

Una mirada de la Tutoría y el Asesoramiento en el marco del Proyecto Montegrando

A Glance of Tutorship and Assesoship in the frame of Montegrando`s Project.

Paola González¹

Resumen

El siguiente artículo lleva a cabo una revisión del trabajo del asesor educacional en el marco de la implementación del Proyecto Montegrando que impulsara el Ministerio de Educación como parte de las políticas de la Reforma Educacional en cuanto a la innovación y mejoramiento educativo durante el periodo 1997-2004. Se centra específicamente el análisis en la experiencia profesional del rol del asesor-tutor y los elementos teóricos, políticos y técnicos a considerar que incidieron en su labor y en el desarrollo de la estrategia interna de asesoramiento ministerial para estos liceos de anticipación.

Palabras clave: Asesoramiento educacional, instituciones educativas, demanda del rol.

Abstract

The following article, reviews the educational counsellor`s work, framed within the implementation of Montegrando`s Project, which is driven by Ministry of Education as part of Educational Reform policies about educational innovation and improvement during the period from 1997-2004. The analysis is centered mainly around his professional role experience and the theoretical, political, and technical elements directly affecting the work of educational counsellor and the development of the ministerial assesorship strategy for this advance schools.

Key words: Educational assesorship, educational institutions, role demand

¹ Psicóloga Educacional, Equipo de Psicología y Educación, Universidad de Chile: paolagg78@yahoo.com.mx

Introducción

El presente artículo tiene como propósito realizar un análisis crítico de la labor de la tutoría y el asesoramiento educacional, los cuales se enmarcaron en la estructura mayor de Asesoramiento Ministerial interno implementado en el Proyecto Montegrando. El proceso metodológico tuvo su desarrollo y elaboración de acuerdo al análisis bibliográfico y el registro de la historia oral temática que aportaron dos de los actores de este escenario educativo y que entregaron nuevos antecedentes desde su experiencia profesional en el cargo de asesores².

Específicamente, se plantea indagar en la significación subjetiva del trabajo en acción que sostuvo esta figura del asesor, lo cual a la vez genera un cuestionamiento del rol del asesor ligado a su práctica, comprendiendo las dimensiones de la misión o “encargo” de intervenir en la institución escolar. Cabe considerar al respecto que la intervención producida e inducida en este espacio educativo estatal, trae consigo la idea, por un lado, de apoyo, colaboración o mediación en los procesos de gestión y cambio educativo pero, por otro, de intromisión o amenaza externa, como plantea Nicastro y Andreozzi (2006). Esta dualidad advierte que la tarea de asesoramiento reviste de gran complejidad ya que se encuentra principalmente *implicada*³ (Devereux, 1999), saturada en funciones, obligaciones y desafíos tanto teóricos como prácticos. Esto quiere decir que el asesor se ubica en un lugar tenso e intermedio, que recibe requerimientos desde la realidad de la escuela y desde la entidad que lo contrata oficialmente.

En el trayecto de lectura que realiza el asesor educativo respecto del sufrimiento, falta o demanda institucional, aparece una traducción fenoménica singular, que deviene de un conjunto de miradas posibles tanto

² Se realizaron dos entrevistas: a una tutora de los liceos Montegrando (ZX) y al Coordinador Nacional de los tutores (YT).

³ Esta relación asesor-asesorado se asocia con el concepto de implicación. El contenido implicado es el objeto más explícito, pero la forma o metodología para lograr el conocimiento del objeto escuela- el instrumento utilizado- no se desliga de quien analiza, produce y construye ese objeto como un proceso. Esto se remite también al trabajo presentado. Vamos complementando y enriqueciendo la mirada hacia un objeto que siempre deviene transformado.

epistemológicas como ideológicas, que desencadenan prácticas que, por un lado, reproducen el sistema (en este caso que no cuestiona el orden o estado de la gestión institucional) o promueven el cambio o transformación a favor de una mejora sustantiva orientada a la autonomía de la escuela. El asesor ministerial se ve sometido constantemente a designios internos y externos, tal como señala el equipo de asesoría psicosocial del programa ministerial Liceo para Todos:

“...se suma la problemática específica que caracteriza el marco institucional de esta intervención, en la cual las pertenencias institucionales son sumamente complejas, de modo que los propios asesores pueden verse enmarañados en una red en la que resulta difícil distinguir a qué institución representa, para quién trabaja y en función de qué objetivos” (Equipo Asesoría Psicosocial Universidad de Chile, 2006, p.155).

Podemos inferir que la labor de este actor social aún no ha llegado a debatirse lo suficiente en la educación pública, ni se ha logrado consenso académico sobre desde qué perspectiva enseñar sobre el asesoramiento en la formación de los profesionales de la educación, por lo que cabría considerar un modelo de formación inicial teórico-práctico más integrativo que plantee estos elementos institucionales (Juliá, 2006).

Desde la perspectiva aquí propuesta, el asesorar en un contexto y convenio ministerial, es decir, instituido, puede parecer opuesta a la que el Ministerio de Educación y el gobierno plantea. Esta mirada que remite al sociopsicoanálisis, análisis institucional y otras vertientes del psicoanálisis social similares, cuestionan y no ponen énfasis en las cifras numéricas o resultados logrados, como lo hace la postura ministerial, sino que por el contrario, indaga sobre los hitos fundacionales de la escuela como cultura institucional supervisada, explora la demanda, comprende los procesos, los ritmos institucionales (Remedi, 2004). En este sentido, entiende cómo el saber del asesor influye en esta interacción como portador de una subjetividad y cultura diferente o similar, que tiene encomendado, ya sea como mandato o como responsabilidad⁴, el apoyo y la ayuda a una institución que pretende educar.

⁴ Se connota la diferencia de un mandato y la responsabilidad ya que el primero “puede transformarse en un imperativo inapelable, divino, sagrado. Cuando, en cambio, el fin

Nociones Básicas del Asesoramiento

El deseo que, en su origen siempre es inconsciente, como la necesidad, también exige la relajación de su tensión en una realización, un consumo por el placer, pero la característica del deseo es soportar la no realización inmediata y poder por ende sufrir vicisitudes continuas hasta que se satisfaga de una u otra manera (Dolto F, 2004).

La figura del asesor -así como el terapeuta- puede considerarse como la de un actor social, un personaje que se viste de “varios trajes”; vale decir, que puede ejercer simultáneamente muchas funciones en términos descriptivos. Desde lo estructural, este dinamismo le da a su tarea un carácter complejo (como un malabarismo dinámico y diverso), ya que implica reconocerse como asesor a través de las prácticas, situaciones y experiencias, más allá del cargo que se ocupe (Nicastro y Andreozzi, 2006). El asesoramiento implica por tanto, una intervención técnica y puntual o *localizada* que puede ser ejercida por un externo, pero también un tipo de práctica que puede ser llevada a cabo desde diferentes posiciones institucionales, es decir, *transversal*, lo cual tiene implicancias sociales, políticas y culturales para la escuela y el asesor mismo. Podríamos suponer que esto es baladí, en términos que los asesores se plantearán desde una mirada técnica particular y diferente frente a la realidad “problema” y la tarea de asesorar⁵. Sin embargo, se trata de pensar el asesoramiento como una práctica simbólica, en la que se juegan los imaginarios, mitos y deseos de la institución, del

o propósito se asume como responsabilidad aparece la pregunta, la necesidad de definir el problema y los propósitos de la intervención en función de las condiciones con las que se cuenta en cada momento” (Nicastro y Andreozzi, 2006, p.86).

