

Asesoramiento en educación: el asesoramiento curricular

Marta Brovelli

Universidad Nacional de Rosario
e-mail: mbrovelli@arnet.com.ar

Resumen

El presente trabajo tiene el objetivo de realizar una aproximación al análisis de prácticas educativas y al mismo tiempo al origen de un emergente campo teórico que surge como consecuencia de ellas. Se está haciendo referencia al **Asesoramiento en educación** y especialmente al **Asesoramiento curricular**.

El asesoramiento es una práctica que ha ido configurando su lugar y características en el ámbito de la educación paulatinamente, y continúa haciéndolo. Si bien ha ido avanzando en el terreno de su conceptualización, sigue siendo apropiada la apreciación que Rodríguez Romero (1992) hizo de esta labor: *"el asesoramiento en educación es una labor emergente que está en proceso de consolidación o que anda en búsqueda de su propia identidad"*.

Si bien en otros países se encuentran mayores experiencias y construcciones teóricas que están marcando un avance en el campo conceptual, en nuestro país existe escasa producción teórica, aunque a raíz de el impulso dado a las innovaciones educativas, y fundamentalmente con el aumento notable de la elaboración de proyectos y diseños curriculares como consecuencia de la transformación educativa, ha aumentado notablemente la práctica de asesoramiento o de apoyo externo.

Pero tal como parece haber ocurrido en otros lugares, los asesores han tenido que enfrentar esta nueva práctica, sin contar con una formación teórico-metodológica que la fundamente. Ellos mismos se han preguntado, ¿quién forma a los asesores? ¿Cómo formarse como tales?

Se intenta aquí, no sin esfuerzos y dificultades, entrelazar los aportes teóricos con los que se cuenta, con la realización de dos experiencias de asesoramiento curricular externo, concretadas en el país, de diferente magnitud y en distintos contextos, tales como un contexto educativo Provincial y un contexto institucional. Esta tarea permitió arribar a algunas sugerencias y conclusiones que se espera sean de utilidad para quienes tengan que desarrollar esta función y sirva al mismo tiempo, como un aporte más a este nuevo campo teórico y práctico.

Abstract

The objective of this work is to make an approach to the analysis of educational practices and to the origin of the theoretical field that emerges as a consequence of them, namely, Advising in Education and in particular, Curricular Advising.

Technical advising is a practice that has been progressively taking shape and defining its characteristics in the field of education, and keeps on doing so. Even though its conceptualization was further developed, it's still worthy to review the ideas of Rodríguez Romero(1992): *advising in education is an emerging subject that is in its way of consolidation, searching its own identity"*.

In other countries there are more experiences and theoretical developments that indicate a progress in the conceptual field, however in our country there is little theoretical production. Though, as a consequence of the impulse given to the innovations in education, and specially of the remarkable increase of projects and curricular designs elaborated regarding the education transformations, the practice of advising or outside support has increased.

But, as seems to have happened in other countries, the advisors have had to face this new practice without theoretical or methodological resources. They have asked themselves the question of who would train the advisors? or how to become advisors?.

Here I will try to link the theoretical developments with two experiences of external curricular advising made in Argentina. These experiences were developed in different contexts and to different extent. This work led us reach some guidelines and conclusions that I hope will help those who are faced with this task, and at the same time it will contribute to this new theoretical and practical field.

Primera Parte

Algunos referentes teóricos que permiten enmarcar el tema

El apoyo externo y los procesos de cambio e innovación curricular

Fundamentos en Humanidades

El asesoramiento es una práctica que ha ido configurando su lugar y características en el ámbito de la educación paulatinamente, y continúa haciéndolo. Si bien ha ido avanzando en el terreno de su conceptualización, sigue siendo apropiada la apreciación que Rodríguez Romero (1992) hizo de esta labor: *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.

Las dificultades que enfrenta 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, fueron construyendo 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.

De lo expuesto acerca de este tema por distintos autores tales como J.M.Nieto Cano (1996) en su trabajo *Hacia un encuentro entre agentes de apoyo externo y centros educativos*, Juan M. Moreno Olmedilla (1992), Marcelo García, López Yañez (1997), entre otros, y del análisis de experiencias realizadas en Argentina, es posible coincidir en cuanto a la evidente relación entre el desarrollo de procesos de cambio e innovación curricular y el surgimiento en algunos casos y aumento en otros, de la demanda de **asesoramiento o apoyo externo**.

En nuestro país, históricamente se ha dado primero la existencia del **asesor de apoyo interno**¹, 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 del campo teórico del currículum y del campo institucional, se están produciendo mayores requerimientos de **apoyos externos**.

Desde el campo del currículum se considera pertinente lo expresado por el Prof. Moreno Olmedilla (1992), en cuanto a que "los grandes cambios curriculares se han producido casi siempre en función de factores políticos, sociales y económicos" y que en general "la investigación curricular se ha dedicado preferentemente a comprenderlos y explicarlos y muy raramente a estimularlos". De ello se deduce que la investigación curricular no ha tenido efectos significativos o más aun, no ha tenido influencia en los procesos de cambio curricular.

El análisis y la reflexión acerca de cambios curriculares producidos en distintos momentos históricos en nuestro país, permite más vale pensar que ellos tienen su origen en cambios y decisiones políticas y en demandas que surgen de la propia práctica docente, que de los resultados de investigaciones propias del campo. En cuanto a este punto, sí en cambio es posible reconocer la influencia que han tenido los aportes de Psicología, que descontextualizados, recortados y sin re-elaboración desde la Didáctica, han dado lugar tanto a cambios "ficionales" como a consecuencias negativas para la enseñanza, tales como la desresponsabilización del docente frente a su tarea de diseño e intervención didáctica en aras de un malentendido sujeto de aprendizaje que tenía que aprender por sí mismo, y que por lo general se tradujo en la práctica en un activismo experiencial o en dinámicas grupales entendidas y utilizadas desde el más puro tecnicismo.

Queda claro que es a partir de los propios fracasos en la enseñanza, que su práctica puso en descubierto, que comienza a profundizarse la preocupación por producir cambios e innovaciones curriculares desde una óptica e intencionalidad distintas, que parten de comprender la complejidad del campo teórico y práctico del currículum y del entrecruzamiento de prácticas distintas que justamente implica, que hacen inevitable el surgimiento de confrontaciones, articulaciones, conflictos y negociaciones, tanto en los momentos y contextos de elaboración, como de desarrollo y evaluación.

¹ Se entiende por agente o asesor de apoyo interno a aquel que es miembro de la institución con esa función asignada especialmente, lo que significa que puede vivir de cerca las distintas situaciones cotidianas que se presentan, sin tiempos delimitados, El mayor riesgo se considera que es el de la "mimetización" con la institución o las dificultades para objetivar lo que se pretende indagar y orientar. En contraposición, el Agente de apoyo externo, proviene de un lugar ajeno a la institución, se supone que es poseedor de determinados conocimientos y habilidades, y es contratado para una tarea determinada, y por un tiempo fijado de antemano.

Fundamentos en Humanidades

En la actualidad se ve a la institución educativa como el lugar donde debe decidirse el currículum, y es justamente a través del currículum como se establecen las relaciones entre sociedad, comunidad, conocimiento y escuela.

Gimeno (1994) considera que la posmodernidad y los nuevos modelos de organización han introducido el debate sobre la “desregulación” del sistema educativo como la necesidad, entre otras cosas, de acabar con un “modelo escolar unitario y dirigido a lograr unas finalidades válidas para todos”. Ello supone el cambio de concepción del currículum como algo dado por la administración educativa e implantado en las instituciones escolares más diversas, por la del currículum como un proyecto cultural formativo, que se basa en la pluralidad de opciones, en el reconocimiento de la diversidad cultural y social, y en relación con ello en el reconocimiento de la diversidad de las instituciones y de sus proyectos.

Esta situación descrita y el cambio de perspectiva acerca del currículum, ha traído aparejada otra cuestión que es la autonomía de las instituciones y con ella, un cambio en la cultura del profesorado que ha comenzado a transitar el camino de la colaboración y de la búsqueda de visiones y proyectos compartidos. Sin embargo esta no es una tarea fácil y libre de conflictos, de allí la necesidad de apoyos y asesoramientos que favorezcan y ayuden en la tarea de deliberación acerca del currículum y de los cambios que se pretendan realizar para mejorar las prácticas.

De este modo resulta tan importante prestar atención a las ideas en cuanto a diseño del currículum como a las acciones para su desarrollo y evaluación, comprendidas dentro de un proceso continuo que requiere de la participación activa de los profesores en la toma de decisiones a través de modos de actuación compartida y colaborativa, basándose en el desarrollo profesional de los profesores.

La mayor demanda de **asesores externos**, ya sean los llamados **generalistas** o los **especialistas**², claramente trabajados por Nieto Cano (1996) en la obra citada, ubicados en modelos de **procesos** o de **contenidos** (Escudero, 1993), permiten aseverar que se está produciendo la creación de un nuevo campo profesional educativo, como lo es el del **asesoramiento curricular**.

Los mencionados modelos de **procesos** o de **contenidos**, surgen justamente, ante el intento de clarificar las tendencias en el asesoramiento. Ambos modelos sirven como esquemas comprensivos que permiten caracterizar el tipo de estructura de apoyo, los papeles del asesor y las estrategias de asesoramiento.

En el modelo o enfoque de **proceso** el asesoramiento coloca el centro de atención en los procesos de comunicación, reflexión y capacitación que se generan durante el desarrollo del proceso mismo de apoyo. Se busca la atención de aspectos globales que afecten a las instituciones, mientras el trabajo más específico sobre los contenidos del cambio queda relegado a un segundo plano. Se trata de acciones realizadas con grupos, en las que el asesor no se presenta como un agente neutral frente al cambio, sino que por el contrario explícita su punto de vista y genera expectativas tendientes a la creación de alternativas superadoras y cooperativas. Este tipo de asesoramiento busca la capacitación de los grupos y de las instituciones para que puedan enfrentarse autónomamente a otras situaciones de cambio y de mejora, mediante la comprensión de situaciones y la mejora de la práctica.

En el modelo o enfoque **orientado hacia los contenidos**, la tarea de asesoramiento se rige más específicamente a cuestiones puntuales, a la mejora de asuntos delimitados, con frecuencia referidos a problemas relativos a contenidos y enseñanza de las áreas o disciplinas que se trabajen en el currículum, como así también a la introducción de innovaciones en la enseñanza de determinados contenidos. En este enfoque el asesor trabaja generalmente de manera individual con el docente o en pequeños grupos y tiende a mantener una posición de neutralidad frente al programa de mejora. No existe una preocupación por la capacitación del colectivo docente y el grado de implicancia institucional es menor.

² El Asesor Generalista, de formación amplia en las ciencias de la educación, puede ser asimilado al asesor que trabaja con el modelo de “procesos” y que es capaz de atender a la amplitud y variabilidad de las situaciones curriculares e institucionales. En cambio el Asesor Especialista, se supone posee una formación de primer nivel en el área de conocimientos que maneja, que puede realizar un aporte puntual y en profundidad en lo curricular, por eso puede ser asimilado al asesor preocupado por los contenidos. En procesos de asesoramiento curricular ambos son necesarios y no es conveniente una división tan tajante entre ambos tipos de asesores.-

Fundamentos en Humanidades

Tal como se puede deducir el enfoque de proceso parece más adecuado para trabajar con variados grupos, fomentando actitudes de cooperación más comprometidas con cambios más comprensivos. Hoy se aprecia una tendencia más fuerte hacia este tipo de asesoramiento que se presenta con mayor coherencia frente a la cultura colaborativa que se pretende desarrollar en las instituciones. Sin embargo la práctica puede demostrar que no es conveniente manejarse con posiciones tan dicotómicas y es muy posible que un verdadero proceso de cambio requiera de la combinación de los dos enfoques de asesoramiento descriptos.

