

COLEGIO DE ESTUDIOS DE POSGRADO DE LA CIUDAD DE MEXICO

MAESTRIA EN DOCENCIA Y ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

MODELOS DE INVESTIGACIÓN I

**“INFORME SOBRE LA INFLUENCIA DE LA ASESORÍA TÉCNICO-  
PEDAGÓGICA, EN EL NIVEL PREESCOLAR”**

AUTOR: TERESA CONSUELO BARRIOS FRANCISCO

## ANTECEDENTES

Hablar de escuela es hablar también de maestros y alumnos, de alguien que enseña y alguien que aprende, pero cabe aclarar que en este trabajo no está encaminado a analizar lo que se enseña o lo que se aprenden una escuela, sino que el objeto de análisis será el papel del que enseña, como enseña y lo que necesita para enseñar.

Todos los seres humanos al momento de llegar a este mundo necesitamos de alguien con experiencia para que nos guíe u oriente en nuestro transitar por la vida, ese alguien pueden ser en un primer momento nuestros padres en el núcleo de nuestra familia, pero luego nuestras propias necesidades por aprender nos obligan a buscar nuevos rumbos, personas o instituciones que nos posibiliten aprender y generar conocimientos; es decir que apoyen la transformación del conocimiento vulgar, en ocasiones ingenuo, en conocimiento más elaborado y científico que provea de algún bienestar a la humanidad, no hablamos forzosamente de que bajo la tutela de alguien tengamos que crear algo nuevo, pero si resulta importante que aprendamos a “vivir” y “con-vivir” con nuestros semejantes y el medio.

Es por ello que este trabajo se centra en la **asesoría académica** la cual se puede definir como el hecho de prestarle ayuda u orientación a otra u otras personas, se considera que la asesoría ha existido desde que **Platón** fue discípulo de **Sócrates**, y posteriormente cuando él se convirtió en maestro o asesor académico, cuando decide en el año 387 a.C. fundar en Atenas **la Academia**, institución a menudo considerada como la primera universidad europea y donde Aristóteles fue su alumno más destacado; posteriormente se convirtió en maestro de esta misma institución y tutor (o asesor) de Alejandro III el Magno, además de establecer su propia escuela **el Liceo**.

Aunque no podríamos decir que en la época de Platón o Aristóteles se utilizará formalmente el término “**asesoría**”, si se hablaba de tutoría y si analizamos su significado este sería muy parecido al que define hoy a la asesoría.

Por este motivo se considera importante destacar la investigación y trabajo de Mar Rodríguez Romero quien ha realizado un trabajo centrado en la asesoría y que precisamente rescata:

#### LA CONSTITUCIÓN SOCIOHISTÓRICA DE LA LABOR DEL ASESORAMIENTO EN EDUCACIÓN:

De la mano del progreso social y con el apoyo de la ciencia se produce, a finales del siglo XVIII, un cambio de rumbo en las sociedades occidentales que tuvo repercusiones trascendentales en la enseñanza<sup>1</sup>

Tras la escolarización de masas hay un proceso de reorganización de los modos de conocer y ver el mundo auspiciado por el Estado que implicaba a diversas prácticas sociales como la ciencia social – en especial la psicología-, la religión, la beneficencia y la universidad. Este movimiento global de reestructuración del campo del saber produjo una serie de prácticas, instituciones, legitimó nuevos agentes profesionales y nuevas relaciones entre saberes y poderes, que tuvieron

---

<sup>1</sup> Las formas escolares que conocemos se gestaron a lo largo de los siglos XVI y XVII, con la constitución de lo que se conoce como escuela moderna, y gracias al impulso reformador de las iglesias protestantes y católica empeñadas en aumentar su esfera de influencia. En este largo periodo, la transmisión de la cultura a las generaciones jóvenes dejó de estar ligada a cuestiones de supervivencia y pasó a ser un asunto de planificación social. A partir de entonces los objetivos políticos han dirigido la constitución de las instituciones de enseñanza y los cambios introducidos han sido inducidos en el nombre de entidades abstractas como la salvación espiritual, el progreso social y la ciudadanía (Hamilton, 1996).

como consecuencia la sustitución de la antigua ortodoxia del saber basada en la verdad por una nueva ortodoxia basada en la ciencia (Varela, 1995: 64). Esto inevitablemente trajo consigo formas de conocimiento especiales que transformaron el modo en que las jóvenes generaciones empezaron a ser socializadas. Por obra de estos nuevos modos de socialización, el ejercicio violento del poder se fue sustituyendo paulatinamente por instituciones asistenciales, silenciosamente organizadas, en las que se desarrollaba el conocimiento de las personas y cuya conducta, actitudes y autoconocimiento se usaban, desarrollaban y perfeccionaban para moldearles. Como Julia Varela (1995) pone de manifiesto, siguiendo a Foucault, el cambio en la ortodoxia epistemológica estuvo ligado a cambios en la subjetivización de los sujetos. Las nuevas formas de subjetividad requirieron la puesta en marcha de las tecnologías disciplinarias que a través de la clasificación, jerarquización y normalización se ocuparon de conformar sujetos dóciles y útiles. Estas tecnologías disciplinarias surgieron fundamentalmente de los saberes de la psicología y se concretaron en una panoplia de estrategias psicométricas que legitimaron la individualización de los sujetos y la medición y control de sus cualidades con vistas a su acoplamiento en el sistema social y productivo y a la distribución de bienes académicos en función a sus méritos.<sup>2</sup>

Es decir, las nuevas modalidades epistemológicas combinaron el individualismo liberal y la organización meritocrática con el uso de las tecnologías de apariencia neutral enfocadas al cuidado pastoral del alumnado, que dieron lugar a la categorización de los sujetos y a la supervisión de sus actitudes, destrezas y conductas (Popkewitz, 1994<sup>a</sup>).