⁵ Esto podría dar pie a una mirada relativista de las intervenciones como ofertas disponibles completamente externas y no como una interacción en construcción permanente que cuestiona el centro de poder y las normas institucionales. En este sentido, podría hablarse de cierto asesoramiento “imparcial” o “no implicado” que no es tal, debido a los elementos ideológicos que están detrás de aquello que se asesora que se describe como natural. Por ejemplo frente a la pregunta “los alumnos no aprenden” ¿hay que intervenir sólo en los niños?. Según Butelman (1998) “En este enfoque, el objeto de su acción de intervención toma como objetivos resolver los conflictos o las crisis de modo que la institución siga subsistiendo tal como la deseó y pensó la persona o personas que ocupan el lugar de poder: mantener el “sistema” sin conflictos” (p.27).

asesorar y ser asesorado que en ocasiones está por sobre la posible mirada objetiva y pragmática, por lo que existe la posibilidad por parte del asesor de vestirse o quitarse trajes que responden a un ideal (por ejemplo el rol de héroe o mártir) que se va a ir ajustando constantemente a lo real, lo cual puede tener consecuencias en los procesos, resultados de una asesoría y en el asesor. En este sentido, Nicastro y Andreozzi (2006) proponen “ampliar la mirada, ir más allá del problema de uno o muchos en un puesto de trabajo o un componente de varios roles. Además supone reconocer, en cualquiera de los casos, algunas condiciones que hacen posible el trabajo de todo asesor: el campo dinámico y el montaje de escenas”(p. 29).

Uno de los elementos centrales del trabajo del asesor es el *Encuadre*, el cual constituye el marco en el que se despliega su trabajo. Este aspecto esencial “define el lugar, la metodología, las modalidades de abordaje desde las cuales es posible intervenir en una situación dada” (Ulloa, en Nicastro y Andreozzi, 2006, p. 70). Está conformado por un conjunto de variables o coordenadas relativamente fijas que determinan el campo de acción, pero que no deben fijarse como verdades absolutas, sino que van a depender del contexto, por lo que siempre cabe considerar al otro “asesorado” en su derecho a resolver situaciones que apelan a su propio trabajo. Existe la tendencia en un extremo a sacralizar o estereotipar la técnica o el encuadre y, por el otro, no contemplar su importancia. El encuadre es una herramienta básica que permite en su rigor una indagación científica; se trata de investigar los fenómenos a través de una acuciosa observación, comprensión, elaboración y verificación de hipótesis, como propone Bleger (2004).

Dentro de estos elementos se destaca el análisis del lugar, el tiempo, la metodología, el marco teórico referencial que orienta al tutor-en este caso- en el descubrimiento de la demanda y el abordaje de la misma. No obstante, el bagaje, las técnicas y los recursos que maneja un asesor no aseguran que éste pueda ayudar en todos los casos. El profesional además debe contar con una arraigada ética que le permita escuchar y ver con amplitud el sufrimiento institucional. Frente a esto: “Si el saber del asesor es fuente de legitimidad y autoridad en el vínculo con el otro,

este proceso de revisión y ajuste continuo- **e intermitente**⁶-es un riesgo inherente al trabajo de asesoramiento” (Nicastro y Andreozzi, 2006, p. 131). Los principios que deben estar presentes son el de la *neutralidad, la independencia, la autonomía y la confidencialidad*⁷.

Acercamiento a la institución

Desde la mirada de asesoría propuesta, previo al abordaje, se debe llevar a cabo un análisis de la demanda, no como lo manifiesto consciente, si no como lo no visible, lo no dicho en una queja o pedido de ayuda. Al contrario: “En una posición positivista, descriptiva, que no cuestiona el objeto parece condicionar al objetivo de la intervención institucional y lo neutraliza (...). El objetivo de la intervención coincide en estos casos con la demanda manifiesta de la organización y al hacerlo desbarata el análisis institucional por que las “instituciones internas” suelen quedar sin cambios” (Butelman, 1998, p.28). El desciframiento de la dificultad o necesidad es complejo y tiene relación en parte con la interrogación de las expectativas, la concepción epistemológica, las creencias que aparecen en el vínculo de apoyo y que hay que verbalizar o traducir. Puede existir la idea que el asesor es un “resolutor”, un “preventor” o un “colaborador” que en su trabajo opera como dinamizador de los procesos psicoeducativos. Monereo (1996) señala que los asesorados pueden sentirse defraudados cuando lo esperado es que se alivie un problema inmediato, pero el asesor marca límites o co-responsaliza a la escuela. El equilibrio es precario en el asesoramiento, ya que las restricciones, condiciones y criterios de trabajo institucional pueden resultar contradictorias con los principios del asesor.

⁶ El destacado es de la autora.

⁷ Estos elementos implican el marco de responsabilidad que le cabe al asesor y que debe autoanalizar constantemente para prevenir situaciones de perversión de las normas institucionales. Esto significa preguntarse de qué manera con su cuota de poder, el asesor está influyendo por ejemplo, en la información que circula entre los estamentos o en promover la autonomía para alcanzar los objetivos de cambio propuestos (Nicastro y Andreozzi, 2006).

De acuerdo a lo anterior, en el trabajo de asesoramiento se consideran siempre las tensiones que están de por medio en la relación con la escuela (Nicastro y Andreozzi, 2006):

El cuestionamiento permanente del saber de experto.

La implicancia y contratransferencia del asesor, que reacciona frente a una realidad o cultura escolar compleja⁸.

La relación entre el asesoramiento y los resultados obtenidos.

Estos elementos nos servirán de apoyo en el objetivo de plantear la problemática de la posición y rol del tutor del Proyecto Montegrando, en cuanto comprende y revisa el objeto *institución escolar*, las relaciones formales que se dan en los roles de la tarea y cómo esto lo implica política y socialmente (Butelman, 1998). En el caso de Montegrando, el objetivo explícito fue construir una innovación relativamente autónoma, aplicando un proyecto pedagógico aparentemente neutral, pero para el asesor-analista pudo ser también desarrollar un espacio de elaboración y colaboración entre el tutor y la escuela que se inscribe y compromete en una importante tarea, contemplando diversas tensiones políticas entre lo local y ministerial para poder superarlas⁹.

Entrando en terreno

En forma oficial y explícita el Ministerio de Educación de Chile empujó el año 1997, junto con el Ministerio de Hacienda, el Proyecto Montegrando, el cual se enmarca dentro del plan de mejoramiento de la educación e innovación, que correspondió a uno de los 4 pilares de la Reforma Educativa. En este marco, el 11 de Marzo, mediante concurso público, se inició una convocatoria a Liceos de Educación Media particulares subvencionados y

⁸ El trabajo de asesor requiere la doble tarea de por un lado reflexionar sobre qué hacemos cuando intervenimos y por otro, cuestionar el objeto de intervención, que incluye la apropiación del acto de asesorar (Mendel, 2004) y que no es algo distante si no que en lo que se está plenamente implicado profesionalmente (Devereux, 1999)

⁹ Si bien el Proyecto Montegrando realizó un ejercicio importante para democratizar esta tarea, es importante señalar que aun existen fantasmas en la concepción del asesor, principalmente como un fiscalizador que se liga al control dirigido jerárquicamente y vertical más que al apoyo.

municipales para que elevaran *propuestas* de innovación y mejora, singulares a cada liceo. Esto fue una gran promesa de desarrollo local y global, tanto para la comunidad educativa como para la educación chilena. El desafío de estos liceos era constituir un modelo o referente para otras con realidades similares. Se esperaban proyectos abarcando 3 ámbitos: **El currículo, las prácticas pedagógicas de la enseñanza y la Gestión**. La idea o propósito final era crear “cambios estables y significativos en la vida institucional en el plazo de 5 años”¹⁰ (Ministerio de Educación, Dic. 2004, p.13).

