

El “Docente-Asesor”: una solución a la tensión entre la asesoría técnica y práctica.

The “Adviser-Teacher”: a solution to the tension between the technical and practical educational advising approach.

Mg. Julio Caro Ayala*

Resumen

El presente artículo propone un nuevo modelo de asesoramiento pedagógico representado en la figura del “Docente-Asesor” para las escuelas urbanas de distintos tipos de administración en Chile, construido con características del modelo de asesoramiento técnico y práctico por medio de un análisis hipotético-deductivo de las fuentes sobre ambos modelos. Este nuevo Docente-Asesor logra solucionar las deficiencias de los modelos anteriores aunando en una figura elementos teóricos y prácticos de la experiencia educativa, necesarios para ejecutar un modelo de asesoría orientado a la mejora de las prácticas pedagógicas de los docentes en las escuelas.

Palabras clave: docente asesor, asesoramiento educativo, modelo, racionalidad técnica, racionalidad práctica, institución educativa.

Abstract

The former article proposes a new model of educational advising for urban schools from different Chilean administrative dependencies, embodied in the role of an “Adviser-Teacher”. This new model has its foundations and is built taking elements from the practical and technical advising approach through a hypothetical-deductive analysis of the state of art of both models. The Adviser-Teacher manages to solve the shortages of the previous advising approaches by combining the theoretical and practical features present in the educational experience, necessary to implement this new educational advising model oriented to the improvement of the teachers’ pedagogical praxis at schools.

Keywords: educational advising, model, adviser teacher, technical rationality, practical rationality, educational institution.

* Chileno, Magíster en Educación mención Currículum y Evaluación, Profesor de Estado en Filosofía, Asesor Evaluativo y Curricular en el Colegio Patrona de Lourdes, Santiago, Chile. Correo electrónico: julio.car030@gmail.com.



1. Introducción

La labor docente siempre ha sido un campo de pugna y disputa de visiones pedagógicas que plantean ciertas regulaciones concernientes a la práctica del profesorado. Frente a esta situación se ha vuelto necesario establecer parámetros sobre los cuales los docentes deben realizar sus funciones; en primera instancia se comenzó con paquetes de planes curriculares que llegaron de igual forma a todos los profesores (Pascual, 1998) y, de esta manera, regular la práctica docente desde una perspectiva técnica, en la cual los expertos eran los encargados de construir lo que los profesores debían enseñar y lo que los estudiantes aprenderían dentro de la sala de clases (Grundy, 1998). El estatus de poder, en el que se encuentran los expertos que crean y administran estos "paquetes curriculares", se mantiene por medio de una serie de actualizaciones que van modificando y rearticulando lo curricular, profesional y académico de la enseñanza.

Lo anterior trajo como consecuencia un gran número de docentes que no fueron formados en estas actualizaciones, por lo que se volvió estrictamente necesario hallar fórmulas o mecanismos para difundir los nuevos "sistemas de ideas" (Popkewitz, 1994) que estas reformas intentan implantar en los centros educativos. Frente a esta necesidad surge el asesoramiento pedagógico como una forma de distribuir y dosificar el poder que influirá, a fin de cuentas, en la toma de decisiones curriculares que tendrán los centros educativos en función a estos grupos de expertos que diseñan, implantan, modifican y actualizan el currículum.

El asesoramiento pedagógico entendido como un experto que llega a una escuela y le enseña a los profesores de una institución de educación básica o media a "ser mejores", es un modelo que está siendo cuestionado por las nuevas formas pedagógico-discursivas que emergen desde el mismo profesorado, cada vez más empoderado de su labor pedagógica, realizando una transición del técnico al profesional, entendiéndolo al primero como un tipo de trabajador que sólo repite y realiza prácticas laborales que vienen entregadas desde afuera sin cuestionar lo planteado, y al segundo como un trabajador capaz de actualizarse, seguir aprendiendo y crear nuevos elementos más allá de sólo lo entregado desde afuera.

Este tránsito permite que ya no sea estrictamente necesario buscar el saber fuera de las instituciones en agentes externos que regulen la práctica docente, sino que es posible construir el conocimiento desde la propia práctica pedagógica de los establecimientos. Asumir esta última perspectiva como la modalidad de actualización de una institución educativa genera una serie de conflictos epistemológicos a la hora de comprender este asesoramiento pedagógico, pues se

generan tensiones entre la antigua forma de asesorar a los colegios y el empoderamiento de los profesores (Rodríguez, 1997b) con relación a sus propias prácticas, debido a que la construcción de su propio conocimiento, por parte de los docentes (Soto, Figueroa & Yáñez-Urbina, 2017), sólo estaría siendo validado por los mismos docentes, lo cual no garantiza procesos objetivos en la co-construcción del saber pedagógico.

Lo anterior entrega una visión sobre los dos modelos de asesoramiento que priman en la práctica educativa chilena; por una parte, un especialista y por otra una construcción de los docentes de los mismos establecimientos. Ambos tienen beneficios en la mejora de los establecimientos educativos y problemas prácticos que no permiten realizar un proceso completo, puesto que los antiguos modelos de asesor externo se están agotando y las construcciones particulares de conocimiento dentro de una escuela necesitan mejorar sus formas de objetivación. Es por esto por lo que nace la siguiente pregunta que guía la construcción de esta propuesta teórica ¿qué alternativa se vuelve útil, práctica y contextualizada para realizar un asesoramiento pedagógico y educativo efectivo que tome en cuenta el saber y experiencia de los docentes, y el contenido y la experiencia de un asesor externo a la institución?