---

<sup>2</sup> La psicología de la educación con su perspectiva funcional del conocimiento, su interés por las diferencias individuales y sus métodos aparentemente objetivos ofreció a los profesionales de la enseñanza una nueva forma de conocimiento experto para seleccionar, organizar y evaluar el saber escolar, estableciendo pautas concretas de razonamiento y actuación con respecto al modo de socializar a los escolares (Popkewitz, 1994<sup>a</sup>: 113).

Estas prácticas iban especialmente dirigidas a las masas de individuos y grupos “indisciplinados” que, por razón de su clase social, etnia o cultura encajaban con dificultad en las prácticas sociales y laborales de las sociedades capitalistas. Y, en este sentido, puede decirse que las prácticas de apoyo responden a un claro interés del Estado por aumentar su capacidad de regulación social. De manera que sirvieron a intereses contradictorios y tuvieron, también, consecuencias contradictorias. Así, esta disciplinarización de los sujetos, propiciada en gran parte por las prácticas de apoyo, resultó decisiva tanto para el desarrollo de la revolución industrial como para el ejercicio de la democracia funcional. Y en el doble intento de mejorar la situación de esas masas de grupos fuera de la norma y de facilitar la armonía social, se encontraron motivaciones elevadas y nobles con propósitos claramente instrumentales. Las acciones de los científicos sociales, los pedagogos y los psicólogos escolares de principios del siglo XX tuvieron consecuencias contradictorias, porque si bien mejoraron las condiciones de vida de algunos grupos de personas e hicieron realidad para muchos de ellos la movilidad social, institucionalizaron un modo muy particular de abordar el problema de la diferencia cultural y de la identidad y la armonía social. El camino seguido legitimó la dependencia de algunos sectores de la clientela de la escuela al juicio de los expertos –por ejemplo, la definición de necesidades se dejó exclusivamente en sus manos- y los asuntos de clase social, género, etnia y cultura se excluyeron del análisis y constitución de las prácticas e instituciones educativas (Popkewitz, 119ª).

Puede afirmarse que hubo cierta connivencia entre diversos sectores sociales, desde las prácticas tayloristas de las empresas hasta las técnicas psicométricas de las organizaciones educativas, que llevó a la implantación de una vigilancia dulce en instituciones muy variadas como las empresas, el ejército e instituciones socioeducativas de diversa índole (Varela y Álvarez-Uría, 1986).

Como ya había sucedido en otras ocasiones, se modificó la transmisión intergeneracional que llevaba a cabo la escuela buscando apoyar un cambio social, de manera que las tecnologías de supervisión y clasificación de los sujetos que brindaron las prácticas de apoyo contribuyeron a su sometimiento político.

Los nuevos discursos y prácticas no sólo se emplearon para cambiar de diversos modos la educación, sino también para legitimar esos cambios, al presentarse y juzgarse como verdaderas las nuevas maneras de ver el mundo y construir la identidad de los sujetos. Las labores de apoyo intentaban incrementar el acoplamiento entre acción del Estado y funcionamiento de la institución educativa, buscando promover un cambio en las relaciones entre los sujetos y su entorno social. Los profesionales de apoyo actuaban como especialistas pedagógicos convirtiéndose en un grupo privilegiado de legitimación del conocimiento pedagógico y de las prácticas educativas que se consideran oficialmente apropiadas, porque con su trabajo contribuyen significativamente a la transmisión y recontextualización del conocimiento pedagógico siguiendo pautas refrendadas por la institución estatal (Bernstein, 1993). Así vistas, las prácticas de apoyo se conciben como acciones comprometidas con el control simbólico que aparecen conectadas con éstas, a los esfuerzos del Estado por configurar el cuerpo social a través de la educación.

En relación con las labores de apoyo, este primer impulso regulador del Estado está fundamentalmente relacionado con la constitución de la orientación, que sustentó un cambio en las formas de socialización de los estudiantes. El segundo impulso regulador está unido al asesoramiento y a los esfuerzos hechos por el Estado para trasladar las estrategias de disciplinarización de los estudiantes al profesorado, promoviendo cambios en su entorno profesional.

La orientación, primero, y más adelante el asesoramiento se han configurado a partir de los requerimientos de la escolarización de masas. Para responder a dichos requerimientos, las labores de apoyo desplegaron un tipo de prácticas que han estimulado la categorización de los sujetos y la supervisión de sus actitudes, destrezas y conductas. El asesoramiento extendió las prácticas supervisoras a los profesionales de las instituciones educativas, poniendo en marcha sutiles mecanismos de control a través del conocimiento que ha sido diseminado por los especialistas educativos. Pero, a la vez, tales acciones han tenido consecuencias claramente positivas. La orientación ha incrementado las posibilidades de escolarización de ciertos grupos de personas, que han visto así cómo mejoraban sus condiciones de vida y se ha hecho posible para ellos la movilidad social. El asesoramiento ha reconocido la pericia de los prácticos de la educación y les ha otorgado el poder de comunicar dicho saber a sus colegas.

Si se rastrean los orígenes de la institucionalización de las labores de apoyo se encuentran antecedentes anglosajones. No es una casualidad que se haya desarrollado con mayor nitidez en Estados Unidos, un país marcado por la inmigración y el desarrollo capitalista exacerbado y que en su configuración hayan confluído circunstancias socio-políticas como la industrialización, las dos grandes guerras, las depresiones económicas, y el síndrome post-spuknit<sup>3</sup>, las cuales han alentado, en aras del progreso económico, el interés por acoplar a los individuos, supuestamente según sus disposiciones individuales, en estructuras sociales, ya sean militares, profesionales o educativas.

