

EL DIAGNÓSTICO PARTICIPATIVO COMO HERRAMIENTA METODOLÓGICA EN LA ASESORÍA EDUCATIVA

*Paulina Castro, Marco Alarcón, Héctor Cavieres, Paulina Contreras, Jorge Inzunza,
Javier Marambio, Evelyn Palma y Silvia Tapia*

1. ANTECEDENTES

El presente artículo surge como una reflexión de proceso, en el marco del trabajo que desarrolla el Equipo de Psicología y Educación (en adelante EPE) del Departamento de Psicología de la Universidad de Chile, en el Programa Liceos Prioritarios del Ministerio de Educación. Dicho programa pretende propiciar una instancia de asesoría integral a los liceos de enseñanza media que tengan bajos indicadores de resultados académicos, en contextos de alta vulnerabilidad social. La asesoría integral contempla tres áreas: gestión directiva, gestión pedagógica y gestión de la convivencia e inclusión.

El programa contempla, luego de la etapa diagnóstica, acciones de asesoría en su conjunto durante un período de tres años. El primer año tiene como objetivo la normalización del establecimiento en relación a las debilidades y fortalezas detectadas en la fase diagnóstica -instalando o mejorando las estructuras y los procesos funcionales y disfuncionales en el liceo-. El segundo año está destinado a la consolidación de los elementos de gestión fortalecidos, y en un tercer año, se busca proyectar al liceo, en vistas de asegurar la continuidad de los cambios sin la presencia de los equipos asesores.

Entre las acciones ya ejecutadas, se ha realizado un diagnóstico durante los meses de octubre y noviembre de 2006, en cuatro establecimientos de la Quinta Región, para luego construir propuestas de asesoría —planes de mejora de la gestión escolar— durante los meses de diciembre 2006 y marzo de 2007. La operatividad que el EPE configuró para hacerse cargo de estos primeros pasos, fue la nominación de duplas de profesionales —intentando combinar criterios de género y de experiencia en asesoría de liceos públicos en condiciones de vulnerabilidad— que visitaron semanalmente los liceos, durante los meses citados. Posterior a este trabajo de diagnóstico y planificación, se ha iniciado la fase de normalización del establecimiento, rearmando equipos de trabajo por liceo, integrando a psicólogos, profesores y estudiantes en práctica, sin perjuicio de que, dependiendo de las temáticas a abordar, se integre a otros profesionales a actividades específicas a realizar en los establecimientos.

El objetivo del presente artículo es discutir algunos elementos de análisis surgidos en la fase diagnóstica. Ello bajo el supuesto que asesorar en establecimientos públicos y con alta vulnerabilidad, es distinto a asesorar en otros tipos de establecimientos escolares. Esta apuesta implica intentar sistematizar un conocimiento que se construye en la *praxis* y con la *praxis*.

2. LA INSERCIÓN EN LOS LICEOS: TENSIONES E INTENCIONES DE LA CONSTRUCCIÓN DIAGNÓSTICA

La inserción de las diferentes duplas de trabajo en los liceos se situó inevitablemente en el rol, en términos metafóricos, del *extranjero*, *interventor*, *turista* y *observador*. En rigor, el asesor se sitúa en el continuo de la *oportunidad-amenaza*. Según la experiencia del equipo, este encuentro – calificable casi como *prototípico*– es una reiteración de lo que se ha observado en otras asesorías, y corresponde a una sensación de “externalidad”, en la cual se sitúa cualquier persona o institución que pretenda decir o actuar *dentro* de la institución. Lo anterior da cuenta de la sensación subjetiva, y en muchos casos muy objetiva (consensuada internamente), de parte de los actores de estar siendo intervenidos o fiscalizados, de sentirse involucrados en iniciativas globales que no toman en cuenta, las más de las veces, sus particularidades derivadas de la experiencia vívida.