Finalmente, por diversos criterios, de todos los proyectos recibidos se seleccionaron y financiaron 51. Cabe mencionar, dada la dificultad general en los resultados de las propuestas, que estas tienen relación con el planteamiento inicial, que no propuso construir proyectos sino que sólo “propuestas”. Esto implicó que estas ideas fueran transformadas posteriormente por los asesores en diseños más elaborados a partir del “diagnóstico” de la institución¹¹.

Si analizamos la gestación del Proyecto Montegrande, no se pensó en que el análisis de la demanda, es decir, la constatación de las carencias o apoyos requeridos, era algo que había que establecer previamente al llamado a concurso de las propuestas. El hecho de conocer la realidad, de la inteligencia interna de las escuelas, es algo que vino a posteriori, cuando ya se estableció lo que la escuela deseaba recibir, o lo que esperaba lograr como proyecto. Lo más probable es que esta decisión haya sido más im-

¹⁰ La selección de los ejes que estructuraban los proyectos, emanaba de la Coordinación Nacional de Montegrande (CNM) en Santiago, instancia intermedia que establecía las directrices generales de acción para los liceos, por lo que los liceos no tuvieron mayor injerencia en estos aspectos, sí en los temas de intervención educativa. Para la selección de propuestas existió una Comisión de Personalidades y se tuvo que intervenir con asesorías y evaluación técnica debido a la escasa calidad de construcción de propuestas de los liceos (Ministerio de Educación, 2000).

¹¹ Lo anterior suponía además un fuerte compromiso y seriedad por parte de los equipos directivos de los liceos, lo cual se tradujo en un convenio entre el Ministerio, los sostenedores y directores a través de un “Plan de Desarrollo Educativo Institucional” desde la innovación presentada y reelaborada desde la CNM. De acuerdo a lo anterior, se intentaron crear “condiciones que permitieran a las escuelas tener mayor grado de libertad temática (por tanto mayor responsabilidad) control temporal, adecuación del financiamiento institucional, desarrollo de alianzas estratégicas, etc.” En el caso de los liceos municipales se les transfería a los atribuciones no sólo educativas sino financieras, que antes estaban en manos de los alcaldes, lo cual agilizó las decisiones a favor de los liceos (Mineduc, Dic. 2004, p. 345)

pulsiva que real, es decir, desde una mirada parcial de la institución, por lo que el proyecto sufrió una metamorfosis en el camino o simplemente no pudo llevarse a cabo (dada la brecha entre lo ideal y lo real). Al respecto, el ministerio señala: “Trece Liceos (25,5%) fueron considerados con condiciones institucionales positivas. Los demás 22 liceos (43,1%) presentaban distinto tipo de problemas institucionales internos o externos” (en este último caso, dificultades con su sostenedor). Se advierte que la mejoría en las escuelas, tuvo relación con “las intervenciones realizadas como parte de la supervisión programadas (o requeridas por situaciones emergentes) acertadas y oportunas” (Ministerio de Educación, Dic. 2004, p.57)

La Asesoría como Modalidad instituida y sus impasses

Dentro de las atribuciones que el Ministerio se da, se destaca la tarea de brindar apoyo para que este Proyecto resulte, ya que existen muchas expectativas gubernamentales puestas en él. Se estableció entonces una modalidad de Asesoramiento Técnico-pedagógica, en un comienzo la que debía “estar a tono con el mayor nivel de autodeterminación de los Colegios” (Ministerio de Educación, Dic. 2004, p.13). De aquí surge la interrogante de cómo plantear un seguimiento que no resulte en la práctica mera fiscalización o presión a los colegios para realizar actividades programadas, sino que contribuir al “desencadenamiento de ciertos procesos o la consecución de metas y objetivos acordados” (Ministerio de Educación, Dic. 2004, p.14). Para esto, los tutores disponían de marcos de acción instituidos para monitorear diversos elementos, que suponen un apoyo a las decisiones autónomas de los Liceos. Se infiere que los asesores van a contemplar la escuela en su conjunto y no concentrarse en diversos programas.

Sin embargo, Ferrada sostiene que en el origen de la asesoría de los liceos Montegrande hay que fijarse en dos aspectos: “el primero, es que la asesoría ofrecida por equipos técnicos del Ministerio tiene que ver con la *transformación de la propuesta en proyectos ejecutables* y no sobre *la mejora de la propuesta* de cada escuela que fue lo evaluado en el concurso, y el segundo aspecto, es el hecho de concursar propuestas y no proyectos, tal como lo expresa la política declarada” (2003, p.4). Esto significó que el modelo de

supuesto protagonismo fue adquiriendo un cariz pragmático y las escuelas tuvieron que ir adaptándose a las condiciones de adecuación “ofrecidas”.

En este proceso inicial el ministerio fue tomando cada vez más decisiones. Si se analizan las tareas emprendidas por los liceos con propuestas ya seleccionadas, se observa un claro asentimiento de las acciones que impone la Coordinación Nacional Montegrande, expresado en la respuesta a tales mandatos. Esto permite problematizar el verdadero protagonismo de los gestores de la propuesta de innovación (Ferrada, 2003) y cuestionar la idea de “gestión de la diferencia”, que caracterizaría a los liceos.

En este marco, se experimentó con un modelo de asesoramiento complejo ya que era inédito y se sumaba a todo el engranaje de control anterior del ministerio¹², es decir, la estructura de supervisión local del Mineduc. Para el equipo de seguimiento la innovación “llevaba involucrado un proceso de desarrollo o transformación institucional que fue una importante fuente de tensión. Para el equipo de seguimiento era una cuestión difícil de asimilar y la discusión acerca de si acompañamos liceos o acompañamos proyectos ocupó gran parte de la agenda de las reuniones de equipo durante los primeros años” (Ministerio de Educación, 2004, p. 57).

Esto implicó progresivas demandas al equipo de tutores, y un desgaste enorme de asentamiento de lo que implicaba la asesoría en términos de instalar competencias y abrir a los profesionales de la educación a mirarse por un externo¹³. Luego, de acuerdo al testimonio de ZX., como

¹² Consistía en el tutor que depende directamente de la Coordinación Nacional Montegrande (CNM); en un segundo orden están los encargados regionales de Montegrande dependientes de Secretaría Regional; en un tercer orden están los supervisores e inspectores dependientes de los Departamentos Provinciales (DEPROV) y finalmente un cuarto orden en que se encuentran distintas asesorías que incluso contratan a partir del mismo proyecto para la escuela (Ferrada, 2003). Además se contaba con una “visita evaluativa” que se desarrollará más adelante que consistía en un equipo que trataba de alinear a todo el liceo para evaluar el proyecto y de qué manera resolver dificultades junto con los actores educativos (entrevista YT).

¹³ Assoun P-L. (2004) caracteriza el juego de la voz y la mirada: “La voz emerge plenamente cuando la imagen del locutor se sustrae, lo que hace de la voz en off el prototipo de la que tiene efecto más allá de la imagen de su locutor (que con todo estorba un poco cuando éste aparece). A la inversa la mirada en su goce propio de fascinación, petrifica llegado el caso la escucha y cuando se mira demasiado, ya no se escucha gran cosa”. Esto calza muy bien con la tarea del asesor de agudizar estos sentidos, cuando advierte,

equipo “fuimos tomando elecciones de cómo asesorar los proyectos para que fueran plausibles”, decidiendo intervenir los proyectos desde el ámbito curricular. Si tenían un Liceo que se focalizaba en el “emprendimiento”, entonces se introducían a la labor cotidiana de los docentes y trabajaban en conjunto el emprendimiento en las prácticas pedagógicas y en otras áreas del currículum.

