosociales**: Esta se refiere a la tarea adicional que se genera debido a que los asesorados no cuentan con los datos necesarios o atingentes para dimensionar lo que es el trabajo psicosocial, lo cual implica tiempo para desarrollar un proceso de cambio de actitudes fundadas en visiones de mundo y/o creencias pre-existentes. *“...muchos profesores no lo tienen claro, no saben lo que es un programa psicosocial, ni por qué es una asesoría... hay que partir de ahí, decirles ‘este es un programa, tiene tales objetivos, está apuntado a tales problemas’ para que así ellos entiendan..., si bien se logra que ellos lo comprendan, no lo entienden como uno obviamente, es un proceso largo, todavía persisten visiones”.*

Los asesores también mencionaron como dificultad que los Liceos no tengan claro el rol de los asesores, a veces esperan recetas o un rol más clínico, siendo la **labor de los asesores poco conocida**. *“...entonces, es una construcción de una forma de trabajo no conocida, poco empleada, se está haciendo ahora, con este gobierno se está haciendo asesoría, pero es algo bien original... original... entonces, es una construcción de saber qué es un asesor...”.*

Los cambios en el liderazgo al interior de los liceos, fue identificado por los asesores como una dificultad, puesto que la rotación en los cargos por parte de personas que toman las decisiones y/o dirigen el accionar de la unidad educativa, se constituye en un factor que obliga a invertir mayor tiempo y esfuerzo en una misma tarea. *“...hay situaciones de colegios que ya no se puede hacer nada, que nos pasó en un colegio ahora, que está en situación crítica y que el director tenía problemas con los profesores y se cambió el director, volvió otro director, pero siguió en lo mismo”.*

Una dificultad mencionada en menor medida, solo por la mitad de los grupos de asesores entrevistados, dice relación con una **mirada estigmatizadora hacia los jóvenes**, entendiéndose esta

como la atribución de características y/o rasgos negativos pre-establecidos y poco modificables, desde los profesores hacia los jóvenes. “...en muchos colegios los profesores toman a los alumnos como que ellos son los malos de la película”.

Respecto a sus propias dificultades, es decir, dificultades situadas en los asesores, destacan el **Proceso de integración al interior del equipo asesor**: Aquí se describe la complejidad del proceso de conformarse como equipo de trabajo, dada la heterogeneidad de sus miembros. Es también una autocrítica que intenta detectar las omisiones que pudieron demorar el logro de la integración. “... a lo mejor faltó un rol más activo nuestro para empezar a implementarlos más, a lo mejor nos faltaron más conversaciones con los directivos para poder lograr que ellos entendieran que es lo que queríamos hacer, porque hoy ya lo han entendido súper clarito, pero después de cuánto tiempo, entonces, reconocemos los logros en este ámbito pero, yo diría que es el ámbito que más nos ha costado, tanto por el tema de nosotros como equipo, de la experiencia de los chiquillos como equipo, que no es fácil para un alumno recién egresado, recién titulado, trabajar con un grupo tan complejo...”.

Los asesores refieren también como dificultad propia las **limitaciones de recursos humanos**, aludiendo a la reducción de la eficiencia como consecuencia directa del escaso número de profesionales participantes en el programa. “...una de las deficiencias importantes ha sido trabajar con alumnos que están en proceso de formación y eso tiene su costo sin duda y haber trabajado con un equipo profesional muy reducido”.

Por otro lado declaran la **Inexperiencia de asesores alumnos**, lo que finalmente se establece como un obstáculo generado por el hecho de que la complejidad y dimensión de las tareas, en muchos casos supera al nivel de las competencias de los profesionales en formación. “... hubo un momento en que yo sentía a los chiquillos súper agobiados por esta cosa de la inexperiencia”.

Finalmente las universidades que conformaron los equipos asesores destacan la dificultad para **coordinar el trabajo en equipo**, definida por los asesores como la problemática para lograr el buen desempeño de algunos roles asociados al buen funcionamiento como equipo. “...tuve algunas dificultades en términos personales, pero por el tema de tomar el rol de coordinador, ahí como que me anduvo costando a comienzos de año asumir el rol de coordinador y de que yo tenía que dirigir el equipo, eso me anduvo costando”.