La respuesta eficiente a la pregunta de investigación se debe dar por medio de la creación de un nuevo modelo de asesoramiento pedagógico, el cual se ve representado en la figura del “Docente-Asesor”; profesional técnico y práctico que cumple con los requisitos para ejecutar las fortalezas de ambos modelos de asesoramiento pedagógico, eliminando, también, las debilidades de estos; realizando un nexo entre los saberes técnicos-pedagógicos de la academia y las realidades socio-culturales particulares de los establecimientos, generando estrategias individualizadas sobre la realidad de las escuelas. Para fundamentar la figura del Docente-Asesor es menester establecer cada uno de los modelos de asesoramiento que fundamentan esta nueva propuesta, delimitando las fortalezas y debilidades de cada uno y, de esta manera, aunar los elementos principales en este nuevo tipo de asesoría escolar que serán descritos de manera lógica-deductiva a partir de un análisis de fuentes.

2. Diseño Metodológico

El presente trabajo se cataloga, en primera instancia, como un tipo de estudio exploratorio en el cual se busca indagar en el concepto de “Docente-Asesor” y ampliar la información sobre este método de asesoría desde el análisis de diversas



fuentes secundarias, brindando un mayor nivel de conocimiento sobre la problemática abordada, profundizando en aspectos teóricos de los clásicos modelos de asesoramiento, tales como el individuo que realiza la asesoría, el tipo de racionalidad que subyace a la asesoría, el tipo de conocimiento que se busca comunicar con el asesoramiento, y las fortalezas y debilidades de cada tipo de asesoramiento. Las categorías anteriores permitieron establecer un paralelo entre ambos tipos de asesorías pedagógicas en las escuelas, posibilitando el dejar en claro la insuficiencia de cada modelo por sí solo.

En función a lo anterior se plantea que esta investigación presentó una temporalidad transversal al comparar la asesoría técnica y práctica en un espacio-tiempo determinado y compartido; basado lo anterior en una inferencia hipotético-deductiva la cual busca corroborar que los dos tipos de asesoría estudiados son insuficientes por sí solos para tomar en cuenta una realidad teórica externa y una realidad práctica interna de la escuela. Siendo necesario para esto la creación de un nuevo modelo de asesoramiento que maximice las fortalezas de cada paradigma del asesoramiento y minimice sus debilidades, potenciando las habilidades investigativas de los docentes. Lo anterior permitió establecer una serie de análisis cualitativos que buscan generar una relación entre las variables, viendo como cada una incide en la otra desde un punto de vista teórico.

3. Una aproximación al concepto de asesoramiento

La noción de asesoramiento presenta una serie de conflictos al momento de enmarcarla dentro de una definición específica, pues se han presentado, a lo largo de la historia, concepciones que responden a parámetros sociotemporales que, en diversas ocasiones, no responden a lo que hoy en día se concibe como tal. Frente a esta situación es posible hallar tres definiciones de asesoramiento que son posibles de encauzar hacia el objetivo de la presente investigación.

En primer lugar, y tal como plantea Popkewitz (1994) sobre los inicios del asesoramiento, es posible entenderlo como una actividad que intenta controlar por medio del poder teórico-técnico (representado en la figura del experto) las prácticas pedagógicas y los sistemas de ideas de los docentes, buscando soluciones universales y replicables a los problemas que se presentan dentro de una institución. Esta perspectiva del asesoramiento que durante varias décadas mantuvo la hegemonía de las "mejoras pedagógicas" de los establecimientos educacionales, se contraponen directamente con la noción que Murillo (2000) entrega al considerar al asesoramiento como "procesos interactivos de colaboración con los centros

educativos, y/o profesorado que los conforman” (pág. 5), con la finalidad de prevenir posibles problemas, participar y ayudar en la solución de los que puedan existir y cooperar en la consecución de una mayor mejora educativa. Por último, una tercera definición orientada a un tipo de asesoramiento en la acción es la que entrega Nieto (2005: 148), entendiendo esta práctica como “un proceso de ayuda basado en la interacción profesional y orientado a la resolución de problemas de la organización”, lo cual garantizaría una participación de los miembros de la comunidad educativa, abriendo la posibilidad a la interacción con otros agentes educativos.

Estas tres conceptualizaciones del asesoramiento dan a entender la tensión existente dentro de este ámbito, por una parte se plantea una visión rígida, teórica y técnica del asesoramiento donde el poder lo ostentan los expertos que analizarán, modificarán y controlarán la escuela, y por otra se halla una visión holística del asesoramiento, donde el profesorado detenta el poder y es capaz de construir sus propias mejoras mediante una interacción con estos agentes externos, y una postura intermedia guiada por la motivación práctica del asesoramiento como una acción más dentro de las instituciones educativas. Estas tres posiciones se encuentran actualmente en una dialéctica donde no hay claridad frente a lo que realmente se espera de los asesoramientos (Segovia, 2003). Por lo anterior, se transforma en una labor fundamental indagar y delimitar las dos aristas opuestas sobre el problema y hallar un punto medio en la construcción de un modelo de asesoramiento que permita una informada toma de decisiones dentro de la escuela.

4. El asesoramiento como una práctica de la racionalidad técnica

En consonancia a lo anterior, es menester conocer los inicios del asesoramiento, el cual se instauró como una práctica recurrente en los modelos educativos de países con un currículum de una marcada racionalidad técnica. Es así como el asesoramiento nace, como se estipuló previamente, con la profesionalización de las reformas educativas, trayendo consigo a un grupo de especialistas considerados como agentes de cambio que tenían como labor diseminar en las instituciones de educación las mejoras educativas que los grupos de poder teórico habían pensado (Popkewitz, 1994).

Lo anterior se vio reafirmado por la aparición, en la primera mitad del siglo XX, de un grupo de líderes profesionales que trabajaron por dejar en las manos de expertos las tomas de decisiones sobre lo que el profesorado debía enseñar y la forma en la que lo debía hacer (Rodríguez, 1997b). Esta forma de instaurar las mejoras en los centros educativos trajo consigo una pérdida de poder en los docentes, entrando en



una zona de dominación frente a este saber de expertos que se erigían como figuras de autoridad intelectual frente a un docente que veía circunscrita su capacidad y ámbito de acción sólo al aula o a la disciplina que él podía impartir a los estudiantes (Murillo, 2000). Es por esto por lo que el asesoramiento educativo es posible entenderlo como un "heredero de los modelos hegemónicos de apoyo externo" (Segovia, 2000: 2).