El primer objetivo real el año 1998, fue traducir los proyectos propios para que salieran “a trote” y lograran desarrollarse dentro del marco de la reforma curricular, “había que evitar la tendencia a uniformar” (Ministerio de Educación, Dic. 2004 p.16). En este plano debían apoyar para que no se perdiera de vista el propósito de mejorar la calidad de los aprendizajes. Además se les solicitaba apoyar el desarrollo institucional de gestión pedagógica y cómo se manifiesta esto en el aula (Ministerio de Educación, Dic. 2004). Luego la otra arista de Montegrande contemplaba generar autonomía en la administración de recursos, situación que fue compleja, ya que de acuerdo con YT no todos los sostenedores ni directores sabían manejar los recursos en forma eficiente.

Esta arista del gran Proyecto también se fue delineando y ajustando en el camino, por lo que resulta importante preguntarse ¿por qué no trabajar asesorando los liceos, pero sin separar las posibilidades de generar competencias para administrar su desarrollo interno?, es decir, promoviendo la *autogestión* de las diversas áreas tanto pedagógicas como administrativas en la escuela frente a un panorama de asesoramiento múltiple que podría articularse e interactuar. Al parecer, se experimentó con los liceos y desde un inicio, se improvisaron las posibilidades de acción y gestión¹⁴. Señala

por ejemplo, que hay que transformar la queja de los docentes en demandas de mayor participación en la toma de decisiones institucionales.

¹⁴ Se observa una forma en la cual se reacciona en vez de anticiparse a los impactos de un cambio de política pública y las dificultades que se adjuntarían. Esto se tiende a reproducir mecánicamente en el operar de diversas esferas del Estado, lo que recuerda la actual transformación estructural gubernamental del Transantiago de los gobiernos de la Concertación, en los que no se visualizó en perspectiva sobre las repercusiones culturales del cambio del sistema de transportes en la sociedad chilena y la discusión sólo versó en si hubo problemas de diseño técnico o implementación cuando ambos elementos están íntimamente relacionados y el tema de fondo alude a una mayor participación en las decisiones por parte de los actores sociales.

ZX, asesora del Ministerio, que los liceos manejaban el lenguaje o códigos del ministerio, lo que se esperaba, y de acuerdo a esto redactaron sus propuestas¹⁵. Se suponía que se iban a encontrar con realidades mucho más coherentes en el papel, pero eran proyectos realizados finalmente por pocas personas, principalmente los equipos de gestión de las escuelas.

En el Proyecto Montegrande se fijó como relevante el *diagnóstico* de la realidad de cada establecimiento, en términos de su gestión. Se tenían clasificadas las escuelas y sus innovaciones se iban categorizando ligando las capacidades que ofrecían: existieron los “modelos educativos” que generaron cambios internos institucionales de mayor envergadura que incluían la gestión, las prácticas pedagógicas y el currículum. También se propusieron las innovaciones en ámbitos específicos de acuerdo con la necesidad o foco requerido por la escuela. Finalmente, se encontraron “iniciativas innovadoras”. Este tercer orden, se constituyeron experiencias de menor alcance, no necesariamente ligadas entre sí emprendidas por los Liceos en el marco de su proyecto (Ministerio de Educación, Nov. 2004)

Desde la modalidad de asesoramiento, se utilizó como estrategia un encuadre exploratorio -ya que no existían precedentes de este tipo de intervenciones- en el que se fueron construyendo dispositivos de trabajo en el grupo de asesores:

“.. Se trató de clarificar un poco más el rol de asesor en esta tensión que había en el ministerio entre los supervisores que eran en parte asesores; pero eran asesores de programas y también en parte fiscalizadores, porque eran la voz del ministerio, en él no se pudo resolver bien esto, o sea, está en la discusión todavía, lo que nosotros dijimos que se esperaba de ellos era que fueran capaces de asesorar a la escuela o al Liceo fundamentalmente en todas las dimensiones de gestión que tiene una escuela. La idea era poder tener un ojo puesto sobre el tema de las relaciones de la escuela hacia

¹⁵ Los grandes temas abordados o campos de innovación fueron: las nuevas tecnologías de la información y comunicaciones; la educación para la ciudadanía y la democracia; la educación multicultural, la educación para el emprendimiento; la diferenciación de la educación media; la dimensión afectiva y psicosocial del aprendizaje escolar; la articulación entre los niveles de la enseñanza y la educación Técnico Profesional (Ministerio de Educación, Nov. 2004)

adentro, y las relaciones hacia fuera, y ahí obviamente que los temas más importantes eran los pedagógicos, ese tiempo entonces había un interés en asesorar específicamente el área de gestión curricular, pero también las áreas que en ese tiempo estaban más desdibujadas y el área más blanda de convivencia, orientación” (entrevista YT).

Descripción de la rutina del asesor de Montegrando

Lo que intentaba realizar el asesor era apoyar el desarrollo y logro del proyecto específico de cada liceo, ya sea en diversas áreas de gestión, curricular o de convivencia.

La rutina del asesor era visitar la escuela, lo que implicaba viajar una vez al mes. Se pasaba uno o dos días, dependiendo de la distancia. Asociado a este periplo, se creó, desde Coordinación Nacional de Montegrando, un mecanismo de trabajo grupal progresivo¹⁶. Durante las visitas regulares, en principio se instaló una modalidad de trabajo en la cual se elaboraba en una hoja las percepciones del asesor que daba cuenta de la mirada del asesor hacia el proyecto y la escuela, tratando de poner de manifiesto las impresiones subjetivas del asesor y evitar así el “currículo oculto” en la lógica de la asesoría, vale decir, lo no oficial, lo afectivo y contratransferencial que tarde o temprano podría afectar el vínculo en la asesoría. Se fue instaurando como una bitácora o notas de campo antropológico, con el propósito de que no existieran situaciones ocultas de parte de los asesores. Además era simple, se dejaba en la dirección de Montegrando y luego se enviaba a la escuela. Se revisaban algunos detalles para no generar “más ruido de lo que se quería lograr”¹⁷ y permitía dejar registro, memoria de la asesoría¹⁸ y una importante devolución a la escuela, lo cual democratizó el proceso.

¹⁶ Un modelo clínico de supervisión de los tutores, de indagación en el que se conversaba grupal y sistemáticamente sobre el trabajo realizado.

¹⁷ ZX comenta que los registros eran leídos por los directivos de los liceos y en algunas ocasiones se generaban malos entendidos, por ejemplo se menciona que “el director toma las decisiones” y era leído informalmente en la escuela como autoritarismo.

¹⁸ Este material fue todo un trabajo, rico y abierto confiando en la capacidad profesional de casa asesor. El coordinador de los tutores, leía el informe de alguno y se generaban

Se montaron posteriormente las “visitas evaluativas”¹⁹ ante la necesidad emergente de apoyo global, en las que se instalaba un equipo de Montegrande hasta 4 personas que atacaban varios frentes y con todos los actores y se levantaba información completa, nudos críticos y fortalezas, posterior a la visita, se generaba un informe por el equipo el cual se entregaba al siguiente día a la escuela. La finalidad era “dar luces” para mejorar la gestión del proyecto.

“Cada proyecto era un mundo”, relata YT, lo cual implicaba poner mucha energía y trabajo *backstage*. El asesor comprendía que las dimensiones de su trabajo eran múltiples y no livianas, lo que se grafica, por ejemplo, en que estos proyectos acarrearaban una gran suma de dinero y el asesor tenía que respaldar y velar por el buen uso de los recursos fiscales. En ese sentido, indirectamente debían decidir si el proyecto continuaba siendo financiado, lo cual deriva en una creciente responsabilidad. Por otro lado, el tutor se encontraba con carencias del sistema por ejemplo, se comentaba antes, cuando un sostenedor no tenía competencias gerenciales y eso era complejo, ya que podía estancar un proyecto. “Para llevar tamaña empresa hay que saber administrar recursos y muchas escuelas no contaban con esta capacidad que es un arte”, señala YT. En cambio, para aquellas escuelas en las que tenían una tradición de gestión planificada y organizada, la asesoría influyó en que los objetivos de su proyecto se operativizaran rápida y fluidamente.

