

# Estudio cualitativo sobre el proceso de asesoramiento en el programa *Liceo para todos* de la Región Metropolitana: el relato de los asesores

## *Qualitative research on the process of counselling in the educational program "High School for everybody" in Santiago, Chile: What the counsellors think*

*Ximena Valiente<sup>1</sup>, Paulina Herrera<sup>2</sup>, Janny Figueroa<sup>3</sup>*

### **Resumen**

La investigación cualitativa presentada en este artículo surge de la inquietud por conocer las características del proceso de asesoramiento psicosocial llevado a cabo por el programa Liceo Para Todos, en la Región Metropolitana. Con el afán de subsumirnos en dichas características, nos centramos en escucharlas a partir del relato de los asesores.

Comprendiendo que el asesoramiento implementado por el programa mencionado tiene un carácter psicosocial, cabe señalar que dicha dimensión ha sido definida como el conjunto de las relaciones sociales que se producen al interior de las instituciones educativas. La asesoría psicosocial, en tanto, se constituye en una experiencia de trabajo y acompañamiento orientada a fortalecer, al interior del liceo, los espacios de participación e integración.

**Palabras clave:** Asesoramiento psicosocial, apoyo externo, modelos de asesoramiento.

### **Abstract**

In this article the characteristics of psychological counselling in the educational program "High School for Everybody" in Santiago de Chile are studied from the point of view of the counsellors.

Psychological counselling is a network of social relationships that are produced inside the educational institutions. The psychological counselling is a work experience oriented to promote the participation and integration inside high schools.

**Key words:** Psychosocial counselling, external support, counselling models.

<sup>1</sup> Investigadora, Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

<sup>2</sup> Doctora © en Psicología Educativa, Universidad de Salamanca (España).

<sup>3</sup> Docente Escuela de Trabajo Social, Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

## **Descripción del problema**

Nos encontramos en un proceso de reforma educacional, lo que implica numerosos esfuerzos para el gobierno, municipios y establecimientos educacionales quienes, en su conjunto, son los encargados de poner en marcha dicho proceso. En este escenario 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 ser incorporadas en las prácticas de las organizaciones educativas. Este rol ha sido asumido por psicólogos, trabajadores sociales, educadores y otros profesionales, especialmente provenientes del mundo universitario.

Como una manera de investigar esta temática desde una experiencia dada en nuestro medio, es que se abordó un proceso de asesoramiento concreto, actualmente en curso. Este es el programa Liceo Para Todos, que se realiza en organizaciones de educación secundaria de nuestro país y cuyo objetivo último es 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. Para lograr estos desafíos, el programa Liceo Para Todos ha implementado dos líneas de acción: desarrollo pedagógico y desarrollo psicosocial.

En el ámbito psicosocial, se ha implementado una línea de asesoría que tiene por objetivo “desarrollar e instalar capacidades en el liceo para abordar la dimensión psicosocial de una forma inclusiva e integradora de toda la comunidad educativa” (MINEDUC, Mesas de Trabajo, 2003).

## **Perspectiva teórica**

El asesoramiento educativo parece ser una necesidad actual que se relaciona con la complejización de las funciones y tareas que debe cumplir la institución educativa. Así, 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 parece requerir asesoramiento.

Es posible encontrar indicios del asesoramiento educativo en las políticas de reforma que las administraciones educativas pusieron en marcha en Europa y Estados Unidos a lo largo del siglo XX. Ahí, prospera la idea del cambio planificado y la esperanza de dirigir y controlar el cambio educativo. Este pasa a ser un mandato de expertos con competencia técnica para dirigir y controlar las transformaciones de las organizaciones educativas. Surge la figura del asesor, alguien que pueda ejercer funciones de enlace, mediación y apoyo (Rodríguez, 1996).

En esa línea aparecen diversas definiciones de asesoramiento. Rodríguez (1996) lo concibe 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.) y que se conocen como prácticas de apoyo porque surgieron con la misión de ayudar, mejorar o sustentar las acciones estrictamente dedicadas a la enseñanza, al aprendizaje y a la 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 y con una visión compartida.