En cuanto a las dificultades identificadas por los asesores que se relacionan con el proceso de asesoría, resalta la vivencia de su quehacer como un **trabajo estresante**, algunas veces frustrante y violento, en el cual a veces se sintieron sobrepasados. Muchas veces se sintieron **violentados por la pobreza y autoritarismo de los liceos**, lo que les exigió más trabajo en equipo y búsqueda de estrategias de autocuidado. “...o sea, observar tanta pobreza, tanta violencia, tanto ejercicio de poder autoritario de parte de los adultos de las instituciones, es bastante... o sea, hasta nosotros, yo que llevo cuatro años, yo siempre me vuelvo a sorprender... es impotente eso, pero nos sucede... los espacios, por ejemplo, de autocuidado del grupo, del equipo... siempre tratamos nosotros de rescatar bastante las reuniones de equipo... y por lo tanto, hacemos tan pocos terrenos... tratamos de tener reuniones de equipo”.

Los asesores mencionan la **falta de condiciones para intervenir**, señalan limitaciones extremas respecto de condiciones materiales en algunos liceos, lo cual impediría la ejecución del asesoramiento. “...a nivel institucional y en los liceos no se dan las condiciones para intervenir, incluso, a nivel de infraestructura de repente es como buscar el espacio físicamente para la intervención de casos, para que los alumnos puedan trabajar”. Pero también **limitaciones de recursos materiales**, refiriéndose a la carencia concreta de financiamiento por parte de la institución promotora del programa (Mineduc). Lo que es percibido como algo que incide en diversos

aspectos de la ejecución. *“...una de las críticas fuertes que nosotros le hemos hecho al ministerio, es que el ministerio es súper ambicioso con este programa. Pero no tiene recursos, simplemente no tiene recursos”*.

Por otro lado los asesores indican como dificultad el **tipo de vínculo entre asesores y alumnos**, indicando la forma o estilo poco adecuado de la relación entre asesor y asesorado, la cual se constituye en una especie de bloqueo en el avance de la tarea. *“...entonces los alumnos son como los papás de los cabros y eso les molestaba mucho a los profesores, entonces hubo que trabajar ese tema del paternalismo, de cómo establezco las relaciones para que los chiquillos no se aprovechen de esta situación, entonces también hubo ahí un estancamiento en un minuto”*.

En cuanto a los facilitadores es posible establecer distinciones en términos de si éstos están relacionados con los asesorados, los asesores y el proceso de asesoría.

Facilitadores

Dentro de los facilitadores que dicen relación con los asesorados, uno de los equipos asesores señala, la apertura, disposición positiva y acogida desde los actores asesorados, particularmente aquellos que tienen más influencia en la toma de decisiones dentro de las unidades educativas, es decir, los directivos. *“Nosotros llegamos a la conclusión, nada nuestro, o sea parte del diagnóstico nos arrojó que cuando el director no está involucrado y no tiene una concepción abierta de cómo ir construyendo un modelo de escuela nuevo, olvídate, todo lo que tú haces no sirve de nada”*.

Es preciso señalar que la mayor cantidad de elementos facilitadores señalados por los equipos asesores, dice relación precisamente con los propios asesores.

Dentro de ellos destaca el Interés por el trabajo con jóvenes, lo que alude a la motivación

por la dinámica de los procesos que viven los estudiantes, como algo que les ayuda a desarrollar su trabajo; así como también el conocimiento de algunos de los demás actores asesorados, como son los profesores. *“Pero la motivación inicial fue el tema del trabajo con los jóvenes y ahora, sigue siendo así pero incorporando el tema del trabajo con adultos también, ... al principio iba con cierto temor a enfrentarme con el grupo, con los profesores, pero la facilidad que tuve yo, fue conocer a los profesores de los años anteriores, entonces eso me ayudó bastante, y además el trabajo que realizó Vanessa el año anterior a que me tocara trabajar con ellos, pero el ya conocer a los profesores directamente y conversar con ellos cuando iba al colegio, eso ayuda bastante”*.

Otro elemento facilitador mencionado fue el respaldo por el trabajo de su equipo, entendido como el genuino interés del equipo por la temática que se aborda, y también la disposición y acogida del grupo respecto de sus integrantes, se vuelve un importante facilitador del trabajo. *“El equipo también te da el apoyo para salir de esa dificultad y te da el apoyo de todo tipo...se da por la comunicación y es importante además que exista un interés por el área en la que estamos trabajando también”*.

La formación profesional dada por la Institución asesora a sus estudiantes u egresados, aparece, solo en una de las instituciones asesoras, como un elemento que fortalece el buen funcionamiento, y por ende permite con mayor probabilidad el logro de las metas propuestas. *“En términos de la rigurosidad tiene mucho que ver con la forma de trabajar de ella, que entregó las herramientas,... el tema de la rigurosidad tiene que ver mucho con la formación de la escuela, las capacidades que te entreguen”*.