Esto refuerza la idea que no se puede suponer que a través de la transferencia de recursos y atribuciones y redes de apoyo, van a lograrse productos y mejoras sustentables en el tiempo. Si no existen las condiciones internas y externas, lo más probable es que el proyecto naufrage, es

debates de confianza, sobre lo que se hacía en los liceos y lo que había que cambiar. Esto les servía de indicador de crisis y se montaba una “visita evaluativa”(ver más adelante).

¹⁹ Este fue un potente dispositivo en el que se miraba todo. Provenía de un modelo inglés y que instala YT como Vice-coordinador nacional en Montegrande. Se dejaba un registro al terminar y se preparaba para el equipo directivo o para los profesores uno final. Al respecto, dentro de la dinámica del grupo de asesores, ZX comenta que lo que pasaba era que un asesor evaluaba que su escuela andaba bien y sobre lo mismo otro decía absolutamente lo opuesto, por lo que frente a esta controversia interna, abrían el debate realizando las visitas, y preguntaban a la comunidad de cómo se estaba llevando el proyecto con todos los actores desde distintos vértices lo cual lo hizo algo muy interesante (diverso y más democrático).

decir, se genere dependencia del tutor o del gobierno (ya que éste entrega los recursos financieros) o quede suspendido por algún conflicto interno o de la comunidad educativa. Proyecto Montegrande se fijó como relevante el tema desarrollar innovaciones, más que cómo llegar (desarrollo de competencias y habilidades) a este objetivo en la búsqueda de una profunda mejora institucional.

De acuerdo a lo anterior, la tensión del asesor giraba en torno al rol apoyador y el rol evaluador. El asesor debía tener un juicio sobre si las acciones del liceo se lograban o no, lo cual es una mirada que propone buscar indicadores y resultados acordados. La posición del asesor se encuentra en una “tensión clásica, de apoyar, interrogar los procesos, y también parar para ver si esto está andando”, señala YT.

El asesorar implica mediación de dificultades, ya sean estas políticas, de gestión o educativas. Dentro de la propia institución creadora del Montegrande, desde el ministerio y las provinciales o espacios de supervisión locales, se tenía la idea que Montegrande era un Programa del ministerio con privilegios, lo que se fue abriendo y revirtiendo en el proceso de tal manera que después no había visita evaluativa sin considerar a las autoridades del sector. En este sentido, la generación de alianzas estratégicas o políticas era esencial.

Posteriormente, frente a la metodología construida por el equipo de asesores, tras años de trabajo en equipo desde una modalidad conversacional y de visitas evaluativas en conjunto con el equipo directivo de cada escuela, se impuso desde la Coordinación Nacional Montegrande una nueva estrategia. Este nuevo escenario contaba con una batería de instrumentos computacionales y se planteó como algo impositivo que terminó por desencajar el encuadre de los tutores, que se sostenía en base al relato y retroalimentación cualitativa con los actores educativos. En ese momento intervinieron asesores externos para implantar una modalidad centralmente cuantitativa que no permitía que la escuela recibiera el apoyo directo sino que mediado por instrumentos que intentaban obtener datos para evaluar parcialmente la complejidad del seguimiento llevado a cabo. Es decir, hubo un esfuerzo para que el “medio” se sofisticara y fuese más relevante que el “fin” (lograr el proyecto) y así se justificara el sistema de seguimiento. Fue en términos de lo

que llaman Nicastro y Andreozzi (2006) la *burocratización* de los procesos. La pregunta que surgió fue ¿estamos trabajando para la asesoría misma o para los miembros de una comunidad? También fue, de acuerdo con la interpretación de YT, una estrategia de control más que de apoyo²⁰.

Rol del Asesor

Es importante considerar que a cada momento tomamos microdecisiones que provocan cambios más desestructurantes o vanguardistas que otros. Algunos cambios o innovaciones reafirman la norma cultural (y estos ya no serían cambios estructurales) y el patrón de certezas que llevamos en el bolso. ¿Existe una tendencia humana a la costumbre, a la repetición de lo mismo?, o más bien ¿tenemos una dificultad de visualizar desde la distancia de un observador más “objetivo”²¹, el poder, las fuerzas subjetivas, políticas y sociales que juegan a favor de un status quo particular, que ordena, que norma, y que se opone fervorosamente al cambio? En ocasiones, como profesionales interventores en la educación escolar, somos parte de estas fuerzas conservadoras sin plena conciencia. En cierta medida, los cambios implementados deben considerar los impactos en la cultura interna y externa, no se pueden imponer como norma prescrita, ni prematuramente: “Cuando se concibe la organización como cultura el cambio cultural implica la transformación de la propia identidad (sistema de creencias y valores socialmente construidos y compartidos) de la organización, por lo que no puede ser

²⁰ Muchos elementos pudieron estar influyendo en que el Ministerio se obstinara en destinar los recursos en mayor control e impulsara una supervisión externa al sistema de supervisión original, dentro de ellos podría especularse que al darse cuenta que los liceos no respondían de acuerdo a los estándares (SIMCE, PSU) en comparación a lo que se les estaba entregando monetariamente.

²¹ Considerando que no existe el observador objetivo, sujeto y objeto son parte de la realidad, pero sí el que advierte su implicación y puede dejarla entre paréntesis. “Nos oponemos a la vieja ilusión, tan difundida, de que una tarea se realiza mejor cuando se excluyen los llamados factores subjetivos y sólo se la considera ‘objetivamente’; por el contrario, afirmamos y sostenemos operativa, prácticamente que el más alto grado de eficiencia en una tarea se logra cuando se incorpora sistemáticamente a la misma al ser humano total” (Bleger, 2006, p.57)

gestionada, sin generar condiciones para que puedan ir emergiendo nuevas asignaciones compartidas de significados a las experiencias compartidas” (Bolívar, 1996, p. 173). El proceso de instalación de las acciones en la asesoría, es una tarea ardua que contempla la legitimización de las intervenciones; como señala Monereo (1996): “no es una opción exenta de dificultades, algunas de las cuales derivadas de la necesidad de definirse y mantenerse como asesor evitando confusión de roles y atribuciones. A ellos debe añadirse la dificultad de mantener la suficiente independencia y distanciamiento profesionales para detectar necesidades y proponer cambios que, aun siendo percibidos como costosos resultarían beneficiosos con respecto a la calidad del servicio educativo ofrecido” (p.23).

La estructura de roles (en grupos, familias e instituciones) ha sido estudiada por las ciencias sociales desde larga data y nos ayudan a comprender la compleja red de interacciones y de la historia de una institución y organización²². Este concepto, señala Butelman (1998) se apoya en: “a) la necesidad del individuo de entenderse a sí mismo en su grupo, en su sociedad; b) En la necesidad de lograr una clara identidad al darse cuenta que puede ‘hacer códigos’ (o sea roles o conductas significantes) y además ‘deshacer códigos’ (o sea ‘analizar’, decodificar, interpretar) mediante conductas mediadoras llamadas roles(...) cuando la persona no ha tenido la posibilidad de crecer en libertad, no aprende a ‘hacer sus roles’: su yo deja de ser espontáneo, e imprevisible en cada situación, de modo de poder resolver problemas con conductas creativas” (p. 58).