Los actores escolares, especialmente los docentes y directivos, han desarrollado una extrema sensibilidad, a través del tiempo, a los programas del Ministerio de Educación y de otras entidades estatales y privadas. Muchas veces se declaran *sobreintervenidos*, lo cual se reafirma al enumerar las grandes listas de proyectos y programas, a través, de los cuales se intenta *ayudar* a los liceos que trabajan en contextos de vulnerabilidad. Es de esperar entonces, la desazón y desconfianza iniciales respecto a la invitación del Ministerio de Educación a participar en esta asesoría con la Universidad de Chile. Muchas veces, la participación en este tipo de proyectos tiene un fin sólo utilitario para las instituciones escolares –obtener y mantener recursos/beneficios financieros o de otro tipo–; en otras se detectan presiones de diverso orden para obligarlas a integrarse. La interrogante que nace en este sentido, es cuál es el sentido que para los establecimientos escolares tiene la participación en los diversos programas estatales, cuando son percibidos como *modas técnicas de equipos que no saben lo que pasa en el terreno*.

Este primer acercamiento, implicó intentar construir un esbozo de definición del significado de la asesoría en conjunto con los equipos directivos de los liceos. Destacamos que es una construcción conjunta, ya que implica la definición y redefinición de posiciones, actuaciones y enfoques, tanto en lo conceptual como en lo técnico. Desde el saber teórico universitario, existe un saber sobre la asesoría —que no es unívoco—, y que ha implicado contrarrestarlo en diversos espacios escolares, para así constituir un saber-práctico, un conocimiento que reconoce espacios conversacionales de constitución-construcción. La principal tarea en esta etapa, fue entonces discernir la diferencia entre intervenir y asesorar.

Para explicar lo que entendemos como una intervención podemos servirnos del modelo médico, y pensar en una *intervención quirúrgica*. La cirugía postula que el *objeto-sujeto* de la intervención es un *paciente* que poco o nada puede hacer respecto de qué y cómo se interviene. Difícilmente podría ser otra manera, toda vez que lo más probable es que este paciente, no tiene las competencias o los conocimientos necesarios para *autointervenirse* (y mejorarse). En el modelo positivista médico, el paciente entonces no sabe la procedencia de su mal, no puede actuar sobre su etiología, limitándose a la sola *sintomatización*. El paciente es el que espera.

Si aplicamos esta metáfora al tema que nos convoca, los liceos estarían “enfermos” y serían incapaces de reconocer y poner fin a su(s) mal(es). El liceo (paciente) repite de manera sistemática sus síntomas problema, situación ante la cual se debe *intervenir* de manera externa, con herramientas expertas que apunten a reorientar (sanar) la institución.

Ahora bien, entre otros, el peligro que tiene esta lógica para los ámbitos sociales, es que el diagnóstico externo puede arrojar una etiología de los problemas muy distinta a la interna. Los actores escolares tienen discursos y sistemas de interpretación de sus realidades (*saberes prácticos*), por lo tanto, también elaboran *diagnósticos*. Desde fuera pueden priorizarse o atribuir causas que, analizadas internamente, no obedecen al sentir y conocer que la misma institución tiene de sí. Ello implica reconocer que las instituciones y sus miembros generan conocimiento de sus (y a partir de sus) prácticas, pero no son sistemáticas. Esta falta de orden aparente es lo que históricamente ha deslegitimado a los discursos locales, los cuales se ven aplastados por la lógica prescriptiva de las políticas sociales, de las tendencias privatizadoras del saber, y de los vaivenes de la *opinión pública*.

Esta distancia producida entre el saber externo e interno en los liceos, potencia la marginación de los equipos externos en los establecimientos escolares, ya que si bien se *entra* físicamente en los liceos, no se entra en las tramas de significaciones y de poder internas. Muchas instituciones *asesoras* sostienen hoy, al menos discursivamente, prácticas que operan desde la *expertise*, donde sería poco aséptico incluir a los actores en algo más que la medición de magnitudes de variables consideradas a priori como relevantes. El experto según esta visión, debe mantener su distancia respecto a la institución, bajo el supuesto de poder *mirar correctamente* (la ilusión de la objetividad positivista) desde fuera y dar una solución.