Conclusiones y Proposiciones futuras

La intervención "Liceo para todos" se da en una institución con características particulares, que la hacen distinta de cualquier otra institución, cual es de ser instituciones que tienen por objetivo producir procesos de enseñanza/aprendizaje. Las instituciones educativas llevan el mandato de la sociedad de educar y formar a los niños y jóvenes que forman parte de ellas. Evidentemente, una institución organizada para cumplir tal tarea conlleva la dimensión psicosocial como cualquier institución organizada para un determinado fin. Sin embargo, la especial función de la escuela hace que la dimensión psicosocial se especifique, lo cual da un contenido a la intervención realizada en esta organización que no puede dejar de lado que las relaciones psicosociales de todos y cada uno de los actores, sistemas y subsistemas estén teñidos por la necesidad de producir aprendizaje. Esta es la característica de lo psicoeducativo, que siendo parte de lo psicosocial, no se limita a ello.

Es importante señalar que existen diferencias entre las intervenciones realizadas por cada Universidad; cada una desarrolló una estrategia propia de asesoramiento, la cual partió de sus particulares maneras de concebir conceptualmente el proceso. Estos modelos iniciales fueron modificándose en cada equipo asesor en relación a sus experiencias en cada liceo, reflexiones propias y requerimientos del propio Programa Liceo para Todos.

Conclusiones

En lo relacionado a los procesos de asesoramiento, en un inicio la petición del CONACE hizo referencias a estándares preestablecidos. Sin embargo, esta constancia pasó de ser vista como una limitación a ser visto como una oportunidad de diálogo con el ministerio, quien cambió su proposición a una perspectiva más enfocada a los resultados académicos. Aun existiendo esta meta estandarizada de resultados, esto no limitó la va-

riedad de distintas proposiciones de intervención, cada una enfocándose según su propio paradigma de intervención.

Los programas coincidieron en establecer estilos reflexivos y facilitadores, lo que está en la línea de la bibliografía revisada, aunque cada organización propuso distintos niveles de actuación: algunos se dedicaron a trabajar con el equipo de gestión, otros incluyeron a los profesores e incluso a los alumnos. Estas diferencias en el foco de la asesoría ampliaron las perspectivas encontradas en el marco referencial.

Los problemas de comunicación en la relación entre asesores y asesorados mencionados en la literatura se ven claramente reflejados en varias de las dificultades encontradas, como son la poca comprensión de las propuestas, de la problemática psicosocial y las descalificaciones. Otra de las coincidencias con los documentos revisados las constituyeron las visiones de un asesor asistencial y "mago" en la representación de los asesorados, lo que también dificultaba el trabajo y que puede deberse al rol de asistencia presente en los primeros modelos de atención de salud que tuvo este cargo.

Sin embargo, estas teorías encontradas aún no son suficientes para explicar las resistencias y la rigidez para aceptar e integrar las propuestas con que se enfrentaron los asesores, así como con las preconcepciones hacia los jóvenes, la representación depresiva y la visión cortoplacista relevadas. Estas complejidades sugieren ampliar la mirada del proceso de asesoramiento, lo que implica tomar consideraciones, por ejemplo, del impacto en la cultura escolar de las intervenciones, o del estudio de las representaciones de sentido tanto de los propios profesores como de los jóvenes por parte de ellos. La visión cortoplacista por su parte, puede estar relacionada con las incertidumbres del mercado laboral de los docentes o con la experiencia sostenida de intervenciones infructuosas, por mencionar algunas.

Las relaciones de dependencia no fueron declaradas como una dificultad, salvo en los momentos en que el trabajo directo con jóvenes creó inconvenientes en la relación con los profesores de los establecimientos.

Respecto a las dificultades encontradas en los mismos equipos de asesoría, el trabajo de coordinación del equipo, así como la falta de experiencia de los estudiantes asesores, si bien está relacionado en primera instancia con las decisiones estratégicas de cada universidad, está también condicionado por la programación a corto plazo de los recursos, así como también por la limitación de ellos.

En relación a los facilitadores, surgen relevantes la apertura y disposición positiva de los centros, así como el interés de los asesores por trabajar con jóvenes, lo que se reflejó en momentos de comunicación más expedita con los asesorados. Referido al trabajo interno del equipo asesor, las actitudes de acompañamiento y contención parecen ser importantes aportes a la planificación de un trabajo de asesoría que no se encontró referido en la literatura.

El análisis de los antecedentes recogidos, permite identificar aquellas dificultades y facilitadores presentes en las prácticas de asesoramiento realizada por las universidades estudiadas, en tanto proceso general y aquellos factores asociados exclusivamente a la particularidad de los modelos de asesoría implementados por cada uno de los equipos entrevistados

Los temas que se están enfrentando en la educación han dado lugar a la aparición de otros actores en el escenario que deben lograr su legitimación desde la práctica y desde la teoría.