Una de las características que identificaron el rol formal del tutor de Montegrande fue estar frecuentemente adaptándose a múltiples cambios de escenario educativo, tanto físico como simbólico. En este sentido, algo interesante ocurría con los tutores de Montegrande: la cotidianeidad, lo habitual era el cambio. Pasaban en algunos casos una semana en un Colegio, prácti-

²² Entendemos institución desde una mirada amplia que incluye a la organización, como dice Lidia Fernández (1998). La escuela y la educación como institución particulariza una norma universal; en este caso, la función social de enseñar y aprender. Esta se concreta en una dimensión organizacional (se relaciona con las funciones explícitas, en el marco de un organigrama coherente para lograr los objetivos) material (edificio, equipos, personas, contexto); psíquica (es un objeto de vinculación intersubjetiva) y simbólica (como objeto representado y que representa).

camente vivían dentro de él, pero “siempre externo” señala ZX; nuevamente tenían que volver a reunirse con el equipo de tutores y no llevarse la carga de estar ahí, al mismo tiempo siendo parte miembro e independiente de las escuelas. El asesor de Montegrande tuvo que ser alguien muy flexible mentalmente, que pudiera renunciar a su tiempo libre, tolerar el dejar por un tiempo variable a su familia, tolerar los desajustes de la escuela, cambios de fecha, los diversos focos de cada proyecto (observación en aula, reuniones técnicas, de gestión, jornadas de reflexión pedagógica, capacitaciones, imprevistos, crisis, asesorías externas, etc.); es decir, manejar muchas situaciones y acontecimientos institucionales simultáneamente. Una vivencia que nos cuenta ZX grafica esto: Ella vuelve de uno de sus liceos de la zona rural en que trabajaba, y cuando se sube al bus, rompe en llanto. La constatación que pudo hacer posteriormente fue que había estado con 300 personas y no se había dado cuenta. Frente a un rol de escucha, visión apoyo y evaluación muy concreto, el asesor vuelve muy cargado emocionalmente. Por lo tanto, requirió de un espacio de contención, de elaboración y apoyo al seguimiento, lo que se sostenía en el trabajo del equipo de tutores. Es decir, que se fue guiando el trabajo en consenso y revisión: “esta cosa psicoanalítica de revisarse de la contratransferencia fue crucial”, señala ZX. Lo que se llamó “Seguimiento al Seguimiento” fue una herramienta para el asesor en su trabajo, un dispositivo de montaje y andamiaje a la mirada al establecimiento y del propio asesor (Nicastro y Andreozzi, 2006).

Otro elemento importante del rol del asesor-tutor, fue trabajar el hecho de “engancharse” o “desprenderse” intelectual y afectivamente, o negar la realidad de las escuelas. En estos casos se genera el no poder mirar u oír y tiene relación con lo que Mendel (2004) propone, en el sentido que los vínculos de especialización están atravesados por la historia de nuestros propios vínculos y si esta relación “psicofamiliar” no se despeja, puede nublar la vista y las acciones en términos de lo que sentimos que debemos hacer. Todo lo mencionado anteriormente, puede generar resistencias en los vínculos institucionales que no permite que se profesionalice la relación y puede que un asesor por ejemplo, se sienta madre o padre de uno de sus asesorados y se lleve los problemas de otros consigo, sin conseguir distancia para poder preguntarse, pensar sobre la implicancia y la problematización

de lo cotidiano y la tarea educativa. La imagen que sostiene ZX para el rol del asesor, es las de una oreja y un ojo que le permitan al profesional escuchar y ver de manera más precisa y profunda. El asesor puede responder de manera rígida a partir de estrategias, técnicas o métodos preestablecidos sin distinguir lo urgente de lo importante, lo cual podría llevarlo a resolver con instrumentos estándar, sin considerar el contexto al cual son aplicados y la participación de los actores.

De acuerdo a lo anterior, existe para el asesor cierta ansiedad, algo que tienta en su labor que “es resolver, hacerlo por tí misma” en vez de que la escuela lo haga, confiesa ZX. En su caso el rol ideal o que seduce al asesor tiene que ver tal vez con la figura del maestro, que sabe, pero no entrega fácilmente los conocimientos y el saber: “...un maestro, que debe ser superado por sus discípulos”. Esto supone encargarse de mostrar lo observado, de dejar capacidades instaladas, pero no resolver, lo cual genera dependencia hacia el asesor. Cuando le dicen “pucha que te salió bien”, eso es positivo, pero el objetivo es que digan “nos ayudaste a poder hacer los mapas de progreso”, por ejemplo, que va más en la línea de la autonomía.

Se busca como asesor, a través del método científico, controlar algunas variables para poder construir significados lo más fidedignos de la realidad observada, lo cual implica reconocer que al analizar se incorpora la subjetividad del equipo interventor u observador, sin embargo, en el trabajo social, se tiende a no identificarse con la realidad observada, de manera que no perturbe o interrumpa el proceso de intervención o investigación. Esta *identificación* se puede observar, por ejemplo, al considerar la escuela como un “segundo hogar”, que referiría a un imaginario psicofamiliar como se señalaba desde la teoría mendeliana (2004). En este caso puede haber un apego extremo hacia el trabajo donde no una clara delimitación de lo que es mío (soy parte externa) y lo que es del grupo o la cultura (Remedi, 2004).

La vivencia interna en el rol del tutor/a en el Proyecto Montegrande, si bien no era dramática, no lograba la pausa necesaria para hacerla eficiente; es decir lograr un equilibrio entre la acción y la reflexión, como señala YT. Hubo además rotación de asesores, lo que generó un desgaste profesional importante para el equipo en cuanto a rearme y formación del grupo de tutores. Podemos ligarlo a la noción de *intensificación* que propone Hargreaves

(1996), ya que el hecho de hacerse cargo de 7 liceos contemplando apoyo, evaluación y resultados en concreto es una tarea muy exigente profesional y subjetivamente. Los asesores-tutores se expusieron al peligro de perder la confianza con los actores educativos, en la entrega profesional hacia la escuela. Están construyendo su legitimidad al negociarse constantemente el rol en el contexto del “saber de experto” y en este sentido, se toma periódicamente la decisión de si resuelve, cuestiona o apoya los procesos institucionales. Esto puede llevar al asesor a un sinsentido o a un *burn-out*, ya que las altas exigencias en el trabajo, puede que no se compensen con las necesarias retribuciones de apoyo y reconocimiento desde las instancias coordinadoras, que como veremos se van a ir distanciando del equipo y de aquello que se proponen como fin en las escuelas (el logro y evaluación de los proyectos).

Rendición de cuentas del Tutor

En cuanto al papel del tutor, quien se nutre y promueve los resultados a un nivel de equilibrio a partir de lo que persigue tanto el liceo como el Ministerio (a nivel de pruebas estándar), en este contexto tuvo que aprender a manejarse en diversos ámbitos desde lo local (una demanda puntual de algún actor por ejemplo) hasta negociar con los departamentos provinciales, es decir, mirar todo el engranaje político. Esto es parte de la participación integrada que requiere una mejora educativa que pretende generar un gran impacto institucional, lo cual implicó incorporar las redes, a los jefes regionales, devolver información a los actores ya sea a la provincial, al equipo de gestión o a los profesores del liceo, grupo de tutores, etc.

