



Universidad Nacional de Tucumán (UNT)
Facultad de Filosofía y Letras (FFyL)
IV ENCUENTRO NACIONAL Y I LATINOAMERICANO DE PRÁCTICAS
DE ASESORÍAS PEDAGÓGICAS UNIVERSITARIAS (APU)
"Hacia la búsqueda de su identidad y legitimación institucional"
(Res. de la Facultad de Filosofía y Letras - UNT N° 564-142-2014)
14, 15 y 16 DE SETIEMBRE DE 2015

TENSIONES Y DESAFÍOS DE LAS ASESORÍAS PEDAGÓGICAS EN UN SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR ARROJADO A LAS LEYES DEL MERCADO

Panel
Gaete Marcela
Departamento Estudios Pedagógicos, Universidad de Chile
magaete@uchile.cl

Resumen

La educación es un acto eminentemente político, y en cuanto tal, inscrito en un contexto sociohistórico determinado por valores, ideologías, intereses de poder, fuerzas en ejercicio, imaginarios sociales, entre otros. Al respecto, las asesorías pedagógicas universitarias en Chile se inscriben en un sistema educativo de mercado, instaurado por la dictadura militar y consolidado por los gobiernos postdictatoriales. En un sistema tal, la asesoría pedagógica es un servicio que se compra, vende y tranza en el mercado educacional, siendo los clientes institucionales quienes contratan y financian los servicios de agencias y asesores (proveedores), a su vez que exigen y reclaman la eficiencia y eficacia de los resultados. En este escrito se presenta una breve descripción del funcionamiento del *mercado* de las asesorías pedagógicas universitarias en Chile, las vicisitudes y tensiones de los asesores pedagógicos y se realizan algunas reflexiones en relación a las implicancias ético-políticas, a partir del rol subalterno a los intereses del poder económico en que pueden devenir los procesos de asesoría.

Palabras claves: asesoramiento pedagógico, privatización educación superior, asesoramiento pedagógico de mercado.

Introducción

La educación es un acto eminentemente político, y en cuanto tal, inscrito en un contexto sociohistórico determinado por valores, ideologías, intereses de poder, fuerzas en ejercicio, imaginarios sociales, entre otros. En este sentido, toda acción educativa mantiene, recrea, resiste o intenta transformar las determinaciones dominantes, no siendo la tarea de

asesoramiento pedagógico una excepción. En razón de lo anterior, se hace necesario situar sociohistóricamente las acciones de asesoramiento, que permitan comprender desde qué lugar se connotan sus tensiones y desafíos. En el caso de Chile, donde el sistema educativo se encuentra arrojado a las leyes del mercado, el campo de las asesorías pedagógicas universitarias plantea algunas interrogantes fundamentales, entre ellas, ¿A quién o quiénes se asesora realmente? ¿Cuál es el objetivo último de quiénes solicitan el asesoramiento? ¿A qué intereses responde? ¿Cuál es el rol político-pedagógico del asesor? ¿Qué ocurre cuando la construcción colectiva, potenciada por la asesoría, choca con los intereses institucionales? ¿A qué intereses, sueños, valores se debe el asesor(a), a los propios, a los de la comunidad o a los de quienes financian la asesoría?

En el presente texto abordaré diversas reflexiones acerca del asesoramiento pedagógico como rol o cargo ejercido al interior de una institución, más que hacer referencia a la función ejercida por diversos miembros de la comunidad, y por tanto, profundizaré en la concepción de la asesoría como *prestación de servicio* y *oportunidad de negocio*, contratada por clientes institucionales quienes financian los servicios y a su vez exigen y reclaman, en su rol de consumidores, eficiencia y eficacia en los resultados.

Para comprender el estado actual del asesoramiento pedagógico universitario en Chile en primer lugar, profundizaré en el sistema de educación superior chileno, su origen, consolidación y actual crisis. Posteriormente, caractericé el tipo de asesorías que solicita la educación terciaria, los mecanismos, tipo de contrataciones y sus alcances. En tercer lugar, me referiré al rol del asesor(a), sus vicisitudes, controversias, tensiones y desafíos. Finalmente, reflexionaré acerca de los alcances ético-políticos de las asesorías pedagógicas, a partir del rol subalterno a los intereses del poder económico en que pueden devenir.

1. Sistema de Educación Superior en Chile: Mercado y más mercado.

El sistema de educación terciario que actualmente rige en Chile es instaurado por la dictadura militar y consolidado por los gobiernos de la post-dictadura, que avanzan en la misma lógica privatizadora, al punto de realizar “solo ajustes menores al modelo de los años 80” (Rodríguez, 2012, p. 127). Dicho modelo se caracteriza por un rol subsidiario del Estado, el que se limita a “atender a los grupos que ponen en riesgo el libre funcionamiento del mercado, y a asegurar la mantención del orden social” (López, 2006).