Se considera muy pertinente la expresión de Moreno Olmedilla (1992) cuando dice que la misión, y se puede agregar el desafío, de este campo profesional es precisamente el de producir las necesarias relaciones y articulaciones entre la teoría y la práctica, convirtiéndose muy probablemente en el “eslabón perdido” que ha producido el alejamiento y/o contradicciones entre el par teoría - práctica. De allí la importancia de trabajar en la construcción de teorizaciones y propuestas de prácticas de asesoría que tengan como cuestión central la intermediación entre los conceptos planteados, ya que los mismos son sustantivos en la profesión docente.

Si bien se puede coincidir con especialistas en el tema tales como Nieto Cano y otros (1996), en cuanto a que 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”, existen dos cuestiones al menos que parecen tener consenso en cuanto a puntos de partida, diferentes pero complementarios, para este tipo de trabajo del profesional de la educación. Ellos, tal como lo expresa Moreno Olmedilla (1992), son los siguientes:

a) El fortalecimiento del apoyo externo como factor de difusión, diseminación y orientación para el desarrollo e implantación de programas y proyectos de reforma e innovación curricular en sentido amplio, actuando como **nivel intermedio**, de comunicación, relación, expansión, entre las administraciones educativas, centrales - y jurisdiccionales en el caso argentino-, y entre ellas y los centros escolares. En este sentido la labor de mediación debe ser entendida como de apoyo y estímulo, dando lugar a la necesaria creatividad, por un lado, y atención a las demandas y posibilidades de los distintos contextos específicos.

Esta posibilidad de afianzamiento de sistemas de asesoramiento requiere paralelamente de políticas de desarrollo curricular y de formación del profesorado, que tengan grado suficiente de continuidad y sistematización que aseguren los tiempos y recursos que estos procesos requieren. En nuestro país el Ministerio de Educación de la Nación en acuerdo con las distintas jurisdicciones (administraciones provinciales) está encarando programas de Formación Docente Continua y de apoyo a las provincias para la elaboración de Diseños curriculares y de formación de los equipos directivos de las instituciones educativas, lo que hace pensar en mayores posibilidades de trabajo en el campo del asesoramiento curricular.

b) La consideración de la “escuela como unidad básica y fundamental de cambio e innovación en educación”. Esto supone reconocer la diversidad y especificidad propia de la institución educativa, que es el espacio de concreción de todo cambio o innovación, y por lo tanto requiere de la necesaria adecuación de las políticas y acciones más globales, apoyándose en datos de la investigación y de acciones de los actores locales.

Otra cuestión importante para tener en cuenta, se refiere a la evolución histórica en la concepción del asesor externo, ya que esta mirada a través del tiempo, permite entender los cambios que el rol ha experimentado y su posible asociación a cambios en otros aspectos de concepciones educativas.

Al respecto resulta valioso conocer y analizar las fases que señala Nico Verloop en la tarea de asesoramiento o apoyo externo, quien a partir del análisis de la evolución del sistema de apoyo educativo en Holanda, pero que bien pueden ser consideradas como equivalentes a las que se han dado en Argentina y muy probablemente en otros países. Verloop las enuncia de la siguiente manera:

Fase I: **Yo te diré lo que hay que hacer, o el asesor externo como experto.**

Fase II: **Ud. Ya lo sabe, o el potencial de la escuela.**

Fase III: **Síntesis.**

La primera fase: **yo te diré qué hay que hacer**, tiene lugar en un contexto de avance de las ciencias sociales y de gran optimismo en cuanto a las posibilidades de cambio y

Fundamentos en Humanidades

desarrollo social y educativo, a partir justamente de los aportes de las distintas ciencias. Los errores o las disfunciones se podían corregir, sólo había que contar con los saberes teóricos necesarios. De allí que el **asesor externo** como **experto**, era la pieza necesaria para ofrecer las soluciones más educadas a los problemas planteados. Verloop dice recordar este período como si hubiese sido una especie de “médico”, y con ello creo que sintetiza, metafóricamente con justeza y precisión, la concepción del asesor como experto.

Sin embargo a la mitad de los 70 el autor señala un punto de inflexión en el modelo, cuando arreciaron críticas al mismo, fundamentalmente desde el punto de vista ideológico, ya que se comenzó a defender el lugar de los docentes como agentes capaces de pensar y producir los cambios, rechazando la idea de que los mismos se impongan desde la decisión de alguien externo, como poseedor del saber. Por otro lado, la investigación educativa también ponía en evidencia la escasa eficacia y duración de los cambios surgidos de esta concepción de asesoramiento.

La Segunda Fase, “**Ud. Ya lo sabe**”, está marcada por un cambio radical en cuanto al rol del asesor externo, como consecuencia de pensar que el potencial para la innovación estaba en el claustro docente como un todo, capaz de lograr su propio saber y apoyo necesarios. Esto condujo a una idealización de las posibilidades concretas de los docentes y a una desmesura en cuanto a su real poder de cambio por dos razones: En primer lugar y por lo general, los profesores que asumen con entusiasmo y por decisión propia procesos de innovación, son una minoría; en segundo lugar los profesores han permanecido muy metidos hacia el interior del aula y carecen de experiencia en actividades que comprendan y comprometan a la institución como un todo con capacidad para elaborar su propio “proyecto educativo”. Como es posible deducir de lo expuesto, esta concepción implicó grandes riesgos y pérdida de energías en discusiones y múltiples apreciaciones y ambigüedades, que se tradujeron en resultados poco deseables.

La pregunta de Verloop frente a la situación descripta es ¿dónde estaban los asesores externos? y se contesta que al menos puede decir dónde no estaban: precisamente en la aulas, porque se habían olvidado de los profesores reales y concretos, de sus problemas y lo que es más grave aun, de los contenidos de la educación. Su preocupación se había centrado en el proceso, actuando más como un moderador o coordinador de las reuniones de los profesores que como un asesor con oportunas intervenciones produjeran los aportes y orientaciones teórico - prácticas necesarias.

Si bien se le reconocen a esta concepción algunos aportes positivos fundamentalmente referidos a una mayor participación y toma de conciencia de problemas educativos, a la vez que les permitió a los profesores diseñar acciones comunes, las limitaciones del modelo marcaron los escasos efectos producidos en las aulas y el descuido de un aspecto central del currículum como lo es el de los contenidos. Como consecuencia de ello los resultados en cuanto al rendimiento de los alumnos no mostraron mejoramiento o en algunos casos empeoraron.

Finalmente la Fase que Verloop denomina **Síntesis**, surge en un contexto donde se produce o se requiere mayor autonomía de las escuelas, frente a una administración central con pocas intenciones de inversión presupuestaria, pero que marca objetivos a realizar pidiéndole a las escuelas que arbitren los medios y formas para lograrlos. Son en consecuencia las propias instituciones o centros educativos los que deciden qué tipo de asesoramiento requieren, por cuánto tiempo lo tendrán, acordando formas de trabajo y teniendo en sus manos las decisiones finales. Es decir que aquí el rol de **experto** asume distintas características y funciones a las correspondientes al experto de la Fase I.

La tendencia actual es precisamente la de fortalecer a las escuelas en su propio potencial para el cambio y la innovación, tomando en cuenta a todos los actores institucionales. Con ello el papel del asesor externo es sumamente delicado en tanto tiene que buscar el equilibrio entre el asesoramiento, aporte u orientación oportuna y adecuada, a partir de un diagnóstico y posicionamiento correcto, de una escucha y mirada inteligente y de una oportuna intervención que estimule y dé impulso a iniciativas, proyectos y acciones pertinentes.

Resulta interesante relacionar las Fases mencionadas por Verloop con lo trabajado por Nieto Cano en cuanto a modelos de **transferencia directa**, que ejercía el asesor externo visto como experto que sabe precisamente lo que hay que hacer en una relación “jerárquico - dirigista”, asimilable a mi criterio al experto de la Fase I, ya que en ambos casos se relega

Fundamentos en Humanidades

a los profesores a un papel pasivo y de mero aplicador de cambios. Como consecuencia de las críticas a este modelo, que algunos autores como García y Gil (1986) entre otros denominaron “innovación sin cambio” se pasa a pensar en modelos más **procesuales y culturales**, otorgando un lugar privilegiado a las investigaciones que indagan acerca del pensamiento de los profesores, de su rol como diseñadores del currículum y de la enseñanza, a los problemas de orden epistemológico, etc.

Aquí se llega a una cuestión nodal en tanto hay un cambio de mirada hacia el asesor externo y su rol. Desde una postura crítica, tal como sostiene Carson (1985) los primeros modelos trabajados “tienen que ver con la más pura tradición empírico - analítica” de corte tecnocrático, mientras que desde la perspectiva crítica, lo que se intenta buscar es la forma de construir y desarrollar las funciones del asesor externo desde una teoría más comprensiva, que articule teoría y práctica de una manera diferente, yo diría dando lugar a la “praxis”, y con ideas claras acerca del cambio social, de justicia, de comunicación y racionalidad que permitan una mirada reflexiva y crítica de la realidad, y al mismo tiempo el diseño y desarrollo de proyectos democráticos y participativos. Este es precisamente el objetivo y desafío a enfrentar.

Segunda parte

Analisis de dos experiencias de asesoramiento o apoyo externo

Se analizarán dos experiencias realizadas como **Agente de apoyo o asesor externo**, a los efectos de mirarlas a la luz de diferentes aportes teóricos acerca del tema e intentar algunas conclusiones que puedan ser insumos de utilidad para quienes transiten por este camino profesional e inviten a la reflexión acerca de este nuevo campo teórico en construcción, y de sus relaciones con la práctica pertinente.

Las dos experiencias que se analizarán son recientes. La primera de ellas se refiere a el trabajo de asesoramiento y coordinación para la elaboración del Diseño curricular para la E.G.B. de la provincia de Neuquén, diseño que se constituyó en el primero elaborado en el país a partir de la implementación de la Ley Federal de Educación y de la existencia de los C.B.C. (contenidos básicos comunes elaborados por el Consejo Federal de Cultura y Educación para todo el país). Tal como resulta evidente este trabajo respondió a una decisión política de los funcionarios de educación de dicha provincia; sin embargo se logró combinar una iniciativa proveniente desde “arriba”, con el diseño y desarrollo de un “proceso participativo” de todos los actores del nivel y de los especialistas, en la elaboración del diseño. El desempeño del rol de agente de apoyo o asesor externo, tuvo una duración de un año (diciembre de 1994 a diciembre de 1995) y concluyó con la publicación del Proyecto curricular para ser desarrollado a partir del siguiente año.