Si bien en términos de resultados estandarizados no se podían evaluar en el primer año, dado que podía intervenir el azar, luego del segundo, los avances o retrocesos se lo podían adjudicar al Proyecto. En una de las experiencias de asesoría, según relata ZX: se tenía que contrastar el proyecto con los resultados SIMCE²³ en uno de los liceos, en una zona más rural,

²³ El SIMCE es una prueba de educación estandarizada, cuestionada por ser una de las pocas referencias del ministerio en los progresos o retrocesos de los aprendizajes de la educación chilena. Significa “sistema nacional de medición de resultados de aprendizaje” del Ministerio de Educación de Chile el cual se aplica a nivel nacional con el

subieron 40 puntos de una sola vez y la directora la llamó llorando. Ella les devolvió a los profesores que se podía, y que ellos tenían que advertir que ellos eran los responsables de la mejora no la casualidad. Siente que a los docentes hay que demostrarles concretamente con cifras o esquemas por qué en este proyecto, sus prácticas pueden generar cambios educativos.

En el equipo de tutores se la “jugaron” por mantener la cuota de objetividad, pero no hasta llevarla al *accountability*²⁴ extremo. Al respecto, hubo tensión desde Coordinación Nacional cuando una fracción trató de mantener la modalidad más cualitativa que cuantitativa, la cual se hacía cargo de seguimiento global o de la generación de inteligencia sobre lo que tiene que ser un seguimiento institucional o de asesoría. Podemos decir que se generó en el equipo de asesoramiento un movimiento que da cuenta que el rol de asesor se constituye a partir de las condiciones institucionales a priori instituidas, pero también aquellas instituyentes que son las que generan crisis y transformaciones internas que cuestionan lo establecido (Lourau, 1970). Esto ocurrió con las visitas evaluativas que se dejaron de realizar después de que YT deja Montegrande. Al respecto, se infiere que en este marco o encuadre, se priorizan los recursos en un bien para que persista el “sistema de asesoramiento” y no para la consecución del logro y bienestar de las comunidades educativas.

“Cuando se señaló la importancia de las visitas evaluativas fue porque lo que hacían era plantear un problema desde todos los actores, desde todos los materiales posibles, después se lo devolvían al equipo de gestión o consejo de profesores, se pedía permiso y se analizaba el detalle, lo cotidiano, la clase, qué tipo de habilidades se están potenciando, a ese nivel de agudeza se llegó”, comenta ZX. Ambos entrevistados coinciden que este conflicto entre el equipo de tutores y la jerarquía superior de Montegrande al parecer no fue bien conducido y estos cortes tuvieron como consecuencia una falta

objetivo de evaluar el logro de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios (OF-CMO) del Marco Curricular en algunos subsectores.

²⁴ Se refiere a la responsabilidad de llevar las cuentas y dar cuenta de los resultados a los que se llega en educación.

de sistematización pública, lo cual estaría en desmedro de las escuelas²⁵. Con la llegada del equipo de sociólogos externos, encargados de sistematizar, comienza la burocratización. “Tú ganas en orden, pero el producto es otro, en la línea del asesoramiento que llevábamos era otra línea”, advierte ZX.

Lo que sucedió en el camino fue que se opusieron estos dos bandos de supervisión que cuestionaron el actuar la asesoría inicial y, en ese momento, muchos tutores desertaron, por lo que lo podemos ligar con lo propuesto por Nicastro y Andreozzi (2006) en cuanto a que el rol del tutor se desdibujó, se perdió y este se puede volver amenazante si es que el encuadre no se mantiene, debido a la pérdida de la certeza, de historia e identidad construida colectivamente. Finalmente este proceso no se pudo cerrar ni hacer el duelo con el equipo de asesoría inicial y se obtuvo el trabajo, llenándolo de instrumentos que hicieron que la ruta del seguimiento y asesoramiento se discontinuara.

Discusión

Evaluación de la labor de asesoría

En el contexto de las 51 asesorías emprendidas, se desconoce públicamente su real impacto y está pendiente conocer la evaluación final de los proyectos de los liceos en términos cualitativos. Lo que se puede inferir a partir de los datos entregados, es que algunos liceos pudieron aprovechar el apoyo del asesor-tutor y generar al menos cambios internos, pero la gran mayoría de los Liceos mantuvo el *statu quo* y hasta ahora el Proyecto Montegrando no ha sido valorado desde las políticas públicas educativas²⁶.

²⁵ Llama la atención que la mayoría de los textos de los resultados del Proyecto Montegrando sean internos y no publicados o difundidos. Desde la visión de YT, no queda claro que los productos o resultados de los Liceos constituyeran finalmente un modelo de acción ejemplar para el sistema educativo. Si se sostiene que se desarrolló un aprendizaje en cuanto a la formación de asesores y apoyar o realizar contribuciones al dinamismo en la gestión escolar de algunas escuelas, principalmente aquellos que tienen competencias internas.

²⁶ Desde su origen, Montegrando tuvo choques internos ministeriales y locales con las alcaldías ya que sus miembros no sintieron integrados al proyecto en un inicio de acuerdo a YT. En la práctica estos organismos fueron convocados necesariamente a participar en conjunto, como en el caso de los Departamentos Provinciales (DEPROV) quienes se encargan de la supervisión y asesoría técnico pedagógica y de la inspección administrativa de los establecimientos educacionales que están bajo su jurisdicción. Existieron

En cuanto a la labor del asesor, se destaca la capacidad de lograr manejar la adversidad de las escuelas intervenidas que tiene relación con el trabajo colectivo que va respondiendo a lo que la escuela desea y se encamina en función del análisis de la demanda. Sin embargo, los asesores entrevistados reconocían el grado de entrega que implicaba renunciar más allá de lo que se podría esperar, lo cual ponía en riesgo su vínculo con otras instituciones como la familia y la cultura. El asesor renuncia a sí, a su tiempo y libertad en el acto de asesorar (Mendel, 2004) al ser exigido por las múltiples demandas que sostiene en el proyecto que tendió a eternizarse y no se independizó cabalmente de coordinación central o de elementos políticos que surgieron del entorno. Sin embargo, el tutor es capaz de recuperar gran parte de lo que ha perdido en el trabajo colectivo, en compartir su experiencia internamente en el equipo de tutores y en el trabajo en terreno, dinamizando la participación de los actores educativos. Posteriormente, se va imponiendo cierta ideología que tiende a individualizar el trabajo y a enmarcarlo en el presente, por lo que no se puede recoger el valor de la historia ni la realidad compleja de un liceo con un solo ojo o instrumento²⁷. En consecuencia la asesoría tuvo un carácter educativo para el tutor y los liceos, constituyó un espacio de diálogo entre asesor y liceo que a lo largo del tiempo, se rigidizó. Por tanto, finalmente no se consiguió el modelaje de estos liceos esperado si no que varios proyectos se cerraron.

Resulta importante preguntarse: ¿por qué experimentar con los Liceos y, en vez de esto, desde un inicio no se plantearon desde la Coordinación Nacional seleccionar aquellos liceos que podían y tenían las competencias?

Esta es la principal inconsistencia teórico-técnica, en cuanto se plantea un marco de supervisión, seguimiento y asistencia técnica en base

por tanto, conflicto de roles ya que cumplían aparentemente la misma función que los asesores de Montegrande.

²⁷ Esto ocurrió por ejemplo, de acuerdo al relato del Coordinador de tutores YT, en procesos de movimiento institucional que vivió el Montegrande cuando aparecieron manifestaciones juveniles que daban cuenta del reconocimiento de las falencias de la educación y del intento de destituir algunas autoridades, lo cual podría haber nutrido el proyecto en vez de estancarlo.

a diseños experimentales, improvisados, por lo que resulta difícil construir modelos de acción a largo plazo. Se postula teóricamente la autonomía de las escuelas, pero a medida que avanza el programa se inyectan elementos más restrictivos y homogeneizadores. Esto se percibe desde la noción no comprobada que a mayor control, mejores resultados o mejor imagen del sistema de asesoramiento, por lo que a toda costa se intenta responder al mandato y discurso inicial de generar escuelas innovadoras, aun cuando éstas no alcancen a serlo (por el tiempo del proyecto, por sus condiciones internas y externas). Esto se grafica una vez que comienza el asesoramiento sobre la base de una lógica cualitativa de trabajo en el equipo de asesores, la cual se ve modificada por una modalidad cuantitativa externa que parece borrar el trabajo de registro, memoria y evaluación anterior²⁸.