En la Constitución de 1980, aún vigente, se transfiere la responsabilidad del Estado en materia educativa a la elección de las familias, las que podrían *escoger* la educación para sus hijos de una creciente *oferta* educativa, que garantizaría la calidad en virtud de la competencia a partir de la captación de la demanda. En educación superior esto se traduce en la emisión de

“veintisiete decretos con fuerza de ley [que conforman el] actual sistema de educación superior, ampliado, piramidal, diversificado [...]” (Esquivel, 2007, p. 48). Decretos, que incentivan la apertura de universidades privadas y el congelamiento de la oferta pública.

A principios de los años 80 existían solo “dos universidades estatales con sedes a lo largo del país –Universidad de Chile y ex Universidad Técnica del Estado– y 6 universidades privadas, constituidas como corporaciones o fundaciones sin fines de lucro, a las cuales el Estado les reconocía un rol orientado al servicio público, que recibían aportes fiscales basales [...]” (p. 19). No obstante, con la imposición de una concepción neoliberal en educación superior, las sedes de las universidades estatales se transforman en autónomas, debiendo autofinanciarse a través del pago de aranceles de los estudiantes, autogestión de proyectos y un mínimo de aporte fiscal directo, siendo el más alto en la actualidad —10% aproximadamente de su presupuesto anual— el de la Universidad de Chile.

Por su parte, desde 1981 las instituciones de educación superior reconocidas por el Ministerio de Educación reciben financiamiento estatal a través del aporte fiscal indirecto (AFI) cuyo objetivo es “la promoción de la competencia entre las instituciones de educación superior por captar a los mejores alumnos” (Rodríguez, 2012, p. 195). A su vez, las fuentes de financiamiento de las instituciones también dependen de fondos concursables asociados a convenios de desempeño, que ha constituido para las universidades *estatales* casi la única posibilidad para sustentar nuevas inversiones.

En este panorama privatizador, el Estado delega absolutamente su responsabilidad con la educación terciaria no universitaria, de modo que los Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica son un sector exclusivamente privado, facultados para tener fines de lucro, a diferencia de las universidades. No obstante, estas últimas —en un número no menor— han ideado una serie de subterfugios para lucrar indiscriminadamente, cuestión que los movimientos sociales venían denunciando desde hace tiempo y que ha salido a la luz pública debido a una serie de escándalos por los procesos de acreditación, que mantiene a varios empresarios de la educación dando cuentas en la justicia.

Por su parte, el sistema de educación superior se sostiene en su totalidad por los aranceles que pagan los estudiantes, que son los más caros del mundo, así “el arancel promedio de las universidades chilenas corresponde al 41% del ingreso per cápita del país, mientras que en los Estados Unidos esa proporción es del 28%, en Australia es el 12% y en Canadá es el 10%” (Rodríguez, 2012, p. 129). En este escenario, la gran mayoría de los estudiantes no puede pagar la educación superior, por lo cual existe un sistema de becas y de créditos con aval del estado —con participación de la banca privada— que funciona como *voucher*, de modo que los

estudiantes pueden hacerlos efectivos en la institución de su elección. Esto ha derivado en que algunas universidades privadas intenten reclutar a los estudiantes con altos puntajes en la prueba de selección universitaria con una serie de promociones y beneficios para conseguir *la preferencia del cliente* (matrícula gratis, becas, notebook, entre otros). A su vez, algunas universidades han usufructuado con su propio negocio crediticio, ofreciendo financiamiento a la demanda. Créditos que “no han tenido ningún tipo de control ni evaluación en términos de tasas de interés, condiciones de la reprogramación, plazos otorgados, etc.” (Rodríguez, 2012, p. 189).

En este voraz mercado educativo, institutos profesionales, centros de formación técnica y universidades privadas se compran, venden, tranzan, cierran, quiebran, dejando a los y las jóvenes y sus familias endeudados y sin la obtención del título profesional.

Las instituciones de educación superior (IES) privadas encuentran “nichos” de su clientela o, en el caso contrario, se fusionan o las instituciones son absorbidas por empresas boyantes, bancos y otros negocios en función de la plusvalía [...] a fin de competir en mejores condiciones (Esquivel, 2007, p. 49)

Es así como de las 60 universidades creadas desde 1981, solo se encuentran activas en la actualidad 35, que corresponden al 21,5% de las instituciones y que captan el 31% de la matrícula. Solo el 9,8% del sistema corresponde a universidades del Estado (CUECH), que junto a las privadas tradicionales (5,5%) forman el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH) y captan el 27, 4% de la matrícula total de la educación superior (ver cuadro N° 1).