La segunda experiencia a analizar es de una magnitud mucho menor y responde a una demanda particular y autónoma de un Instituto de Formación docente de la provincia de Mendoza, que, preocupado ante los cambios que se avecinaban en la formación docente, pretende iniciar un proceso de revisión de sus propias prácticas y de elaboración sus propios diseños curriculares, a partir de la existencia de las C.B.C. para la Formación Docente, como así también la búsqueda de otras alternativas para el nivel. Esta es una experiencia más corta y menos sistemática, ya que la autonomía institucional es relativa, lo que dio lugar a distintas situaciones de avance y detenimiento en el proceso, situaciones que tuvieron que ver con las relaciones variables de la institución con los estamentos superiores a nivel provincial.

Antes de comenzar con el análisis de las mencionadas experiencias, se considera oportuno dejar planteadas algunas cuestiones para ser retomadas en el desarrollo del trabajo, que intentan invitar a reflexiones básicas acerca del tema, que surgen del entretrejo entre las prácticas realizadas y de sus relaciones con los aportes teóricos. Ellas son las siguientes:

¿Qué formación y habilidades son requeridas para desempeñar las funciones de agente de apoyo o asesor curricular?

¿En qué momentos de la carrera profesional uno se encuentra en mejores condiciones para desarrollar tareas de asesoramiento?

Fundamentos en Humanidades

¿Cómo evaluar los requerimientos y exigencias de las mismas en lo que respecta a su magnitud, tiempo, lugar de la demanda, características de la participación, necesidad o no de inclusión de especialistas o expertos, etc.?

¿Cómo tener en cuenta o prever los efectos institucionales que pueden producirse durante el proceso de asesoramiento y con posterioridad al mismo?

En realidad todos los interrogantes planteados pueden sintetizarse en una cuestión central que lleva a preguntarse acerca de **cómo se construye el rol del asesor**. Esto es precisamente lo que se tratará de mostrar a través del análisis de las experiencias seleccionadas para este trabajo.

I - Apoyo externo para la construcción del diseño curricular de la provincia de Neuquén

Desde la implementación de la Ley Federal de Educación, se comenzó en el país a producir una serie de acciones tendientes a su concreción gradual. Entre ellas es importante señalar la existencia de los C.B.C., aprobados por el Consejo federal de Educación, lo que les da validez para todas las jurisdicciones (provincias) del país. A partir de este hecho, a cada provincia le correspondía elaboración de sus propios Diseños curriculares, respetando en la cuestión referida a **contenidos**, los C.B.C..

Es justamente la provincia de Neuquén la primera en iniciar esta tarea. Para ella se convoca a un agente de apoyo externo (generalista), para asumir la coordinación general del proyecto de elaboración del Diseño Curricular para la EGB. Tomar la decisión respecto a la aceptación significó también tomar conciencia de la magnitud de la propuesta y del grado de desafío que implicaba, a la vez que de las posibilidades y condiciones y/o condicionantes de la misma.

Se produjo en el mes de noviembre de 1994, una primera entrevista con la autoridad convocante, en la que se presentó el trabajo a realizar, se intercambiaron ideas e informaciones y se establecieron algunos acuerdos básicos. Se facilitó al asesor curricular toda la información disponible en cuanto a elementos que permitieran elaborar un diagnóstico de situación: experiencias realizadas, diagnóstico elaborado por docentes, de carácter parcial, normas legales básicas de la provincia, etc. El análisis de la información obtenida y la reflexión acerca de ella, permitieron elaborar un primer cuadro de situación del que se considera pertinente señalar las siguientes cuestiones, que permiten tener una visión global de las características del proyecto a iniciarse:

- **En cuanto a los aspectos políticos y de toma de decisión:**

- La decisión estaba tomada desde **arriba**, y la funcionaria responsable directa del proyecto tenía absoluta claridad en cuanto a las metas deseadas y condiciones de desarrollo del proyecto.

- Esta decisión desde **arriba** debía combinarse con un **proceso participativo** desde las bases, para el cual se había diseñado un modelo que no se había puesto totalmente en práctica que comprendía distintas instancias de trabajo: Núcleo de producción institucional, Núcleo de producción zonal, Núcleo de producción central, que contaba con los representantes de los docentes de toda la provincia, más otros actores del sistema educativo que en el transcurso del trabajo se fueran incorporando.

- El trabajo del agente de apoyo externo consistió en asesorar y coordinar a distintos grupos de actores del sistema, lo que exigió luego de su conocimiento, pensar contenidos y estrategias de asesoramiento adecuados a cada uno de ellos. Esos grupos fueron los siguientes:

Grupo de especialistas de áreas: encargados de trabajar específicamente la cuestión de contenidos de cada una de las áreas y sus orientaciones didácticas. Es necesario aclarar aquí que la mayoría de ellos habían participado de otras experiencias de diseños curriculares, pero con características diferentes a las que este proyecto exigía.

Equipo técnico: así llamado a un grupo de especialistas de distintas formaciones (psicólogos, asistentes sociales, psicopedagogos, etc.) que en realidad no constituían un

Fundamentos en Humanidades

grupo, que no tenían muy en claro sus funciones respecto del proyecto curricular, con claras resistencias y ambigüedades hacia las autoridades y con distintos intereses y grado de compromiso acerca del proyecto a iniciarse. Cabe aclarar que uno de sus miembros se convierte en un actor clave, que lleva la historia del proceso, alertando permanentemente acerca de cuestiones importantes a tener en cuenta en el proceso iniciado.

Equipo de Supervisores: quienes tampoco constituían un grupo homogéneo, sino que por el contrario, mostraban diferentes formaciones, experiencias y capacidades para participar en un proceso como el que nos comprometía. También se notaba en ellos una crítica a veces explícita, a veces implícita hacia las autoridades y hacia el Equipo técnico.

El grupo de docentes que constituían el Núcleo de producción Central: este grupo actuaba como representante de sus colegas y eran los responsables de traer a la discusión las resoluciones y problemas planteados en los Núcleos organizativos ya mencionados y de transmitir hacia abajo, lo trabajado o resuelto en las reuniones del Núcleo de Producción Central. Se realizaron en el año 5 reuniones de este tipo, que como es de suponer dada la complejidad e importancia de las mismas requirieron de una atenta y cuidadosa planificación.

Tiempo previsto para el proyecto: Esta categoría se constituyó en central en tanto el tiempo político del gobierno de la provincia marcaba el tiempo pedagógico, un año, ya que, tal como ocurrió, se produjo como consecuencia de las elecciones a Gobernador y diputados un cambio total de autoridades, en razón de que las mismas fueron ganadas por el otro grupo interno del mismo partido político. De modo que ésta situación llevó a comprender a todos los actores comprometidos con el proyecto, que era imprescindible para que no se desperdiciaran esfuerzos y posibles abordajes del mismo, concluir el año de trabajo con el Primer borrador de Diseño Curricular escrito y distribuido en todas las escuelas.

Experiencias anteriores: Aquí se presentaba una situación dual. Por un lado era necesario recuperar e integrar al nuevo proyecto, acciones y experiencias anteriores asistemáticas pero valiosas. Por el otro había que revertir una situación inmediata anterior en cuanto a preparación para el cambio curricular calificada como negativa por todos los actores, desde las autoridades hasta los docentes.

- **En cuanto a las características del contexto de elaboración y desarrollo del proyecto.**

Características peculiares de la provincia de Neuquén

Es esta una provincia ubicada al oeste del país, lindando con el país limítrofe de Chile. Presenta características geográficas dispares: zonas más pobres, secas, zonas de montaña con fomento del turismo dada su belleza natural, algunos centros urbanos como la ciudad capital que venía con un desarrollo sostenido de su economía y aumento incesante de su población, dado que en la década pasada constituyó un polo de atracción para la radicación de una población generalmente joven, en búsqueda de nuevas posibilidades de vida. Este proceso está hoy detenido y aun en retroceso, dadas las características del contexto global del país, con incremento de la desocupación y desaparición o quiebra de las pequeñas y medianas empresas.

De todos modos sigue siendo Neuquén un centro importante en la zona sur-oeste del país en razón de posibilidades de seguir trabajando en rubros como petróleo, gas y otras posibilidades que tiene la zona.

Las mencionadas características son importantes en la organización y distribución de las escuelas ya que existe un grupo de escuelas grandes, especialmente en los centros urbanos más desarrollados, otro de escuelas más pequeñas ubicadas en centros de escasa población y un gran número de escuelas rurales, muchas de ellas de montaña que atienden a poblaciones pequeñas y aisladas del resto. A ello hay que agregar la existencia de grupos de población indígena (mapuches) que tienen una atención especial dentro del sistema aunque muchos concurren a las escuelas comunes.

Características del colectivo docente

Fundamentos en Humanidades

Este colectivo docente presenta algunas características peculiares en cuanto en general se trata de un grupo bastante joven, que ha venido desde distintos lugares del país - lo que hace suponer formaciones diferentes- con mucha fuerza y espíritu combativo, nucleados en un gremio que las asume, tal vez radicalizando extremadamente sus posiciones lo que a menudo produce alejamiento de las bases. Por ejemplo en este proceso de cambio curricular el gremio no dio su apoyo como tal (tampoco se lo convocó especialmente, por decisión de las autoridades, dado que las negociaciones iniciadas no permitieron acuerdos básicos), sin embargo se logró una activa, entusiasta y comprometida actuación de los docentes de base y de otros grupos del sistema.

Al momento del inicio del proyecto en cuestión, se podía considerar que era la provincia que ofrecía las mejores condiciones de trabajo docente del país en cuanto a salarios, condiciones materiales de las escuelas, períodos especiales de trabajo institucional dentro del calendario escolar, acciones asistenciales a los alumnos como numerosos comedores escolares, etc.-

Hoy la situación ha cambiado y los docentes neuquinos participan de un movimiento de protesta iniciado ante medidas de las autoridades gubernamentales, que implican la reducción de los salarios y de conquistas de los docentes.

Consideraciones acerca del proyecto y su proceso de elaboración y desarrollo

Las caracterizaciones desarrolladas en el apartado anterior permiten anticipar la complejidad del proceso y el surgimiento de dificultades y conflictos en su desarrollo.

Como primer tarea se requiere al asesor la elaboración de un pre - proyecto de trabajo anual, para ser sometido al análisis y aprobación de los distintos actores e instancias de participación, especialmente por el Núcleo de Producción Central. en mencionado documento se presenta al proceso de elaboración del Diseño curricular como, al mismo tiempo, un proceso de perfeccionamiento docente ya que una acción implicaba a la otra, en tanto preveía articular permanentemente los aportes de la teoría y de la práctica, así como su mutua revisión. De esta manera se concibe el proceso de elaboración y desarrollo del currículum como formación permanente del profesorado y como palanca de transformación del mismo.

Para el mes de febrero del siguiente año, se preparó, con la colaboración de los miembros de la cátedra de Currículum de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario, un documento de trabajo sobre el **Marco teórico** para el diseño curricular. Dicho documento, siguiendo el circuito de participación establecido, fue analizado y discutido por todos los docentes del nivel primario de la provincia. Esta tarea fue acompañada por una serie de "Encuentros Presenciales" donde durante una semana el equipo autor del documento mantuvo reuniones de trabajo con docentes de distintos lugares de la provincia, reunidos en grupos de aproximadamente 60 personas. Esta instancia que se constituyó en un desafío profesional indudable, resultó fundamental en relación con la institucionalización de modos de trabajo, de ruptura de pre-juicios y en la búsqueda del compromiso con el proyecto. Los aportes realizados por los docentes, así como interrogantes o dudas por ellos planteadas, fueron tenidas en cuenta para la re - elaboración final del Marco teórico.