En las definiciones anteriores está presente la idea de ayudar para alcanzar un objetivo o resolver un problema. Consonantemente con aquello, Miles y Ekholm definen el asesoramiento como “un esfuerzo sistemático y constante orientado al cambio en las condiciones de aprendizaje y otras condiciones internas en una o más escuelas con el fin de lograr eficazmente las metas educativas” (Miles y Ekholm, 1985, p.48, en Tejada, 1998). En esta misma dirección hay que situar a Kadushin cuando indica que el asesoramiento es “un proceso interactivo de ayuda, una serie de pasos secuenciados dados para alcanzar algún objetivo a través de las relaciones interpersonales. Un participante en la transacción tiene un extenso conocimiento en una función específica, el asesor, y el otro, generalmente un problema profesional, el asesorado, se enfrenta con un problema relativo a su trabajo que requiere conocimiento y pericia del asesor para su solución o mejora” (Kadushin, 1977, p.25, en Tejada, 1998). Este autor destaca la necesidad del conocimiento para resolver el problema profesional por parte del asesorado, apuntando a la finalidad de capacitación y desarrollo profesional de este último para poder afrontar la resolución de problemas similares en futuras situaciones.

Por su parte, Marcelo, desde la óptica del cambio educativo, dice que el asesoramiento es “un recurso de cambio y mejora escolar en un

sentido amplio, mediante el cual se proporciona a los centros el apoyo que guíe y oriente el conocimiento y las estrategias necesarias para que la escuela pueda elaborar sus propios proyectos de cambio, ponerlos en marcha y evaluarlos” (Marcelo, 1996, p. 28, en Tejada, 1998).

Escudero y Moreno ven el asesoramiento como “un proceso de prestación de ciertos servicios a las escuelas y a los profesores por parte de determinados especialistas o expertos en diversos ámbitos disciplinares o programas específicos” (Escudero y Moreno, 1992, p.54, en Tejada, 1998). Estos autores lo definen desde la organización y la utilización del conocimiento. Se sitúan en la teoría del cambio educativo y lo entienden como una relación social comprometida.

Las definiciones de asesoramiento presentadas coinciden en dos aspectos: la idea de constituirse en un proceso de ayuda o apoyo y la orientación a la resolución de problemas de la organización. Sin embargo, las definiciones pueden también incluir diferencias en torno a las concepciones o modelos de asesoramiento implícito. Por ejemplo: ¿cómo se ofrece la relación de ayuda?, ¿cómo se representa el problema o la temática a abordar?, ¿quién o quiénes participan del proceso?, ¿cuándo termina éste y cuáles son los fines últimos que persigue?

Nieto (2000) plantea tres modelos para el asesoramiento educativo, cada uno de los cuales se basa en concepciones epistemológicas diferentes y conlleva la aplicación de estrategias distintas.

El primero, es aquél **centrado en el asesor**, donde éste es un experto que, tal como hace el médico respecto del paciente, diagnostica una dolencia y receta un remedio. Su legitimidad proviene del conocimiento codificado del cual es portador. El papel del asesorado es pasivo, limitándose a recibir la información para adoptarla y aplicarla. El asesor debe transmitir decisiones ejemplares y procurar su realización de acuerdo a postulados de tecnificación, predeterminación, rutinarización y control.

El segundo, es el modelo **dominado por el asesorado o modelo de facilitación**. La metáfora es la del psiquiatra que escucha al paciente e intenta guiarlo para que encuentre su propia solución al problema que le aqueja. El modelo de facilitación parte de la base de que nadie conoce mejor sus problemas y necesidades que los propios asesorados. Apunta a la autonomía de los asesorados más que a la dependencia del asesor.

El tercero, corresponde a un **modelo de colaboración**, que define el asesoramiento educativo como una relación paritaria basada en la interdependencia entre asesor y asesorado. La toma de decisiones es con-

sensuada, la responsabilidad es compartida. La metáfora es la del colega o amigo crítico. Este modelo cuestiona la idea de un conocimiento cierto, estático y neutral, y utiliza expresiones tales como corresponsabilidad práctica, adaptación mutua, experiencia compartida, convergencia de perspectivas. El asesoramiento se fundamentaría en la reciprocidad de los respectivos bagajes de conocimiento y experiencia, construyéndose un proceso de aprendizaje mutuo.

