

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN
Departamento de Didáctica y Organización Escolar



**FUNCIONES DEL ASESORAMIENTO ESCOLAR EN LOS
PROCESOS DE CAMBIO EDUCATIVO EN LA
SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO:
UN ESTUDIO DE CASO EN ESCUELAS SECUNDARIAS
DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Claudia Alejandra Romero

Bajo la dirección del doctor:
Antonio Bolívar Botía

Madrid, 2006

- **ISBN: 978-84-669-2890-8**

Universidad Complutense de Madrid- Facultad de Educación
Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Programa de Doctorado 229

La gestión de organizaciones de formación en la sociedad del conocimiento

Estudio de Tesis Doctoral

**FUNCIONES DEL ASESORAMIENTO ESCOLAR
EN LOS PROCESOS DE CAMBIO EDUCATIVO
EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO**

**Un estudio de caso en escuelas secundarias
de la Ciudad de Buenos Aires**

Autor: Claudia Alejandra Romero

Director: Antonio Bolívar Botía

Tutor: Estela D'Angelo Menéndez

Septiembre 2005

A la memoria de Balbina Vega Muñoz, pastora.

Asturias 1901 - Buenos Aires 1972

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo recibió el apoyo de muchas personas, que brindaron su conocimiento, su experiencia y su aliento.

Deseo agradecer especialmente a algunas de ellas:

Al Dr. Antonio Bolívar, director de tesis, por su generosidad y su intervención dedicada e inteligente.

A la Dra. Estela D'Angelo Menéndez, tutora de tesis, por su permanente colaboración.

A la Prof. María Irma Marabotto, directora académica de Fundec, por su honestidad y su calma cuando todo parecía naufragar.

A los profesores Andy Hargreaves, Mar Rodríguez Romero e Inés Aguerrondo por acceder a ser entrevistados.

A los profesores que impartieron los cursos del Programa de Doctorado por guiarnos en nuestras ideas.

A los Supervisores de la Región I y a los asesores del Equipo de Asesoramiento Regional que compartieron su trabajo y aceptaron constituirse en “un caso”.

A mis colegas, con quienes comparto el trabajo cotidiano en escuelas argentinas y a mis alumnos, con quienes aprendo a enseñar.

A mi familia por su aliento y su apoyo, en especial a Juan y a Lara, mis pequeños hijos, por su comprensión temprana.

INDICE

	Pág
<u>I. INTRODUCCION GENERAL</u>	7
<u>II. MARCO TEORICO</u>	23
A. ESTADO DE LA CUESTION	
1. TENDENCIAS ACTUALES SOBRE EL CAMBIO EDUCATIVO.....	25
1.1. El campo del Cambio Educativo en su configuración actual.....	25
1.2. La gramática del Cambio Educativo: nombres, representaciones y sentidos subyacentes.....	28
1.3. El nuevo contexto del cambio: la sociedad del conocimiento, demandas y desafíos para la escolarización.....	49
1.4. El conocimiento reciente sobre el cambio y la construcción de un nuevo paradigma.....	83
1.5. La gestión del conocimiento: un proceso de conversión y cambio.....	110
2. EL ASESORAMIENTO ESCOLAR.....	127
2.1. El campo del Asesoramiento Escolar y sus principales debates.....	127
2.2. Concepto y tipologías del Asesoramiento Escolar.....	130
2.3. El Asesoramiento Escolar y el Cambio Educativo.....	138
2.4. Funciones y estructuras del Asesoramiento Escolar.....	156
2.5. La práctica del asesoramiento: roles, tareas y habilidades del asesor.....	172
2.6. El Asesoramiento Escolar como proceso de gestión y generación de conocimiento.....	185

B. CONSULTA A EXPERTOS	
3. CONVERSACIONES SOBRE EL CAMPO DE ESTUDIO.....	201
3.1. El sentido de las conversaciones académicas con expertos.....	201
3.2. Reseña de las conversaciones	203
3.3. Aportes de las conversaciones.....	207
 C. CONTEXTUALIZACION	
4. APROXIMACION SOCIO-EDUCATIVA AL CONTEXTO DE LA INVESTIGACION: LAS ESCUELAS SECUNDARIAS PUBLICAS DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES.....	230
4.1. Definición del contexto de la investigación.....	230
4.2. Las Escuelas Secundarias de gestión estatal: características y principales tensiones.....	231
4.3. Procesos y fenómenos recientes en la educación secundaria en América Latina y Argentina.....	237
4.4. Situación del nivel secundario en la Ciudad de Buenos Aires.....	244
4.5. Desafíos para el cambio y el asesoramiento en este contexto.....	256
<u>III. INVESTIGACION EMPIRICA</u>	258
 A. OBJETIVOS, METODO E INSTRUMENTOS	
5. OBJETIVOS Y DISEÑO METODOLOGICO DEL ESTUDIO DE CASO.....	260
5.1. Objetivos de la investigación empírica.....	260
5.2. El Estudio de Caso como opción metodológica.....	261
5.3. Presentación del caso y cuestiones que interesan estudiar.....	267
5.4. Procedimiento del estudio: fases, unidades de análisis, fuentes, sujetos e instrumentos.....	269
5.5. Diseño de la triangulación secuencial de la información.....	272

6. INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCION DE DATOS.....	275
6.1. Diseño de instrumentos.....	275
6.2. Aplicación de instrumentos.....	285
B. RESULTADOS	
7. PRESENTACION Y ANALISIS DE RESULTADOS	290
7.1. Características del tratamiento de la información	290
7.2. Informe I: El contexto de actuación del equipo de asesoramiento.....	292
7.3. Informe II: Los proyectos escolares de mejora.....	321
7.4. Informe III: Perfil y rol de los asesores escolares.....	374
7.5. Informe IV: La labor de asesoramiento.....	412
7.6. Comentarios al final de un camino.....	430
C. CONCLUSIONES	
8. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES.....	437
8.1. Consideraciones generales.....	437
8.2. Consideraciones acerca del Cambio Educativo.....	438
8.3. Consideraciones acerca del Asesoramiento Escolar.....	456
8.4. Implicaciones del estudio.....	480
8.5. Líneas abiertas de investigación.....	483
8.6. Reflexión final.....	486
<u>IV. BIBLIOGRAFIA</u>	489
<u>V. ANEXOS</u>	518
Anexo I: Entrevistas académicas realizadas en la Consulta a Expertos.....	519
Anexo II: Instrumentos utilizados en el Estudio de Caso.....	548

I. INTRODUCCION GENERAL

A. Justificación de la investigación

Este estudio encuentra su justificación en tres cuestiones de distinta naturaleza. La primera, se liga con el interés creciente de los estudios sobre el Cambio Educativo y el Asesoramiento Escolar y los nuevos modos de concebirlas en el contexto de la sociedad del conocimiento. La segunda, responde al vacío de investigaciones sobre Asesoramiento Escolar en el contexto argentino, si bien existe como práctica en el sistema educativo. La tercera, reviste un carácter personal pues se centra en la motivación de la investigadora por este tipo de estudio, atendiendo a su experiencia profesional en el campo del Asesoramiento Escolar con marcado interés por profundizar su conocimiento en el mismo.