Cuadro 1
IES en Chile a 2014

Instituciones de educación superior (IES)	N°	% en el sistema	matrícula	% matrícula
Universidades estatales (CUECH)	16	9,8	188.565	15,5
Universidades privadas tradicionales (creadas antes de 1981) forman parte del CRUCH	9	5,5	144.984	11,9
Universidades privadas (creadas después 1981)	35	21,5	376.305	31,0
Institutos Profesionales	43	26,4	357.575	29,4
Centros Formación Técnica	60	36,8	147.984	12,2
Total	163	100	1.215.413	100

Tomado: Propuesta del Senado Universitario de la Universidad de Chile para la reforma del Sistema de Educación Superior, 2015

Sumado a lo anterior, la lógica privatizadora desvirtúa el concepto de universidad, al considerar que su tarea primordial es la docencia, de modo que el Estado permite “la existencia de universidades que no realizan investigación, ni buscan contribuir al desarrollo ni a la innovación en el país” (Senado Universitario, Universidad de Chile, 2015, p. 17). Cuestión que

ha sido legitimada a través de los procesos de acreditación, cuya ley contempla que las áreas de investigación, postgrado y vinculación con el medio sean adicionales de evaluar, y por tanto, voluntarias para las instituciones, muchas de las cuales reciben aportes fiscales directos y/o indirectos.

Si bien la ley de aseguramiento de la calidad intentó, a través Comisión Nacional de Acreditación (CNA), poner freno y regular las instituciones, se subsume a las políticas neoliberales, en la medida que el Estado concesiona los procesos de acreditación a agencias privadas nacionales e internacionales, asumiéndose solo como “organismo coordinador de franquicias” (Esquivel, 2007, p. 56). Además, la propia CNA se vio involucrada en casos de corrupción por acreditaciones fraudulentas a instituciones privadas a cambio de altas sumas de dinero.

El sistema se mantiene y perpetúa ante la inexistencia de un sistema terciario propiamente público —gratuito y sin selección— que deposita el valor de la educación superior solo en la posibilidad de ascenso social y mejora de las condiciones individuales de vida. Ante un público cautivo, que no obtiene altos puntajes en la pruebas de selección universitaria (PSU) que asegure el ingreso a las universidades del CRUCH, se genera un nicho para el *mercado educativo*. Así, los jóvenes acuden a universidades privadas, algunas de dudosa calidad, que reciben a los estudiantes que no han sido seleccionados en otras instituciones, pero que pueden hacer efectivos sus *voucher* en universidades acreditadas, aunque sea por el mínimo de tiempo y solo en las áreas de docencia y gestión o bien, pueden acceder a diversas posibilidades crediticias. La relación acreditación-financiamiento ha generado, en los últimos años, una *gran demanda* por asesorías pedagógicas enmarcadas y supeditadas en algunas instituciones, al *maquillaje* de la realidad institucional en vistas de lograr la ansiada acreditación.

2- Las asesorías pedagógicas en el mercado de la educación superior.

Podrá comprenderse que el asesoramiento pedagógico es una tarea que se realiza al interior del territorio educativo antes descrito, por tanto, está sujeto a las mismas reglas del juego, problemáticas y vicisitudes. En este sentido, las asesorías pedagógicas universitarias se conciben, en términos generales, como una prestación de servicios que puede realizar un profesional —tenga o no preparación pedagógica— en el ejercicio libre de su profesión o una empresa con dicho giro comercial. No tiene ningún tipo de regulación estatal ni gremial, tampoco procesos de formación asociados, solo se regula por lo que las partes acuerden a través de un contrato de prestación de servicios (ver anexo 1).

Una excepción corresponde a las asesorías internas, realizadas por docentes como labor propia de sus tareas académicas, situación poco común, sobre todo por la precariedad

laboral de los docentes universitarios en Chile, que escasamente tienen jornadas completas en propiedad (adjudicados por concurso público e indefinido). Este tipo de asesoría pedagógica responde, generalmente, a necesidades de comunidades locales, que acuden a algún colega con más experiencia y con conocimiento de la cultura institucional, para colaborar con la comunidad universitaria en la construcción de proyectos de formación. No obstante, este tipo de asesorías ha ido menguando drásticamente a partir de los procesos de acreditación, pues algunas universidades han destinado los recursos solo para responder los requerimientos de la evaluación, que no siempre está en sintonía con las necesidades de las Facultades o Departamentos. Es importante resaltar, que las asesorías a partir de las necesidades locales, ha estado circunscrita más bien a número menor de universidades, sobre todo por la pérdida de protagonismo y poder de los docentes universitarios, quienes se conciben en muchas instituciones como una fuerza de trabajo o de productividad académica, por lo que deben rendir cuentas individualmente a una *empresa* educativa en la cual no se es *accionista*, y por tanto, en la que no se toma decisiones, a veces ni siquiera en la construcción del programa de la cátedra que imparte.