En síntesis, la discusión y reflexión en torno al asesoramiento educativo permite constituir una mirada respecto al tema y desarrollar un modelo general de él. El siguiente es un modelo ideal que representa el óptimo del asesoramiento a la luz de los aportes teóricos revisados (diagrama 1).

En el diagrama, aparece a un costado el MINEDUC (que en el caso de la presente investigación es quien demanda la asesoría) con los organismos que solicitan la asesoría inicial (sostenedores, el director del colegio, etc.). Luego se incluye la definición de asesoramiento. Para que éste se dé de forma óptima, tienen que estar presentes los dos actores que aparecen señalados (asesor y asesorados). Los asesorados son quienes definirían la demanda específica.

Cada actor aporta sus recursos. Entre ambos se produce un intercambio que puede ser de tipo experto, facilitador o colaborativo.

Otro aspecto mostrado en el diagrama son los elementos que requiere el proceso de asesoramiento para que se produzca el cambio. Primero, el clima relacional y motivacional, la confianza mutua, la relación directa y la comunicación bidireccional, el compromiso compartido y colegiado, el reconocimiento de la especificidad y la valoración de la diferencia, el considerar el texto y el contexto, el construir una mirada compartida del problema. Son elementos que deberían estar presentes durante todo el proceso y que ayudan a que éste sea más fluido y a que los objetivos sean transversales.

Finalmente, aparecen los resultantes: respuesta a la demanda, resolución de problemas acompañado de capacitación para enfrentar situaciones similares en el futuro, cambio o mejoramiento de la situación actual, desarrollo profesional y organizacional implícito. También aparecen otros ítems que no necesariamente son resultantes de la asesoría, como el desarrollo curricular, la ayuda en planes y programas, el establecer redes de contacto y la ayuda en la evaluación de docentes.



## Método

En esta investigación se trabajó en la línea de la Observación de Segundo Orden y desde una mirada epistemología constructivista. El propósito principal fue conocer cómo se dan ciertos fenómenos para comprender y explicar su naturaleza y para mejorar la práctica, enriqueciendo la toma de decisiones (Ruiz, 1998).

Se utilizó metodología cualitativa basada en la técnica de entrevistas semi-estructuradas en profundidad, privilegiándose la profundidad por sobre la extensión o cobertura. La entrevista contó con preguntas guía relacionadas con cada uno de los objetivos de la investigación.

El universo estuvo constituido por las experiencias de asesoramiento dentro del programa Liceo Para Todos que se está realizando en el país. La muestra estuvo conformada por las experiencias de asesoramiento llevándose a cabo en la Región Metropolitana. Específicamente, se trabajó con las cuatro universidades que asesoran a los liceos.

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 pudieran dar cuenta de los sentidos buscados.

Considerando la importancia de conocer en profundidad el proceso de asesoramiento llevado a cabo por cada universidad, se realizó 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 emergentes, generándose un cuadro de análisis. A partir de esto, se realizó una descripción analítica de los elementos del cuadro según cada una de las categorías.

## Resultados de la investigación

Durante el proceso de asesoramiento, la investigación permitió distinguir cuatro etapas a partir de los datos recogidos con las entrevistas:

**Etapla previa:** comprende los eventos vividos entre la primera aproximación al programa y el contacto inicial asesor-asesorado. La **etapla inicial** comprende los eventos ocurridos entre el contacto inicial asesor-asesorado y la instalación de los asesores al interior de las insti-

tuciones asesoradas. En la **etapa de desarrollo** se establece el vínculo asesor-asesorado. Finalmente, es posible observar una última fase denominada **etapa de cierre**, que corresponde a la vista desde distintos ángulos por cada institución asesora.

En la etapa previa, las universidades entrevistadas coincidieron en reconocer el valor académico para sus estudiantes de formar parte de esta intervención, siendo incluso considerado por algunos de los entrevistados como el único aporte real de esta intervención en los liceos.

En la etapa inicial, las cuatro universidades distinguieron como un hito importante el cambio de orientación de una intervención centrada en los problemas de consumo de drogas de los jóvenes a una que considera la problemática psicosocial en su conjunto. Coinciden en valorar positivamente este cambio, aunque para algunos debilitó los vínculos hasta el momento establecidos. Una de las universidades sostiene que este cambio permitió “abordar la asesoría desde una mirada más amplia”.