Los inicios del asesoramiento en educación se sitúan en la política de reformas que las Administraciones Educativas pusieron en marcha en Europa y estados Unidos a lo largo del siglo XX y especialmente a partir de mediados de éste. Por esa época prospera la doctrina del cambio planificado y con ella parecen hacerse

---

<sup>3</sup> Michael Fullan (1991) se refiere con este nombre al conjunto de circunstancias sociopolíticas que llevaron a poner en marcha iniciativas de reforma educativa en estados unidos. Comenzaba así una tendencia a responsabilizar a la educación de los fracasos económicos y sociales que han permanecido hasta nuestros días.

realidad las esperanzas de dirigir y controlar el cambio educativo. Un sueño que acariciaban algunos países occidentales como Estados Unidos, empeñados en asegurar el desarrollo social y su papel en el concierto internacional remodelando las instituciones educativas, a las que hacían responsables no sólo del deterioro en la formación de sus ciudadanos, sino también del declive en la marcha hacia el progreso económico y social.

El cambio en educación pasa, así, a ser una prerrogativa de expertos con competencia técnica para dirigir y controlar la transformación de las instituciones educativas (Popkewitz, 1988).

En esta tendencia hacia la profesionalización del cambio educativo podemos situar el germen del asesoramiento en la enseñanza. La profesionalización de la reforma trajo consigo la aparición de un grupo de especialistas, los agentes de cambio, preparados para diseminar en las escuelas las mejoras pensadas y alentadas por las administraciones educativas. Los expertos del cambio, convencidos de su saber y armados con soluciones a la búsqueda de problemas, se afanaron en hacer realidad una concepción del cambio educativo como tecnología social (Popkewitz, 1988). Sus intervenciones se vieron facilitadas por la aparición de la primera generación de líderes profesionales en EE UU, durante la primera mitad del siglo XX, cuya principal misión había sido legitimar la toma de decisiones como un asunto exclusivo de los expertos con capacidad para decir al profesorado qué y cómo enseñar (Tyack, 1990).

Al relatar la aparición del asesoramiento como una práctica relativamente independiente, algunos autores subrayan razones de rentabilidad. Buscando ampliar la repercusión de los tratamientos directos a los clientes de la institución, se pensó que tratando los problemas con el profesional –el terapeuta, el trabajador

social, el profesor, etc.- éste podría diseminar con más éxito la solución a todas las personas a su cargo que presentasen problemas similares. Pero, y no menos importante, también se promovió su aparición para ayudar a los profesionales, mitigando la presión que los trabajadores sociales sentían ante la complejidad de sus tareas profesionales y de los problemas prácticos que suscitaba su labor cotidiana (Kadushing, 1977).<sup>4</sup>

Se fue consolidando, así, la implantación de un servicio indirecto, que pretendía mejorar la situación de los escolares comunicándose con el profesorado y brindándose a resolver sus problemas estrictamente profesionales. Trasladando el foco de atención del estudiante al profesorado, las prácticas de disciplinarización se enfocaban hacia éste, de modo que las estrategias de supervisión y clasificación de los escolares fueron de alguna manera redefinidas para el profesorado. La implantación del asesoramiento puso en marcha el desarrollo de mecanismos de supervisión más sutiles, por que pretendía sustituir la autoridad formal por la influencia entre colegas. Cuando se pensó en controlar y planificar el cambio educativo, se vio la necesidad de contar con un tipo de influencia diferente a la que proporcionaba la formación permanente del profesorado o la inspección.

De forma que se empezó a configurar un tipo de práctica que, mediando entre la entidad que promovía el programa de mejora y los centros educativos, sirviera para encauzar una ayuda que indujera al cambio o a la mejora de dimensiones o aspectos más o menos específicos y tangibles. Pero, para que tanto la ayuda como la mejora pudieran plantearse en términos de relaciones de influencia, y no autoridad y control –como sucede con la inspección-, se hacía necesario situar el apoyo escolar en el contexto de las relaciones entre colegas sin distinción de estatus.

---

<sup>4</sup> En efecto, ésta parece ser la motivación que llevó a Caplan (1976), al parecer el iniciador oficial de las labores de apoyo, a introducir asesoramiento psiquiátrico en instituciones de salud mental.

¿Con qué propósito se prefiere la influencia a la autoridad y se promueven las relaciones colegiadas? Con la intención de facilitar el ejercicio de la responsabilidad por parte de los asesorados y la apropiación de la mejora o, con otras palabras, contribuir a su capacitación.

En sus primeras formulaciones, los mecanismos de supervisión fueron bastante rudimentarios y, en consonancia con la ideología tecnológica de los primeros intentos de cambio curricular, su papel se concentró en tratar de neutralizar la influencia del profesorado para evitar que su incompetencia contaminase los programas elaborados por equipos de expertos de reconocido prestigio. Pero el fracaso continuado de este tipo de aproximaciones, que se apoyaban en una concepción del profesorado que, hacia prevalecer sus déficits en vez de sus potencialidades, hizo que se fuera promoviendo un cambio paulatino hacia la búsqueda de formas más seductoras de desarrollo del asesoramiento.

Esta evolución en cierto modo era previsible; porque, si bien el asesoramiento señalaba las debilidades del profesorado, al tratar directamente con los profesionales de la educación se estaba produciendo una transformación considerable (Rodríguez, 1996<sup>a</sup>).

El profesional de la educación se convertía en la pieza clave para la intervención del especialista y se empezaban a ir equiparando sus posiciones al otorgar al profesorado el poder de definir, según su criterio, la intervención sobre su propio trabajo en relación con los escolares a su cargo. De manera que desde el principio el asesoramiento se vio abocado a plantearse como una práctica de trabajo entre iguales que se situaban uno frente a otro con igualdad de posiciones. Pero esta

transformación en el estatus del profesorado contó desde el principio con dos grandes rémoras.

En primer lugar, se planteó con fines claramente instrumentales, es decir, se trataba de poner sus iniciativas al servicio de las propuestas de cambio externamente generadas por la Administración educativa. Y, en segundo lugar, se brindó al profesorado un servicio que él no había reclamado, de modo que su aparición no fue sentida como una necesidad (Sarason, 1993). Por estas razones sus potenciales cualidades para capacitar al profesorado se vieron limitadas de antemano, y ambas circunstancias han configurado un ejercicio de la labor de talante contradictorio, que es el responsable de un desempeño marcado por el conflicto.