El foco de control cambia, ya no es sólo el estudiante el cual está bajo prácticas normalizadoras, sino que el profesor es ahora el receptor de las estrategias de supervisión y clasificación (Rodríguez, 1997a). Es posible entender este asesoramiento técnico como un "modelo de intervención" (Nieto, 2005), en el cual una figura ajena a la realidad educativa prescribe una serie de elementos para solucionar y/o prevenir posibles falencias de la institución escolar en comparación a un modelo perfecto e idealizado de escuela.

Lo anterior se relaciona directamente con el paradigma curricular de racionalidad técnica, pues el asesoramiento, en sus inicios, intenta controlar el medio como una realidad objetiva observable separada del sujeto que la observa (Pascual, 1998). Este control del medio se traduce en una serie de acciones que subordinan la práctica a la teoría, siendo esta última la que guía la toma de decisiones al generalizar hechos con el fin de crear "leyes" pedagógicas. Esta racionalidad se ve reflejada en el asesoramiento en la figura del experto, quien posee, según Rodríguez (1997a), "la pretensión de un conocimiento incontingente, libre de las vicisitudes de las acciones humanas" (pág. 2). Este experto se plantea en una relación de superioridad intelectual frente al docente, el cual debe acatar y asumir las especificaciones, produciendo una cultura institucional de la dependencia (Rodríguez, 2008) y, además, da a entender que las cuestiones educativas son discutidas y dirimidas fuera de la escuela, siendo otros, en vez de los docentes, los que se posicionan y seleccionan los saberes y criterios pedagógicos de la misma escuela, relegando a un segundo plano el conocimiento práctico ostentado por los docentes.

Sin embargo, este modelo presenta características positivas para la realidad educativa, las cuales pueden potenciar la información que se obtiene para mejorar la toma de decisiones. En primera instancia, se establece que el asesor externo, en el caso de observar a la institución, puede hallar problemáticas que habitualmente, en el cotidiano de una escuela, es complejo de visualizar (Anderson y Herr, 2007), ya que la investigación de la institución educativa arroja como resultado una serie de fortalezas y debilidades que en la mayoría de las ocasiones los docentes se ven imposibilitados de observar debido a las dinámicas propias de cualquier institución

educativa. Un segundo elemento que puede aportar este tipo de modelo de asesoramiento es la experiencia y conocimiento que debería ostentar este experto (Nieto, 2005), el cual debe ser puesto en práctica para realizar mejoras que sean sostenibles en el tiempo (Ríos y Villalobos, 2016), con base en experiencias de otros asesoramientos con resultados que no se desvanezcan en el tiempo.

Esta concepción del asesoramiento basada en la racionalidad técnica se traduce en relaciones de dominación y dependencia donde el asesor experto regula, establece, guía y establece parámetros de uso y actividad aplicando una “estrategia coercitiva o de poder” (Nieto, 2005) con el fin de lograr metas establecidas, las cuales no permiten generar un diálogo fluido entre la escuela y las instituciones reguladoras de la educación, produciendo que la realidad educativa sea un producto de mentes que se mantienen, en muchas ocasiones, fuera del sistema, tomando decisiones que, tal como dice Espinoza (2014), producen mucha desconfianza e inseguridad de los docentes sobre sus propias prácticas. Esta separación entre saberes establecidos y saberes contextuales produjo que el modelo de intervención comenzara a ser cuestionado al establecer relaciones de poder estáticas generando saberes pedagógicos sagrados bajo parámetros que escapan de la temporalidad y la historia de cada institución (Popkewitz, 1994), lo cual sitúa a los docentes como meros reproductores de un saber teórico y práctico que no fomenta su capacidad profesional ni de acción.

Es por esta razón que teóricos y docentes vieron necesario realizar cambios en la forma de asesorar la escuela, dando como resultado un tipo de asesoramiento basado en el diálogo y la construcción entre pares.

Tabla 1. Características Asesoría Técnica.

Individuo que realiza la asesoría	Tipo de Racionalidad	Tipo de Conocimiento	Fortalezas	Debilidades
Profesional experto externo a la escuela y a la realidad educativa práctica del establecimiento.	Racionalidad técnica basada en el traspaso de información para lograr estándares globales.	Conocimiento técnico avalado por la academia, enfatizando la investigación científica universal.	Permite actualizar a la escuela en las nuevas tendencias educativas que se investigan.	No toma en cuenta el saber pedagógico de los docentes al no construir desde la realidad de la escuela.



5. El asesoramiento como construcción, una tensión en la escuela

Esta situación fracasó con el tiempo, pues no generaba las instancias necesarias para que los docentes mejoraran efectivamente su rol en el aula, pues, tal como lo plantea, González y Bellei (2013) en su investigación sobre el impacto de las asesorías educativas en las escuelas chilenas; los efectos de estas asesorías tienden a desvanecerse en el tiempo y sus cambios no perduran más de cuatro años dentro de las instituciones educativas porque estas no viven procesos lineales como una compañía económica, sino que están al arbitrio de diversas situaciones contextuales y temporales. Es por esto que la relación existente entre el asesor experto y los docentes se fue agrietando con el tiempo al no ser una posibilidad sostener la dualidad de identidades que presentaba el asesor, ya que por una parte es legitimado por la política oficial, la epistemología y la competencia científica (Popkewitz, 1994), y, por otra, busca la credibilidad de los docentes sobre su compromiso con la mejora de la escuela (Rodríguez, 1997b).