Durante el desarrollo de la intervención, se sucedieron nuevos cambios en la orientación con que cada escuela fue abordando la problemática. En esta etapa, surgen nuevos temas relevantes para los asesores, tales como la salud laboral, la convivencia escolar, la gestión escolar y la problemática psicosocial.

Respecto a la etapa de cierre, al momento de realizar las entrevistas, algunas universidades estaban preparando su retirada al identificar ciertas capacidades instaladas, mientras que otras se encontraban en un proceso de salida motivadas, sobretudo, por la disminución de los recursos que recibían de parte del ministerio.

En relación a los roles, los equipos de asesores entrevistados optaron por trabajar mayoritariamente con el equipo de gestión, paradocentes o profesores. Son menos los casos en que declararon trabajar directamente con los jóvenes.

Respecto al trabajo de intervención, la mayoría se estructuró con un coordinador general, un coordinador de los estudiantes en terreno y los estudiantes mismos que cursan los últimos años de las carreras de trabajo social o psicología, según haya sido la opción de cada universidad. Estos realizaban las intervenciones en los establecimientos educativos y efectuaban visitas con una frecuencia semanal o con otra periodicidad, dependiendo de sus estrategias.

La orientación de dichas intervenciones reflejó las estrategias y prioridades que los asesores le daban al trabajo en cada problemática.



Estas prioridades también fueron diferentes según el enfoque de cada equipo asesor. Para algunas universidades la labor se concentró en realizar intervenciones externas, evitando el trabajo de casos, mientras que en otras, estos mismos trabajos personales adquirieron mayor relevancia en conjunto con el trabajo compartido.

Un punto común en las estrategias recopiladas, fue el énfasis del trabajo grupal, en equipos y en diálogo con los asesorados. Este trabajo conjunto se orientó, nuevamente, según los criterios de cada disciplina, siendo matizado por el enfoque de cada universidad en particular.

En los temas a trabajar, hubo coincidencia en declarar que todos los tópicos debían surgir desde los propios asesorados. Esta aproximación a sus temáticas más relevantes se realizó con distintos enfoques. Para algunos, es un proceso permanente en el cual el mismo acompañamiento va relevando las problemáticas más atingentes. Para otros, existe una marcada diferenciación entre la etapa de diagnóstico, de desarrollo y de evaluación. La frecuencia y duración de estos tres momentos varió en cada caso.

En la lógica de intervención, los relatos coinciden en declarar la importancia de dejar capacidades instaladas. Para algunos equipos esto se tradujo en realizar capacitaciones, mientras que para otros, el mismo asesor de terreno tomaba el rol de ir formando en los enfoques preventivos, de potenciación o de autoayuda. Respecto de las capacitaciones, se observó una amplia variedad de perspectivas. Para algunos asesores estas actividades fueron importantes para entregar los conocimientos propios de la profesión. Para otros, eran oportunidades para entregar estrategias de pares y grupos de líderes. Para los equipos más orientados por el apoyo a la gestión directiva del establecimiento, éstas fueron oportunidades que favorecieron la entrega de conocimientos acerca del buen uso de los recursos disponibles.

Otras estrategias relevantes fueron la instalación de redes de apoyo, la importancia de la reflexión grupal en torno a las problemáticas, la toma de conciencia por parte de los sujetos de sus propias conflictivas y el reconocimiento de la cultura del liceo.

En cuanto a los referentes de asesoramiento encontrados, los entrevistados coinciden en relevar la relación de las problemáticas educativas con la estructura de un sistema educativo chileno percibido negativamente. Para algunos asesores, el sistema refleja la deuda histórica que se tiene con la educación. Para otros, este tema es parte de las condiciones contextuales que deben considerarse para la inter-

vención. Finalmente, para los asesores que sostienen una mirada más radical, es la estructura misma de este sistema educativo el freno más determinante del mejoramiento del sistema nacional. En relación a esta última opinión, resaltan las declaraciones que presentan como una dificultad importante el trabajo con corporaciones o colegios subvencionados, donde los sostenedores intentaban imponer sus propias exigencias a los equipos asesores.