Como había adelantado más arriba, el campo de las asesorías pedagógicas ha crecido en los últimos años en Chile, sobre todo a partir de la ley de aseguramiento de la calidad del año 2006, que regula la acreditación institucional y de carreras, obligatoria solo para pedagogía y medicina. La acreditación institucional se convierte en un requisito para que los estudiantes puedan hacer efectivas las becas y créditos con aval del estado. Por ello, surge en las universidades una demanda por asesoramiento en temas relacionados directamente con los procesos de autoevaluación de las carreras o la institución, pero además en procesos de innovación curricular y docente, en virtud de actualizar las mallas de estudio y establecer procesos de aseguramiento de la calidad.

En dicho contexto, surgen agencias dedicadas al servicios de asesorías que subcontratan profesionales en diversas áreas, los que desarrollan en un tiempo acotado una *intervención* en la institución, de acuerdo a los requerimientos solicitados (ver anexo 1). Es común que en una misma institución se contrate a agencias diferentes para la realización de diversas tareas pedagógicas, cada una con distintos lineamientos, sellos, formas de trabajo, las que incluso pueden superponerse, traslaparse o ser contrarias entre sí. Situación que ocurre porque en algunas instituciones se externalizan los procesos académicos. Desde mi experiencia como académica y asesora he vivenciado procesos de construcción pedagógica en comunidad, hasta que ha cambiado el equipo asesor por uno nuevo, que deslegitima lo avanzado y potencia otros estilos de trabajo o concepciones pedagógicas, o bien, ocupar el papel de la segunda o tercera asesora que llega a trabajar en un mismo proceso inconcluso, con una misma comunidad

académica de Departamento o Facultad. “En ese escenario, se debilita cada vez más la memoria colectiva, por lo tanto, se diluye la historia de la universidad. Surge, en contraste, la imagen de la corporación innovadora, abierta, ágil, práctica, competitiva, digitalizada, con voluntad de futuro” (Esquivel, 2007, p. 55).

Las asesorías pedagógicas en ese escenario asumen la relación entre un cliente (institución) con un proveedor (asesor o agencia), por lo tanto, es una relación entre privados, y en cuanto tal, el financiamiento se transforma en una piedra de tope, pues el asesor(a) (proveedor) debe responder a quien le contrató (cliente), quien pone las reglas, fija los resultados esperados, pide las cuentas, y de no quedar conforme, no recontrata al proveedor (asesor o agencia). Generalmente, los asesores no tienen conocimiento de la incidencia o implicancias de los procesos que han potenciado, pues circulan errantes de institución en institución. En este sentido, se concibe simbólicamente la tarea del asesor(a) desde un rol técnico, contratado(a) para arreglar un *desperfecto pedagógico*, instalar nuevas tecnologías o estrategias, traducir los procesos pedagógicos a lenguajes altamente especializados, sin considerar el componente ideológico y político de su labor.

No obstante, los académicos y profesionales de las instituciones en muchas ocasiones, tienen un interés real por hacer mejoras en la formación, sobre todo, aquéllos responsables de las vicerrectorías académicas y de los procesos de docencia. Cambios, que requieren de decisiones institucionales que chocan, muchas veces, con los intereses de los controladores o propietarios, quienes han contratado los servicios del asesor o la agencia como inversión que reditúe en el posicionamiento de la institución (marca) en el mercado. En este sentido es fundamental preguntarse por los alcances ético-políticos de las asesorías pedagógicas universitarias, sobre todo cuando se inscriben en procesos de acreditación de universidades que, como secreto a voces, lucran con la educación.

Otro contexto en que se desarrollan las asesorías pedagógicas es en el marco de los proyectos de mejoramiento institucional, adjudicados por las instituciones a través de proyectos concursables financiados por el Estado. Estos proyectos, generalmente, se rigen por convenios de desempeño, por medio del cual las instituciones comprometen mejoras significativas en diversas áreas como gestión, infraestructura, docencia, postgrado, entre otras, y deben responder con resultados a los indicadores que consignan las bases de postulación. En este marco, la asesoría pedagógica responde a la obtención de resultados predeterminados, comprometidos por la institución, del cual depende la asignación de los recursos y la evaluación del proyecto. Generalmente, en estos casos las instituciones diseñan un perfil de cargo o funciones y realizan un concurso de antecedentes, o bien, dependiendo de la envergadura de la asesoría, *cotizan* los servicios con diversas agencias.

En síntesis, las asesorías pedagógicas universitarias no escapan al juego del mercado, si bien hay excepciones valorables, me referiré en lo que sigue a las tensiones y desafíos de asesores y asesoras, que deben realizar su trabajo cotidiano, presionados por la obtención de ciertos resultados prefijados y estandarizados.