En relación con la primera cuestión, en las últimas décadas se produjo, en términos teóricos, el desplazamiento de los modelos de Cambio Educativo denominados “centro-periferia” que postulaban una transferencia lineal del cambio desde las estructuras administrativas centrales hacia las escuelas y los docentes consumidores. Los nuevos modos de concebir el cambio, responden a modelos de gestión local y “cambio situado” que posicionan a la escuela en el centro, y no ya en la periferia de los procesos de transformación, y asignan al profesorado el papel de productores y gestores de la mejora. Este desplazamiento cuestiona la identidad originaria del Asesoramiento Escolar, como función asociada al cambio, que había nacido como práctica de expertos dirigida a la diseminación e implantación del cambio planificado. De modo que, la primera cuestión a la que atiende este trabajo es la búsqueda de una nueva identidad para la función de Asesoramiento Escolar y su contribución al desarrollo de procesos de cambio centrados en el fortalecimiento de los centros educativos para su mejora.

En cuanto a la segunda cuestión, en el contexto argentino existe un vacío de investigaciones referidas al Asesoramiento Escolar. En efecto, la base de datos¹ más completa y actualizada sobre investigación educativa a nivel nacional, elaborada por el Ministerio de Educación para el período 1995 - 2001, arroja un total de 572

¹ Base de datos elaborada por la Unidad de Investigaciones Educativas, Subsecretaría de Educación Básica del Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en www.meye.gov.ar.

investigaciones, ninguna de las cuales estudia el Asesoramiento Escolar. En esas investigaciones predomina la temática curricular y didáctica vinculada a los nuevos contenidos de la Reforma iniciada con la Ley Federal de 1993. Al mismo tiempo la Unidad de Investigaciones de dicho Ministerio define en 2002 la Educación Media ² como una línea prioritaria de investigación, atendiendo básicamente a las necesidades de reestructuración de ese nivel a partir de la citada Reforma. Se encaran entonces estudios vinculados a la planificación y administración de ese nivel.

El vacío de investigaciones sobre Asesoramiento Escolar en el contexto argentino genera por sí mismo una necesidad y es una invitación al estudio, habida cuenta que, si bien no existen investigaciones específicas en el contexto argentino, sí existe el asesoramiento como práctica concreta en el sistema educativo. Por eso, una investigación sobre Asesoramiento Escolar estaría inaugurando una línea de trabajo sumamente necesaria. Y si, como en este estudio, el contexto de la investigación son las Escuelas Secundarias, se estaría además respondiendo a una necesidad concreta de producción de conocimiento para el cambio en ese nivel educativo.

La tercera cuestión, referida a las motivaciones personales acerca del tema, constituyen un elemento central ya que este trabajo representa la culminación de una trayectoria profesional de 15 años en el campo del Asesoramiento, tanto en ámbitos de la administración central como en centros educativos especialmente de Enseñanza Secundaria Pública. En este sentido, el estudio ofrece la posibilidad de profundizar y sistematizar conocimientos provenientes de la experiencia de la investigadora.

B. Delimitación del campo y del contexto de la investigación

El trabajo se sitúa en el entrecruzamiento de dos campos de investigación: CAMBIO EDUCATIVO y ASESORAMIENTO ESCOLAR. Ambos son campos

² La educación *Media* comprende la educación de los jóvenes de entre 13 y 18 años y, en Argentina, corresponde al último nivel de la Educación General Básica (EGB3) y al Polimodal según la denominación de la Ley Federal de Educación de 1993. La educación *Secundaria* es la antigua denominación (que aún se mantiene en la Ciudad de Buenos Aires). En el texto se usarán indistintamente los términos “media” y “secundaria” para designar a la escuela de los jóvenes, aunque preferiremos los términos “educación secundaria” y “Escuelas Secundarias” por ser los utilizados en la Ciudad de Buenos Aires, que es el contexto específico que estudiamos.

interrelacionados desde sus orígenes y comparten al menos dos características que justifican el interés por su estudio: son campos recientes y controvertidos.

Son campos recientes. Es en la década del 60 cuando, junto al modelo de cambio planificado que masivamente se aplica a los sistemas educativos, aparece el Asesoramiento Escolar en su versión de “modelo experto”. De manera que ambos campos tienen una vigencia de sólo 40 años y rápidamente se han constituido en campos de gran interés, no sólo de investigación teórica sino de investigación aplicada habida cuenta de su potencial para definir políticas y prácticas. La juventud de estos campos de estudio determina, por un lado, la aún insuficiente disponibilidad de conocimiento acumulado que nos permita trabajar con principios de procedimiento confiables y suficientemente válidos y, por otro, una interesante invitación a sumergirse en problemáticas poco exploradas.

Son campos controvertidos. La conflictividad es un elemento omnipresente en materia de cambio y asesoramiento ya que en definitiva lo que se pone en juego no son teorías y modelos abstractos sino dispositivos específicos que establecen determinadas relaciones entre el saber y el poder. Además en estos campos se actualiza inevitablemente unas de las tensiones más importantes del hecho educativo: la tensión entre conservar y transformar.

La mayor parte de las investigaciones sobre Asesoramiento Escolar se dirigen, fundamentalmente, a describir la práctica de asesoramiento y a identificar las condiciones de un asesoramiento eficaz en procesos de cambio. Ambas preocupaciones estarían dando cuenta de que todavía los estudios sobre el asesoramiento están en el nivel de definición de la práctica, definición de modelos, identificación de zonas de incumbencia. Todo esto advierte de que la investigación sobre asesoramiento está, en líneas generales, en un estadio exploratorio.