#### LA CONSTITUCIÓN BIOGRÁFICA DEL ASESORAMIENTO:

En la práctica cotidiana, aquellas personas que han optado por dedicarse al asesoramiento se encuentran con un marco de referencia que suele tener múltiples caras, por que esta labor se ha configurado a partir de variadas experiencias profesionales y desde perspectivas conceptuales también diversas.

Este marco de referencia poliédrico puede ser fuente de confusión y el manejo del mismo está muy ligado a la trayectoria profesional del agente de apoyo y a su compromiso con la educación. Para dar una idea superficial de la encrucijada de prácticas y ámbitos de acción que tienen algo que ver con el asesoramiento, sólo hace falta echar un vistazo a los términos ingleses de los que procede.

La denominación de asesoramiento proviene, al menos, de tres términos. Consultation y adviser y advisory services aluden a la consideración, deliberación y reflexión en relación con consejos, recomendaciones o sugerencias, promovidos a partir de la interacción con otros sujetos que no padecen el problema o la situación que desencadena el proceso de petición de ayuda o apoyo. El primero se ha utilizado en el campo de la empresa, la industria y la organización, casi siempre para referirse a personas externas a la institución que dan consejo profesional a esta o a los sujetos que pertenecen a ella. El contexto con más tradición en su aplicación a la escuela es el estadounidense. En algunos casos se traduce por consultor y labor de consulta, pero lo más habitual es utilizar asesor y asesoramiento. La segunda denominación *advise* se usa sobre todo en el ámbito británico y suele asignarse a roles y órganos con funciones de apoyo integradas en el sistema educativo, en algunos casos cercanos a la inspección. El tercer término es apoyo support. Este término alude a la idea de ayuda que conlleva la labor y ha sido asignado a la estructura organizativa que sustenta la función, sistemas de apoyo (Van Velzen et al, 1985) y también se ha usado con mucha profusión para denominar la persona que desarrolla labores de asesoramiento: agente de apoyo. Esta última Aceptación ha sido también empleada para nombrar los servicios de orientación.

Como puede observarse, no es posible referirse al asesoramiento sin aludir a otras labores profesionales. Y esta cercanía o solapamiento es fuente de conflictos. Porque el asesoramiento, no sólo ha ido independizándose de otras prácticas educativas con mayor tradición como Inspección, Formación Permanente del Profesorado, Innovación educativa y Orientación escolar, sino que convive con éstas, más o menos amigablemente, de forma que se producen solapamientos y desempeños híbridos no exentos de tensiones y conflictos –el caso más evidente es el de la relación entre asesoramiento e inspección como sucede en el Reino Unido-. De ahí que haya sido considerada una práctica sui generis (Golby & Fish, 1990), que se va construyendo, tanto en el plano de la

conceptualización como en el ámbito del desarrollo, a partir de imágenes, modelos y prácticas tomados de otras formas de actividad. Esta peculiaridad tiene repercusiones considerables en las vidas de aquellos profesionales que optan por dedicarse al asesoramiento. Los agentes de apoyo se suelen familiarizar con el asesoramiento a partir de experiencias profesionales en tareas como la enseñanza o la orientación o se ven en la necesidad de compaginar esa labor con otras. Con frecuencia se ven obligados a resocializarse tras desempeñar tareas como formador, inspector, orientador, docente, etc. en consecuencia, los profesionales que están asumiendo labores de asesoramiento han ido construyendo su modus operandi a partir de su experiencia en otras labores, como profesores, formadores, orientadores, etc. Y suelen desarrollar formas híbridas de desempeño del rol.

Para complicar más las cosas, el carácter instrumental de su constitución y su contribución al control simbólico se combinan inestablemente con su compromiso con la capacitación del profesorado. Esta combinación problemática es fuente de una gran controversia y obliga a los agentes de apoyo a moverse en un terreno fronterizo, a mitad de camino entre sus vínculos con la Administración educativa y los lazos con el profesorado y los centros. Estas peculiaridades están relacionadas con dos aspectos claves del proceso de construcción del rol de asesor: la fusión del rol y la marginalidad del rol.

Podríamos decir luego entonces, que el estudio de la asesoría, a pesar de que se trata de un ámbito relativamente nuevo en el campo de los saberes pedagógicos (pues como hemos podido observar no resulta fácil encontrar referencias bibliográficas específicas fundamentales antes de los años ochentas) ha ido avanzando y abriéndose pasó de una manera notable. La literatura disponible nos comunica sugerentes aportaciones a propósito del marco teórico y de sus modelos (“de intervención” suelen llamarse –discrepo discretamente del significado habitual

que se asocia a esa locución- dada la carga de intrusión o intromisión que suele comportar). Fundamento y modelos; orientados por diferentes criterios de racionalidad.

El asesoramiento en educación es una labor emergente que está en proceso de consolidación o que anda en búsqueda de su propia identidad. El asesoramiento constituye un caso claro en cuanto es la emergencia de una nueva práctica profesional, la que interroga a la teoría y la obliga a construir un nuevo espacio de conceptualizaciones y fundamentaciones. El asesoramiento forma parte de un conjunto muy amplio de prácticas profesionales surgidas en campos variados de la acción asistencial (escuela, salud mental, etc.), que se conocen como prácticas de apoyo, porque surgieron con la misión de ayudar, mejorar o sustentar las acciones estrictamente dedicadas a la enseñanza y el aprendizaje y la asistencia social de todo tipo. Su finalidad principal es apoyar las tareas de construcción de sentido, identidad y posibilidad que son propias de las acciones educativas y asistenciales (Rodríguez Romero, 1992).