3. El rol de asesor pedagógico. Montaje sin escena.

El cambio de *giro* que las políticas neoliberales imponen al sistema de educación superior, desde un proyecto público a uno privado, deviene necesariamente en la tecnificación del imaginario social en relación al valor de la universidad, el conocimiento y las profesiones. Por tanto, el asesor se concibe como un profesional independiente, experto en el lenguaje técnico y artefactos estratégicos capaces de hacer *aparecer* soluciones a bajo costo, e incluso, maquillar, embellecer, retocar, alterar con palabras la realidad, mejorando su apariencia ante los demás (clientes, agencias de acreditación). Así, la experticia del asesor consiste en lograr *mejoras de papel*, que redundan en acreditaciones *de papel*. En dicho *mundo papel*, el marketing, los slogans publicitarios, el lobby, construyen instituciones, también de papel.

Según Nicastro y Andreozzi (2003, p. 84), “los fines y propósitos del asesoramiento aluden al para qué, al sentido que orienta y direcciona el trabajo de asesoramiento, a lo que se pretende alcanzar en relación con las escenas de trabajo del asesorado”. Escenas y escenario, que en instituciones que juegan el juego del mercado están altamente controladas, por lo que el asesor no decide el foco ni la finalidad del asesoramiento, la comunidad no es protagonista sino destinataria pasiva de los cambios, el campo de acción del asesor está cercado por los intereses económicos del *contratante* y ninguna escena pertenece a los actores, primero, porque no han sido ellos lo que han construido el escenario; segundo, porque la historia que recrean no les pertenece. En ese contexto, el escenario es un armado de paneles lisos y blancos, no dibuja un lugar ni un territorio; es de bajo costo, reutilizable, despersonalizado, homogéneo, ajeno, sin identidad.

La metáfora anterior recupera el escenario de muchas universidades, cuyo funcionamiento y estructura son solo un simulacro: no hay participación de ningún tipo, ni producción de conocimiento, ni interés público, los docentes acostumbran al debut y despedida y los estudiantes a demandar como clientes. En este escenario, el papel del asesor o asesora no es colaborar con los actores en la construcción y recreación de nuevas historias, sino procurar que representen eficientemente —según un guion preestablecido— los personajes que les fueron asignados. No obstante, “al tratarse [el escenario] de diseños únicos y estandarizados que homogeneizan al destinatario, abren paso a fenómenos de descontextualización” (Nicastro y Andreozzi 2003, p. 74). Fenómeno, que redundando en la escasez de sentido del asesoramiento,

tanto para los destinatarios como para el asesor o asesora, sobre todo por el vaciamiento de la responsabilidad ética-política de la tarea, al responder más bien a intereses de subsistencia institucional que a intereses de bien público.

Nicastro y Andreozzi (2003), relacionan la tarea de asesoramiento a “la idea de montaje como articulación... de escenas que aluden a diferentes actos...” (p 35). En dicha metáfora el concepto de acontecimiento es fundamental, en tanto trama que constituye una historia particular. No obstante, cuando la asesoría se encuadra en el juego del mercado, no hay trama, ni historia, ni temporalidad, menos aún actores. Se trata entonces, de un montaje sin escenas, “un mero tinglado”: apariencia, artimaña, disimulo, encubrimiento. Sin escenas de trabajo donde el asesor acompañe a los actores en nuevos rumbos, no hay movimiento real, tampoco construcción. Cuando ello sucede, el asesor asume como interventor de las escenas, actuando como delegado para fiscalizar, hacer cumplir y/o implementar un mandato, a través de pautas homogéneas, estandarizadas, aparentemente neutras y garantes de la calidad.

Cabe señalar, que la interpretación anterior no es tan nítida en el trabajo cotidiano de asesoramiento, el que se encuentra tensionado de opacidades. En primer lugar, los propósitos declarados para solicitar el asesoramiento parecen atravesados por buenas intenciones. En segundo lugar, un porcentaje de académicos de los niveles centrales, Facultades y/o Departamentos se encuentran realmente esperanzados en iniciar procesos de mejoras y cambios, con los que se comprometen e impulsan. En tercer lugar, muchos asesores no actúan en el trabajo cotidiano como interventores, sino como intervinientes (viene-entre), es decir, como “un tercero que colabora y acompaña en la producción de conocimiento y en el desarrollo de cambios personales, grupales u organizacionales [...]” (Nicastro y Andreozzi 2003, p. 39). No obstante, estas vivencias cotidianas pueden esconder una perspectiva ingenua, al aislar y negar la incidencia del contexto de mercado en las finalidades del asesoramiento pedagógico. De allí, la importancia del análisis del macro espacio educativo, que permite advertir que el proyecto construido por un asesor y la comunidad muchas veces se trunca, discontinúa o paraliza porque no fue contratado realmente con ese fin, sino solo para evidenciar que se cumple con ciertos indicadores. Prontamente, hay nuevos rostros ocupando los antiguos puestos, nuevos asesores para viejos problemas, nuevas medidas sin memoria y sin historia.