La producción de investigaciones corresponden en su mayoría al contexto anglosajón y comienzan en la década de los 70 unidas a la preocupación por definir el papel del asesoramiento en los procesos de cambio planificado. En el contexto español las

primeras investigaciones (tesis doctorales) sobre Asesoramiento Escolar datan de la década del 90. Mientras en Argentina, como ya señalamos, el Asesoramiento Escolar es un campo inexplorado y no existen aún investigaciones publicadas al respecto.

En este estudio se ha definido como contexto de investigación a las Escuelas Secundarias. Se particulariza en el análisis del contexto de América Latina y Argentina, en particular de la Ciudad de Buenos Aires. De esta manera, se intenta focalizar el estudio de las nuevas demandas que genera la sociedad del conocimiento, la naturaleza del cambio y las necesidades de asesoramiento en uno de los niveles del sistema educativo y en una determinada región que imprime características peculiares.

La elección del nivel de educación secundaria no resulta casual, por el contrario, la escolarización de los jóvenes de 13 a 18 años es uno de los mayores problemas que enfrentan los sistemas educativos ya que las escuelas secundarias, por sus características estructurales y culturales paradigmáticamente modernas (Hargreaves, 1996), vienen atravesando una profunda crisis que combina fenómenos complejos. La extraordinaria expansión del nivel secundario, originariamente un nivel selectivo, se anuda con la heterogeneidad creciente de su población mientras persisten las características de fragmentación y anacronismo del currículum. Como resultado se acrecientan los índices de fracaso escolar y al mismo tiempo la urgencia de reconvertir este nivel educativo que ve cuestionada su identidad.

En efecto, como señala Bolívar (2004) la escuela secundaria atraviesa una profunda crisis de identidad, frente a la imposibilidad de conservar la identidad pasada y la falta de claridad de una identidad futura. La conversión de las identidades cuestionadas, entre ellas la del currículum y la del profesorado, requiere profundas transformaciones estructurales y culturales que, en todo caso, implican grandes márgenes de incertidumbre y reclaman acompañamiento y sostén. Allí es donde la función de asesoramiento aparece como necesaria y valiosa.

Los procesos de cambio y asesoramiento desarrollados recientemente para las Escuelas Secundarias en el contexto latinoamericano y argentino evidencian vulnerabilidad para concretar las transformaciones requeridas y cuando, como ahora, la universalización de este nivel comienza a instalarse en las discusiones teóricas y en las agendas políticas,

resulta necesario profundizar el estudio de sus principales problemas y necesidades de cambio a la vez que las características de los apoyos requeridos para encarar su transformación. Para la descripción de la situación de las escuelas secundarias en el contexto latinoamericano y argentino nos basaremos fundamentalmente en los trabajos J.C. Tedesco, C. Braslavsky y E. Tenti Fanfani.

Vale aclarar que al estudiar la función de Asesoramiento Escolar en los procesos de conversión identitaria de la escuela secundaria nos situamos en un contexto especialmente propicio para pensar también la identidad de la propia función de asesoramiento.

C. Marco teórico e ideas directrices

Los últimos años han sido muy fructíferos en la producción de conocimientos acerca del Cambio Educativo y el Asesoramiento Escolar desde perspectivas renovadas que reconocen su enorme complejidad y conflictividad y su improbable gestión estrictamente racional y técnica. En el escenario de la sociedad del conocimiento, con sus promesas y riesgos, toman fuerza nuevos paradigmas de producción de conocimiento que ponen en cuestión las antiguas certezas que ofrecía la racionalidad técnica y habilitan la posibilidad de pensar y actuar en medio de la incertidumbre (Hargreaves, 2003).

En efecto, sabemos que las escuelas necesitan cambiar en su dimensión pedagógica pero también en sus aspectos organizativos y que, aunque constituyen el foco o la unidad de cambio, no pueden hacerlo solas. Sabemos también que los cambios requieren de nuevas visiones, ideas y prácticas pero que sólo se consiguen cuando los profesores los hacen suyos, cuando se implican y se comprometen profesional y personalmente, esto es con sus saberes pero también con sus emociones. Por último, sabemos que los cambios no operan por “demolición” de lo que existe sino por “reconstrucción”, y en este sentido es necesario lidiar con el peso de las herencias. Son muchos y variados los autores que han desarrollado estas nuevas perspectivas, en este estudio nos basaremos fundamentalmente en los trabajos de M. Fullan, A. Hargreaves, D. Hopkins, T.

Popkewitz, K. Louis, L. Stoll, P. Mortimore, J. Rudduck, J.M. Escudero, A. Bolívar, R.M. Torres.

Estas nuevas miradas sobre el cambio redefinen la función y el rol del Asesoramiento Escolar que ya no puede quedar limitado a la tradicional intervención de expertos portadores del cambio e invitan a la formulación de nuevos modelos centrados en la colaboración y la gestión participativa del conocimiento. Los autores de referencia en este caso son: A. Bolívar, J. Domingo Segovia, J.L. Nieto Cano, M. Rodríguez Romero, C. Marcelo García, J.M. Coronel Llamas.

La perspectiva desde la que estudiamos la función del Asesoramiento Escolar es la del *Aprendizaje Organizativo* (Senge, 1992; Garvin, 2000; Bolívar, 2000), que se encuentra asociada a la conceptualización de las escuelas como “*organizaciones que aprenden*” (Leithwood y Louis, 1998; Bolívar, 1997, 2000; Santos, 2000). Dentro de esta perspectiva nos situamos en el campo de la Gestión del Conocimiento, un campo nuevo, complejo e interdisciplinario, poco estructurado que en sus orígenes estuvo vinculado a los procesos de innovación en la gestión empresarial. Los recientes trabajos de diversos autores (Argyris y Schön, 1996; Argyris, 1999, 2000; Nonaka, 2000; Nonaka y Takeuchi, 1999), han contribuido significativamente a la conformación de un marco teórico y de criterios de aplicación de las herramientas para gestionar conocimiento en las organizaciones en general. Sin embargo, su aplicación a organizaciones educativas es prácticamente inexistente. Es nuestra pretensión tomar esta línea de trabajo atendiendo a la especificidad de las organizaciones educativas.