A partir de este momento, que puede ser considerado como **fundacional** para el proyecto -en tanto se parte de una concepción del **currículum**, como proyecto a realizar en la práctica (Stenhouse), como construcción cultural Grundy (1991), como proyecto político-pedagógico, síntesis de posiciones sociológicas, políticas, epistemológicas, psicológicas y didácticas (Brovelli)- todos los documentos elaborados por los distintos grupos de especialistas son sometidos al mismo proceso de trabajo y reconstrucción.

Si bien es ésta una breve reseña del proceso - que seguramente por ser tal, no realiza un análisis minucioso de todos y cada uno de sus de sus momentos- cabe agregar que el plan de trabajo se cumplió con los necesarios ajustes, y que en los primeros días del mes

Fundamentos en Humanidades

de diciembre de 1995 la provincia de Neuquén tuvo en cada una de las escuelas un ejemplar del Diseño curricular para la E.G.B. (Enseñanza General Básica).

A los efectos de poder tener mayor claridad en cuanto a las condiciones de realización del trabajo de asesoramiento, resulta de interés puntualizar algunas cuestiones básicas como las siguientes:

- En primer lugar se debe aclarar que todos los asesores, tanto el generalista como los especialistas, contaron desde el inicio con **contratos**, que si bien no especificaban detalladamente todas las funciones cumplidas, sirvieron como marco legal y ofrecieron la seguridad necesaria en cuanto a la continuidad del proyecto durante el tiempo acordado.

- En segundo lugar una preocupación prioritaria fue la de dejar en claro desde el inicio la distribución de responsabilidades entre todos los grupos de actores intervinientes y los modos y acuerdos necesarios para las distintas toma de decisiones. En tal sentido se tuvieron en cuenta las distintas funciones y por lo tanto conocimientos y habilidades que se esperaban y requerían del rol de asesor **generalista** y los asesores **especialistas**. Sobre el primero recaía la responsabilidad general de la coordinación general del proyecto y la de ofrecer los aportes teóricos necesarios y oportunos, como así también los procesos de toma de decisiones en los aspectos referidos a temas curriculares específicos, tal como criterios de organización de los contenidos, criterios generales de enseñanza, etc.-

- En tercer lugar, se puede asegurar que desde el lugar del asesor generalista, posiblemente el de mayor compromiso, y desde el de los otros especialistas, se tuvo en claro desde un principio la dimensión ética de la labor que emprendimos y realizamos, cuyos efectos se producirían, aunque de diferente manera e intensidad en tantos sujetos sociales como docentes, alumnos, funcionarios, padres, etc.

- El cuarto lugar es oportuno señalar que el proceso fue evaluado por los distintos especialistas y la funcionaria a cargo, como democrático, riguroso académicamente y con los espacios de libertad suficientes como para estimular a cada grupo a poner en juego el máximo de sus potencialidades. Esto significa que hubo una adecuada y justa distribución del poder, que indudablemente estuvo ligado, por un lado, a la posesión de conocimientos, opciones de poder, (Popkewitz, 1988), y, por otro, con los lugares que se ocupaban en el sistema y específicamente en el proyecto.

Análisis de la experiencia desde algunos aportes teóricos

Al respecto y atendiendo a las posibilidades y limitaciones de este trabajo, se realizará un recorte en el análisis que tomará los siguientes puntos, a modo de conclusiones parciales:

A) Concepciones acerca del asesoramiento o apoyo externo que fundamentan la experiencia.

- En relación con la cuestión planteada acerca de las funciones del **experto en procesos o Generalista** y del **experto en contenidos o Especialista**, la experiencia realizada, articula necesaria y exitosamente ambos tipos de expertos. Cabe señalar que en las tareas pertinentes a esta cuestión, el acento se puso en dos aspectos centrales del currículum: los contenidos y su enseñanza. Esto requirió trabajar fundamentalmente cuestiones de orden epistemológico y didáctico, a la vez que llegar a acuerdos básicos acerca del formato del currículum. Este fue un proceso arduo, que requirió elaboraciones y re-elaboraciones permanentes y por supuesto, momentos de conflicto, que se resolvieron generalmente respetando acuerdos y permitiendo las diferencias que no atentaran contra la coherencia general del proyecto.

Es importante señalar tal vez como un alerta, un primer momento del trabajo donde de modo implícito, que luego se hizo explícito, los **Especialistas** se colocaron en una situación de dependencia del **experto generalista**, pensando que había que trabajar a partir de las concepciones e ideas de este último. La oportuna aclaración de esta cuestión permitió resolver esta equívoca situación inicial y revertir a tiempo el proceso, con lo cual y de acuerdo con lo expresado por los Especialistas en la evaluación final, pudieron trabajar y crear en libertad.

Fundamentos en Humanidades

- El trabajo realizado puede ubicarse claramente como **orientado hacia el cambio o la mejora** (Rodríguez Romero, 1992), en tanto intencionalmente ambos se persiguen. De allí también lo difícil y comprometido del proceso que obligó a tener en cuenta tanto elementos organizativos, como personales y contextuales, atendiendo a su vez a distintos tipos de diferencias existentes entre los distintos actores.

- Como ya se dijo, el proyecto contempló desde sus inicios el asesoramiento y participación de los diferentes actores del sistema, por considerarlos factores centrales en la **Formación permanente del Profesorado**. En relación con esto, fue necesario trabajar con los docentes los conceptos de capacitación, perfeccionamiento y formación permanente - ya que en ellos primaba la concepción tradicional, como asistencia a cursos de perfeccionamiento y/o la lectura de materiales bibliográficos - con la intención de revertir o modificar esos conceptos en función de la práctica que habíamos desarrollando.

- Este ha sido indudablemente un **modelo de proceso**, construcción cultural que comprometió a muchos actores diferentes, que puede ubicarse siguiendo a Verloop en la Fase III, llamada por él de **síntesis**, en tanto los expertos si bien tuvieron un rol fundamental en la construcción del diseño, compartieron la concepción del docente como Profesional capaz de crear y re-crear su práctica en la medida en que pueda producir articulaciones entre ella y la teoría, posibilitando cambios o innovaciones.

- La experiencia realizada se diseñó y desarrolló de tal manera que combinó el **cambio desde arriba** con el **cambio desde abajo**. Este fue un punto central en la construcción del proyecto, y significó un esfuerzo atento y permanente del **asesor generalista**, quien debió mantener el equilibrio necesario y facilitar la resolución de los conflictos que se fueron produciendo, tratando de gestar acuerdos necesarios en el desarrollo del trabajo.

- Dado que la experiencia realizada estaba considerada como la primer etapa de un proceso que contemplaba una duración de 5 años, a partir de contar con la financiación de un crédito externo con participación interna, se preveía para el año siguiente su implementación y nuevos apoyos externos para la elaboración de los Proyectos Institucionales de centro, su seguimiento y evaluación. También estaban contemplados Proyectos Específicos de adecuación a distintos contextos, todo ello acompañando por proyectos sistemáticos de perfeccionamiento docente a través de lo que se ha dado llamar Red Federal de Formación docente Continua.

A partir de los aportes de esta experiencia, se considera importante la reflexión acerca de dos cuestiones fundamentales del campo del **asesoramiento curricular**: **1) La importancia del inicio de la relación de asesoramiento** y, **2) Las condiciones requeridas o pericia del agente de apoyo externo**.

1) Importancia del inicio de la relación de asesoramiento

Se tratará de analizar el **momento inicial de la relación de asesoramiento**, tomando como referencia teórica, lo expuesto por el Prof. Moreno Olmedilla (1992) acerca del tema, es posible coincidir con él en cuanto a que el solo hecho de plantearse este tema como problema específico, supone una ruptura con modelos de asesoramiento escolar o curricular en los que como punto de partida se tomaba el diagnóstico de características, necesidades, ámbitos de intervención, etc. Así aparecen otras cuestiones importantes tales como: la creación de un clima inicial apropiado, definición de expectativas y condiciones de trabajo, roles a desempeñar por distintos actores comprometidos en el trabajo, y el establecimiento de algunos acuerdos básicos.

Dadas las características de esta experiencia concreta de asesoramiento que, por lo ya expuesto implicaba una tarea sumamente compleja y comprometida, hubo otro punto que surgió como importante para tener en cuenta, y es el referido a la cuestión del **poder**, su manejo y distribución. Este concepto aparecía claramente relacionado con la capacidad de decisión de las autoridades y también de los distintos actores comprometidos, ya que de entrada se planteó el proceso como **participativo**, y en esto la provincia ya contaba con antecedentes. Pero más allá de esta experiencia específica, el problema del poder y su manejo, constituye una cuestión clave a tener presente en el momento inicial, aun teniendo en cuenta que es durante el desarrollo del proceso donde verdaderamente se pone en evidencia esta problemática.

Fundamentos en Humanidades

El análisis retrospectivo del trabajo realizado, permite concluir que los tres objetivos de toda tarea de asesoramiento curricular, señalados por Moreno Olmedilla (1992), siguiendo a otros autores preocupados por el tema como Área y Yañez (1990) y Escudero (1990), se cumplieron. Ellos pueden sintetizarse de la siguiente manera:

1. Presentar, intercambiar y discutir información necesaria para conocerse mutuamente y clarificar expectativas y posibilidades de la relación de asesoramiento.
2. Alcanzar acuerdos y compromisos del asesor externo, otros asesores como los especialistas en este caso específico, y los docentes.
3. Organización de una infraestructura básica que, teniendo en cuenta las condiciones del contexto en cuanto a posibilidades y limitaciones, permitiera pensar en la viabilidad del proyecto con relación a tiempos, materiales producidos, espacios de trabajo, etc.

Es pertinente aclarar que el tercero de ellos requirió de ajustes y de la creación de instancias que se hicieron necesarias durante el desarrollo del trabajo dada su complejidad, lo que implicó recurrir a innovaciones en cuanto a estrategias y acciones propias del proceso que se desarrollaba. Tal por ejemplo, se consideró necesario armar un circuito de circulación de la información, que en forma circular tuviera en cuenta a todos los actores: asesores generales y especiales, supervisores, directores y docentes.