Esta distancia descrita entre las partes, es lo que genera relaciones más bien protocolares, cumplimientos burocráticos de las iniciativas provenientes desde *fuera*, como las ministeriales. Esta distancia entre actores puede producir también lecturas sesgadas donde, por ejemplo, las iniciativas *externas* se ven como golpes de poder, y por tanto se constituyen en acciones deslegitimadas para los establecimientos, los cuales aparecen vistos desde los niveles de administración del sistema como a ratos díscolos o faltos de compromiso.

Si aceptamos este análisis, cabe la pregunta de si ¿será prudente pensar la institución educativa a modo de paciente?, ¿podrá definirse a quién acompaña a estas instituciones como un experto?, ¿experto en qué?, ¿aporta este modelo al logro de las metas educacionales?

A nuestro juicio la *lógica positivista* de la realidad escolar es discutible. Como bien hemos señalado, los propios establecimientos escolares son capaces de darse cuenta de muchas de sus limitaciones, problemas, causas, e incluso avizoran potenciales soluciones. ¿Qué tipo de *paciente* es este entonces?

La postura del Equipo de Psicología y Educación (EPE) de la Universidad de Chile apunta a comprender a la institución con este carácter conciente y posicionamiento activo. Por ello, en este marco comprensivo de *sujeto* es donde tiene sentido la idea de *asesoría*, definida como acompañamiento, y donde los propios actores escolares tienen mucho que definir, decidir y hacer, tanto en su diagnóstico como en sus propias propuestas de mejoramiento.

Este análisis cuestiona la visión clásica del *interventor experto externo*, pues se parte acá de la premisa que quien más sabe del problema es la propia institución, y que el rol de acompañamiento consiste, más bien, en orientar acciones para clarificar procesos y/o instalar algunas estructuras tendientes a la generación de soluciones propias.

3. EL DIAGNÓSTICO PARTICIPATIVO COMO SABER DE SÍ

Una vez aceptados en el liceo, nuestro equipo en conjunto a diversos actores del establecimiento iniciamos el diagnóstico, el cual, como *saber a través de*, se nos revela como un *momento* de conocimiento mutuo, es decir, se generan en él dinámicas de conversación, evaluación y valoración de las diversas complejidades que enfrenta el liceo, y al mismo tiempo, se concretiza el enfoque enunciado por el equipo de asesores en una serie de procedimientos.

Respecto a la idea misma de diagnóstico nos interesó construir un conocimiento donde los nudos críticos e hipótesis explicativas fuesen elaborados por los actores del liceo y los asesores¹. Esta co-construcción nos permitiría evitar que los saberes generados quedasen como letra muerta, en documentos técnicos que sólo son desempolvados cuando un agente externo los solicita. El objetivo final es que el conocimiento ejerza un poder transformador de la realidad. La relación con el conocimiento diagnóstico que se propone, considera que éste obedece a las lógicas de una investigación, por lo tanto, obedece a metodologías rigurosas de producción y análisis de información, con el adjetivo de *participativas*.

3.1. Marco teórico metodológico del diagnóstico participativo

Según el análisis propuesto por Ibáñez (1994)² un sistema social, al observarlo desde el punto de vista de la investigación, es “mirable” al menos en tres niveles: de los elementos -vale decir las partes mismas del sistema-, de los componentes -las relaciones entre estos elementos-; y por último, de la estructura propiamente tal -las relaciones entre relaciones-.

Desde la investigación, el primer nivel ofrece dar cuenta de grados de existencia de una variable en determinado elemento, lo cual ha sido denominado *perspectiva distributiva*, que se correlaciona con una lógica de investigación más bien cuantitativa. El segundo nivel, de relaciones entre elementos, corresponde a una perspectiva estructural, la cual utiliza técnicas de tipo cualitativas. El tercer nivel de análisis se denomina dialéctico, y analiza al sistema en su conjunto, como un componente dinámico que se autorreproduce.

Si bien una investigación debiera proponerse abordar los tres niveles para hacer una lectura pertinente de la realidad, es cierto también que dependiendo de la demanda (definición de los marcos de investigación, en nuestro caso: diagnóstico), ésta se centrará en alguno de los tres aspectos.