Las organizaciones educativas constituyen ámbitos específicos de generación, gestión y transmisión del conocimiento, que afrontan nuevas demandas provenientes de la compleja sociedad del conocimiento, entre ellas la fuerte demanda por la inclusión y la calidad (Tedesco, 2000). El reto para el futuro inmediato es lograr buenas escuelas para todos (Darling Hammond, 2001). En este contexto, las escuelas en general y especialmente las escuelas secundarias, requieren revisar profundamente sus notas de identidad y sus modelos de gestión para atender al cambio. La Gestión del Conocimiento como perspectiva teórico-práctica resulta una línea interesante y valiosa para redefinir el Asesoramiento Escolar como función asociada a la reconversión identitaria de la escuela, que entendemos se trata de una reconversión cognitiva.

Dos ideas directrices vertebran esta investigación, dos ideas que comienzan como intuiciones y, en virtud de revisiones teóricas y trabajo de campo, se irán desplegando y fortaleciendo a lo largo de este estudio.

La primera idea afirma que al igual que una “gramática escolar”, existe una “gramática del cambio” que, en el contexto de la sociedad del conocimiento, requiere ser reformulada.

La existencia de una “gramática escolar” (Tyack y Tobin, 1994) implica aceptar que existen formas culturales en tanto estructuras profundas de sentido que constituyen la identidad de esas organizaciones que llamamos escuelas. Tal gramática, construida sociohistóricamente, obedece a un canon moderno que en la actualidad resulta en crisis. Admitir la existencia de la gramática escolar no significa negar los cambios que efectivamente se han venido produciendo en los modelos escolares pero sí advierte sobre la vulnerabilidad de esos cambios en la medida en que las estructuras escolares más profundas resisten.

Simultáneamente, y en referencia a los procesos de cambio que comienzan a desarrollarse en las décadas del 50 y 60, afirmamos que podría encontrarse una “gramática del cambio” constituida también bajo los principios modernos de universalidad, regularidad y progreso. Los modos en que se han venido pensando y haciendo los cambios en educación constituyen una lógica determinada (centro-periferia; arriba-abajo y afuera-adentro) que, en la última década ya comienza a verse cuestionada y reemplazada por nuevas concepciones del cambio.

De manera que, así como existe una “gramática escolar” que a la luz de las nuevas demandas generadas por la sociedad del conocimiento requiere ser transformada, es posible reconocer la vigencia de una “gramática del cambio” que, desde su vulnerabilidad, reclama también una reformulación. De modo que se presume una doble necesidad de transformación: la de la gramática escolar y la del cambio propiamente dicho.

La segunda idea, relacionada con la anterior, afirma que el Asesoramiento Escolar es una función que, bajo ciertas condiciones, resulta necesaria y valiosa para la reconversión cognitiva que implica la reconstrucción de ambas gramáticas.

Planteamos que el Asesoramiento Escolar puede contribuir a una reconversión cognitiva, a un re-conocimiento de la práctica cultural de “hacer escuelas” y también de mejorarlas. Las nuevas notas del cambio: situacionalidad, sustentabilidad, localidad, implican reconvertir la identidad del Asesoramiento Escolar como función dirigida a dinamizar y sostener el cambio escolar. Estudiar cuáles serían las renovadas notas de identidad del Asesoramiento Escolar y las condiciones de su práctica es el eje de este estudio.

D. Problema y objetivos de la investigación

El Asesoramiento Escolar, en tanto objeto de estudio de esta investigación se presenta en una doble dimensión: la conceptual y la empírica.

En su dimensión conceptual el asesoramiento se encuentra unido al concepto de Cambio Educativo identificándose para su estudio tres tipos de análisis: el análisis de modelos, de perspectivas y de discursos. Tanto la revisión de la literatura teórica y de investigación, como las conversaciones mantenidas con expertos que se presentan en este estudio, están dirigidas a describir y comprender esta dimensión.

En su dimensión empírica el asesoramiento se configura como una práctica con al menos tres determinaciones: la ideológica, la institucional y la personal. La determinación ideológica señala el modelo de cambio que subyace en el asesoramiento y que define la postura o concepción desde la que se ejerce la función asesora. El asesoramiento como práctica institucionalizada está determinada, fundamentalmente, por los componentes político-administrativos que regulan el sistema en general y las condiciones de trabajo de los asesores, en particular. Por último, la dimensión personal de la práctica está determinada por componentes idiosincrásicos y autobiográficos que afectan a los asesores como individuos y describen una heterogeneidad de perfiles y

roles. El estudio de caso que constituye la investigación empírica de este estudio se organiza teniendo en cuenta estas determinaciones en el análisis de prácticas innovadoras.

En síntesis, el objeto de estudio en esta investigación es el Asesoramiento Escolar en su dimensión conceptual y en su dimensión empírica delimitándose como foco de la investigación LAS PRACTICAS INNOVADORAS DE ASESORAMIENTO Y SU CONTRIBUCION A LA MEJORA EN ESCUELAS SECUNDARIAS.

Se define como problema general a investigar la naturaleza, características y valor del Asesoramiento Escolar como gestión del conocimiento en los procesos de Cambio Educativo, en el contexto de la sociedad del conocimiento y referidos en particular al ámbito de la mejora en las Escuelas Secundarias.

Así, lo que queremos saber, es: ¿Cuál es el sentido del Asesoramiento Escolar en los nuevos modos de concebir el Cambio Educativo en el escenario de la sociedad del conocimiento? ¿Qué funciones asume el asesoramiento en el nuevo escenario? ¿Cuáles son las dimensiones del asesoramiento como práctica centrada en la gestión y generación de conocimiento escolar? ¿Cuál es el perfil y el rol de los asesores escolares? ¿Qué características asume el proceso de asesoramiento en atención a las necesidades de cambio de las Escuelas Secundarias?

Se plantean los siguientes objetivos generales y específicos:

Objetivos Generales

1. Describir, comprender y analizar los procesos de Cambio Educativo y Asesoramiento Escolar en el contexto de la sociedad del conocimiento
2. Identificar prácticas emergentes de Asesoramiento Escolar que contribuyan a la transformación escolar requerida por la sociedad del conocimiento.

3. Formular condiciones para el AE, válidas para el análisis y la intervención, que contribuyan a su eficacia en relación con la mejora escolar y con la transformación de los modelos predominantes de cambio.