El asesoramiento como práctica de apoyo ha sido una pieza clave en las tácticas de regulación social usadas por el Estado para, a través de las políticas de reforma, introducir nuevos modos de socialización profesional del profesorado y promover determinadas formas de definir el cambio de las instituciones educativas (Rodríguez Romero, 1996).

El asesoramiento se encuentra en un terreno claramente inestable de lealtades divididas, entre su compromiso declarado con el profesorado y los centros educativos y su dependencia de la Administración educativa (Rodríguez Romero, 1996a).

La figura de apoyo externo es relativamente nueva en el campo educativo y no se dispone todavía de una teoría suficientemente elaborada acerca de su función por lo que nos encontraríamos en una “etapa exploratoria” (Nieto Cano, 1996).

Las dificultades que enfrenta el asesoramiento para su propia definición tiene que ver precisamente con su origen en tanto se fue configurando a partir de nuevas prácticas en el campo educativo y porque los profesionales que se han ocupado de ella, ante la carencia de sustento teórico previo y sólido, han construido modos de trabajo propios, a partir de sus experiencias en otras tareas, tales como las de profesores, formadores, orientadores o responsables de la conducción institucional (Brovelli, 2000).

También se considera importante mencionar lo que ha venido sucediendo en algunos países, antes de referirnos a nuestro con la implementación de la asesoría en el ámbito educativo.

En España se realizó una reforma educativa que tocó de fondo el asunto de la función técnico pedagógica. En palabras del Dr. Serafín Antúnez, en España los directores e inspectores son personas fuertemente involucradas en la formación, cumplen con un rol mayormente académico.

El sistema educativo español se define por su carácter comprensivo valorando la diversidad como una característica de la realidad escolar y social donde se dan diferencias entre unas personas y otras en sus creencias, intereses, gustos, maneras de pensar y sentir, formas de aprender, conocimiento de la realidad.

Estas diferencias no se utilizan para clasificar, etiquetar o marginar sino para tenerlas en cuenta en el proceso educativo con el fin de conseguir su máximo desarrollo personal y social. -- La Comunidad Autónoma del País Vasco, desde la Consejería de Educación, se ha caracterizado precisamente por ser una de las administraciones que más decididamente ha apostado por una filosofía integradora en el campo de la educación especial. Ya, en 1982, el Departamento de Educación del Gobierno Vasco había diseñado un "Plan de Educación Especial para el País Vasco" inspirado en los principios de Integración, Normalización y Sectorización. Para atender adecuadamente la heterogeneidad de alumnos, surge la creación de una nueva figura en los centros educativos de la Comunidad Autónoma Vasca: El Profesor Consultor (Bacaicoa Ganuza, 1996).

En Argentina históricamente se ha dado primero la existencia del asesor de apoyo interno, innovación registrada sólo en algunas instituciones y en la mayoría de los casos careciendo de una real institucionalización y sistematización de la función. Más recientemente y en forma concomitante con la "ola de reformas curriculares" y con el mayor desarrollo en el campo teórico del currículum y del campo institucional, se están produciendo mayores requerimientos de apoyo externo (Brovelli, 2000).

Dentro de la estructura y funcionamiento de la organización del Ministerio de educación de Chile se ubica el sistema de Supervisión técnico-pedagógica que es definida como un proceso de apoyo externo a la unidad educativa, de carácter especializado, capaz de aportar al mejoramiento de los procesos técnico-pedagógicos que se dan al interior de la misma (Navarro, 2002).

En Bolivia se ha puesto en marcha el Programa de Reforma Educativa que es el conjunto de estrategias que operacionalización y llega a las escuelas con

normativas y medidas de “carne y hueso” los asesores pedagógicos. Su llegada a las escuelas constituye un hecho histórico para la educación pública, porque, por primera vez, el Estado proporciona materiales y textos escolares y asigna a una persona (el asesor pedagógico) la tarea de brindar apoyo pedagógico a los maestros en su lugar de trabajo (Talavera, 2002).

A través de la investigación realizada, se puede decir que el concepto de asesoría es realmente nuevo en el ámbito educativo, retomado del ámbito empresarial, sin embargo, es importante resaltar lo que ha sucedido en nuestro país con respecto al desarrollo de esta práctica en las escuelas mexicanas.

En marzo de 2004 en el seno del Consejo Nacional de Autoridades Educativas (Conaedu), en nuestro país se formalizó el Servicio de Asesoría Académica a la Escuela (SAAE), el cual surge a iniciativa de la Secretaría de Educación Pública, a través de la Subsecretaría de Educación Básica, en coordinación con las autoridades educativas estatales para construir un servicio que apoye la mejora continua de las escuelas. “Hay una diferencia sustantiva entre el viejo modelo de apoyo técnico – pedagógico que funciona desde hace 30 años aproximadamente, el cual se disgrega en proyectos, programas, y equipos de supervisión, mismos que no necesariamente tienen su mirada en la escuela”, motivo por el cual los miembros del consejo se propusieron transitar hacia un nuevo modelo de formación continua de maestros en servicio, centrado en la escuela y con el aprendizaje como razón de ser; para ello, decidió conformar una comisión en la que estuvieron representadas las diversas áreas de la SEB, y algunas otras de la Secretaría de Educación Pública, como las direcciones generales de Asuntos Jurídicos, de Evaluación y de Personal así como representantes de 23 secretarías de Educación estatales.

Durante año y medio, la Comisión estudió el fenómeno del apoyo técnico – pedagógico a través de la documentación de una serie de trabajos estatales en materia de reorganización de este servicio; además, revisó propuestas normativas, de formación de asesores y de reorganización de los servicios. A partir de ello, se presentó el documento “Orientaciones Generales para la Constitución del Servicio de Asesoría Académica en la Escuela”, el cual se puso a consideración del Conaedu en octubre de 2005 y fue aprobado por el cuerpo de Secretarios de Educación.