Para los liceos prioritarios la demanda tiene como eje impulsar procesos de cambio, entendidos como mejoras de estructuras concretas del funcionamiento del liceo, que en este caso están incluso definidas, ellas son: gestión pedagógica, directiva y de convivencia.

El enfoque entonces está intencionado hacia la visualización de las estructuras del liceo, y las relaciones entre estos tres tipos de gestión, con el fin de generar mejoras sustantivas –de resultados-. De lo anterior se desprende que el nivel a trabajar será entonces estructural, y por tanto el diagnóstico participativo propuesto se insertará en dicha perspectiva metodológica.

¹ El MINEDUC solicitó un informe final del proceso diagnóstico en el cual debían presentarse: nudos críticos e hipótesis diagnósticas que explicasen las razones de los estancamientos en los resultados académicos de los liceos. Ello permitiría construir planes de mejora y comprometer resultados esperados.

² Ibáñez, Jesús (1994) *Perspectivas de la investigación social; el diseño en las tres perspectivas*. cap 2, pág. 49-84 En García, M; Ibáñez, J; Alvira, F (coords) *El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación*. Alianza: Madrid.

Según el propio Ibáñez la entrevista resulta ser la estrategia metodológica definida por autonomía para una perspectiva estructural. Situándonos entonces en este marco, la idea es ver cómo opera un diagnóstico participativo.

3.2. Las técnicas metodológicas del modelo estructural y el diagnóstico participativo

Decíamos que una de las técnicas más apropiada del modelo estructural es la entrevista. Dentro de los diferentes tipos de entrevista existentes, en el caso del diagnóstico participativo, se trabajó con las de tipo abierta y semidirectiva. El objetivo era transparentar a los actores la realización y el motivo de las preguntas, pretendiendo dejar de lado la sensación de interrogación e instalando una lógica de diálogo. La participación de los actores escolares en estas entrevistas se tradujo en la definición de las pautas de entrevista y, una vez realizada, dando la posibilidad de revisar sus propios dichos en sesiones de devolución. De esta forma, obtenemos una información con sentido, validada y legitimada por los actores educativos, no perdiendo el norte que nos reúne, que es la búsqueda de discursos acerca de la situación del liceo y su mejora, evitando situarse en discursos particulares.

En el caso de las entrevistas de tipo grupal³, esta se trabajó como una conversación, buscando que represente a los distintos actores, que sea capaz de dar cuenta de cómo *se* habla la institución y como los diversos componentes de la estructura se refieren a determinados problemas. Lo que se busca es producir una microconversación (la situación de entrevista grupal) que reproduzca la macroconversación de la institución (como se *habla* la institución).

También se utilizaron instrumentos cuantitativos, lo que facilitó el acceso a información sobre clima escolar y autoconcepto de los/as alumnos/as; y sobre las valoraciones de los/as docentes y docentes directivos sobre la gestión directiva y curricular dentro del liceo. De hecho el empleo de técnicas mixtas en las investigaciones es recomendable, ya que aporta mayor riqueza a los análisis. Una observación menor, dice relación con que la información de tipo cuantitativa, además cuenta con una especie de *halo científico*, que la valida socialmente. De todas formas, la expresión de la realidad en porcentajes y grados, permiten una simplificación comunicable y entendible para los diversos niveles del sistema. No obstante, creemos es esencial generar interpretaciones cualitativas que pongan en relieve los contextos de producción.

Este *cariz participativo* aplicado a la definición y utilización de técnicas de investigación, implica descender el *velo cuasi mágico* con el cual estos elementos parecen operar, cuando sus resultados prácticamente emergen misteriosamente bajo la forma de un diagnóstico. Lo participativo, además, se traduce en la generación de instancias de apropiación de los instrumentos de investigación por parte de los propios actores. De esta forma se abre la posibilidad de que ocurra aprendizaje institucional, traduciendo la observación en posibilidad de autoobservación. Además se intenta generar comprensión de las diversas fases de investigación, considerando la complejidad de la lectura de datos. En estos procesos la cautela y rigurosidad son esenciales, para no generar interpretaciones sesgadas, derivadas de la lectura superficial de números o conceptos.