Objetivos específicos

- Objetivos asociados a la investigación conceptual

- A. Sistematizar los aportes teóricos recientes relacionados con los campos del Cambio Educativo y el Asesoramiento Escolar procediendo al análisis de modelos, perspectivas y discursos.
- B. Identificar las dimensiones y características del Cambio Educativo y el Asesoramiento Escolar teniendo en cuenta los requerimientos de transformación que demanda la sociedad del conocimiento.

- Objetivos asociados al estudio del contexto de investigación

- C. Describir las características de las Escuelas Secundarias y los procesos de cambio operados en los últimos veinte años en el contexto latinoamericano en general y argentino en particular, identificando sus necesidades de cambio.
- D. Releva, describir y analizar las estructuras y prácticas de Asesoramiento existentes para dichas escuelas y su capacidad para acompañar las transformaciones requeridas en sus respectivos contextos de actuación.

-Objetivos asociados a la investigación empírica

- E. Comprender en profundidad un caso de Asesoramiento Escolar, dentro del contexto seleccionado, y caracterizar las prácticas atendiendo a la dimensión ideológica, estructural y personal de las mismas.

- F. Identificar dimensiones de actuación y funciones del Asesoramiento que permitan formular líneas de trabajo referidas a la definición de estructuras y procesos de Asesoramiento Escolar.

E. Diseño metodológico de la investigación

Teniendo en cuenta el marco teórico enunciado, la problemática a investigar y los objetivos planteados, se encuadra el trabajo dentro del enfoque naturalista, entendiendo a que este enfoque resulta ser el más apropiado para el abordaje de la realidad social y educativa que nos proponemos estudiar. En efecto este enfoque permite captar las realidades y acciones en la forma en que se presentan o suceden; desarrollar una visión holística; atender a la complejidad de los fenómenos, entre ellos el “conocimiento tácito”, lo silenciado, lo rutinario y lo cotidiano.

Dentro del enfoque naturalista adscribimos al paradigma interpretativo ya que lo que nos interesa estudiar son precisamente los significados e intenciones de las acciones humanas (Erickson, 1986), en este caso las que subyacen y dan sentido a prácticas innovadoras de asesoramiento. Al mismo tiempo, nuestra investigación persigue una finalidad de transformación y mejora de la labor de asesoramiento, por lo que, como señalan nuestros objetivos, se intentan identificar dimensiones y funciones del Asesoramiento Escolar que contribuyan a ello. Esto es así en la medida en que se trata de incluir el contexto de aplicación como un referente imprescindible dentro del proceso de investigación (Tójar Hurtado, 2001), de modo que la tarea de comprender situaciones, problemas y fenómenos se orientará a favorecer cambios en la práctica educativa.

Por otra parte, las complejas relaciones entre la investigación y la práctica educativa, en pleno debate en la actualidad, avanzan en la dirección de abandonar los modelos clásicos explicativos basados en el esquema “investigación-difusión-desarrollo-implantación” que sostienen una división de trabajo en la que los investigadores “piensan” y los prácticos “aplican”. En su lugar se propician nuevos modos más sofisticados de abordar la producción y utilización del conocimiento a través de

modelos interactivos que tienen en común, por un lado, el haber rebajado las expectativas acerca de la capacidad por parte de la investigación educativa de provocar cambios en la práctica y, por otro, el considerar que las fronteras entre productores y usuarios del saber no son en absoluto nítidas y que entre ellos se dan relaciones en red, no lineales. El papel de la investigación educativa en este enfoque es mucho más limitado, pero es un papel necesario que consiste en iluminar conceptos y relaciones de forma indirecta y lenta basado en la construcción acumulativa de conocimiento contrastado (Muñoz Repiso, 2004). En este sentido, la producción de conocimiento en educación se daría en un “sistema que aprende”, basado en la innovación y el trabajo en equipo.

El diseño metodológico de la investigación se subordina a los objetivos y fines que se pretenden alcanzar y se articula en un *diseño emergente*. En las investigaciones interpretativas se habla de *diseños emergentes* porque los mismos se van construyendo sobre el propio desarrollo de la indagación a partir de los elementos que se van conociendo, elaborando y confirmando cualitativamente (Tójar Hurtado, 2001). Otra característica consustancial al diseño de investigación interpretativa es *la interactividad entre las diversas fases* que lo componen, lo que nos ha llevado a formular un “diseño de triangulación secuencial de la información” (Morse, 1991).

Las prácticas innovadoras no constituyen un territorio previamente definido que esté a la espera de ser interpretado a través de categorías preestablecidas. Es necesario hacer visibles esas prácticas y desde ellas recuperar los sentidos singulares que expresan y las lógicas particulares que despliegan. Para ello hemos optado por el diseño de Estudio de Caso que, siguiendo la definición de Stake (1998), más que una opción metodológica constituye la elección de un objeto a estudiar y su adecuada transmisión. En este último sentido, adscribimos a la vinculación entre estudio de caso e investigación narrativa, atendiendo a la contribución que el discurso narrativo hace a la comprensión de los procesos educativos (McEwan y Egan, 1998).

El caso elegido corresponde a la experiencia que realiza “El equipo de asesoramiento de la Región 1” constituido por un equipo de asesores conformado en 1998 bajo dependencia de una supervisión escolar, que asesora en el desarrollo de proyectos escolares de mejora. atiende a 15 escuelas secundarias públicas que conforman la

Región I de la Ciudad de Buenos Aires. Las 15 escuelas constituyen una población aproximada de 1300 profesores y 11.000 alumnos. La investigación abarca los ciclos escolares 1999, 2000, 2001 y 2002.

Nuestra tarea como investigadora en este estudio se dirige a seguir una secuencia exploratoria que lleve a construir una “descripción densa” (Geertz, 1994) de una experiencia compleja de Asesoramiento Escolar en el contexto de un proceso de cambio y mejora. En esa descripción, en la que se integran a partir de una múltiple triangulación, los datos provenientes de distintas fuentes, técnicas y momentos, se intenta reconstruir la trama de prácticas y visiones innovadoras y, al mismo tiempo, encontrar nuevos problemas.