En las universidades estatales o privadas que no lucran, si bien el panorama no es tan descarnado, igual están sujetas a las reglas del mercado, a los convenios de desempeño, a la auto-sustentabilidad, a las agencias de acreditación y a la productividad. En dicho contexto, los asesorados y asesores deben, muchas veces, poner sus propias necesidades, intereses y sueños entre paréntesis, pues *deben* hacer lo que *se debe* hacer: subir en tales o cuales indicadores, formar por competencias o implementar nuevas tecnologías como signo de la ansiada

innovación. En este escenario tampoco se *construye* universidad, sino que se trabaja en función de la certificación de calidad, que le permita *fabricar y comercializar los productos educativos*. Desde mi experiencia, el asesoramiento en estos escenarios también se encuentra vaciado de sentido, tanto para los equipos académicos como para el asesor.

4. Tensiones y desafíos del asesor. ¿Manteniendo el mercado educativo?

Sin duda que el trabajo de asesoramiento en un sistema de educación de mercado no deja indiferentes a quienes realizan la tarea; aparecen ruidos, tensiones, contradicciones, a veces mediados por la urgencia de resultados a corto plazo en desmedro del sentido de hacer universidad, o lisa y llanamente, ante las exigencias de maquillaje de la realidad, a cambio de bonificaciones o estabilidad laboral. Al respecto, podría sintetizar en cuatro ámbitos, las tensiones y desafíos del trabajo de asesoramiento en la práctica cotidiana, las que solo pueden separarse analíticamente, pero que en la realidad se entrecruzan, potencian, dinamizan. Dichas tensiones y desafíos se visibilizan como tales, en la medida que nos enfrentan con cuestionamientos ético-políticos.

a. Sentido del asesoramiento. Una tensión permanente dice relación con el sentido de la asesoría, sobre todo al intentar definir con claridad a quiénes se asesora. Por una parte, se trabaja diariamente con los cuerpos académicos, desde donde surgen problemáticas y nuevas perspectivas; por otra, los representantes institucionales exigen al asesor cumplir con los requerimientos contratados, en ocasiones contrapuestos a las expectativas de las comunidades académicas. Incluso, en las universidades estatales o privadas que no lucran, se presenta la tensión por los destinatarios y sus relevamientos, pues ante la presión a que se ven sometidas las instituciones por la obtención de recursos y cumplimiento de resultados, se invisibiliza a los actores, de modo que el asesoramiento pierde sentido para sus protagonistas. Se debe tener presente, que en general, los asesores tienen un estrecho campo de acción, sobre todo cuando la asesoría debe responder a lineamientos estandarizados, por tanto, la autonomía para focalizar el objeto de la asesoría y proponer nuevos rumbos y encuadres es escasa. Si bien, todo trabajo institucionalizado siempre tendrá una independencia relativa, en el caso chileno, la dependencia no refiere solo a las prácticas culturales, laborales u organizaciones de las comunidades, sino a los intereses de mercado, que son el fin último de una serie de procesos académicos asumidos por las organizaciones y por cuales demandan la contratación de asesorías pedagógicas. En un escenario privatizador es fundamental preguntarse a quién se asesora realmente y para qué, cuáles son las implicancias formativas, políticas y éticas de los procesos de asesoramiento, a qué intereses responde, qué prácticas sociales recrea y reproduce, en qué medida es un instrumento de mantención de la lógica dominante.