El asesoramiento educativo en las distintas áreas, es una práctica que ha ido configurando sus propias características. En la actualidad se aprecia una fuerte expansión ligada a los procesos de desarrollo y cambio en las instituciones educativas. No obstante, como el campo teórico

de estas prácticas, aún se encuentra en proceso de construcción.

Este artículo abordó un aspecto sustancial de lo que son las experiencias de asesoramiento realizadas por cuatro universidades en el marco de la implementación del programa Liceo Para Todos. Se trata de una reflexión acerca de las dificultades y facilitadores que enfrentan los asesores en el proceso. De esta manera, el tema señalado hace referencia fundamental a la construcción del rol de asesor o agente de apoyo externo, además de la posibilidad de situar el análisis en algunas de las habilidades y pericias que se requieren para su desempeño.

La preocupación por indagar acerca de estos dos aspectos, se justifica en la medida que permite visualizar los ámbitos que requieren de especial atención en el proceso de asesoramiento por cuanto se desprende la necesidad de rediseñar ámbitos sustantivos de los modelos que se están implementando. Son en definitiva situaciones genéricas que podrían estar presentes en cualquier programa de asesoría, independiente del tema que éstos aborden.

Sin duda, la mayor parte de las dificultades expuestas por los asesores muestra, de alguna manera, una de las tensiones más importantes con las que se han encontrado los equipos asesores, cual es la resistencia con que los asesorados enfrentan los programas de apoyo externo. Quizás sea por esta razón que los avances encuentran importantes limitaciones al momento de instalarse en los centros educativos. La resistencia y falta de conocimiento respecto de lo que son estos apoyos, hace que el proceso de conocimiento, familiarización y apertura concentre gran parte de los esfuerzos que los asesores hacen para iniciar y desarrollar su trabajo.

Estas situaciones de tensión y que a veces pueden hasta convertirse en crisis, llevan implícito un llamado de atención a las instituciones contratantes respecto de la manera que éstas involucran a los propios establecimientos educativos en

la definición de los caminos y acciones a seguir para enfrentar los problemas educativos. Hay aquí un ámbito que requiere de un análisis crítico y un replanteo de los modos en que hoy día operan las *definiciones de estos programas*. Esta podría ser la forma de aminorar las resistencias mencionadas. Sólo a partir de esa necesaria acción crítico-reflexiva, será posible formular los cambios necesarios para potenciar y facilitar el desarrollo de los procesos de apoyo externo.

Proposiciones futuras

El trabajo multidisciplinario del equipo de investigación permitió compartir distintas miradas del proceso de asesoramiento, considerando sus aspectos psicosociales y educativos.

En relación a estos últimos, cabe reflexionar el profundo carácter pedagógico de un proceso de asesoría, el que independiente de que decida o no utilizar recursos de capacitación para los centros, está siempre en una relación de autoridad cognoscitiva respecto a los asesorados. Asumida esta perspectiva, se hace interesante considerar por ejemplo, las categorías curriculares clásicas de la pedagogía, y poder reconocer en esta relación de asesores y asesorados un currículum explícito (como la planificación previa a la asesoría), así como uno activo e implícito (como los procesos curriculares que emergen en el ejercicio asesor).

En esta misma línea, sería interesante ampliar estudios que pudieran caracterizar los distintos estilos de asesoría encontrados en un paralelo con los estilos curriculares tradicionales propuestos por Grundy y basada en la teoría de los intereses de Habermas, como son el enfoque técnico (preocupado del cumplimiento de estándares o de lo ofrecido explícitamente al demandante), el enfoque práctico (que entra en una relación en pos del bien común regulando la pertinencia de los estándares y explicitaciones anteriores al contexto vivido) y el enfoque crítico y libertador (que participaría del proceso de asesoramiento como parte de un trabajo crítico hacia la socie-

dad y con intereses libertadores de ideologías dominantes).

En una perspectiva aún más ambiciosa, sería *incluso relevante estudiar los procesos de intervención de asesores desde una perspectiva post crítica y post estructuralista*, haciendo alusión a las construcciones subjetivas de los discursos implicados en estos procesos de asesoramiento psicosocial.

Ambas perspectivas curriculares del asesoramiento pueden servir para comprender el proceso, así como también para aportar a describir y explicar las dificultades y los facilitadores de la asesoría escolar.