Con respecto a los problemas implícitos en la construcción de la relación inicial, se realizarán algunos señalamientos que ayudan a la mayor comprensión de esta cuestión. Ellos tienen que ver con los siguientes puntos:

a) En lo referente al clima del contexto en que se va a trabajar y la propuesta de asesoramiento, es necesario realizar algunas discriminaciones, ya que se dio un momento inicial que fue básico y fundamental, con la autoridad responsable e iniciadora del proyecto, en el que quedaron en claro las condiciones, criterios y características del trabajo por realizarse y del contexto. Sin embargo es importante señalar que esta relación inicial se volvía a producir ante el primer contacto con cada uno de los grupos a los que se tenía que asesorar (especialistas, equipo técnico, supervisores, docentes), y en cada uno de los casos fue fundante.

b) En cuanto al papel de la administración educativa. En el caso que se está analizando, este punto tuvo varias aristas diferentes. Como ya ha quedado claro la contratación del asesor se realizó en forma directa con la administración educativa de la provincia y especialmente a través de la Directora General del Nivel Pre-primario, Primario y Especial, y como ya se dijo cumplió, con los objetivos esperados. La relación inicial con los otros grupos: Supervisores, equipo técnico, especialistas y docentes implicó diferentes situaciones. Los mismos mantuvieron una actitud inicialmente expectante, que mostraba roces y desconfianzas con la autoridad, las que actuaron como obstáculo en la relación inicial del asesor con ellos. Esto se revirtió cuando, durante la misma pudieron darse cuenta que la posición del asesor y por lo tanto su rol, no era el de representante de la autoridad, sino por el contrario, se ubicaba como especialista en currículum, dispuesto a crear y desarrollar un proyecto de manera cooperativa y compartida. A ello, debe agregarse por parte de los docentes otro factor inicial de desconfianza: el pre-juicio en cuanto a la procedencia universitaria del asesor, por lo que suponían que, tal como algunos lo expresaron, formaba parte de los "teóricos de escritorio". Esto pudo revertirse ante el conocimiento de algunos datos del *curriculum vitae* del asesor, a través de los cuales se podía comprobar su pasaje por distintos lugares del sistema educativo y especialmente el trabajo como directora de una institución educativa (de nivel terciario) que había tenido un rol relevante en el cambio curricular para la formación docente. Esto permitió un acercamiento a ellos de una manera diferente, el asesor aparecía como una "especialista curricular" que manejaba cuestiones teóricas pero que, al mismo tiempo, tenía experiencia práctica en el campo educativo y curricular.

Por supuesto que se hizo evidente la necesidad de ubicación del asesor como coordinador y articulador entre los distintos grupos de trabajo, con un claro compromiso en un proyecto que permanentemente abordara la tarea de articular la teoría y la práctica.

c) El valor potencial de la implicación global, en este caso de los distintos actores del sistema en el proceso, o de un grupo más reducido. Aquí había tomada una decisión política desde el inicio: se buscaba la implicación global de los distintos actores del sistema. Se

Fundamentos en Humanidades

puede aseverar que este objetivo se cumplió, con mucho esfuerzo, con negociaciones permanentes y con la rigurosidad profesional puesta al servicio del proyecto por los distintos asesores. Desde ya el grado de comprensión y compromiso tuvo las inevitables y esperadas diferencias, especialmente en los docentes, en razón de historias y formaciones anteriores y de actitudes dispuestas a poner en juego. Resulta pertinente destacar que durante el proceso de trabajo, mejoró notablemente la relación de la Directora Provincial con los docentes, produciéndose un mayor acercamiento que tuvo efectos favorables en cuanto a la credibilidad del proyecto y de sus responsables, lo que se tradujo en mayor compromiso por parte de los docentes.

d) En cuanto a las metas previstas en la relación de asesoramiento y la institucionalización de los procesos de colaboración, puede decirse que fue el punto más claro y sencillamente enunciado, aunque su concreción fuera sumamente compleja y difícil: se trataba nada más y nada menos que la elaboración del Diseño curricular provincial, de manera participativa y colaborativa entre los distintos actores comprometidos, en el término de un año. Los procesos de colaboración fueron claramente enunciados pero necesitaron del tiempo y de las situaciones adecuadas para lograrlos. El desarrollo del proceso de trabajo tuvo indudablemente como características permanentes las de identificar, abordar y resolver problemas, lo que implicó constante toma de decisiones y diseño de acciones pertinentes.

Por otra parte, y tal como fuera planteado desde el inicio, la construcción del proyecto de trabajo y su desarrollo implicaron un mejor conocimiento de las escuelas de la provincia y de sus problemas y trayectorias; un mayor desarrollo profesional de los participantes y por supuesto todo ello teniendo como meta la mejora de la práctica, lo que implicaba la mejora de la práctica cotidiana en las aulas. De este último punto no es posible dar cuentas, en tanto la tarea de asesoramiento no continuó al año siguiente para cuando se tenía prevista la puesta en práctica del diseño elaborado.

Una reflexión final respecto al inicio de la relación de asesoramiento, reconociendo su importancia y carácter fundante respecto del trabajo a desarrollar, permite realizar los siguientes señalamientos: puede no ser irreversible, con ello se quiere decir que es posible superar situaciones iniciales poco claras, equívocas o poco sustanciosas, con un cuidadoso replanteo, que por supuesto tiene un costo que hay que poder asumir y evaluar.

Necesita ser tenida en cuenta permanentemente durante el proceso de trabajo, para atender a posibles o convenientes reajustes de acuerdos y metas o para su replanteo. Esto va ligado a la existencia de probables conflictos y a su resolución, lo que seguramente requiere de nuevas negociaciones.

Superada la relación inicial atendiendo a los recaudos que se derivan de lo expresado anteriormente, queda por enfrentar el diseño y desarrollo de la tarea de asesoramiento. En tal sentido tres cuestiones básicas a tener en cuenta³:

1. La necesidad de trabajar con los modelos mentales que posean los profesores o asesorados, tratando de clarificar los modelos y sus diferencias o contraposiciones, a los efectos de construir un modelo consensuado y compartido.
2. Facilitar la creación de una visión de futuro trabajando con “escenarios posibles” o con situaciones hipotéticas que sirvan de anticipación de lo que puede suceder.
3. Atender a los grupos de poder que estén conformados y a su interjuego, tratando de neutralizar las facciones en competencia, mostrando su imparcialidad y carencia de alianzas.

2) Las condiciones requeridas o pericia del agente de apoyo externo

Por el momento, se realizará una aproximación al tema, ya que el mismo va a ser retomado luego del análisis de la segunda experiencia.

Diferentes autores han mostrado su preocupación por las condiciones o habilidades requeridas por los agentes de apoyo externo. Ellas están indudablemente en relación a los

³ Para profundizar en cuanto a etapas del trabajo del asesor curricular, se recomienda consultar el cap. 8 “Asesoramiento en los procesos de desarrollo curricular” de Araceli Estebanz García, en *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*.

Fundamentos en Humanidades

roles y funciones que se desempeñan y demandan. Como un primer antecedente se pueden mencionar los aportes de Havelock (1969) quien recoge una amplia variedad de roles y funciones.

Louis (1985), realiza un estudio de tipo descriptivo que le permite recoger una importante variedad de tareas observadas en distintos países, que pueden resultar de interés a los efectos de caracterizar las funciones y actividades propias de los asesores externos.

Es interesante tener en cuenta, en relación con las características de la experiencia de asesoramiento que se está analizando, la clasificación de habilidades a las que llegaron Miles, Saxl y Lieberman (1988), luego de una investigación realizada acerca de agentes de cambio trabajando en distintos programas de mejora escolar. Son una serie de habilidades agrupadas de la siguiente manera:

- **Habilidades generales:** 1) facilidad y naturalidad interpersonal; 2) funcionamiento del grupo; 3) formación/acción en contextos de trabajo; 4) profesor experto; 5) contenido educativo; 6) administrativa/organizativa.

- **Habilidades específicas:** (área personal) 7) toma de iniciativa; (área socio-emocional) 8) construcción de confianza/relación/conformidad; 9) apoyo; confrontación; 11) mediación de conflictos; 12) colaboración; 13) construcción de autoconfianza; (área tarea) 14) diagnóstico individual; 15) diagnóstico organizativo; 16) dirección/control; (área de contenido educativo) 17) provisión de recursos; 18) demostración.

Si bien esta clasificación no resulta suficientemente clara o explícita en algunos de sus puntos, cubre con amplitud las habilidades requeridas para el apoyo externo, aunque cada una de ellas podría dar lugar a un desarrollo más exhaustivo. De todos modos este listado de habilidades dan cuenta de la complejidad y exigencias del rol, especialmente en trabajos de gran magnitud como el caso de analizado.

Otro aporte interesante resulta el de Fullan (1982), quien analiza las funciones derivadas del rol de apoyo externo en relación con las distintas etapas del cambio o proceso. Así es como señala las etapas: de **adopción/movilización**, que tiene que ver con las actividades de la etapa inicial; de **implementación**, etapa de desarrollo y formación en ejercicio; de **continuación**, que tiene que ver con la identificación y previsión de personal y recursos para el cambio sostenido.

Las etapas señaladas son útiles para pensar el proceso y las distintas actividades y requerimientos propios de cada una de ellas. En el caso particular que se analiza es posible afirmar que se dieron estas etapas, pero también resulta oportuno agregar que es necesario pensar en ellas como un continuo, de modo tal que su secuencia no implica necesariamente olvidarse de la anterior o de la posterior, dándolas por cerradas y acabadas.

Finalmente, y por ahora como una generalización en cuanto a la pericia del agente de apoyo externo generalista, se puede decir a partir de un reconocimiento del camino recorrido, que al menos en este caso particular, se considera que se pudo desempeñar con éxito esta función tan compleja, poniendo en juego la formación y capacidad total, profesional y personal. Para ello fue fundamental no sólo la formación teórica, sino también el hecho de haber desempeñado durante la carrera docente diferentes cargos y funciones, tales como el de asesora pedagógica interna, profesora en distintos niveles y modalidades de enseñanza, cargos directivos y de funcionaria del Ministerio de Educación en el área de perfeccionamiento docente, y muy especialmente el hecho de haber participado activamente en procesos de cambios curriculares.

II - Un caso de asesoría o apoyo externo en un instituto de formación docente de la provincia de Mendoza

Contextualización general de la tarea de asesoramiento

Este caso se refiere a una demanda puntual y autónoma de un instituto de formación docente perteneciente a una ciudad importante dentro de la provincia de Mendoza. Se trata de un instituto transferido por la Nación a la provincia, hecho que forma parte del proceso de

Fundamentos en Humanidades

transformación del sistema educativo que comprendió la transferencia de todos los servicios educativos de la Nación a las distintas provincias. Ello había creado una situación de incertidumbre y confusión en las instituciones que sufrieron este traspaso, ya que se encontraban atravesando un tiempo de transición y adaptación a nuevas normas y pautas de funcionamiento.

En el caso especial de este instituto, que contaba con cuatro carreras de profesorado para el Nivel medio (hoy en desaparición con la nueva estructura del sistema educativo, suplantado por el llamado Nivel Polimodal): Profesorado en Matemática, en Lengua, en Ciencias Naturales y en Geografía, se le agrega el problema de que la provincia no cuenta a nivel ministerial con una estructura fuerte de Nivel Superior y con suficiente normativa, ya que el mismo tenía escaso desarrollo al momento de la transferencia.-

La institución, que tenía una historia de 15 años de vida, ha logrado un reconocimiento en la ciudad y la zona. Su grado de crecimiento ha significado que debía funcionar en dos locales - compartidos con escuelas primarias - bastante distante uno de otro, lo que dificulta enormemente su funcionamiento y hace a la separación, al menos de espacio físico, de las distintas carreras.

Presentación de la demanda

En el momento de presentar la demanda de apoyo externo, la institución se encontraba bajo la dirección de una Rectora con claras inquietudes por la mejora de la calidad de la oferta institucional y preocupada principalmente por dos cuestiones: la formación permanente de los docentes y el destino de la institución. Por ejemplo se había concretado la visita de especialistas de reconocido prestigio en el país y la realización de cursos de capacitación de larga duración. En cuanto al segundo punto: destino de la institución, había tomado clara conciencia de la situación que podríamos caracterizar como de "riesgo" ante la evaluación a que se van a ver sometidos todos los institutos de Nivel Superior y ante los inminentes cambios en la formación docente, a partir de nuevas exigencias para su funcionamiento y de cambios de los currícula.