-
- b. Relación con los equipos académicos e institucionales. Otro ámbito que se entrecruza con el anterior, es la relación que el asesor o asesora establece con los equipos académicos, la que puede fluctuar entre la horizontalidad y la verticalidad. Según la primera, el asesor(a) no se considera asimismo en una posición jerárquicamente superior (con los docentes) o inferior (con las autoridades), sino como un par, que en posición de tercero, colabora con los equipos y la institución. Aquí, el asesor se concibe como un coordinador, potenciador y gatillador de oportunidades de trabajo, pensamiento y acciones conjuntas. En la segunda, las relaciones entre asesor y asesorados es jerárquica, con algunos de inferioridad con otros de superioridad. Generalmente, cuando se asumen relaciones verticales, el trabajo se limita a la tarea y al logro de indicadores, por lo tanto, la tarea se asume desde la externalidad y la no pertenencia institucional. Por lo tanto, solo se asume una responsabilidad técnica, referida a *la línea de mando*, que lo vuelve depositario de los intereses de aquéllos concebidos como jerárquicamente superiores. La tensión entre horizontalidad o verticalidad devela cuestiones relevantes en relación a las preguntas por el sentido, pues implica un modo de hacer universidad: ¿Quiénes toman las decisiones pedagógicas? ¿Qué rol cumplen los docentes universitarios? ¿Qué tipo de instituciones asumen relaciones de verticalidad? ¿Puede significarse como asesor pedagógico universitario, alguien que se asume como depositario y ejecutor de intereses privados? ¿Es posible asumir relaciones horizontales en las asesorías pedagógicas en un escenario donde el mercado está por sobre los sujetos y las comunidades?
- c. Pertenencia institucional. En un sistema de educación superior como bien de consumo, el sentimiento de pertenencia y compromiso con el campo de trabajo es tensionante de por sí, debido a la fragilidad contractual de asesores y asesorados. Según Nicastro y Andreozzi (2003), “el apego en el trabajo nos lleva a pensar en la posibilidad de establecer un vínculo de afecto, un soporte de la propia identidad, una vía de realización y crecimiento personal [...]” (p. 79). No obstante, las asesorías en Chile son un campo itinerante, donde se transita de institución en institución, con tiempos acotados y en la prisa por los resultados no se fortalecen los vínculos personales, colectivos y organizacionales. La convicción que mañana no se estará allí, y tal vez tampoco los demás que han participado en la asesoría, produce desapego, por lo tanto, el enfoque es en la tarea y en los procedimientos, más que en las implicancias formativas, sociales y políticas de la misma. Incluso, el desapego actúa como defensa personal ante *nichos* de trabajos que aparecen y desaparecen con la misma rapidez. Una pregunta relevante es quién pertenece a qué. Pregunta que los asesores a veces soslayamos, lo que propicia la sensación de estar navegando en dos aguas, por una parte, en las aguas de las autoridades o controladores institucionales que han contratado la asesoría, y por otras, en las aguas de los equipos académicos. En esos momentos las preguntas por los

destinatarios, el sentido de la asesoría, el tipo de relaciones que se establecen se enmarcan con cuestiones referidas a la pertenencia.

d. Neutralidad valorativa. Si bien he descrito un contexto donde el asesor tiene escasa autonomía, debe sin duda tomar una serie de decisiones en el ámbito de lo cotidiano. Estas decisiones pueden fluctuar entre aceptar o no los términos de la asesoría, hasta potenciar o no el rumbo de ciertas orientaciones que las instituciones desean implementar. Al respecto, se puede asumir la perspectiva técnica sin más, o en nombre del rol de *mero* coordinador, colaborar con procesos pedagógicos que no se comparten pedagógica, ética o políticamente. A veces, dicho rol de facilitador esconde el desapego con las escenas de trabajo en desarrollo, o bien, hace patente ciertas pautas naturalizadas de actuación profesional, que conciben la neutralidad como un valor de cientificidad. En esos casos, la neutralidad es el modo de *quedar fuera*. Debemos pensar que muchos asesores tienen (tenemos) un discurso crítico ante las políticas neoliberales, sin embargo, actuamos contradictoriamente, por ejemplo, cuando *hacemos la vista gorda*, miramos para otro lado y/o mantenemos silencio ante decisiones inspiradas en el lucro. En esos momentos, la neutralidad es un elixir al que acudir, para decir(nos), “*no es mi responsabilidad*”, “*yo no tomé la decisión*”, “*lo dije, pero ellos decidieron continuar*”, “*solo hago mi trabajo lo mejor que puedo*”, “*no estoy de acuerdo, pero intentaré que hagan el menor daño posible*”. A pesar que intentemos ponernos entre paréntesis, en virtud del trabajo bien hecho, es imposible. La educación es un acto eminentemente ético-político, por tanto, no existen actuaciones neutras. La neutralidad es una forma de reproducir las lógicas dominantes sin asumir que realmente lo estamos haciendo. En este sentido, interrogarnos a favor de qué estamos y contra quiénes es un imperativo ético permanente en el campo del asesoramiento pedagógico.

4. Palabras finales. Asesorar o no asesorar, esa es la cuestión.

A partir de lo desarrollado en los apartados anteriores, quiero plantear una interrogante acuciante, a saber: ¿Se puede escapar, de algún modo, en un sistema educativo arrojado a las leyes del mercado, a que el trabajo de asesoramiento pedagógico sea un instrumento para mantener, perpetuar y sostener el sistema? Creo que un sistema tal, ningún proceso educativo institucionalizado puede estar al margen, y tampoco el de asesoramiento, lo que no significa que debamos asumirlo sin más. En primer lugar, me parece fundamental admitir que el escenario político en que se inscribe el trabajo de asesoramiento no escapa a las mismas reglas del juego que todo el sistema de educación superior, lo contrario, es decir, creer que la tarea de asesoría está aislada del escenario global, solo colabora a sostener y perfeccionar el sistema. En segundo lugar, me parece relevante, reflexionar sobre la incidencia pedagógica, social, ética y política de