Esta dualidad identitaria del asesor conlleva una rearticulación epistemológica de la noción de asesoramiento, puesto que el asesor se ve en la necesidad de validar nuevas formas de conocimiento debido al avance del conocimiento histórico-cultural, porque en el paradigma posmoderno se desbanca la lógica científica como la única forma de acceder al conocimiento, tomando relevancia nuevas alternativas epistemológicas, sobre todo las relacionadas con las acciones prácticas, el conocimiento práctico y experiencial (Rodríguez, 1997b).

Este conocimiento práctico genera nuevas relaciones de poder, ya no es la clásica subordinación entre teoría y práctica como forma legítima de conocimiento, sino que la escuela es capaz de elaborar un conocimiento propio a partir de sus experiencias pedagógicas. Tal como Murillo (2000) planteaba una definición colaborativa del concepto de asesoramiento, este ahora se comprende como una interacción entre iguales, una vivencia compartida del aula y una visión comunitaria del concepto de educación, relegando, ahora, a un segundo plano al asesor como un ente que posee mejor preparación teórico-conceptual que el docente. Es en este momento cuando el conocimiento del asesor debe nacer desde la misma práctica docente, empoderando al profesorado como un grupo de profesionales que deben incidir en la investigación y actualización de sus propias prácticas pedagógicas. Debido a esto, como plantea Rodríguez (1995), es el docente el llamado a encargarse, debido a sus competencias y experiencias, de las labores del asesoramiento y convertirse en asesor.

Esta nueva concepción del asesoramiento pedagógico produce tensiones entre el paradigma curricular técnico y el paradigma curricular de proceso que se ven reflejados en la dualidad existente en el asesor externo en contraposición al asesor dentro de la institución, estas tensiones son:

a) La diferencia epistémica del conocimiento entre el asesor externo y el profesorado, ya que el primero obtiene su conocimiento desde vías objetivas del saber como investigaciones científicas respaldadas por revistas prestigiosas o por títulos universitarios que reafirman su conocimiento, mientras que los profesores obtienen su conocimiento desde la experiencia y las vivencias que van obteniendo en su cotidiano (Ríos y Villalobos, 2016). Esto origina una diferencia en la extensión de dicho conocimiento entre el saber del asesor experto que es universalizable, pero podría no ser útil en ciertos contextos específicos que se alejen de los parámetros de la información técnica, y el conocimiento de los profesores que no es universalizable pero que presenta una mayor utilidad en los contextos desde los cuales fue relevada la información (Murillo, 2000).

b) La validación del saber es un elemento que entra en disputa entre la racionalidad técnica y práctica, representada por el experto y el profesorado, siendo el saber del experto validado por sistemas de ideas que se adhieren al poder (Popkewitz, 1994), mientras que el saber del profesorado necesita, desde el no-saber, el conocimiento práctico a un nivel más acorde a la importancia de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la escuela (Rodríguez, 1995). Esta diferencia en la validación del saber escalafona los tipos de conocimientos pedagógicos que puedan tener los docentes en función a su grado de objetividad, ya que si es un aprendizaje otorgado por un asesor externo este se considera más objetiva que un saber construido por los docentes de un establecimiento, el cual pasaría sólo a transformarse en un elemento anecdótico de la realidad educativa en la que se desenvuelven.

c) La labor misma del asesor en todo este proceso es una tercera tensión existente en esta dialéctica de paradigmas curriculares. Por una parte se encuentra el trabajo del asesor experto, quien llega a entregar un conocimiento al docente, asumiéndose que este experto en educación posee un mayor conocimiento que el profesor y este lo necesita para actualizar y mejorar su práctica profesional, estableciendo un monopolio del conocimiento basado en una lógica jerárquica (Rodríguez, 1997a); por otra parte se halla la función del asesor práctico, quien debe ser capaz de generar procesos de



diálogos para la búsqueda de soluciones a los problemas educativos, además de crear una atmósfera donde no existan las relaciones jerárquicas entre el asesor y el profesorado (Nieto, 2005) y, en última instancia, favorecer la reflexión crítica sobre la práctica de los docentes con el fin propiciar la creación de un conocimiento compartido desde la experiencia por medio de un modelo colaborativo que regule los conocimientos de cada miembro de la comunidad, aportando en su justa medida a la mejora de la institución.

d) La distinción entre los tipos de asesores también es una tensión entre los tipos de asesoramientos. Como nos muestra Rodríguez (1995), en la racionalidad técnica es posible hallar al "experto" quien posee ciertas características que lo hacen un especialista en el tema de educación, estas son la validación académica, la experiencia profesional, habilidades de liderazgo y material pedagógico visada y certificado. En la racionalidad práctica se establece la figura del perito, siendo sus características el conocimiento práctico del oficio que realiza enfatizando el conocimiento obtenido desde la interacción con los diferentes actores educativos en un contexto determinado, este profesional genera un proceso de construcción conceptual intersubjetivo que nace desde la experiencia docente; validando ciertas prácticas y saberes que habitualmente son considerados elementos anecdóticos y específicos de la vida docente, pero que, sin embargo, son estudiados por especialistas en investigación acción (Anderson y Herr, 2007).

Estas tensiones se producen por la incapacidad de ambos modelos de asesoramiento (el modelo de intervención y el modelo de colaboración) para establecer una forma de capacitación pedagógica en la cual se validen los avances científicos en educación y la experiencia que emana desde los propios centros educativos, siendo estos los llamados a hacerse cargo de rearticular los procesos de enseñanza-aprendizaje que suceden diariamente en las aulas.