Otra coincidencia entre los referentes de las universidades estuvo en reconocer que el origen del problema no eran las drogas, como se enfocó en un principio, sino que éste se encontraba a un nivel más general: lo psicosocial. “El problema no son los jóvenes”, sostienen algunos. Otros enfatizan la importancia de incluir a la cultura juvenil como material propio de trabajo de intervención o del trabajo cotidiano de la escuela. Para quienes resaltaron la importancia de la gestión, lo medular estuvo en concentrar esfuerzos en utilizar los recursos existentes más que en mantener la protesta por la ausencia de estos.

Consultados por las dificultades, las cuatro instituciones se explicaron ampliamente sobre los puntos que obstaculizan el trabajo de intervención. La mayoría de los aspectos negativos fueron situados en los liceos. Uno de los puntos tratados fueron las condiciones que el sistema educativo determina. Al respecto se menciona el mal funcionamiento de los equipos de gestión, la falta de participación y de poder de decisión de los directores, la rotación de éstos, las dificultades que impone el recambio de alcaldes sobre trabajo en las escuelas, las malas condiciones de infraestructura y la falta de tiempo con que cuentan los profesores, etc.

Las universidades coinciden en declarar como otra dificultad importante la falta de claridad con que cada liceo los recibió, de modo que el desconocimiento del rol de los equipos asesores se tradujo en diversas peticiones a las que ellos fueron respondiendo de manera afirmativa y negativa hasta conformar su propio rol. También fue una dificultad compartida la poca participación y motivación de los profesores de los liceos. Sin embargo, en las situaciones en que esta participación se concretó, se generó la instalación de distintas capacidades que permitieron evidenciar percepciones de cambio.

La falta de recursos del programa fue otra de las dificultades compartidas. Esto determinó en gran medida las estrategias de intervención, ya que significó contratar a estudiantes con poca experiencia en el campo educativo y a quienes desarrollaban prácticas profesionales de un año en promedio, lo que implicó su rotación.

Además de estas condiciones estructurales, los asesores denunciaron cierta falta de colaboración de parte de los asesorados respecto de su participación en las actividades, falta de motivación y desconfianza. Un ejemplo fueron los conflictos de perspectivas y expectativas en las asesorías. Mientras los equipos de intervención buscaban realizar actividades de largo plazo, se topaban con peticiones, y a veces exigencias, relativas a tratar temas contingentes, de corto plazo y con enfoques distintos a los considerados más adecuados por los equipos de asesoramiento. La respuesta a tales exigencias fue diversa: desde modificar o ampliar la oferta de asesoría, hasta ocasiones en que los grupos asesores lograron convencer a los asesorados de su propia orientación.

En relación con la legitimidad del trabajo de asesoramiento, las instituciones vivieron dificultades con la validación de los estudiantes en práctica, los que fueron considerados con poca autoridad y escasa experiencia por parte de algunos profesores o directivos.

Respecto a las categorías facilitadoras, son pocos los ítems encontrados en la investigación si se las compara con las dificultades. Destacan el fortalecimiento de la alianza entre los asesores y los asesorados, tanto cuando se trabajaba con los directores, paradocentes, profesores o estudiantes. La conformación de este equipo de trabajo y la motivación de sus participantes es considerada importante por las cuatro organizaciones asesoras entrevistadas. En esta relación, destacan la conformación de un panorama común y el lograr la instalación permanente de los temas de asesoría, tales como la convivencia al interior de la escuela y la actitud empática hacia los jóvenes.

Otro de los aspectos facilitadores, fue la conformación del mismo equipo de trabajo de los asesores. En este sentido, se valoran tanto la experiencia y la rigurosidad con que enfocaban las problemáticas, así como el apoyo mutuo que lograban en reuniones reflexivas en los equipos de terreno.

Analizando las mediaciones que los equipos utilizaron para asesorar a los liceos, en lo cognitivo destaca el trabajo de reflexión con los grupos asesorados en relación a sus propias prácticas o vivencias. Con ello se buscaba la toma de conciencia de sus problemáticas, de lo que los tiene atrapados y la comprensión de temas psicosociales. Estos espacios de reflexión también se enfocaron en la promoción de metodologías grupales, en la reflexión autocrítica de las prácticas docentes, así como en el trabajo de temas tales como la gestión del tiempo, el diseño y evaluación de proyectos y la negociación.