Es precisamente esta última situación enunciada, la que lleva a solicitar el asesoramiento externo, contando para ello con un aval verbal, de las autoridades provinciales. La demanda inicial, se explicita en los siguientes términos: contar con un asesor externo en currículum, que apoye a la institución en la elaboración de propuestas curriculares que atiendan a las nuevas exigencias y que apunten a la mejora del servicio. Se informa previamente que distintos grupos de profesores cuentan con proyectos con diferente grado de avance y consistencia interna.

Conformación del proceso de asesoramiento y acciones realizadas

Luego del primer contacto directo con la Rectora, quien sintéticamente pero con claridad, señaló las características generales de la institución y las específicas de cada carrera, se acordaron algunas metas posibles y las primeras acciones a concretar. Luego de ello se realizó una reunión con los distintos Jefes de Departamento (uno por cada carrera, más otro por las llamadas materias pedagógicas) y con posterioridad se realizaron reuniones con distintos grupos de docentes que habían sido invitados a participar de la tarea.

Las reuniones de trabajo mantenidas permitieron obtener información acerca de lo trabajado por las diferentes carreras en cuanto a cambios curriculares y realizar intercambios al respecto. Como consecuencia de ello, se percibieron notables diferencias en cuanto grado de avance, posiciones ideológicas y teóricas, y apertura y flexibilidad frente al cambio. Un primer análisis de la situación llevó a la conveniencia de plantear una actitud de prudencia ante el trabajo a realizar y se decidió avanzar a partir del nivel alcanzado por cada uno de los distintos grupos, lo que suponía pensar que sería muy difícil alcanzar grados de desarrollo y producciones de nivel homogéneo. A modo de síntesis se puede expresar lo siguiente:

- La carrera de **Geografía** contaba con el grupo progresista, dinámico y dispuesto al cambio. Tenían elaborada una propuesta de Post-Título que se pudo rever y ajustar y que

Fundamentos en Humanidades

hoy, luego de algunas idas y vueltas por parte de las autoridades provinciales, ha sido autorizada su puesta en práctica.

- La carrera de **Ciencias Naturales**, había avanzado bastante en las propuestas de cambio, pero al momento del trabajo de asesoramiento, existían dos proyectos que aparecían como opuestos, sostenidos por dos grupos de diferente formación, uno con formación docente y otro con formación profesional proveniente del campo de la biología y la química. En forma casi inexplicable por la rapidez, luego de dos reuniones de trabajo, los docentes responsables de las propuestas se dieron cuenta que las mismas eran excluyentes, pero pudieron llegar a acuerdos a través de los cuales se percibió su complementariedad o integración.

- La carrera de **Matemática**, no tenía al momento, clara percepción del significado de un cambio curricular, y parecían más preocupados por acercarse a los planes de estudio que tiene la Universidad, y por problemas de tipo normativo-organizativo, como temas de correlatividades, distribución cuatrimestral o anual de las materias. Se percibió rápidamente que es ésta una sección de profesorado para producir verdaderos cambios se necesitaría de un proceso más largo y difícil.

- La carrera de **Lengua**, presentaba otras características. En primer lugar los profesores estaban orgullosos del camino recorrido y de su formación. Mostraban al inicio, poca disposición para el cambio ya que en realidad consideraban que lo que estaban haciendo era lo mejor o lo correcto. Otra cuestión a tener en cuenta es que el profesor que actuaba como Jefe de Departamento se mostraba muy dependiente de otros colegas que contaban con el reconocimiento de sus pares, lo que evidenciaba algunos problemas en cuanto al manejo del poder. Luego de una primera reunión grupal de intercambio con un grupo de docentes de la carrera y ante algunas preguntas y planteos que se realizaron desde el lugar del asesor, pudieron entrar en estado de mayor disposición para plantearse cambios en los que inevitablemente había que pensar, a partir de la transformación de la formación docente.

- El Departamento de materias llamadas **Pedagógicas**, que agrupaba a los docentes de las materias del campo mencionado, de todas las carreras, contaba con una Jefa que recientemente había asumido las funciones y no había logrado aun el suficiente reconocimiento de sus pares. Este era un lugar clave en cuanto a las posibilidades de cambio, ya que todas las carreras esperaban que sea este departamento el que elaborara la propuesta curricular común para lo que en los C.B.C. aparece como Área de Formación General y Área de Formación Especial (en cuanto a niveles del sistema educativo). La reunión mantenida con los profesores del Departamento, a la que asistieron, para sorpresa de ellos mismos, muchos docentes, permitió que tomen conciencia de la importancia de la elaboración del proyecto común y mostraron predisposición para hacerlo, si bien no contaban al momento con ninguna propuesta. Una nueva reunión con la Jefa de Departamento permitió avanzar en ideas y propuestas de cambio, ofreciéndosele materiales que pudieran servir como referentes; también se conversó acerca de acciones posibles. Pero la debilidad de su posición institucional no le permitía por el momento gestar los cambios necesarios, por lo que era evidente la necesidad de mayor apoyo externo.

Luego de esta primera y corta etapa de trabajo, que de acuerdo con lo informado por la Rectora, fue evaluada por los participantes muy positivamente, es posible arribar a las siguientes conclusiones provisorias, que son analizadas con la autoridad convocante:

- El trabajo de apoyo externo tenía un tiempo limitado y relativamente corto para lo que se pretendía.

- En función de lo anterior se acordó que se respetara el grado de avance que cada carrera lograra teniendo en cuenta las diferencias de los distintos grupos de profesores; que se intentara la elaboración del área curricular de Formación General y Especial, común para las distintas carreras. Para ello se previeron distintos tipos de apoyos.

- Que lo posible resultaba ser la elaboración de documentos de propuestas de proyectos curriculares, para ser sometidos a la consideración de las autoridades de la provincia.

- Que las propuestas de Diseño curricular, iban a necesitar ir acompañadas de posibles apoyos y actividades de perfeccionamiento docente.

- Se admitió la necesidad de elaborar un primer documento de apoyo que orientara y brindara la información básica para que los distintos grupos de profesores continúen

Fundamentos en Humanidades

trabajando los cambios curriculares, buscando de otorgar coherencia a los distintos proyectos. Dicho documento fue elaborado por el asesor y enviado rápidamente a la institución para su consideración por parte de los profesores.

A través de lo vivido y realizado en esta primera etapa es posible hoy presentar algunas reflexiones e hipótesis:

- Resulta claro que en la institución, el poder lo detentaba la Rectora, quien a su vez, era respetuosa de la instancia de gobierno colegiada, que es el Consejo Directivo. Contaba con el reconocimiento de los docentes en su capacidad para el trabajo y para estimular el cambio.
- La autonomía relativa con que contaba la institución, como así también las ambigüedades de la conducción provincial, actuaron como obstáculo para el desarrollo de los proyectos, y obligaban a la Rectora a continuas negociaciones hacia arriba (conducción provincial) y hacia abajo (con los docentes).
- Las condiciones de trabajo como agente de apoyo externo no quedaron estipuladas en un contrato escrito, porque la Rectora no contaba con autonomía para realizarlo. A cambio de ello se ofreció al asesor una designación temporal (4 meses) en un cupo de horas cátedras que le permitían ser destinadas a Proyectos Especiales. En comparación con la experiencia anterior realizada en Neuquén, ésta no sólo presentó diferencias en cuanto a magnitud y grado de compromiso profesional, sino también mayores indicios de incertidumbre en cuanto a las posibilidades de concreción y menor sistematización en las etapas de trabajo, lo que implicó pensar en resultados diferentes, más centrados en la institución y con un tiempo de realización acotado.

Lo expresado anteriormente se confirma cuando un hecho imponderable y colateral produjo una situación de miedo y conflictos que surgieron ante la aplicación, en otras instituciones educativas del medio, de medidas que se podían ubicar dentro del plan de "ajuste" del Estado, que significan la aplicación de normas de incompatibilidad docente y se traducen en el pedido de renuncia a horas cátedra a aquellos profesores que se excedían en el tope fijado. Un grupo de docentes del instituto se vio afectado por la medida y se podría decir que produjo en el resto un impacto fuertemente negativo en relación a los proyectos de cambio, ya que los mismos eran percibidos como atentatorios de la estabilidad laboral, en tanto podían ser utilizados por las autoridades como oportunidad para aplicar ajustes, con la posible pérdida de horas de trabajo por parte de los docentes.

La próxima estaba en la institución, requirió de parte del asesor, atender al conflicto suscitado, al que se agregaron los efectos de un corto período en que la Rectora se enfermó, y ello fue percibido en cierta medida por los docentes, como una toma de distancia de la institución o como una retirada o aflojamiento frente a los proyectos de cambio.

De modo que atendiendo a todo lo anteriormente expresado, se centró la tarea en los siguientes puntos:

a) Trabajo con la Rectora para aclarar la situación y brindar el estímulo necesario para que recupere su autoestima en cuanto a capacidad para el trabajo, pero atendiendo más a las condiciones reales del mismo, lo que significó un reajuste de las metas por lo menos en cuanto al tiempo previsto para su consecución.

b) Reuniones de trabajo con distintos grupos de docentes en las que se intentó tomar conciencia de dos cuestiones fundamentales:

- Los cambios curriculares e institucionales en la Formación Docente se realizarían de todas maneras, porque ésta era una decisión de política macro ya tomada, de modo que los docentes de este instituto podían esperar que los mismos sean realizados "desde arriba" o bien era posible decidir proponerlos "desde abajo", pero manteniendo una actitud alerta y prudente, evitando apresuramientos y ansiedades que pudieran resultar factores negativos al cambio.
- Los posibles ajustes o cambios en las condiciones de trabajo de los docentes, constituyen decisiones que los exceden y por lo tanto su aplicación requería pensar

Fundamentos en Humanidades

formas de resistencia que superen las individuales o de pequeños grupos y que no atentaran contra a mejora de la calidad del servicio.

Luego de la estadía en la institución del asesor, la Rectora convocó a una reunión Plenaria, en la que fueron abordados y sincerados los temas antes planteados, y de acuerdo con lo que es informado al respecto, los profesores realizaron una evaluación positiva de la intervención del asesor, destacando la contención brindada y decidiendo no abandonar los proyectos de cambios pero tomándose más tiempo para ello.

La Rectora solicitó al asesor, la elaboración de un anteproyecto escrito del área curricular de Formación General y Especial (materias de formación pedagógica), de acuerdo con ideas trabajadas oralmente con anterioridad. Así se elaboró un documento de acuerdo con la demanda realizada y se sugieren formas de organización institucional coherentes con los cambios previstos. Queda expresamente dicho que este documento debe ser considerado un borrador para la discusión y análisis por parte de los profesores.

Por demanda de los profesores, se acordó con la Rectora una nueva estadía en la institución para fines, en la que se pensó en abordar dos cuestiones: 1) Estado actual del proceso de cambio curricular con la posibilidad de realizar aportes teórico-metodológicos que apoyen la consecución del mismo; 2) Problemas y criterios a tener en cuenta para la elaboración del Proyecto Institucional.

Una mirada desde el presente, y luego de ser puesta en marcha la transformación de la formación docente de todo el país, permite ver a esta experiencia como anticipatoria de los cambios que luego se fueron produciendo.