Debido a las tensiones que nacen entre ambos sistemas, no existen modelos que unifiquen las características positivas de cada tipo de asesoramiento, es por esto que se debe buscar una solución capaz de conciliar lo positivo de cada modelo; la visión de una persona con conocimientos y saberes teórico-prácticos sobre una temática que sea capaz de comprender las realidades de las escuelas y que, además, logre establecer relaciones más horizontales que verticales con los docentes, alcanzando de esta manera un equilibrio entre la teoría y la práctica, revitalizando la labor docente y la capacidad de estos para desarrollar y obtener conocimientos, manteniendo la necesidad de fundamentar su práctica pedagógica

con saber validado y objetivo pero relacionado a su contexto, historia, temporalidad y personalidad.

Tabla 2. Características Asesoría Práctica.

Individuo que realiza la Asesoría	Tipo de Racionalidad	Tipo de Conocimiento	Fortalezas	Debilidades
Grupo de profesionales dentro de la escuela que conocen la realidad educativa.	Racionalidad práctica basada en la construcción del conocimiento por los integrantes de la comunidad.	Conocimiento contextual avalado sólo en el contexto del colegio donde se desarrolla la mejora educativa.	Permite focalizar las mejoras educativas a elementos concretos de la realidad particular de la escuela.	El conocimiento generado carece de un grado de objetividad al no ser aplicable del todo a otras instituciones.

6. Una solución al asesoramiento en tensión: visiones y construcciones desde la técnica, la práctica y la experiencia docente

Las tensiones existentes en el asesoramiento producen una serie de problemas al momento de abordar el conocimiento práctico, pues comúnmente se opone al conocimiento teórico siendo excluyentes entre ellos. Sin embargo, existen alternativas para que ambos tipos de asesoramientos (teóricos y prácticos) puedan llegar a una comunión siendo opción de salida a esta dialéctica del asesoramiento.

La solución a estas tensiones debe orientarse a la construcción de un modelo de asesoramiento basado en la definición entregada por Nieto (2005: 148) sobre este tipo de práctica, la cual se concibe como “un proceso de ayuda basado en la interacción profesional y orientado a la resolución de problemas de la organización”. Esta definición entrega tres elementos fundamentales para potenciar la práctica educativa de las instituciones educacionales; en primer lugar, sitúa al asesoramiento como un proceso, esto quiere decir que debe ser sostenido en el tiempo y debe considerar diferentes elementos de la realidad educativa, no siendo una certificación de un momento específico (Díaz y Villalobos, 2007). Además, considera a este asunto como una interacción profesional basada en la ayuda mutua entre los



diferentes actores que participan, tanto metódica, intelectual e instrumentalmente del proceso de asesoría; esta relación de ayuda mutua debe tener tintes psicológicos, ya que, tal como plantea Nieto (2005: 151) “desde el momento en que este proceso acaece transitado de relaciones interpersonales y comunicación, debemos considerar también su componente psicosocial”. Este ámbito psicosocial guarda relación con la motivación, la independencia y el grado de pertenencia que los y las docentes pueden tener con ciertos procesos de mejora dentro de la institución, lo que a fin de cuentas escapa de la mera visión técnica de la educación, dotando a esta de elementos abstractos que deben medirse cualitativamente. Un último elemento que caracteriza esta definición de asesoramiento es su foco, orientado directamente a la resolución de problemas originados en el devenir de la escuela. Esta forma de entender el asesoramiento es importante pues lo instituye como una acción teórico-práctica que debe dejar a un lado los elementos netamente teóricos para dar paso a una actitud destinada a la prevención y resolución de posibles problemáticas educativas.

La alternativa que se propone en este trabajo es la de un “Docente-Asesor” el cual debiese ser un punto de conexión entre la teoría y la práctica educativa de los establecimientos educacionales. Este Docente asesor tiene una serie de características que le permiten conformarse con elementos de la racionalidad técnica y la racionalidad práctica; del modelo de intervención y del modelo colaborativo, generando un profesional de la educación con capacidades teóricas de macrosistemas y microsistemas educativos que apoyen la recolección de información para la mejora en la toma de decisiones de las instituciones educativas.

Este docente asesor se puede definir desde diversos parámetros que entregan un marco regulatorio desde la teoría y la práctica misma de este. Esto proviene del análisis descriptivo realizado por Louis (1985, citado en Soto, Figueroa y Yáñez-Urbina, 2017) sobre las diferentes tareas que puede realizar un asesor en diferentes contextos, dejando como conclusión: la relación entre este profesional de la educación con el establecimiento en el cual se realiza la asesoría, la capacidad técnica del docente asesor, la construcción de elementos teórico-prácticos del docente asesor y la relación entre el docente asesor y los profesores de la institución. Todos estos elementos perfilarán y definirán un tipo de asesor que no caiga en los vicios de los modelos anteriores y que supere las dificultades en la aplicación de una asesoría que pueda generar cambios que sean sostenibles en el tiempo (Ríos y Villalobos, 2016), lo cual es uno de los mayores problemas al intentar intervenir educativamente establecimientos con bajos resultados académicos (González y Bellei, 2013). Junto a esto, se busca reivindicar la figura del docente

como un investigador, ya que “La investigación acción en el campo de la educación se utiliza principalmente como una forma de desarrollo profesional” (Anderson y Herr, 2007), esto proporciona una visión diferente de la asesoría ya que produce una mejora educativa con el consecuente desarrollo profesional de los participantes (ver tabla 1).

El primer elemento que caracteriza a este Docente-Asesor es la relación que genera con el establecimiento en el cual realiza la asesoría, pues se sugiere que este nuevo modelo de asesor sea un miembro de la misma comunidad escolar que con base en a su experiencia en la institución (al menos dos años) y a la actualización teórica evaluativa y curricular (cursos de especialización y/o posgrados) tome un rol de guía dentro de los procesos de cambio y/o mejora que la institución quisiera abordar. Esto podría potenciar un trabajo en el cual, según Osses y Raczinski (2010) el asesor debiese tener una relación constante con el establecimiento por medio de una comunicación directa que no busque imponer estructuras ajenas al contexto del establecimiento respetando la autonomía de la institución educativa, siendo la figura del docente asesor un nexo entre las experiencias pedagógicas de los docentes y la teoría educativa externa al establecimiento educacional que promueve nuevas prácticas pedagógicas, siendo función de este profesional aunar el mundo de la academia y el mundo de la práctica pedagógica, potenciando el desarrollo de los compañeros de establecimiento.