Respecto de las mediaciones emocionales, las instituciones asesoras coinciden en trabajar con el malestar de los asesorados. En algunos casos, la labor se basó en la toma de conciencia y en el reconocimiento del contagio emocional. En otros casos se dio énfasis al desarrollo de vínculos de respeto y a la consideración mutua en la escuela, o a la valoración de los logros por sobre los fracasos. En este sentido, destaca también el trabajo que realizan los asesores en contener y elaborar las frustraciones de los propios asesorados, quienes caracterizan el ambiente de intervención como un espacio adverso e incluso, en ocasiones, violento.

Finalmente, en referencia a los cambios que percibieron los asesores en los liceos en que trabajaron, en mayor o menor medida las cuatro instituciones destacan el reconocimiento que alcanzaron los centros escolares respecto a sus propias necesidades y dinámicas internas. Con un enfoque más reflexivo fueron capaces de discutir sus temáticas y buscar apoyo externo.

Uno de los temas recurrentes entre los entrevistados fue el cambio de enfoque en la relación profesor-alumno. Ello debido a que los profesores ampliaron su entendimiento de la cultura y problemáticas psicosociales juveniles en algunos casos y, a su vez, porque los jóvenes tuvieron un cambio de actitud hacia los distintos estamentos de la escuela.

Fue importante también para los asesores recalcar que los asesorados lograron reconocer su presencia y rol de colaboradores externos, lo que facilitó el trabajo conjunto y el desarrollo hacia la autonomía de algunos liceos. Destaca en este sentido la importancia que le dieron algunos entrevistados del área de trabajo social a su legitimación como profesionales que aportan a la dinámica escolar, abriendo así nuevas perspectivas laborales para su profesión.

## Conclusiones

Antes de entrar en el terreno de las conclusiones, se hace necesario explicitar la distinción entre “lo psicosocial” y lo “psicoeducativo”. Como se verá más adelante, uno de los cambios importantes en la epistemología de base de las intervenciones realizadas, se relaciona con un cambio de foco que va desde *los problemas de los jóvenes*, tales como el consumo de drogas o la pobreza en sí misma, hasta centrarse en las *relaciones entre los actores del liceo*. En el primer enfoque, “lo psicosocial” está muy connotado como lo carencial o propenso a la vulnerabilidad.

La definición de lo psicosocial por la que se opta aquí, es más cercana al segundo enfoque, entendiendo la *dimensión psicosocial* como el entramado de relaciones entre los distintos actores que conforman una institución cualquiera, actores que se introducen en lo intersubjetivo con una historia, una cultura y un contexto que entra a formar parte del quehacer conjunto y de la construcción intersubjetiva que en cada institución se da.

La intervención Liceo Para Todos ocurre en una institución con características particulares que la hacen distinta de cualquier otra, cual es la de ser instituciones que tienen por objetivo producir procesos de enseñanza/aprendizaje. Este tipo de instituciones llevan el mandato social de educar y formar a los niños y jóvenes. Evidentemente, una institución organizada para cumplir tal tarea, se inserta en una dimensión psicosocial, como ocurre con cualquier institución. Sin embargo, la especial función de la escuela hace que la dimensión psicosocial sea específica. Esto le da un contenido a la intervención realizada en esta organización que no puede dejar de lado el hecho de 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 sólo 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 el proceso. Estos modelos iniciales fueron modificándose en cada equipo asesor en relación a sus experiencias en cada liceo, reflexiones propias y requerimientos del programa Liceo Para Todos.

Sin embargo, también existen puntos de confluencia entre los equipos de las universidades asesoras. Dichos equipos coinciden en que no es la temática de la deserción escolar lo único que ha orientado su trabajo y que han esperado otro tipo de logros más allá de la baja de los indicadores de deserción, que es el objetivo fundamental del programa Liceo Para Todos. Estos logros tienen que ver con instalar una mirada distinta sobre la situación psicosocial de los jóvenes y liceos, con generar una reflexión conjunta en que se asuma una mirada crítica sobre lo que les pasa y cómo resolverlo. Especialmente importante aparece validar la cultura juvenil, pasando de un modelo estigmatizador de los jóvenes a uno respetuoso de su diversidad y necesidades.