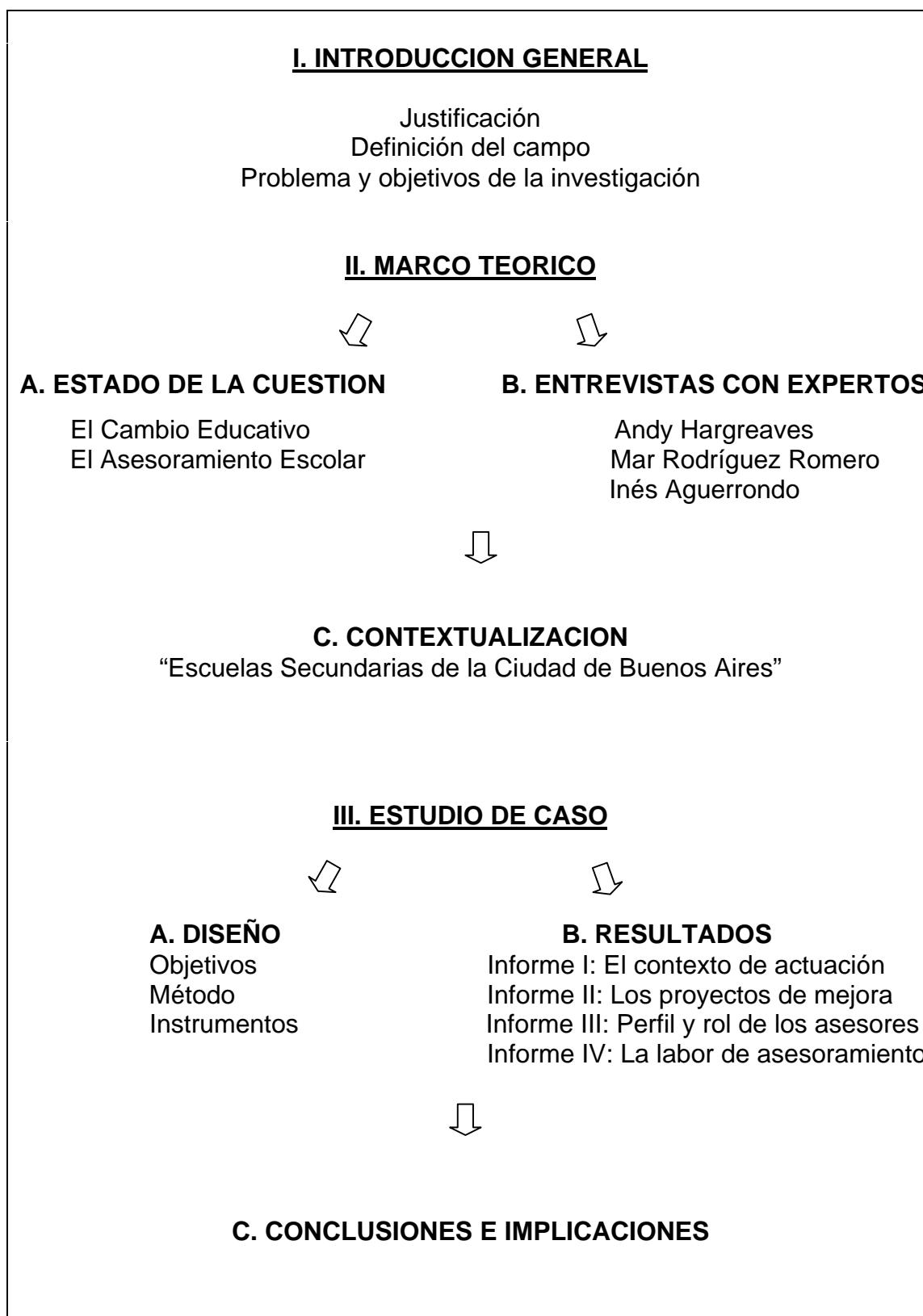
A modo de síntesis diremos que esta investigación responde al tipo exploratorio, que se ha optado por un enfoque naturalista – interpretativo, atendiendo a sus posibilidades para describir e interpretar los significados de prácticas innovadoras de Asesoramiento Escolar. Se propone un diseño de Estudio de Caso en el que se combinan diversas técnicas en consonancia con los objetivos propuestos.

F. Hoja de ruta –guía para leer este trabajo

Este trabajo tiene dos partes bien delimitadas. En la primera de ellas, el Marco Teórico, se presentan cuatro capítulos. Los Capítulos 1 y 2 constituyen el Estado de la Cuestión; en el Capítulo 1 se plantea la configuración actual del campo del Cambio Educativo y en el Capítulo 2 se abordan los principales debates del campo del Asesoramiento Escolar en íntima relación con el Cambio. El Capítulo 3 recoge los aportes realizados por entrevistas académicas con tres expertos, Andy Hargreaves, Mar Rodríguez Romero e Inés Aguerro, en las que se ponen en discusión las ideas directrices que guían este trabajo. En el Capítulo 4 nos aproximamos al contexto sobre el que hace foco este estudio, realzando una descripción de la situación de las escuelas secundarias públicas, en particular de las de la Ciudad de Buenos Aires, a partir de datos secundarios y del análisis de sus procesos más recientes, con el fin de identificar los principales desafíos y demandas de cambio.

La segunda parte de este estudio conforma la Investigación Empírica y está compuesta por otros cuatro capítulos. En el Capítulo 5 se presentan los objetivos y el diseño metodológico del Estudio de Caso y en el Capítulo 6, el diseño de los instrumentos para la recolección de datos y las características de su aplicación. En el Capítulo 7 se presentan los resultados del Estudio de Caso, a partir de cuatro informes que siguen las cuatro unidades de análisis: el contexto de actuación del equipo de asesoramiento, los proyectos escolares de mejora, el perfil y rol de los asesores y la labor de asesoramiento, como así también los comentarios que surgen de la validación de los informes de resultados. Por fin, el Capítulo 8 presenta las Conclusiones e Implicaciones del estudio en tanto señala los aportes del mismo, rescatándose los principales hallazgos para reinterpretarlos a la luz del marco teórico. Se arriba así a un modelo de análisis y trabajo para el Asesoramiento Escolar en el que se combinan las dimensiones o funciones de la práctica asesora con los procesos de conversión del conocimiento. En este último capítulo se enuncian también las líneas de investigación que se abren hacia el futuro.