Análisis y conclusiones acerca de esta experiencia de asesoramiento y apoyo externo

Es esta una experiencia en la que también se cumplió con el rol de agente de apoyo externo **generalista**, en una institución o centro educativo, la tarea se focalizó en la función de ayuda para identificar sus propios problemas y a diseñar propuestas de cambio para la mejora del servicio (Fullan, 1982). Se podría considerar que el papel de **especialistas**, en este caso lo cumplían los propios profesores de la institución, encargados de aportar sus conocimientos expertos en las distintas áreas específicas de conocimiento, quienes además habían realizado o pensaban realizar consultas con otros especialistas de la universidad. Cabe destacar que se pudo realizar una rápida y eficaz complementariedad para los avances de los proyectos entre generalista y especialistas, fundamentalmente atendiendo al marco teórico que los sustentaban y a la búsqueda de coherencia teórico-metodológica entre ellos. Esta necesaria combinación es sostenida por autores como el ya citado Fullan (1982) y Louis et. al. (1985), y esta experiencia vendría a confirmarlo.

En lo referente al **momento inicial de la relación de asesoramiento**, y en comparación con el mismo momento en la experiencia analizada anteriormente, podría decirse que en el presente caso se produjo de un modo más rápido e informal como consecuencia de las características ya descritas de la institución, su demanda y de la Rectora y los docentes quienes sin dejar de reconocer los conocimientos y formación en el campo del curriculum del asesor, tuvieron una percepción del rol que se aproxima más al de un colega que puede realizar aportes desde una área particular y compleja como lo es la curricular.

La relación entre el clima institucional y la propuesta de asesoramiento, se realizó sin dificultades, y más aun puede decirse que recibieron el estímulo y apoyo que estaban necesitando en el momento oportuno.

En cuanto al **papel de la administración educativa**, cabe reiterar aquí que las relaciones con la administración las mantenía el equipo directivo y especialmente la Rectora, y como ya expresara la ambivalencia y falta de decisiones oportunas por parte de la administración provincial actuaron como obstáculo para el desarrollo de los proyectos, pero queda claro que esta situación excedía totalmente posibilidades de intervención del asesor.

Puede deducirse que esta experiencia se encuentra también claramente orientada hacia el **cambio o la mejora**, y que se ubica en el modelo de **proceso**, pretendiendo atender a su vez, a la formación permanente del profesorado. Por otra parte este proyecto surgió como

Fundamentos en Humanidades

demanda “desde abajo” ante nuevas situaciones que planteaba o anunciaba la administración central, tomando como unidad de trabajo a la institución educativa atendiendo a su historia, características y deseos de cambio.

Pericia requerida o condiciones del asesor o agente de apoyo externo

Se destaca este punto en especial por la relevancia que tiene en la construcción de este nuevo campo profesional, que requiere un profundo análisis desde la práctica y de reflexiones y construcciones teóricas que produzcan un avance en el campo conceptual pertinente.

Tal como parece ser que le ha ocurrido a los profesionales que se han iniciado en el campo del asesoramiento y apoyo externo, en los casos analizados, al momento de abordar estas experiencias, no se contaba con suficiente acceso a material teórico acerca del tema. Sin embargo, sin dejar de reconocer los temores y ansiedades que cada tarea a encarar llevaba implícitas y que tenían que ver con aceptar un cierto grado de incertidumbre en cuanto a los resultados, podría decirse que, de manera global, era la experiencia profesional acumulada la que otorgaba una base de formación y preparación suficientes como para abordar estas tareas de apoyo y asesoramiento curricular.

En el caso especial de esta última experiencia analizada, resulta significativo expresar el reconocimiento de la facilidad y celeridad con la que se había podido establecer relaciones y producir cambios. La pregunta lógica estaba referida a qué era lo que hacía posible esta situación. Este interrogante básico es el que conduce al análisis de las condiciones que en este caso facilitaron el desempeño del rol de asesor o agente de apoyo externo. A modo de aproximación, se pueden señalar las siguientes:

- La rápida capacidad para diagnosticar la situación y sus problemas, que en este caso en especial tenía indudablemente que ver con la experiencia anterior en la Formación Docente y en la conducción institucional, lo que permitía prever situaciones y conflictos, comprenderlos a la vez que pensar alternativas superadoras.
- Tener experiencia en reformas curriculares de la Formación Docente de otras provincias, lo que permitía visualizar la complejidad del proceso y sus dificultades.
- Haber desarrollado, por lo expuesto anteriormente, habilidades y competencia metodológica y relacional para procesos como el descripto.
- La interiorización y profundización acerca de cuestiones de orden epistemológico sobre los distintos campos o áreas de conocimiento, tales como las que se tuvieron que atender (Profesorados de Matemática, de Lengua, de Ciencias Naturales, de Geografía). No significa esto que sea necesario que el asesor generalista sea a la vez un especialista en cada una de las áreas mencionadas, pero sí poder estar al tanto de las discusiones más importantes que se están dando en cada uno de esos campos científicos y en los problemas de su enseñanza. Estas condiciones son las que permiten percibir los problemas más significativos, realizar preguntas nodales que lleven a la reflexión de los distintos especialistas y en lo posible brindar orientaciones oportunas.
- Contar con experiencia y formación en cuanto a aspectos del campo de la organización y funcionamiento institucional, como así también en cuestiones de diseño y desarrollo curricular.
- Tener pericia para detectar conflictos, explicitarlos y destrabarlos, a la vez que suscitar a veces o trabajar otras, inevitables situaciones de confrontación, tratando de correrlas del lugar de las dicotomías, dialectizándolas.
- Poder comprender la complejidad del rol directivo en sí mismo y más aun cuando el director se asume como gestor del cambio, teniendo en cuenta la importancia de una percepción adecuada de los cambios que se pretenden lograr y los que son posibles, evitando desbordes o frustraciones.

Tercera parte

Aproximación a algunas conclusiones finales

I - Acerca de la construcción del rol de asesor y de las habilidades y pericia requeridas

Fundamentos en Humanidades

Si bien durante el desarrollo de este trabajo el tema ya ha sido abordado en distintos momentos y el análisis de las experiencias expuestas, permite ir construyendo esta categoría del “campo del asesoramiento externo”, resulta pertinente retomar y entrelazar cuestiones planteadas a los efectos de expresar, a modo de síntesis, algunos aspectos que se consideran relevantes y por lo tanto merecen ser señalados con más fuerza.

En primer lugar se deja en claro que la perspectiva adoptada es la del “asesor como un profesional que contribuye al desarrollo del profesorado o un especialista del currículum que ofrece formación y asesoramiento en problemas específicos de este campo de conocimiento”. Desde este lugar es posible afirmar que, la tarea de asesoramiento es siempre una tarea compartida ya que solamente se puede desarrollar en relación con otros profesionales de la educación, ya sean ellos especialistas, estructuras de apoyo, centros educativos o docentes agrupados de diversas maneras.

En segundo lugar, optando desde ya por el **modelo de proceso** y con la mirada orientada hacia **el cambio o la mejora**, se parte de concebir la labor de asesoramiento como lo expresan Lippit & Lippit (1986):

“... una interacción en dos sentidos, un proceso de buscar, dar y recibir ayuda. Se dirige a ayudar a una persona, un grupo, una organización o un sistema más grande para movilizar los recursos internos y externos con objeto de resolver las confrontaciones con problemas y ocuparse de esfuerzos de cambio”.

Asumir esta posición significa concebir el asesoramiento como un proceso de “formación permanente del profesorado”.

En tercer lugar ese necesario tener en claro qué significa trabajar para el cambio, preguntándose acerca del significado del mismo, dirección y sentido que se le quiere dar y fundamentalmente a quiénes va a beneficiar el cambio. Esto implica reconocer que la tarea es difícil, en tanto todos aquellos que se sientan involucrados en procesos de cambio atraviesan un período de inestabilidad e inseguridad emocional y profesional, que pueden colocarlos fácilmente en situaciones dicotómicas de apoyo o rechazo al mismo, o de escepticismo e indiferencia, todas ellas con efectos negativos para el inicio de un proceso de cambio. Por otra parte es necesario reconocer también que el asesoramiento es una función comprometida, en tanto al actuar en contextos sociopolíticos y con grupos humanos, tiene una fuerte carga ético - política, que obliga a tomar posiciones, definir relaciones y responsabilidades, ofrecer orientaciones, decidir acciones y a evaluar y asumir resultados.

En cuarto lugar, tal como se desprende del análisis de las experiencias expuestas, el asesor externo se ve ante la situación de mantener un equilibrio entre sus propias posturas, las de los distintos grupos con los que tiene que interactuar y la intencionalidad y el derecho de la administración a implementar acciones que ejerzan efectos en el sentido de concreción de sus propias políticas educativas. Esto lo obliga a un permanente ejercicio de reflexión crítica y de toma de decisiones, las que deben ser suficientemente negociadas de modo de lograr acuerdos acerca de las mismas para asegurar el desarrollo del proceso de asesoramiento. Es por ello que en esta tarea se da un permanente interjuego o entramado entre el poder y su distribución, entre las diferentes responsabilidades y posibilidades de decisión.

No resulta sencillo poder determinar cuáles son las habilidades y conocimientos requeridos para ejercer un rol tan complejo como el del asesor externo en el campo curricular, particularmente porque considero que la tarea exige una construcción permanente del rol en relación con los distintos contextos de desarrollo, las distintas demandas y las diferentes situaciones por las que pueden atravesar los asesorados, entre otras cuestiones. Sin embargo es necesario producir aproximaciones que aporten a la construcción del campo teórico-práctico del asesoramiento.

En tal sentido, y a partir del entrecruzamiento de las propias experiencias con los aportes teóricos a los que he accedido, se señalarán dos cuestiones básicas de las que pueden desprenderse otras, en la medida en que se desentrañan las distintas funciones a desarrollar:

- Cualidades del orden de la personalidad del asesor, en relación con características personales que le permitan asumir el lugar de un liderazgo democrático, capaz de ser una escucha atenta y un orientador oportuno, a partir de comprender e interpretar las necesidades y posibilidades de los grupos con los que tiene que trabajar.

Fundamentos en Humanidades

- Una cantidad de conocimientos específicos y generales propios del campo curricular y de otros campos de los saberes pedagógicos (de orden institucional, organizaciones, psicológicos, epistemológicos, sociológicos y de política educativa), que puedan articularse y manejarse con habilidad suficiente y oportuna. Esto sólo puede darse si el asesor es capaz de relacionar adecuadamente en su desempeño, la teoría y la práctica educativa.

En cuanto al primer punto señalado, es apropiado tener en cuenta planteos como los que realiza Snell (1988), referidos a la actitud personal del asesor:

- “- Las propias creencias y sentimientos sobre el uso del poder.
- La actitud abierta a la fuerza persuasiva de nuevos puntos de vista.
- Las destrezas de influencia no manipulativa.
- No creer que los actos son de hecho absolutamente éticos o no éticos, sino que son correctos o equivocados en función de las consecuencias pretendidas o producidas.
- Juzgar la acción en función del incremento de la libertad individual de elección, la reducción de malestar y la equitativa distribución de elección informada.”