Los entrevistadores coinciden en la necesidad de incluir indica-

dores cualitativos de logro, pues éstos han sido lo más relevante en su trabajo con los liceos. Se proponen indicadores tales como cambios en las percepciones de los jóvenes, cambios en su manera de trabajar en equipo y cambios en sus maneras de conceptualizar los problemas en los liceos.

Resulta interesante la manera en que las universidades re-conceptualizan la demanda del Ministerio de Educación, dándose cuenta de que su intervención no necesariamente se verá reflejada en los índices de deserción y que sus objetivos como asesores avanzaron por vías distintas. Esto se relaciona con una conceptualización de lo psicosocial como un elemento complejo, subjetivo, que requiere de cambios a largo plazo y nuevas maneras de enfrentamiento en los liceos. Cada universidad fue construyendo su modelo de intervención, no existiendo un modelo estándar o una única aproximación al problema.

Coinciden en que la problemática psicosocial no descansa en el joven que la padece, sino que en las características estructurales propias del sistema educacional y su entorno. Por lo tanto, toda intervención debe incluir también al sistema y a sus distintos actores.

En dos equipos resalta la importancia de reflexionar sobre las relaciones de poder en la organización y sus implicancias, realizando un análisis organizacional de su cultura y clima.

A partir de estos resultados, es importante poder generar sugerencias para futuros estudios y políticas públicas en el tema.

Cabe resaltar lo importante de que el estudio se realizara a partir de un modelo metodológico cualitativo, lo que permitió conocer en profundidad cada proceso de asesoramiento, rescatando los propios relatos de los asesores. Considerando el escaso desarrollo que ha tenido este tema en Chile, este enfoque resultó un aporte para poder ir construyendo un mayor entendimiento de las dinámicas, etapas y dificultades del proceso de asesoramiento en educación.

Sería interesante poder complementar este estudio profundizando 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. 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 para las políticas públicas educacionales. De igual manera, las similitudes y diferencias entre asesores y asesorados permitirían construir nuevos lineamientos e ideas de trabajo que sean consideradas por organismos que cumplan el rol de asesor.

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 éste un rol nuevo en nuestro país que no ha sido suficientemente trabajado con los futuros profesionales de las ciencias sociales.

Respecto a la contribución de este profesional asesor en nuestro país, resulta innegable la necesidad de contar con aportes especializados en temáticas que deben enfrentar los sistemas educacionales y para las cuales muchas veces no están preparados. Nuestros liceos se encuentran recargados de conflictos psicosociales que, junto a los educativos, resultan imposibles de ser abordados sólo por ellos. Los profesores tienden a transformarse en psicólogos y trabajadores sociales.

Hoy nos encontramos ante la necesidad de un trabajo inter y transdisciplinario, en el cual, desde nuestras respectivas experticias, podamos contribuir a la educación de nuestro país desde un asesoramiento colaborativo que permita generar un clima de aceptación, valoración y confianza y crear una relación de mutua responsabilidad. Producir un proceso de acompañamiento, en que los equipos de asesores puedan ir haciendo explícitas ciertas cosas que vayan pasando, ciertas paradojas existentes.

Con esta idea se relaciona el tema del asesoramiento al fenómeno del cambio, tal como también se planteó en el marco teórico. Ahí, se cuestionaba la posibilidad de que una organización sea cambiada desde fuera. A partir de los resultados, resuena esta misma idea en torno a que el asesor tiene que ver más con colaborar para que la institución pueda ver lo que ocurre dentro del marco de su propia cultura. El asesor que viene desde fuera puede mirar cosas que los otros no ven y las puede poner sobre la mesa, pero no en el sentido de decir lo que hay que hacer. La idea, más bien, es dárselas como elementos para potenciar el proceso de cambio. El asesor, viniendo desde fuera, es alguien que tiene una panorámica que las personas que están insertas en la cultura de la institución no tienen. Así, él es un agente de cambio, porque colabora para que las personas puedan verse a sí mismas de otra manera. En ese sentido, la organización contará con más herramientas para buscar soluciones a ciertos problemas, pero son ellos los que deben dirigir e imple-

mentar sus propios procesos de cambio.