Hoja de ruta- guía para leer este trabajo



II. MARCO TEORICO

A. ESTADO DE LA CUESTION

Capítulo 1

TENDENCIAS ACTUALES SOBRE EL CAMBIO EDUCATIVO

1.1. El campo del Cambio Educativo en su configuración actual

Desde mediados de siglo XX el campo del Cambio Educativo ha cobrado gran desarrollo y complejidad. Los cambios sociales y las demandas que estos transfieren a la educación en general y a las escuelas en particular han ido generando la necesidad creciente de cambio. Desde entonces, la investigación educativa ha tratado de analizar y comprender el fenómeno específico del Cambio Educativo configurando un campo de investigación que, como ha sido señalado en la Introducción General, se caracteriza por su juventud, productividad y controversia.

En efecto, nos encontramos con múltiples discursos que articulan desarrollos teóricos y también avances en relación con las condiciones, procesos y estrategias, al tiempo que se generan controversias e interrogantes que continúan abiertos. Evidentemente, en el campo del Cambio Educativo se anudan teorías, políticas y prácticas pero también se juegan aspectos vinculados a los sentimientos, vivencias y representaciones de amplios sectores de la sociedad: las familias, los alumnos, las escuelas, los profesores.

Siguiendo la revisión realizada por Escudero (1999) se señalan cuatro aspectos que caracterizan el campo del Cambio Educativo en su configuración actual, y que utilizaremos para estructurar este capítulo:

a) Un territorio habitado por términos y relaciones difíciles de precisar.

Uno de los problemas que caracterizan el campo es la vigencia de términos densos y difusos, relacionados entre sí pero al mismo tiempo significantes de diferentes modos de entender el sentido, la dirección, los contenidos del cambio. *Reforma, innovación,*

mejora, transformación no son meros conceptos técnicos sino que aluden a diversas dinámicas que acuñan representaciones que los cargan de significados muchas veces contrapuestos.

Este aspecto será abordado en el apartado 1.2 *La gramática del Cambio Educativo: nombres, representaciones y sentidos subyacentes*.

b) La imbricación entre el cambio social y el cambio escolar

Los cambios educativos no obedecen exclusivamente a lógicas y argumentos educativos. Son, sobre todo, el resultado y la proyección más o menos explícita de lógicas, intereses e influencias sociales, políticas, culturales y económicas. El nuevo contexto de la sociedad del conocimiento presenta nuevos escenarios que comportan demandas y desafíos de cambio para la educación en general y para la escuela en particular. A la luz de estos escenarios conformados por la globalización, la revolución de las nuevas tecnologías y la integración - exclusión social, la estructura escolar moderna se ve compelida a cambiar desde sus cimientos. El cambio se visualiza entonces como radical y cualitativamente distinto.

Este aspecto será abordado en el apartado 1.3 *El nuevo contexto del cambio: la sociedad del conocimiento, demandas y desafíos para la escolarización*.

c) La mejor comprensión del cambio lo ha tornado más elusivo

Los nuevos contextos sociales no sólo generan nuevas demandas de Cambio Educativo sino que además tiñen el modo de definir y comprender el propio Cambio Educativo. Como señala Escudero (1999: 70 -71), “*en períodos en los que los consensos dominaban la escena social y política, abundaron perspectivas sobre el cambio casi exclusivamente preocupadas por responder a la pregunta de cómo gestionarlo e implantarlo, pues se daban buenos sus valores y finalidades. Cuando tales consensos se han ido resquebrajando,, los modelos técnicos y gerenciales, basados en presuntas claridades y certezas, han dejado paso a otros que se han visto obligados a reconocer*

su enorme complejidad y conflictividad y, por lo tanto, su improbable gestión estrictamente racional y técnica”.

La teoría del cambio en los últimos quince años ha generado la emergencia de una conciencia bastante generalizada sobre su enorme complejidad y dificultad y una más certera visualización de la brecha entre las propuestas de cambio y la realidad de su concreción. Una poderosa lista de lecciones aprendidas en el desarrollo de procesos de cambio nos han permitido conocer, por ejemplo, que las reformas burocráticas, uniformes, decretas y prescritas, aunque sean socialmente legítimas y pedagógicamente relevantes no prosperan en la práctica. Sin embargo, la identificación de condiciones y requisitos para el cambio no han reducido la cantidad de interrogantes de cómo lograrlos efectivamente, por el contrario, a la luz de los nuevos contextos se multiplican y se renuevan. El fenómeno es paradójico, el conocimiento sobre el Cambio Educativo alienta y al mismo tiempo aligera las expectativas sobre el mismo.

Este aspecto del campo será analizado en el apartado 1.4 *El conocimiento reciente sobre el cambio y la construcción de un nuevo paradigma.*

d) La pérdida del antiguo optimismo y la recuperación de la vitalidad.

El clima posmoderno de desconcierto e incertidumbre se ha trasladado también al territorio escolar y particularmente al campo del Cambio Educativo, otrora teñido de optimismo siempre inaugural. Sin embargo el desasosiego no ha generado el abandono del tema sino de las posiciones desmedidamente racionalistas y hegemónicas, lo que viene siendo alentador. En los últimos tiempos han surgido planteos (Fullan 1998, Fullan y Hargreaves, 1997; Hargreaves, 1996a; Hargreaves y otros, 1998) que proporcionan una nueva vitalidad al campo, más cautelosa y reflexiva e invitan a su revalorización.

Entre las nuevas líneas de trabajo se destaca la referida al cambio como proceso de reconversión cognitiva y cultural. La misma será abordada en el apartado 1.5 *La gestión del conocimiento: un proceso de conversión y cambio.*

Este primer capítulo del Estado de la Cuestión deja planteados los elementos para abordar, en el segundo capítulo, el análisis del campo del Asesoramiento Escolar.

1.2. La gramática del Cambio Educativo: nombres, representaciones y sentidos subyacentes

1.2.1. Los nombres del cambio: primera aproximación a una definición de términos

A modo de un primer ordenamiento del campo tomamos la sistematización realizada por Marchesi y Martín (1998) donde se seleccionan siete criterios de análisis de cara a conseguir una mejor descripción de los distintos tipos de cambios: origen, entrada, forma, perspectiva, ámbito, extensión y efectos.

En cuanto a su *origen*, los cambios pueden iniciarse de arriba-abajo o de abajo-arriba, esto es, pueden partir de la administración educativa o de grupos o equipos de profesores. El primer modelo ha recibido fuertes críticas por olvidar o marginar la participación en el cambio. El segundo se ha mostrado vulnerable por su escasa posibilidad de transferencia y sostenibilidad en el tiempo. Planteos recientes destacan la importancia de la combinación de ambos modelos como la estrategia más adecuada para el cambio.