las prácticas de asesoramiento, pues lamentablemente, en muchas ocasiones responden a una fuerte lógica neoliberal, de la que no se tiene conciencia, de modo que los productos de la asesoría terminan siendo más perversos, incluso, que los fines para los cuales fueron contratados. En tercer lugar, me parece fundamental no soslayar las cuatro tensiones fundamentales que se experimentan en la práctica cotidiana de asesoría, intentando delimitar encuadres mínimos para que la asesoría no sea un instrumento de sostenimiento del sistema. En cuarto lugar, me parece importante visibilizar a la sociedad las problemáticas del asesoramiento pedagógico universitario en un sistema educativo de mercado; tema que no ha sido objeto de debate en Chile. En quinto lugar, me parece fundamental configurar redes para resignificar el rol del asesoramiento y desmontar prácticas arraigadas, que han hecho posible que el sistema educativo actual se consolide.

No olvidemos que para que ciertas lógicas se perpetúen no solo son necesarias leyes, decretos y prácticas de los grupos dominantes, sino también, que dicha lógica se internalice y traduzca en prácticas culturales, sociales y profesionales cotidianas. Finalmente, mi invitación es a cuestionarse y problematizar las prácticas de asesoramiento pedagógico, los intereses a las que responde y su incidencia pedagógica, ética y política.

Referencias bibliográficas

Esquivel, J. (2007). Chile: campo experimental para la reforma universitaria. *Perfiles Educativos*.116, 41-59.

Nicastro, S, y Andreozzi, M. (2003). *Asesoramiento pedagógico en acción. La novela del asesor*. Buenos Aires: Paidós

López, J. (2006). Ciudadanía juvenil en el Chile post dictadura. El movimiento secundario del año 2006 y las organizaciones de autoeducación popular. *Santiago: Opech*.

Rodríguez, E. (2012). La educación superior en Chile y el rol del mercado: ¿culpable o inocente? *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, (20)1,126-135.

Universidad de Chile (2015). Propuesta del Senado Universitario de la Universidad de Chile para la reforma del Sistema de Educación Superior. Disponible en http://www.uchile.cl/documentos/propuesta-del-senado-universitario-de-la-universidad-de-chile-para-la-reforma-del-sistema-de-educacion-superior_114443_0_1957.pdf.

Anexo

Extracto Contrato prestación servicios de asesoría

La Universidad [xxx] es una institución de educación superior cuya principal actividad es la prestación de servicios de educación universitaria y posgrado. Asimismo la institución [...] precisa contar con una asesoría profesional y especializada que le permita cumplir en forma oportuna y satisfactoria con su quehacer, obligaciones y compromisos. [...] Por el presente instrumento la institución viene a contratar los servicios de asesoría de la consultora, la que debidamente representada en la forma indicada en la comparecencia, se obliga a prestar servicios de: consultoría en modelos de gestión académica, planes estratégicos de administración de universidades, gestión de la investigación e innovación, comunidades educativas digitales, gestión de actividades formativas y automatización de procesos del ciclo académico, administración de la educación y consultoría en gestión técnica [...]. La consultora deberá, entre otros, y sin que la siguiente enumeración sea taxativa:

- 1) Participar en la orientación de las carreras de acuerdo con los requerimientos del entorno económico y productivo.
- 2) Evaluar la estructura y coherencia de las mallas curriculares de las respectivas carreras.
- 3) Analizar la procedencia de los contenidos de las asignaturas relevantes de cada especialidad.
- 4) Analizar las características de las instalaciones, laboratorios, unidades técnicas y otras dependencias que requieren cada una de las carreras.
- 5) Analizar las cantidades y especificaciones técnicas de los equipos e instrumentos utilizados en cada una de las instalaciones necesarias.
- 6) Definir perfil profesional de los docentes que imparten las asignaturas de especialidad. Entregar metodologías modernas para la docencia técnica.
- 7) Entregar directrices y metodologías para la transformación de asignaturas prácticas diseñadas de acuerdo a un curriculum tradicional.
- 8) Sugerir acciones para alcanzar un mayor grado de conocimiento de la comunidad educativa, cultura, situación de riesgo, droga, etc., y la correspondiente elaboración de propuestas y acciones en esta dirección.
- 9) Elaborar iniciativas que favorezcan la identificación e integración de la comunidad universitaria motivando la participación en actividades de deporte, cultura, tecnología, ciencias, talleres.
- 10) Actividades de formación de la comunidad docente, directivos, alumnos, en materias de gestión educativa y organizativa.