Un segundo elemento que caracteriza a este profesional de la educación es su capacidad técnica, la cual no será sólo un saber teórico alejado de la realidad educativa, sino que es un saber teórico mediatizado por la experiencia dentro de la institución, ya que con un asesor que nazca desde dentro de la institución educativa se eliminaría uno de los mayores problemas de la asesoría externa, la descontextualización, tal como plantean Soto, Figueroa y Yáñez-Urbina (2017).

Cabe considerar dificultades típicas del apoyo escolar externo, tales como la posición marginal que ocupan en el contexto organizativo e interpersonal de las escuelas, respecto de los temas y conocimientos que son relevantes para las mismas; el carácter episódico y aislado de los apoyos en la ausencia de una estrategia articuladora, lo que se asocia a la redundancia de prestaciones (248).

Esta reestructuración del concepto de experto o perito a docente asesor trae consigo la mejora de eliminar la complejidad al momento de interiorizarse de la realidad contextual del establecimiento, potenciando un saber temporal, práctico, teórico y ligado a los docentes de la institución. Este conocimiento compartido entre la teoría



y la práctica potencia una práctica discursiva orientada a la resolución de problemas pedagógicos habituales; ligando al docente asesor a la definición de asesoría entregada anteriormente y alejando la intervención de prestaciones económicas ligadas a las asesorías externas.

El tercer elemento que identifica a este nuevo tipo de asesor es la capacidad de construir elementos teórico-prácticos orientados a la actividad docente. La capacidad técnica del asesor es de vital importancia para realizar un proceso de asesoría objetivo acerca de los problemas de la institución. Uno de los mayores problemas del modelo de intervención, basado en una racionalidad técnica de la educación, es la selección de la información "útil y válida" para desarrollar un proceso de asesoría a una institución educativa (Nieto, 2005), mientras que uno de los principales problemas en el modelo de colaboración se genera gracias a la abundancia de conocimiento por la cantidad de prácticas y experiencias pedagógicas que poseen los docentes (Nieto, 2005). Ambos elementos, el exceso y la escasa información válida producen problemas al momento de la toma de decisiones. La información que recabe el docente asesor será válida en su justa medida porque estará recolectada con base en elementos teóricos contextualizados a las necesidades de la escuela, porque como plantean Clandinin y Conelly (1995, en Anderson y Herr, 2007): "el conocimiento académico le llega al docente, como una retórica de conclusiones en clave de conocimientos teóricos y proposicionales sin entender que el mundo del docente es personal, contextual, subjetivo, temporal, histórico, y relacional" (pág. 5). Es desde la negación de este proceso de transmisión de información que el docente asesor en conjunto con los docentes del establecimiento deberá establecer los mecanismos para obtener información, construyendo instrumentos cuantitativos y/o cualitativos que permitan realizar mejoras dentro de la institución educativa en función a las personas, el contexto, el tiempo, la historia y las relaciones entre los docentes.

El último punto que define a este docente asesor es la relación que logra establecer con los demás profesores de la institución; la cual pasa a ser profesional y personal. Para Nieto (2005) esta relación permitirá establecer y crear un ideario colectivo de experiencias comunes que permitan mediatizar la teoría externa a la escuela con las esperanzas, visualizaciones y motivaciones en relación con lo que se busca construir. Esta construcción entre docentes y docente asesor entrega una solución a la complejidad que nace del modelo de colaboración, la cual se basa en una de sus características principales como lo plantea Nieto (2005), la cual es: "(...) un proceso emergente y dinámico, continuamente reestructurado a través de transacciones y negociaciones que se cimentan tanto en creencias y expectativas individuales como

en el contexto social y normativo de la organización educativa” (pág. 164). Esto sería una complejidad porque implica un constante proceso de cambio, el cual, si es asesorado externamente, perdería su hilo conductor, puesto que cada asesoría realizada, distinta una de otra, tendría objetivos diferentes que, al momento de consensuarse con los docentes entregaría resultados disímiles y no continuos. Es el docente asesor una alternativa para salvaguardar este punto si es que constantemente se está en búsqueda de nuevos cambios y rearticulaciones curriculares y/o evaluativas. Al estar dentro de la institución y conocer sus modificaciones contextuales, es el candidato óptimo para guiar estos procesos de cambio y mejora.

Otro elemento importante del docente asesor, vinculado a su relación con los profesores, es su capacidad de fomentar en los demás docentes la habilidad de realizar investigaciones acerca de su propia práctica, la cual muchas veces sólo se queda y mantiene en el “hacer” dentro de la sala de clases, privando a los demás de conocer prácticas pedagógicas exitosas o innovadoras con los estudiantes dentro de su contexto; la figura del docente asesor potenciará la noción de que las buenas prácticas profesionales docentes deben ser compartidas e investigadas para poder ser replicadas en otros contextos afines. Por esta razón, es que la práctica pedagógica debe entenderse como una investigación-acción que permitirá potenciar las herramientas de los docentes (Anderson y Herr, 2007) dentro de situaciones específicas porque

Es desde la práctica, entendida como síntesis de pensamiento y acción, donde se puede realizar una reflexión sistemática y un análisis profundo que desemboque en la formulación de nuevos constructos teóricos. Por lo tanto, la producción de conocimiento efectuado por los docentes implicados en el proceso pedagógico es lo que va a permitir la aprehensión profunda de la compleja y cambiante realidad educativa (Enríquez y Romero, 2003: 3).