A partir de lo señalado en el párrafo anterior, surge como relevante considerar en la asesoría la **autonomía de la institución**, la autonomía del que está demandando la asesoría. No es el asesor el que establece la meta o el que tiene que decidir cuáles son las formas y los medios para resolver los problemas actuales, si no que más bien acompaña este proceso, facilita que se desarrolle de la mejor manera posible e incluye a la mayor cantidad posible de actores pertenecientes a la comunidad asesorada. Son ellos los que van tomando las decisiones, quienes van señalando las metas, escogiendo los medios. El asesor va guiando, aportando conocimientos técnicos, iluminando el proceso, pero los asesorados son quienes deciden.

Intervenir en forma externa puede ser un aporte, pues permite mantener una mirada “metaorganizativa” de cada liceo sin estar directamente involucrado en todos sus procesos. Esto abre miradas alternativas. Sin embargo, esto requiere también de una relación consensuada en la cual exista una real demanda de cada liceo, con una mayor clarificación de los derechos y responsabilidades de cada parte.

En este sentido, la invitación que hizo el programa Liceo Para Todos a profesionales de dos disciplinas distintas -psicólogos y trabajadores sociales-, resultó interesante, pues su mirada es diferente. Quizás aún más provechoso sería que pudieran unirse en su intervención, existiendo asesores de ambas disciplinas en cada liceo.

Desde los resultados del estudio y consideraciones del marco teórico, aparece la importancia de contar con un asesor que cuente con los siguientes elementos:

- Competencias en trabajo organizacional.
- Habilidades de liderazgo grupal.
- Conocimiento profundo del mundo de la educación y de las características culturales de los liceos.
- Habilidades sociales como la escucha activa, la empatía, el respeto, la flexibilidad y la asertividad.
- Mirada amplia del mundo de los jóvenes.
- Mirada preventiva y promocional de la salud mental escolar.
- Disposición a una ayuda colaborativa y empoderadora de los liceos.
- Tolerancia a la frustración y a la desesperanza.

Finalmente, cabe resaltar la actitud pro-activa que tuvieron las universidades, las que fueron capaces de defender una mirada psicoso-



cial no estigmatizadora de los jóvenes, dando argumentos contundentes que permitieron revertir la demanda inicial del programa. Se logró un proceso de reflexión conjunta y de negociación con el demandante, en este caso el Ministerio de Educación, lo cual fue fortaleciendo esta línea de intervención. Esto muestra la importancia de ser flexible para ir ajustando las demandas a las características reales de las instituciones donde se trabaja, en una relación colaborativa entre demandantes, asesores y asesorados. Esto es lo que permite la implementación de un verdadero asesoramiento colaborativo.

## Bibliografía

- MINEDUC (2002). *Experiencia de Trabajo con Jóvenes en riesgo de desertar. Línea Asesoría Psicosocial Programa Liceo Para Todos*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- MINEDUC (2003). *Línea de Asesoría Psicosocial. Programa Liceo Para Todos. Mesas de Trabajo*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- MINEDUC (2003). *Asesoría Psicosocial en Establecimientos de Educación Media PLPT Intervención*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- MINEDUC (1998). *Información y orientaciones para el trabajo de Asistencia Técnica Educativa con los Liceos*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- NIETO, J. (2000). *Los equipos de orientación educativa y psicopedagógica*. Barcelona: Ariel.
- RODRÍGUEZ, G., GIL, J., GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- RODRÍGUEZ, M. (1996). *El asesoramiento en educación*. Granda: Aljibe.
- RUIZ, J. M. (1998). *Cómo hacer evaluación de centros educativos*. Madrid: Narcea.
- SÁNCHEZ MIGUET, E. (en prensa). *El asesoramiento psicopedagógico: Un estudio observacional sobre las dificultades de los psicopedagogos para trabajar con los profesores. Infancia y Aprendizaje*.
- TEJADA, J. (1998). *Los agentes de la innovación en los centros educativos*. Málaga: Aljibe.
- WEST, F., IDOL, L. (1987). School consultation (part1): an interdisciplinary perspective on theory, models and research. *Journal of learning disabilities*.