El documento expone un diagnóstico del apoyo técnico pedagógico que se ofrece en el país y formula un conjunto de propuestas para desarrollar una nueva asesoría académica a la escuela; describe los principios en torno de los cuales debería hacerse esta labor de vinculación, organización y trabajo sistémico entre programas, proyectos y acciones encaminadas a la mejora continua de los servicios educativos y del aprendizaje de los estudiantes.

También plantea que no es necesario esperar grandes transformaciones estructurales para comenzar a mover un conjunto de mecanismos que existen en el sistema y ponerlos al servicio de la escuela. En este sentido, la comisión de trabajo determinó tres puntos sustantivos para ser articulados y orientados con dirección a la escuela : la supervisión entendida no de manera individual, sino como equipo de trabajo; los Centros de Maestros, entendidos como espacios académicos con posibilidad de vinculación con la educación básica, la supervisión y los equipos técnicos, además de prestar el servicio de formación continua hacia la escuela y, como tercer punto, los diversos equipos técnicos que existen en los estados.

En materia de normatividad, la Secretaría de Educación Pública establecerá las reglas generales, y los estados, a partir de la normatividad básica nacional, podrán construir una reglamentación propia que regule las nuevas funciones de estos tres equipos existentes, mismos que pondrán en marcha, con un sentido nuevo y funciones claras, el Servicio de Asesoría Académica en la Escuela.

Derivado de lo anterior en el Estado de México dentro del marco de la política educativa estatal la Dirección General de Educación Básica, presentó su Programa Institucional con la finalidad de orientar sus esfuerzos hacia la calidad de la educación, donde definió sus líneas de trabajo las cuales son el marco rector del modelo de gestión para desarrollar el trabajo en el periodo 2006-2011; sin embargo dentro del diagnóstico realizado en el nivel preescolar dentro de las fortalezas se identificó la figura del asesor metodológico o asesor técnico – pedagógico vinculados al trabajo de preescolar. Pero en las dificultades identificadas se detectó que no hay un programa determinado para ellos, por lo que las autoridades educativas se trazaron como meta definir y organizar las funciones del asesor metodológico o asesor técnico – pedagógico<sup>5</sup>

Es importante mencionar que la figura del asesor metodológico en el subsistema educativo estatal fue creada a partir del año 2001, para lo se dio indicaciones a las autoridades educativas de ofertar esta plaza, por lo tanto cabe señalar que la gran mayoría de los que en la actualidad se desempeñan en la función de asesoría son maestras y maestros que estuvieron frente a grupo y que cuentan con alguna licenciatura en preescolar, primaria o secundaria, además de contar con alguna experiencia en la coordinación de grupos de trabajo, sin embargo es importante señalar que hasta el momento las autoridades encargadas del tema continúan haciendo todos los esfuerzos necesarios para determinar tanto las funciones,

---

<sup>5</sup> Para identificar a los encargados de brindar apoyo técnico – pedagógico en las instituciones de educación básica en el Estado de México, se les nombra Asesores Metodológicos en el sistema estatal y Asesor técnico – pedagógico para el sistema federal.

como el programa que determinara la práctica de aquellos que se desempeñan como asesor metodológico o asesor técnico – pedagógico y mucho menos se cuentan con referentes claros que nos permitan medir el impacto que este ha tenido al interior de los centros escolares.

Pues como algunos autores preocupados por el tema mencionan:

El asesoramiento en educación es una labor emergente que está en proceso de consolidación o que anda en búsqueda de su propia identidad. El asesoramiento constituye un caso claro en cuanto es la emergencia de una nueva práctica profesional, la que interroga a la teoría y la obliga a construir un nuevo espacio de conceptualizaciones y fundamentaciones. El asesoramiento forma parte de un conjunto muy amplio de prácticas profesionales surgidas en campos variados de la acción asistencial (escuela, salud mental, etc.), que se conocen como prácticas de apoyo, porque surgieron con la misión de ayudar, mejorar o sustentar las acciones estrictamente dedicadas a la enseñanza y el aprendizaje y la asistencia social de todo tipo. Su finalidad principal es apoyar las tareas de construcción de sentido, identidad y posibilidad que son propias de las acciones educativas y asistenciales (Rodríguez Romero, 1992).

El asesoramiento se encuentra en un terreno claramente inestable de lealtades divididas, entre su compromiso declarado con el profesorado y los centros educativos y su dependencia de la Administración educativa (Rodríguez Romero, 1996a).

Las dificultades que enfrenta el asesoramiento para su propia definición tiene que ver precisamente con su origen en tanto se fue configurando a partir de nuevas

prácticas en el campo educativo y porque los profesionales que se han ocupado de ella, ante la carencia de sustento teórico previo y sólido, han construido modos de trabajo propios, a partir de sus experiencias en otras tareas, tales como las de profesores, formadores, orientadores o responsables de la conducción institucional (Brovelli, 2000).

La figura de apoyo externo es relativamente nueva en el campo educativo y no se dispone todavía de una teoría suficientemente elaborada acerca de su función por lo que nos encontraríamos en una “etapa exploratoria” (Nieto Cano, 1996).

Sin embargo, lo que si queda claro es lo que pretende la asesoría técnico – pedagógica es:

El asesoramiento como práctica de apoyo ha sido una pieza clave en las tácticas de regulación social usadas por el Estado para, a través de las políticas de reforma, introducir nuevos modos de socialización profesional del profesorado y promover determinadas formas de definir el cambio de las instituciones educativas (Rodríguez Romero, 1996).

La necesidad del asesor psicopedagógico aparece en primer lugar, en los términos que he empleado en otra ocasión (Hernández, 1987), como contraste y complementación de las actuales formas de intervención psicopedagógica en la escuela. No es, por otra parte, una invención o un reclamo coyuntural de alguien más que se suma «al carro del currículum y la reforma», sino que posee una tradición derivada y adaptada a las necesidades del campo del currículum en la práctica, que en otros países —sobre todo en Gran Bretaña, Canadá y Estados

Unidos— se ha venido denominando *adviser o facilitator*, y el enfoque que aquí se presenta incorpora también algunas características, funciones y recursos metodológicos de los evaluadores o de los supervisores educativos (Kushner, 1985; Fiddy y Stronach, 1986; Ojanen, 1988).