La labor docente debe orientarse a la investigación de sus propias prácticas, racionalizando y criticando el propio actuar y el del profesorado adyacente, entendiendo esta crítica como una superación de las clásicas modalidades individuales, totalizantes y externas de la educación.

Estos cuatro elementos que definen y establecen las bases del docente asesor son fundamentos para crear un nuevo tipo de asesoría, en el cual se tome en cuenta la experiencia docente, pero sin eliminar los avances investigativos del mundo educativo, los cuales permiten obtener información válida para llevar a cabo o no llevar a cabo ciertos procesos pedagógicos previamente aplicados. Será el docente



asesor el encargado de guiar a los demás profesores desde un proceso técnico de la enseñanza a un proceso profesionalizante de la enseñanza, donde el conocimiento teórico-práctico provenga de las escuelas y de los verdaderos actores de la educación: los docentes.

Tabla 3. Comparación entre los tipos de Asesoría Educativa.

Característica	Asesoría Técnica	Asesoría Práctica	Asesoría Docente-Asesor
Individuo que realiza la asesoría	Profesional experto y externo a la escuela que actualiza la labor docente.	Grupo de profesionales de la escuela donde se realiza la asesoría.	Profesional de la propia realidad educativa con estudios académicos de educación.
Tipo de Racionalidad	Racionalidad técnica basada en el traspaso de información validada por estándares verificables.	Racionalidad práctica basada en la construcción del conocimiento por los miembros de la comunidad.	Racionalidad mixta que enfatiza la creación de conocimiento teórico por medio de la experiencia pedagógica.
Tipo de Conocimiento	Conocimiento técnico avalado por la academia.	Conocimiento contextual avalado por la misma práctica pedagógica.	Conocimiento teórico que nace del contexto de la escuela en co-construcción con los docentes.
Fortalezas	Actualiza a la escuela en función a las tendencias académicas de la educación.	Permite focalizar las mejoras educativas a elementos concretos de la realidad particular de la escuela.	Permite mantener un nexo entre los docentes, la práctica y la academia, estableciendo lineamientos

			pedagógicos contextualizados y objetivados,
Debilidades	No toma en cuenta el saber pedagógico que nace desde la experiencia docente.	El conocimiento generado carece de objetividad al no ser aplicable a otras instituciones educativas.	Crear la figura dentro del establecimiento de un docente encargado de actualizar la práctica docente, potenciando la función y capacidad investigadora de los profesores del establecimiento.

7. Conclusiones

El asesoramiento es una práctica que es un campo de disputa del poder, por una parte, está la forma tradicional que proviene directamente desde la racionalidad técnica, por otra está el asesoramiento como una construcción de los propios docentes, la cual busca la generación del conocimiento desde los mismos centros educativos. Esta tensión general se deriva en pequeñas tensiones que van chocando constantemente en el desarrollo del asesoramiento en los centros educativos. Es desde aquí que arranca la necesidad de establecer alguna solución a este conflicto entre la técnica y el producto, entre la teoría y la práctica, entre el experto y el perito, entre el asesor y el profesor, ya que estos contrapuntos no permiten que ninguno de los dos modelos sean capaces de saciar las necesidades de actualización docente, por una parte se confía demasiado en el conocimiento formal y académico en desmedro del conocimiento docente y por otra se desestima el conocimiento formal en comparación a los saberes contextuales. La solución viene de la mano de una nueva figura educativa que será la indicada de establecer el nexo preciso entre los elementos en disputa, ya no es el experto o el perito, ya no es sólo el modelo de intervención o el modelo de colaboración, ya no es sólo el conocimiento académico o saberes particulares. Es el modelo del Docente-Asesor que lleva como insignia de cambio un modelo de profesionalización docente.



Este docente asesor debe cumplir una serie de requisitos que le permitan estar a la vanguardia de los nuevos paradigmas educativos, pero a la vez estar en sintonía con el establecimiento al cual pertenece, mediatizando el conocimiento teórico del mundo académico con los elementos prácticos pertenecientes a su institución, potenciando la investigación de las propias prácticas educativas que sirvan como sustento para la creación de un tipo de saber teórico, pero a la vez práctico que potencie el desarrollo de habilidades investigativas en todos los docentes del establecimiento educacional que participen activamente en estos procesos de mejora a través de la investigación acción.

Este docente asesor es capaz de tener una relación directa y constante con los estamentos del establecimiento entrando en una situación de diálogo que le permita consensuar la aplicación de diversos elementos para la mejora de la institución. Esto debe ir acompañado de una alta capacidad técnica y de formación, tanto fuera de la escuela como del contexto del mismo establecimiento, permitiéndole al docente asesor ligar la teoría y la práctica en la construcción de elementos teórico-prácticos que permitan a este nuevo tipo de asesor y a los docentes generar información desde las mismas bases y experiencias pedagógicas, elevando este tipo de conocimiento, desde lo mero anecdótico a lo profesional, buscando replicar prácticas pedagógicas exitosas en diversos planos y contextos

Debido a lo anterior, es posible afirmar que el asesoramiento en estos tiempos debe volcar sus esfuerzos hacia el empoderamiento de los docentes, para que estos sean capaces de establecerse como referentes pedagógicos de la época posmoderna, en la cual ya no existe sólo una vía de validación del conocimiento, sino que este se crea, desarrolla y valida desde los propios participantes; identificando problemas, solucionándolos y aprendiendo de ellos en comunidades de aprendizajes que valoran no sólo la práctica sino también el desarrollo de conocimiento teórico al servicio del profesorado. Una consecuencia directa de lo anterior es la profesionalización de los docentes, los cuales deberán desarrollar habilidades de investigación acerca de sus propias prácticas para obtener información válida que les permita realizar una toma de decisiones efectiva de su realidad, tanto en la sala de clases como en la sala de profesores, es decir, en la ejecución de sus clases como en la preparación de estas.