Considerando el modelo metodológico, resulta valioso haber elegido la mirada cualitativa, que permitió conocer en profundidad cada proceso de asesoramiento, rescatando los propios relatos de los asesores. Considerando el escaso desarrollo que ha tenido el tema del asesoramiento en Chile, este enfoque resultó aportativo para poder ir construyendo un mayor entendimiento de las dinámicas, etapas y dificultades de un proceso de asesoramiento en educación.

No obstante, desde este mismo modelo, resultaría interesante poder complementar este estudio que profundiza en el punto de vista de los asesores, con un análisis de las percepciones de los asesorados. Esto con el fin de poder mirar paralelamente ambos relatos, compararlos y contrastarlos, teniendo una visión más integral de todo el proceso. Y por tanto, al tener ambas miradas, pueden visualizarse posibilidades de formación y actualización de los asesores, pero también analizar cuáles han sido las principales ayudas y posibilidades que los propios asesorados han visto y qué resultados ellos relevan dentro del proceso. Desde ambas miradas pueden generarse propuestas de sumo interés en el tema para las políticas públicas educacionales, quienes están proponiendo cada vez más la figura del asesor. De igual manera, las similitudes y diferencias entre asesores y asesorados permitirían construir

nuevos lineamientos y propuestas de trabajo que sean consideradas por organismos que cumplan el rol de asesor en estos ámbitos.

Asimismo, poder profundizar más en la persona del asesor, en sus necesidades, subjetividades y definiciones de su rol profesional. Esto pensando en la necesidad de formar asesores con determinadas habilidades, siendo este un rol nuevo en nuestro país, que no ha sido suficientemente trabajado con los futuros profesionales de las Ciencias Sociales.

Otra línea de investigación futura podría ser realizar estudios con otros procesos de asesoramiento en el país, por ejemplo en educación básica, para visualizar similitudes y diferencias.

Referencias Bibliográficas

Anserello, C. Sweet, T. (1990). Integrating consultation into school psychological services. En E. Cole y J.A. Siegel (coord.). *Effective consultation in school psychology*. Toronto: C.J. Hogrefe Publishers.

Arboleda, J; Flórez M. (2002). *Alianzas: Una estrategia para la Construcción Colectiva de lo Público*. Programa Nacional de Alianzas para Colombia.

Area, M., Yanes, J. (1990). "El asesoramiento curricular a los centros escolares. la fase de contacto inicial". *Curriculum*, 1, 51-78.

Campo, A. (1999). "El papel del asesor de formación: construcción desde la práctica". *Organización y gestión educativa*, 4, 9-14.

Center of Counseling Outcome Research, University of Massachusetts, Amherst (Mayo 2005). The current status of school counselling outcome research. Disponible en <http://www.umass.edu/>

Escudero Muñoz, J.M. (1992). *Sistemas de apoyo y procesos de asesoramiento: Enfoques teóricos*. Madrid: Alianza.

Fiszbein A., Lowden P. (1999). *Trabajando Unidos para un cambio: las alianzas público-privadas para la*

reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe. Santiago: UNESCO.

López, J. (1997). El asesor como analista institucional. En C. García, J. López (coord.), *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel.

MINEDUC (2003). *Línea de Asesoría Psicosocial. Programa Liceo Para todos*. Mesas de Trabajo. Santiago: MINEDUC.

MINEDUC (2005). *Desarrollo psicosocial: Orientaciones universidades*. Santiago: MINEDUC.

Nicastro, S., Andreozzi, M. (2006). *Asesoramiento pedagógico en acción. La novela del asesor*. Argentina, Buenos Aires: Paidós.

Pérez, M., Quijano, R. (2000). "Signos de identidad del asesoramiento interno". *Revista Profesorado*, 4 (2).

Ponce, M. (2005). *Cómo enseñar mejor: técnicas de asesoramiento para docentes*. Barcelona: Paidós.

Prados, M. V. (2000): "Panorama de la formación y el asesoramiento en educación: algunas claves para saber por donde vamos". *Revista Profesorado*, 4 (2).

Programa Nacional de Alianzas para Colombia. Septiembre de 2002. *Apuntes de trabajo Seminario Nuevos Espacios Públicos, el rol de las alianzas en la superación de la pobreza*, Viña del Mar, octubre de 2002, página 2.

Rodríguez, M. (1996). *El asesoramiento en educación*. Granda: Aljibe.

Teeya Scholten, P. (1990). What does it mean to consult? En E. Cole y J.A. Siegel (coord.). *Effective consultation in school psychology*. Toronto: C.J. Hogrefe Publishers.

West, F., Idol, L. (1987). School consultation (part I): an interdisciplinary perspective on theory, models and research. *Journal of learning disabilities*.