³ Dicha asimilación es posible de encontrar en al menos las siguientes referencias: Flick U; (2004) Entrevistas y debates del grupo de discusión. Cap X. pág 126. En *"Introducción a la investigación cualitativa"*. También en Ortí, Alfonso (1994) La apertura y el enfoque cualitativo estructural: la entrevista abierta y la discusión de grupo. Cap 11. Pág. 198. En García, M; Ibáñez, J; Alvira, F (coords) *"El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación"*. Alianza: Madrid.

La utilización de técnicas cuantitativas también, desde una perspectiva participativa, considera la necesaria adaptación de los instrumentos a la medición de indicadores que para la institución son importantes, lo cual implica revisar e incluso adaptar los instrumentos a los contextos particulares.

3.3. A priori respecto a una asesoría

Hasta aquí hemos planteado la idea de una asesoría como acompañamiento, hemos pensado en una metodología investigativa acorde, y hemos revisado cómo ello se materializa en las técnicas metodológicas.

Todo el análisis anterior tiene a su base ciertos aprioris, ciertas premisas que nos parece pertinente evidenciar. Por estos aprioris o premisas entendemos los conocimientos o modos de comprensión de los fenómenos, que sirven de base para la comprensión de otros fenómenos, y por tanto operan como concepciones obvias –o naturales–, de allí la importancia de explicitarlas, pues generalmente operan implícitamente.

- *Construcción social de la realidad:* tal vez resulte ser la premisa más básica, y está dada por la concepción de que las personas son entes activos en la construcción de su propia realidad. Las personas no sólo reaccionan a los eventos, también los significan y construyen; yendo más lejos aún, la realidad se constituye muchas veces en el proceso mismo de significación, de interpretación de ella misma.
- *Conocimiento local como conocimiento válido:* muy relacionado a la premisa anterior, aquí señalamos que compartimos la concepción de que quién más sabe de su situación es quien la vive, aún cuando este conocimiento sea de orden intuitivo o esté desarticulado. Es fundamental respetar y levantar los discursos locales, escuchar y dar crédito a los juicios y valoraciones que los actores relatan como sus problemáticas (y sus orígenes).
- *Rol del asesor como facilitador:* también emparentado con los elementos anteriores, o más bien derivado de ellos, se entiende que el rol del asesor deja de ser el de experto en términos dogmáticos. Este rol debe basarse en la humildad, facilitando, rescatando y ayudando a desarrollar los procesos propios. Ello pone al sobreutilizado término de *empoderamiento* en el centro mismo de los procesos, y no como un producto final que hay que enseñar. El objetivo es que el asesor facilite/perturbe a la institución, para que ésta descubra, produzca y haga suyos los métodos, análisis y soluciones.
- *Investigación/acción:* la investigación y la acción, deben ser elementos complementarios e inspiradores. La asesoría entendida en este flujo de investigación-acción comienza en este sentido, cuando se instalan los primeros diálogos y conversaciones. La fase diagnóstica es también acción, pues genera reflexión respecto a las temáticas relevantes de la institución, y por tanto, induce a un proceso reflexivo que puede decantar en la toma de conciencia de ciertas problemáticas, y por tanto a la construcción o articulación de un problema a resolver, paso primario para cualquier tipo de cambio. De lo anterior se desprende la necesidad del compromiso del asesor, y la comprensión de la imposibilidad de una relación neutra. La investigación social no es neutra, y menos en el marco de una asesoría, pues está siempre permeada por el objetivo propuesto (en este caso, la mejora del establecimiento). El juego de roles de investigador-observador e investigado-observado, pierden su identidad, pudiéndose intercambiar continuamente. En la investigación-acción las acciones pueden corregirse, buscando nuevas estrategias para generar la transformación, que es el objetivo último.

4. ALGUNOS COMENTARIOS FINALES

Para terminar nos parece relevante hacer algunas precisiones en torno al objetivo de este artículo.