Montegrando no dio los frutos esperados dado que el cierre, el cual es fundamental como evaluación sobre el aprendizaje conjunto, no lo hizo el grupo de asesores que comenzaron, ni mantuvieron el encuadre inicial²⁹. Hubo mucha rotación de cargos, por el desgaste interno en el ministerio (hubo cambio de coordinación, asesores, muy pocas personas lograron asistir a todo el proceso).

Queda claro, a través de los estudios internos que generó el ministerio, que en cuanto a la esta responsabilidad, que implicó la delegación de atribuciones a las escuelas, tanto directivos como docentes comparten que el tipo de tutoría que recibieron a lo largo de 5 años, “fue fundamental para sacar adelante sus proyectos, vivir procesos de transformación involucrados y cumplir con los resultados comprometidos” (Ministerio de Educación, Dic. 2004, p.16). Sin embargo, el sentido y la eficacia del trabajo implicó una gran exigencia profesional y personal a los tutores y al sistema, que no pudo

²⁸ Desde un inicio no se contempló la viabilidad interna de los proyectos. Posteriormente las decisiones de orden pedagógico-que emanaban de los cambios incorporados en los proyectos de cada liceo o escuela, que a su vez desarrollaban junto con el asesor- estuvieron determinadas entre otros, por criterios políticos, dentro de ellos de imagen de gobierno.

²⁹ En el equipo de asesores de la Universidad de Chile en convenio con el programa “Liceo Para Todos” el año 2004, fue esencial mantener un espacio de trabajo técnico y grupal de contención, formación, análisis y de escucha dadas las condiciones de trabajo que exigían tener una alta tolerancia a la frustración cuando la asesoría no resultaba indispensable, no era de interés, o era impuesta para las escuelas.

absorber ni responder completamente la demanda de los liceos. De pronto el sistema de creencias que sostenía y daba sentido a las prácticas que realizaban sus trabajadores, un desafío y utopía de ser Montegrande “un ejemplo para el país”³⁰, se transforma en algo externo, no colectivo o grupal, lleno de triunfos locales, individuales. En este sentido, el Proyecto Montegrande pudo haber decidido tomar 15 Liceos que constituyeran un laboratorio de innovación y anticipación pedagógica, pero finalmente primaron criterios políticos e ideológicos por sobre los pedagógicos y de participación democrática.

Cabe destacar los riesgos permanentes del asesor que se gatillaron en Montegrande:

Esteriotipia del rol: el asesor puede tender a responder de manera inflexible y dogmática. Sin haber “naturalizado” o incorporado las técnicas y el encuadre, se vuelve más difícil escuchar o mirar lo que es importante desentrañar en la institución.

Vacío de sentido: las altas exigencias en el trabajo no se compensan con las retribuciones laborales que da la institución coordinadora (CNM, Ministerio de Educación).

Burocratización: el proceso de sofisticación implicó un desapego de los asesores a su trabajo.

Puede existir un apego extremo hacia el trabajo (identidad sincrética concepto desarrollado por Bleger y Remedi), donde no se logra discernir si el asesor es parte de la institución o es un ente externo que apoya procesos de autogestión.

Bibliografía

- ASSOUN, P-L (2004). *Lecciones psicoanalíticas sobre la mirada y la voz*, Buenos Aires: Nueva Visión.
- BLEGER, J. (1996). *Psicohigiene y Psicología Institucional*. Capítulo II, Buenos Aires: Paidós.

³⁰ Las utopías hacen frente una realidad difícil de tolerar, en este caso la deplorable condición estructural de algunos liceos, en esto tienen su punto en común con los mitos pero además, proyectan futuras realidades más felices, que se podría sintetizarse en la promesa de “crearemos liceos modelo”, lo que permitió tener la ilusión de transformar la realidad (Imaz, X. en Fernández A. Ma. y cols., 1999).

- BLEGER, J. (2006). *Temas de psicología (entrevista y grupos)*. Buenos Aires: Nueva Visión
- BOLÍVAR, A. (1996). *Cultura Escolar y cambio curricular*. Madrid: Bordón.
- BUTELMAN, I. (1998). *Psicopedagogía Institucional. Una Formulación Analítica*, Buenos Aires: Paidós.
- DEVEREUX, G. (1999). *De la ansiedad al método del comportamiento*, México: Editorial Siglo XXI.
- DOLTO, F. (2004). *En el juego del deseo*, México: Siglo XXI Editores.
- Equipo de Asesoría Psicosocial Universidad de Chile (2006) La dificultades del psicólogo educacional en el asesoramiento a instituciones educativas, *Revista de Psicología Universidad de Chile*, Vol. XV N°2, pp. 147-162.
- FERRADA, D. (2003). La descentralización y la delegación de la autonomía en los centros escolares: el surgimiento de nuevas formas de legitimación estatal. *Revista Umbral*, N° 12, Santiago, Chile. Extraído el 10/7/2008 del sitio web: www.reduc.cl
- FERRADA, D.; VILLENA, A.; SCHILLING, C. (2003). Supuestos teórico-educativos: Evidencias de la intervención de la asesoría externa a los liceos Montegrande. *Revista Praxis* N° 3, Concepción. Extraído el 3/7/2008 del sitio web: www.revistap Praxis.cl
- FERNÁNDEZ, A. Ma. y cols. (1999) *Instituciones Estalladas*, Buenos Aires: Eudeba.
- FERNÁNDEZ, L. (1997). *Asesoramiento institucional en situaciones críticas. Abordajes metodológicos*, en Marcelo García y López, J.: Asesoramiento curricular y organizativo en educación, Madrid: Ariel Educación.
- JULLÁ, M.T. (2006) Competencias profesionales del psicólogo educacional: una tarea asociativa. *Revista de Psicología Universidad de Chile* Vol. XV N°2, pp. 115-130.
- LOURAU, R., (1970). *El análisis institucional*, Buenos Aires: Amorrourtu Editores.
- MENDEL, G. (2004). *Sociopsicoanálisis y educación*, Buenos Aires: Ediciones novedades educativas.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2000). Proyecto Montegrande, de cada Liceo un sueño..., Ministerio de Educación Santiago, Chile.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (Nov. 2004). Obras son amores. Innovaciones Educativas en los liceos de Anticipación, Ministerio de Educación Santiago, Chile.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (Dic. 2004). Gestión de la Diferencia una modalidad de supervisión técnico pedagógica a procesos de cambio y desarrollo institucional en escuelas y liceos. Ministerio de Educación Santiago, Chile.
- MONEREO, C.; SOLÉ, I. (Coords.)(1996). *El asesoramiento Psicopedagógico: Una perspectiva profesional y constructivista*, Madrid: Alianza Editorial.
- NICASTRO y ANDREOZZI (2006). *Asesoramiento en acción. La novela del asesor*, Buenos Aires: Paidós.
- HARGEAVES, A. (1996). *Profesorado, Cultura y Postmodernidad Cambian los tiempos, cambian los Profesores*, Madrid: Morata.
- REMEDY, E. (2004), *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades*, México: Plaza y Valdés Editores.

Fecha de Recepción de artículo: 07 de Septiembre 2008

Fecha de Aceptación de artículo: 30 de Octubre 2008