La figura del asesor surge en un contexto educativo concreto y como consecuencia de los cambios y revisiones que, sobre todo en los últimos quince años, se han ido produciendo en las relaciones profesionales entre los «expertos» y quienes tienen que llevar a cabo la práctica diaria de la educación institucional (Pérez Gómez, 1987).

A ello ha contribuido una serie de nuevas perspectivas en las visiones hasta ahora dominantes en educación, entre las que vale la pena destacar:

- La comprobación de la no validez de los modelos prescriptivos de planificación curricular, que han sido sustituidos por propuestas consensuadas y desde su adaptación a la práctica y necesidades de los enseñantes.
- La consideración como inadecuada de la definición del enseñante como un ejecutor de los «buenos planes» de los expertos y su sustitución por la de «un agente que toma decisiones» o un investigador.
- La valoración y el descubrimiento de los procesos idiosincráticos de quien enseña y quien aprende, lo que dota a la educación de una impronta de singularidad, que conlleva la pérdida de sentido de los principios generalizadores en educación, haciendo que se establezcan nuevos nexos entre las concepciones sobre la enseñanza y aprendizaje (sobre todo a través de las investigaciones acerca de «lo que pasa en las clases») de los expertos y la realidad de las escuelas, poniéndose los conocimientos de aquellos en función de las necesidades y demandas de los enseñantes.

Por esta razón la caracterización de lo que sería el perfil profesional del asesor psicopedagógico no se plantea en un orden de intenciones o desde una perspectiva de externa reivindicación. Los aspectos que lo configuran han sido reflexionados, contrastados y llevados a la práctica con los enseñantes y, sobre todo, reivindicados por ellos, tanto desde una apariencia singular de innovación en la que se ha realizado el proyecto curricular de centro, tras un trabajo asesor de cuatro años (Hernández, 1987, 1988), como en otras asesorías en torno a innovaciones específicas. De esta experiencia se constata que es fundamental, para llevar a cabo una asesoría sobre el currículum, contar con la disposición para el cambio y la práctica anterior de los educadores y tener presente que esta tarea no puede basarse en una intervención puntual y compartimentada. Cuando se lleva a cabo una intervención en torno al currículum en un centro se «ponen en movimiento» toda una serie de acciones e intenciones que van más allá del mero desarrollo curricular. En el ejemplo apuntado, la elaboración del proyecto curricular de la escuela fue sólo una parte de un proceso asesor, en el que, además, se pretendía:

- Mejorar la práctica profesional de los enseñantes a partir de la reflexión psicopedagógica sobre su acción en las tareas de planificación, actuación y evaluación.
- Definir, fundamentar, poner en práctica y evaluar un nuevo proyecto curricular para la escuela.
- Desarrollar una nueva estructura de organización de los conocimientos escolares en base a una propuesta globalizadora mediante la cual los alumnos «aprenden a aprender», que se concreta didácticamente en los «proyectos de trabajo».

Pero, además, y sin ánimo de avivar el fuego de la actual discusión sobre a quién compete y quién puede tener acceso a la titulación universitaria de psicopedagogo, la persona en disposición de encarnar este modelo de

intervención profesional puede ser no sólo alguien externo a la escuela, sino también alguien que, desde la propia institución, ejerza la función de dirección o de coordinación de estudios y que, por tanto, actúe sobre todo como animador psicopedagógico y no como gestor administrativo, situación que, en la actualidad, se perfila en los cursos de formación para directores. En cualquier caso, el asesor es alguien que asume como funciones posibles las de:

- *formador*, clarificando las referencias que se están incorporando en el discurso curricular;
- *supervisor-animador*, en la medida en que promueve la definición y búsqueda de alternativas a los problemas que se derivan de la toma de decisiones curriculares por parte de cada enseñante;
- *investigador*, ya que en muchas ocasiones ha de disponer de recursos metodológicos que le posibiliten recoger situaciones de clase que luego puedan ser transformadas en conocimientos por parte de los profesores;
- *evaluador*, en el sentido de que ha de ser quien vaya ofreciendo la sistematización del resultado que el proceso de desarrollo curricular va teniendo en la práctica y sobre quien se ha de ir construyendo el proceso de toma de decisiones curriculares.

## **CARACTERIZACIÓN PROFESIONAL**

Asumir estas funciones supone, en quien las ejerce, tener presente un cúmulo de referencias, implicaciones, capacidad de toma de decisiones en torno al campo del currículum y de la actuación del asesor, que hacen que la reflexión del profesor Shavelson en el sentido de que «un asesor psicopedagógico necesitaría un tiempo de entrenamiento similar al de un atleta olímpico», dada la complejidad y dificultad que supone trabajar con enseñantes, no resulte una metáfora exagerada. Según esta consideración y con un afán clarificador, vale la pena destacar algunos aspectos que, desde la práctica y desde la demanda de los enseñantes, parecen

necesarios para configurar estas funciones, pero teniendo en cuenta que cuanto aquí se destaca no trata sino de recoger y señalar pautas de trabajo que contribuyan a la clarificación de la figura del asesor psicopedagógico, lo que en ningún caso supone excluir complementariedades o cerrarse a otras característica o perspectivas. Así pues, el asesor psicopedagógico debe:

*Poseer (e ir adquiriendo) una sólida formación teórica sobre la problemática de la educación institucional.*

Esto supone elaborar un amplio y profundo conocimiento sobre «la educación», tanto en lo que se refiere a temas de sociología y política educativa que pueden afectar las decisiones curriculares, como a las bases de fundamentación psicológicas y didácticas que han de ir concretándose en función de cada contexto institucional en el que se intervenga. De forma especial implica reconocer los factores, agentes y circunstancias en los que se produce la demanda de un grupo de profesores para que se les asesore en la planificación, ejecución o evaluación de un proyecto curricular.