Cuando hacemos la propuesta de un diagnóstico participativo, lo hacemos no desde una postura antojadiza, o basados sólo en la “sensación de la necesidad” de incluir a los/as actores. Tampoco es una postura de aparente inclusión, o una estrategia para el establecimiento del vínculo con las instituciones. Para nosotros/as el diagnóstico participativo, como el título señala, es una herramienta metodológica. Esto implica que lo entendemos en primer lugar como herramienta que se constituye como una opción posible de utilizar en el abordaje en asesorías educativas. Entendemos esta opción como necesaria tanto a partir de nuestra experiencia en el asesoramiento a instituciones educativas, como de las ideas referidas a que el conocimiento fundamentalmente está en las propias instituciones, que debe cambiarse el rol de experto por el de facilitador, y que es necesario que la institución se involucre en el proceso completo.

A la vez, entendemos el diagnóstico participativo como un elemento técnico, del cual se desprenden otros elementos del mismo valor técnico, como son los pasos o condiciones para la operación misma del diagnóstico. Respecto de esto resulta importante la instauración y el cuidado del vínculo con las instituciones y sus actores. En este sentido es que las alianzas, la relación, los compromisos entre asesores y actores de la institución no deben ser vistos como un “plus” en el proceso de asesoramiento, sino que deben entenderse como condiciones para el establecimiento de la asesoría. Esto si bien descrito puede resultar obvio, suele ser un elemento que se descuida, al menos como elemento técnico, desde una lógica de intervención pues, en rigor, la lógica interventiva no contempla la disposición del “paciente” en tanto este es objeto y no sujeto de la intervención.

En los párrafos anteriores desde el punto de vista de un aspecto técnico, aparece ya la idea de “condiciones básicas”, haciendo referencia a elementos no sólo necesarios sino también indispensables para el logro de una tarea.

Una asesoría como ésta contempla tantos niveles y tantas articulaciones que la pregunta por las condiciones básicas cobra particular complejidad. Por condiciones básicas apuntamos a elementos o situaciones que resultan ser imprescindibles para poder instalar el proceso de asesoría. Nos referimos en particular a elementos del marco contextual que den los márgenes de movilidad necesarios para generar la revisión y en definitiva el cambio institucional. En este sentido hablamos de las condiciones educativas básicas cuya existencia debiese ser incluso atendible como criterio al momento de incluir o no a determinado establecimiento a la asesoría.

En función de las condiciones básicas señaladas arriba es importante destacar que uno de los principales factores para acotar o resolver pasa por los alcances de la asesoría, e incluso su pertinencia entre los distintos niveles. Ello debiese incluir al nivel central del MINEDUC, nivel provincial -supervisión-, y el nivel de los sostenedores municipales -Municipalidades y Departamento de Educación Municipal-, además de las autoridades y representantes de la comunidad del propio establecimiento.

Los niveles señalados en el marco de la política pública de educación en general y en particular en el marco de la asesoría, requieren de una coordinación que en la práctica a momentos resulta precaria y en donde la participación de los distintos niveles posee incluso distintas orientaciones. Ello es posible de observar, por ejemplo, en situaciones en que desde el municipio se pretende modificar de H/C a T.P. en relación al período de la asesoría comprendido para tres años. Lo

anterior se constituye en una variable extremadamente amplia que desdibuja cualquier proceso de asesoría si no se alinea con tal objetivo.

Ahora bien, de lo anterior se desprende que bajo ciertos marcos entonces no debiesen, o los liceos no estarían en condiciones de asesorarse, pues tienen tareas contextuales más urgentes que resolver. Ello nos pone en un escenario en donde los asesores estarían aportando a la segregación contra la cual precisamente se pretende trabajar, ello nos interpela como equipo a preguntarnos si también deben las asesorías hacerse cargo de tales variables, lo cual nos remite nuevamente al tema de las pretensiones de la asesoría, pretensiones que pasan por distintas demandas de los distintos niveles, y lo cual en definitiva nos traslada nuevamente al tema de articulación y los roles en dicha articulación de los distintos niveles.