En cuanto al segundo punto, habría que agregar a los conocimientos mencionados como necesarios, una serie de destrezas que tienen que ver con aspectos procedimentales que permitan poner en juego esos conocimientos y diseñar acciones adecuadas a las distintas situaciones, actores, tiempos, etc., tales como por ejemplo: capacidad y estrategias de diagnóstico, detección y comprensión de situaciones problemáticas; capacidad para abordar y resolver conflictos ya sean del orden de las comunicaciones o relaciones personales o de orden epistemológico o teórico; capacidad para facilitar los procesos de negociación y la construcción de acuerdos; capacidad para ofrecer el estímulo y la orientación oportuna que favorezcan la producción y el crecimiento de los grupos implicados en los cambios; capacidad para el análisis, la reflexión y la evaluación permanente de las tareas, procesos y resultados que se van produciendo.

Una reflexión final, que sintetiza otras muchas realizadas a partir de las experiencias de campo, permiten aseverar que para poder desempeñar exitosamente el rol de asesor curricular externo, no sólo es suficiente tener una vasta formación en temáticas propias del campo a trabajar, sino que es sumamente importante tener un recorrido amplio y variado por el sistema educativo, por sus distintas instituciones y lugares dentro de ellas.

Probablemente sea esto lo que está más cerca de asegurarnos la posibilidad de articular la teoría y la práctica, y de llegar a ser “el eslabón perdido” al que se hizo referencia al comienzo del trabajo. También se puede afirmar en cuanto a que son las condiciones indicadas, unidas a la conciencia clara del compromiso que se asume, las que pueden otorgar al asesor externo la necesaria **credibilidad**, sin la cual se hace imposible el desarrollo de sus funciones.

Atendiendo a ello se puede contestar a uno de los interrogantes formulado anteriormente en este trabajo, que tenía que ver con el momento más adecuado dentro de una carrera profesional, para desempeñar el rol de asesor curricular externo. En tal sentido se considera que ello puede darse o es deseable que así sea, cuando se cuenta con una formación, recorrido y madurez profesional suficientemente amplia y profunda.

Otra cuestión valiosa para pensar en la posibilidad de continuidad y profundización de procesos de cambio y de desarrollo de las potencialidades de los profesores como agentes de cambio desde las propias instituciones educativas, es la del desarrollo de la **investigación colaborativa**, que al decir de Ann Lieberman (1986) sería “trabajar con..., no trabajar sobre...”. En el trabajo que titula de esa manera, realiza aportes muy interesantes acerca de experiencias desarrolladas dentro de esta modalidad de investigación.

Las prácticas de asesoramiento y apoyo externo en el contexto actual

Si bien la escuela es una institución propia de la modernidad, su pervivencia a través de los tiempos y de los cambios sociales y culturales, hacen que se vea sacudida por nuevos discursos, nuevas exigencias y otras prácticas. La escuela por lo tanto, no puede

Fundamentos en Humanidades

permanecer por fuera o ignorando el discurso de la llamada postmodernidad como así también sus efectos y el modo en que los están viviendo sus actores y los conflictos que como consecuencia de ellos se generan.

Tal como lo plantea Rodríguez Romero (1992) es importante ver el modo en que la situación del contexto actual repercute en las prácticas de apoyo o asesoramiento, ya que tal como lo expresa S. Kemmis (1995), las dimensiones del desafío no alcanzan exclusivamente a la teoría de la educación, también las prácticas educativas se ven interpeladas por la complejidad de las transformaciones.

El asesoramiento y apoyo externo, las certezas y las incertidumbres

Hoy el discurso social y cultural, y por lo tanto el educativo, está plagado de llamados para atender el problema de las incertidumbres que aparecen como nota distintiva de esta nueva cultura en la que se está inmerso y también del discurso teórico que se presenta como abierto a nuevos planteos y cambios de paradigmas.

Si el lugar del agente de apoyo externo o asesor, se lo ubica desde la perspectiva de la escuela de la modernidad y de su necesidad de ofrecer certezas y acciones que aseguren resultados previstos, está claro que es un lugar destinado al fracaso. No ha sido éste el enfoque que se le ha dado al tema en el presente trabajo; sin embargo y a modo de dejar claramente fijada la posición respecto de este rol, es conveniente realizar algunas consideraciones que otorguen mayor fundamentación a la cuestión.

Siguiendo la línea de desarrollo conceptual de Rodríguez Romero (1992), se pueden señalar los siguientes planteos:

- Del asesoramiento científico al asesoramiento situado.

Tal como se puede deducir del desarrollo del presente trabajo, no es justamente la certeza científica la que se destaca como requisito de pericia para el desempeño de las funciones del asesor curricular, sino más bien un conjunto de saberes y habilidades, muchos de ellos proveniente de la práctica misma, que puestos en juego ante cada situación concreta, posibilitan el abordaje de situaciones de asesoramiento, que de por sí, no serán nunca iguales y por lo tanto requerirán de planteos y acciones diferentes.

El problema básico radica entonces en atender a la idiosincrasia de cada situación de asesoramiento y en encontrar el apoyo teórico en marcos disciplinares múltiples y diferentes, que converjan en distintos puntos, para atender a los requerimientos de cada situación en particular. No es cuestión de "clonaje", sino más bien la de saber aprovechar conocimientos y reflexiones acerca de las propias prácticas de asesoramiento, para situarse en el centro de nuevas situaciones que requieren de algo que no es nuevo: el apoyo para resolver situaciones concretas o para responder a nuevos requerimientos.

Es la irrepetibilidad de situaciones idénticas la que da lugar a la necesidad de atender a la diversidad de culturas, diversidad que aun puede darse dentro de una misma provincia y dentro de las ciudades e instituciones. La atención a la diversidad cultural es hoy un tema central de debate en el campo curricular. Como una demostración de ello se puede observar que ésta ha sido una preocupación relevante en la construcción de los currícula para la Formación Docente en la mayoría de las provincias de nuestro. Sin embargo hay que destacar que el tema necesita aun de mayor profundización de la construcción de alternativas para las prácticas pedagógicas áulicas e institucionales.

Es por ello que podemos pasar a hablar de la **certeza situada**, como aquella que se construye con el conjunto de profesores, directivos y especialistas, a partir de sus propios saberes y experiencias, para atender a la problemática que se desee abordar. La tarea se centra entonces en ayudar al grupo a construir colectivamente y en producir los necesarios y oportunos aportes teóricos.

- La organización y funcionamiento institucional: de la institución cerrada a la constitución de redes y alianzas.

Las limitaciones y riesgos de instituciones cerradas y vueltas sobre sí mismas, con organización y funcionamiento claramente jerárquico ya se han puesto claramente en

Fundamentos en Humanidades

evidencia. El sentimiento de asfixia y muerte institucional recorre a sus actores paralizándolos y angustiándolos. Vivir o supervivir en el mundo actual requiere de la apertura a otras instituciones aun de variado tipo. La necesidad de buscar apoyos y alianzas y la posibilidad de construir redes que den fuerza y poder suficiente a los actores y a las instituciones, es innegable. Una lectura adecuada de los documentos que regulan la transformación de la formación docente en nuestro país, permite visualizar que se tiende a ello, a partir de la autonomía que se propone como nueva condición para el funcionamiento de los institutos.

La incertidumbre con la que hay que lidiar y las innovaciones a las que se apela para producir cambios que apunten a la mejora de las prácticas y del sistema, suponen la construcción de una nueva cultura profesional basada en redes de colaboración entre diversos grupos de profesores, que hagan a un funcionamiento más abierto de las instituciones, capaces de recibir los aportes de otros profesionales. La negociación y el diálogo son dos condiciones necesarias para atender al diseño, desarrollo y evaluación curricular, desde la perspectiva aquí planteada.

- Las prácticas de asesoramiento y apoyo externo como prácticas situadas.

Como conclusión lógica de acuerdo con los argumentos desarrollados hasta aquí, al interrogante acerca de cuál sería el enfoque y las características de las tareas de asesoramiento curricular en el contexto actual y partiendo de una concepción curricular como la de proyecto cultural a realizar en la acción y en determinados contextos, no cabe otra respuesta que la de considerarlo como **apoyo situado**.

El tipo de prácticas propias del apoyo o asesoramiento situado se caracteriza por la versatilidad de acciones, sensibles a las peculiaridades contextuales, a las necesidades y saberes de los actores, a las culturas construidas. Al mismo tiempo debe atender a las rupturas y consensos que sean necesarios producir, si es que se desea generar cambios que hagan a modos mejores de vida y de trabajo profesional de todos aquellos que se encuentren implicados en ellos.

Si el currículum desde la concepción que se propone tiene una carga importante de utopía, las prácticas de asesoramiento en este campo no pueden dejar de pensar y ejecutar acciones y estrategias que caminen y transiten hacia una utopía que nunca terminará de ser construida. El reto estará puesto en las posibilidades de conciliación de lo local y lo diferente, con los aspectos comunes que hacen a las tareas de apoyo y asesoramiento⁴ ♦

Referencias

Ball, S. (1994). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid: Paidós.

Castells M. y otros (1994). *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós Educador.

Escudero Muñoz, J.M.(1993). *El centro como lugar de cambio educativo: la perceptiva de la colaboración*. Comunidad Autónoma de Madrid.

Fullan, M. (1982). *The meaning of educational change*. Ontario: OISE Press.

García M. y López Yañez J.(coordinadores) (1997). *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel Educación.

Giroux, H. A.(1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/MEC.

Goodman, J.(1994). External change agents and grassroots school reform:

⁴ Para profundizar en cuanto a etapas del trabajo del asesor curricular, se recomienda consultar el cap. 8: "Asesoramiento en los procesos de desarrollo curricular", de Araceli Estebaranz García, en *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*

Fundamentos en Humanidades

reflections from the field. *Journal of curriculum and Supervision*.
Volumen 9, No 2, 113 - 135.

Grundy, S.(1991). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata.

Hargreaves, A.(1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Morata: Madrid.

Havelock, R. G.(1998). *Planning for innovation*. Center for Research on Utilization of Scientific knowledge, University of Michigan: Ann Arbor.

Kemmis, S. y Mc Taggart (s/a), A. *Cómo planificar la investigación acción*. Barcelona: Laertes.

Lieberman, A.(1986). Investigación colaborativa: trabajar con... no trabajar Sobre. En: *Educational Leadership*, 43. (Traducción J. M. Nieto Cano)

Lippitt, G. y Lippitt, R.(1986): *The consultin process in action*. San Diego: University Associates, Inc.

Moreno Olmedilla, J. M. (1992): El inicio de una relación de asesoramiento con los centros educativos. En: Villar, L.M (ed.): *Desarrollo profesional basado en la escuela*. Granada.

Morrero Acosta, J. (1995). La cultura de la "colaboración" y el desarrollo profesional del profesorado. *Volver a pensar la educación*, Volumen II, págs. 296 a 331. Madrid: Morata.

Nieto Cano, J.M.(1996): *Hacia un encuentro relevante entre agentes de apoyo externo y centros educativos*. En, Jornadas de Estudio sobre el Centro Educativo, La Rábida.

Popkewitz, T.(1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid, Mondadori.

Rodríguez Romero, Ma.M. (1992). *La labor de asesoramiento en la enseñanza, Teoría y práctica de la educación*. Centro de profesores de Gijón.

Rodríguez Romero, Ma.M. (1996). *El asesoramiento en educación*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós.

Verloop N. (s/a). *Un sistema de apoyo educativo en vías de desarrollo: su potencial y sus dificultades*. Universidad de Leiden.