El asesoramiento debe ser un proceso en el cual los mismos profesores tengan la posibilidad, guiados por un compañero de trabajo con la especialización necesaria, de hablar, comentar, discutir, criticar, investigar y concluir sobre sus propias prácticas pedagógicas, las cuales serán fundamento para guiarse dentro de su propio contexto, sin la intervención de agentes externos que no tienen la información

de los problemas que acaecen en el quehacer diario de un establecimiento. Un conocimiento mediatizado y fundamentado por los mismos docentes de la institución será de más ayuda que un conocimiento teórico sin relación alguna al contexto específico que se busca estudiar. Deben ser los mismos docentes los encargados de crear sus propios saberes que pueden ser de ayuda, como punto de comparación, para otras instituciones que busquen realizar procesos más especializadas y contextualizados de mejora educativa.

El asesoramiento, a pesar de ser particularizado en la realidad educativa de cada establecimiento, debe cumplir con los requisitos formales de lo que implica una investigación seria y con los pasos necesarios para conseguir un conocimiento formalmente válido. Por esta razón, el docente asesor será una persona que cuenta con los conocimientos necesarios para realizar esta guía, entregando a los profesores las herramientas de investigación cuantitativa o cualitativa necesarias para llevar a cabo el proceso de relevar información útil para las prácticas docentes. El conocimiento pedagógico que llegue a las instituciones educativas debería ser producto de los agentes de cambio dentro de los procesos educativos; el saber pedagógico válido debería ser desde los profesores para los mismos profesores.

En conclusión, es posible establecer que el modelo de asesoramiento basado en el docente-asesor es capaz de subsanar el problema y vacío que dejan los dos tipos de asesoramiento clásicos en la educación chilena, pues es capaz de maximizar las fortalezas de ambos modelos y minimizar las debilidades por medio de un ente que es el nexo entre la academia y la escuela y entre la teoría y la práctica. Es el docente asesor el encargado de potenciar en los docentes de los establecimientos sus habilidades investigativas con el fin de generar conocimientos contextual y universal en la escuela, con el fin de profesionalizar la actividad docente, alejándola de la versión técnica y repetitiva que en la actualidad poseen.

Bibliografía

- Anderson, G. y Herr, K. (2007). El docente-investigador: Investigación-Acción como una forma válida de generación de conocimientos. En I. Sverdlík (Coord.) La investigación educativa: Una herramienta de conocimiento y de acción. Buenos Aires: Noveduc.
- Bellei, C.; Osses, A. y Valenzuela, J. (2010). Asistencia técnica educativa: de la intuición a la evidencia. Santiago: Ocho libros.



- Enriquez, P. y Romero, M. (2004). Modalidades y discusiones en torno a la noción de docente investigador. Ponencia Paradigmas y enfoques metodológicos de la investigación educativa. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Espinoza, O. (2014). Lectura crítica de los cambios recientes al currículum nacional. *Notas para educación*, 18 (1).
- González, P. (2008). Una mirada de la Tutoría y el Asesoramiento en el marco del Proyecto Montegrande. *Revista de Psicología*, 18(1).
- González, C. y Bellei, C. (2013). Sostenibilidad del mejoramiento escolar impulsado por programas de asistencia técnica educativa. *Perspectiva educacional*, 52(1), 31-67.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*, Madrid, España: Morata.
- Murillo, P. (2000). Estrategias centradas en el asesoramiento para la innovación. Documento policopiado. [Disponible en: https://teleformacion.murciaeduca.es/pluginfile.php/2491/mod_resource/content/3/mod1/contenidos/propuestas/5/0502/estrategiasAsesoramiento.pdf]
- Nieto, J. M. (2005). Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas. En Segovia, J. D. (Coord.). *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. (147-166). Barcelona: Octaedro.
- Osses, A. y Raczinski, D. (2010). Asistencia Técnica Educativa ¿Aporte al Mejoramiento Escolar? Ponencia Seminario Asistencia Técnica Educativa: De la Intuición a la Evidencia. Santiago: CIAE-Universidad de Chile.
- Pascual, E. (1998). Racionalidades en la producción curricular y el proyecto curricular. *Pensamiento educativo*, 12(1), 13-72.
- Popkewitz, T. (1994). Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas. *Revista de Educación*, 305(1), 1-29.
- Rodríguez, M. (1995). El papel del asesor: un papel controvertido. *Kikiriki*, 36, marzo-Mayo, 11-15.
- Rodríguez, M. (1997a). El asesoramiento educativo y el monopolio del conocimiento. *Revista electrónica interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(0). [Disponible en <http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/orienta.htm>]
- Rodríguez, M. (1997b). La confluencia del asesoramiento y la orientación como prácticas de apoyo. *Conceptos de Educación*, 2, 75-92.

- Rodríguez, M. (2008). El asesoramiento, el poder del profesorado y la voz del alumnado. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 12(1).
- Ríos, D. y Villalobos, P. (2016). Mejora educativa a partir de asesoría externa: el complejo camino hacia la sostenibilidad. *Estudios Pedagógicos* 42(2), 315-330.
- Segovia, J. (2003). El asesoramiento a centros educativos, una cuestión de saber, poder e identidad. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 7(1-2).
- Soto, J.; Figueroa, I. & Yáñez-Urbina, C. (2017). Asesoramiento Colaborativo en Escuelas Municipales: Posicionamiento y Desafíos del Rol Amigo Crítico en un Proyecto de Desarrollo Escolar Inclusivo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1), 245-264.

Forma de citar este artículo

- Caro, Julio (2019). El "Docente-Asesor": una solución a la tensión entre la asesoría técnica y práctica. *Revista Estudios en Educación*, Vol. 2(3), 45–65, Santiago, Chile: Universidad Miguel de Cervantes.
En: <http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion/index>.

Fecha de recepción: 09/10/2019.

Fecha de aceptación: 28/11/2019.