Respecto de lo anterior, y aun en el caso que se acoten las temáticas y/o objetivos concretos para una asesoría ya sea dentro de este Programa de Liceos Prioritarios o bien de otro emanado desde Mineduc, es importante que se contemple un espacio para insertar una mirada macro, es decir, que se abra una posibilidad de diálogo respecto del proceso global de asesoría en el marco de las características del sistema educativo chileno, a fin de aprovechar el espacio privilegiado de quienes ejecutan la asesoría como observadores de los distintos niveles, articulaciones y desarticulaciones de sistema educativo en su conjunto.

En función de lo anterior, sostenemos que dentro de la relación que se establece con Mineduc se requiere asumir que sobre estas temáticas no hay conocimiento instituido ni de parte de la institución mandante, es decir, Mineduc, ni de las propias Universidades. Por esta razón el camino debiese ser aun más dialogado, más construido, más en relación a acuerdos respecto de las orientaciones generales. Esto implica, por ejemplo, revisar las formas de evaluación de la asesoría con elementos acordes a las características de éstas, pues si bien se entiende que es esperable que el trabajo de acompañamiento redunde en la mejora de indicadores globales como SIMCE, PSU, SNED, o Sace, se deben también contemplar y discutir respecto del diseño de otros indicadores particulares para la intervención, y ello amerita una discusión de índole técnica, y porque no decirlo académica, al interior de las universidades y con la instancia ministerial.

Este diálogo también debiese profundizarse entre Ministerio de Educación, Universidades y establecimientos escolares, para la confección de las pautas de informes. Algunos criterios de las actuales pautas ministeriales resultan poco claros -o pertinentes-. Muchas veces la simplificación a la cual conducen estos informes, es leída como una burocratización, perdiéndose como instancias de crecimiento organizacional, centrado en la generación e institucionalización de conocimiento. La posibilidad de obtener este producto, ayudaría a comprender las complejas relaciones que se establecen en asesorías de este tipo. Nótese que no se está proponiendo la abolición de los informes como mecanismo de control de las acciones de los equipos asesores, sino que debiesen constituirse en herramientas de discusión e información válida; no sólo de objetivos, competencias o estructuras, sino también de una visión global de cómo se piensa la asesoría, los problemas particulares de la población escolar y la educación pública.

Creemos entonces que el conocimiento y las metodologías, las formas de generar asesorías, de coordinar los distintos niveles y de ser capaz de distinguir en ellos los distintos roles y grados de participación, son prácticas que están más bien en procesos y por tanto en su construcción debiesen estar llamados todos los actores involucrados. Esto implica nuevamente validar el conocimiento local, evitando acomodar la realidad al marco o prisma con el cual se mira.

Por último, y visto el carácter co-constructivo que hemos planteado, se ha hecho evidente la necesidad de involucrar a los distintos actores y niveles en la generación de soluciones, y por lo tanto de las problemáticas de origen. Esta forma de concebir la realidad, nos lleva a sostener que los resultados particulares de los liceos que asesoramos en condición de vulnerabilidad, no se deben sólo a las acciones de actores también particulares -directivos, profesores, alumnos, asistentes de educación, apoderados- o de las condiciones de los mismos establecimientos. No creemos en la privatización de las responsabilidades, sino más bien en el cruce de variables de diverso orden, que permiten reproducir en estos liceos, las condiciones de inequidad del sistema educativo chileno.

Si apareció una evidencia relevante en educación durante el año 2006, es precisamente la necesidad de organizar el sistema de tal forma que permita la participación ciudadana en su construcción, por ello es que defendemos desde un punto de vista técnico y político, que cualquier actor o colectivo que ocupe el lugar de asesoría debe responder a este llamado, la calidad desde todo punto de vista la construyen los propios actores en articulación; y en este proceso los equipos asesores deben cautelar el devolver la Reforma; los resultados de aprendizaje; la gestión escolar; y las políticas educativas a las comunidades escolares que en definitiva son las únicas que pueden sostener estos elementos.