*Tener elaboradas y explicitadas sus propias posiciones curriculares básicas.* Es decir, un marco de pautas y fundamentos para la toma de decisiones curriculares que le sirvan de referencia y de contraste en su actuación y desde las que pueda definir y definirse ante las demandas de los enseñantes. El proyecto educativo ha de estar en constante proceso de retroalimentación con las situaciones que planteen los educadores e irse contrastando con las aportaciones más recientes de la psicología y de la didáctica, sobre todo en lo referente a las explicaciones de lo que constituye la fundamentación del intercambio comunicativo en la clase (la interrelación entre enseñar y aprender).

Esto implica considerar que las bases que pueden adoptarse en el campo del currículum, de las que son un buen ejemplo las planteadas por Coll (1986), han de servirle sobre todo como referencias de contraste para explicar ciertos aspectos

de la práctica o para contribuir a su mejor comprensión. Pero siempre teniendo presente que no existe ninguna teoría capaz de explicar por sí misma toda la complejidad de las relaciones educativas institucionales. El posicionamiento constructivista desarrollado por Bassedas (1988) constituye una interesante explicación de un modelo de fundamentación psicopedagógica que sirve a esta autora para orientar su tarea asesora.

*Saber comprender significativamente el contexto en el que se produce la intervención asesora*, así como los diferentes sentidos de las demandas que plantean los enseñantes. Esto supone saber indagar en la situación inicial de la relación entre la teoría y la práctica que los profesores poseen y establecen ante la innovación curricular que plantean llevar a cabo. En este sentido, el asesor que interviene en el campo del currículum ha de asumir que toda realidad educativa se configura desde lo singular y lo diferencial y que las demandas iniciales de los profesores pueden ser replanteadas bajo otras perspectivas y enfoques de los que el propio asesor considere como inicialmente válidos.

*Poder evolucionar con el grupo de enseñantes*, ya que las decisiones curriculares no son un a priori inamovible y cualquier fundamentación supone en muchos casos una referencia de contraste con los problemas de aplicación que se presentan en la práctica, en contraste, a su vez, con las teorías o creencias implícitas de los profesores. Esto demanda una actitud de flexibilidad por parte del asesor, ya que ha de ser desde ella que sea posible ir incorporando los diversos factores, instrumentos y estrategias que posibilitan el desarrollo del proyecto curricular en el que se interviene. Lo que implica además un constante análisis del proceso de intervención llevado a cabo y no un conformismo determinista o prescriptivo.

*Hacer de animador de grupos*, de forma que puede ir implicando a los participantes en las diferentes fases y grados de complejidad por los que pasa el desarrollo de un proyecto curricular (toma de decisiones, planificación de la

práctica, evaluación de la misma, nuevas decisiones, etc.), haciéndoles encontrar perspectivas nuevas y no garantizándoles apoyaturas repetitivas y seguras, que convertirían el proyecto curricular en un recetario favorecedor del inmovilismo educativo. Este rasgo profesional supone tener en cuenta que parte de la actividad asesora es actuar como «formador de los profesores en el centro» (Sancho, 1988). Todo lo anterior implica que el asesor psicopedagógico:

- *No puede actuar desde la omnipotencia profesional* y ha de asumir que las decisiones que van ligadas a innovaciones educativas no siempre son compartidas de la misma forma por todos los enseñantes o van a recibir el apoyo necesario de la Administración para llevarlas a cabo. Por lo general, la intervención asesora se produce en el contexto de una demanda, de una necesidad por parte de un grupo de enseñantes (raramente de toda la escuela) y puede ser fruto de múltiples causas, desde el reflejo de una moda curricular en un ambiente de reforma educativa, a una necesidad de cambio por parte de los profesores. Esto requiere asumir que «el éxito» de una intervención asesora en el campo del currículum depende sobre todo de la participación de los enseñantes y no de la sola voluntad del asesor.

Como se puede observar, el interés de realizar una propuesta que mida el impacto de la asesoría técnico – pedagógica es que a partir del año 2004 se implementó un proceso de reforma curricular en la educación preescolar lo que implicó un enorme desafío porque supone la transformación de prácticas sedimentadas por otras diferentes o nuevas y es aquí donde el papel de la asesoría juega un papel determinante como lo que posibilita la implementación de la reforma curricular; Por lo tanto se utilizarán aspectos metodológicos de orden cualitativo y al mismo tiempo una investigación exploratoria, pues tendremos que indagar, observar y revisar fuentes bibliográficas o video graficas que den sustento teórico a esta propuesta; será descriptiva por que se determinara el origen y características de la asesoría técnico – pedagógica desde un enfoque administrativo y pedagógico,

será explicativa pues se diseñara una propuesta que nos permita evaluar el impacto que genera en la gestión escolar de los centros escolares de educación preescolar.

## BIBLIOGRAFÍA

DEAN, Joan. "Supervisión y asesoramiento". Manual para inspectores, asesores y profesorado asesor. Frad. Javier Orduna Cosmen.

Ed. Española: Editorial la Muralla, S.A., 1997

NIETO Cano, J.M. "Hacia un encuentro relevante entre agentes de apoyo externo y centros educativos". En. Jornadas de Estudio sobre el centro educativo, La Rábida. 1996.

Rodríguez Romero, Ma. M. "El asesoramiento en educación. Málaga. Ediciones Aljibe. 1996.

BROVELLI Marta "Asesoramiento en educación: el asesoramiento curricular". Fundamentos en humanidades. Universidad Nacional de San Luís. Año I. Número I. Pág. 1-24.

SEGOVIA, Domingo et al. "Asesoramiento al centro educativo". Editorial Octaedro. México. 2004