En el segundo criterio de análisis del cambio, la *entrada*, se focaliza el análisis en aquellos aspectos que sirven de motores para producir modificaciones y mejorar, en última instancia, el proceso de enseñanza y aprendizaje. El foco inicial puede referirse al cambio en el currículum, la formación de profesores, los sistemas de evaluación, entre otros. La entrada, aunque apunta a aspectos limitados del sistema, se propone desencadenar un conjunto de otras transformaciones.

Por su *forma*, los cambios pueden ser planificados o espontáneos. Los primeros cuentan con un análisis previo de las condiciones, con un programa elaborado y con el

seguimiento de su desarrollo. Los segundos, en cambio, responden a situaciones no previstas. Mientras que los cambios estructurales y la mayoría de los que se realizan en las escuelas suelen ser planificados, los espontáneos surgen principalmente en la práctica docente y en el trabajo cotidiano de los equipos de profesores.

Las *perspectivas* se refieren a la manera de entender cómo se produce el cambio en la institución escolar. La mayoría de los estudios señalan tres principales: la tecnológica, la cultural y la micropolítica. La primera, coincide con el modelo centralizado o de arriba-abajo descrito anteriormente. La segunda, entiende los cambios educativos fundamentalmente como cambios en la cultura de las organizaciones. Por último, la tercera, asume la inevitable conflictividad del cambio y estudia los intereses de los distintos colectivos, la negociación de los problemas y la búsqueda de soluciones compartidas. El surgimiento de nuevas perspectivas, como la sistémica y la compleja, permitieron ir elaborando categorías más sofisticadas para el análisis y la práctica del cambio.

El *ámbito* se refiere al lugar del sistema educativo hacia donde se orientan los cambios: el sistema, las escuelas o el aula. En cuanto a la *extensión*, tanto las reformas que se dirigen a la estructura del sistema, como las que lo hacen a la escuela o al aula, pueden presentar un carácter global o abordar un aspecto parcial del mismo. Finalmente, los *efectos* de los cambios pueden ser directos o indirectos. Los directos se refieren a los objetivos que explícitamente se pretenden, los indirectos son los que se producen sin estar inicialmente previstos.

Tomando cierta distancia de esta mirada sinóptica sobre el campo, cuyos elementos centrales serán desarrollados más adelante, y adentrándonos en la inevitable ambigüedad de los nombres nos encontramos con un conjunto de términos cuya consideración nos ayuda a realizar esta primera aproximación.

Cambio, innovación, reforma, transformación, mejora son términos que comparten la idea de alteración de un estado previo existente pero que presentan matices y connotaciones diferentes; son términos densos en significación, que intentaremos ir precisando a partir del aporte de diversos autores.

Para Bolívar (1999), mientras “*cambio*” suele emplearse como concepto descriptivo y neutro de alteraciones a distintos niveles educativos, “*mejora*” representa un concepto intrínsecamente valorativo. Mientras “*reforma*” alude a cambios estructurales generalmente externos y a gran escala, “*innovación*” hace referencia a cambios en los procesos y en la estructuras profundas a niveles específicos que suelen generarse desde instancias de base. De esta manera pueden darse reformas que no impliquen cambios y cambios que valorativamente no puedan ser calificados como mejoras. También puede darse la paradoja de la “*innovación sin cambios*”, es decir cambiar algo para que nadie cambie.

Por su parte, González y Escudero (1987 p.16) diferencian “*reforma*” e “*innovación*” según la amplitud y profundidad del cambio, señalando: “*podríamos hablar de reformas para referir cambios más estructurales y de innovación para denotar cambios internos y cualitativos en el sistema educativo*”.

La perspectiva política del cambio, es decir el estudio de los modos en que se efectúa la toma de decisiones y los modos de circulación del poder en los procesos de cambio, focaliza su atención en el concepto de “*reforma*” y la diferencia de otras formas de gestión política del cambio. En esta línea, Torres (2000), refiriéndose a la lógica que direcciona los procesos de cambio, llama “*reforma*” al conjunto de políticas pensadas para producir cambios en el sistema educativo generalmente siguiendo el clásico sistema centralizado y vertical de arriba abajo, independientemente de los nombres que ésta adopta en diversos países (mejoramiento, modernización, transformación) y de su complejidad o profundidad (cambios parciales, superficiales o radicales). Con “*cambio*” se refiere al cambio efectivo, el cual puede ser resultado o no de la reforma; por ejemplo el cambio que resulta de la innovación espontánea de los actores, de la propia dinámica de las instituciones educativas o incluso de la resistencia a la reforma o de los intentos de ajustarla a cada contexto y condiciones específicas.

En esta misma dirección, Canário (1994) habla de dos lógicas opuestas del cambio: “*la lógica de la reforma*” versus “*la lógica de la innovación*”. La reforma suele regirse por el poder coercitivo de la administración para imponer cambios de forma generalizada empleando una estrategia industrial de producción: diseño del prototipo, experimentación anticipada, generalización. En muchos casos esta lógica tiene efectos

opuestos o perversos al funcionar como inhibitorios de la emergencia de procesos innovadores desde abajo. La lógica de la innovación adquiere un carácter periférico y marginal en el sistema y obedece al movimiento singular y más espontáneo de grupos (personas o instituciones) orientado a la resolución de problemas.

El esquema tradicional de reforma naturalizó la disociación entre reformadores-sujetos que saben, piensan, proponen y toman decisiones (arriba) y docentes- agentes encargados de ejecutar, los únicos evaluados y, por tanto, los únicos responsables. Esta relación reformadores-docentes / arriba-abajo replica, en el plano de la política educativa, la relación maestro-alumno característica del modelo escolar convencional: quien sabe no necesita aprender ni someter sus ideas a consulta, diálogo o confrontación con quien no sabe o con otros saberes; el que no sabe debe aprender, rectificar y dejarse guiar” (R.M.Torres, 2000: 4)

Suele realizarse, con cierto romanticismo, una valoración negativa de la reforma y positiva de la innovación, pero esto resulta una simplificación del asunto que requiere de ciertos matices. El cambio impuesto por las reformas ciertamente es resistido pero hay que reconocer que la dinámica de la reforma representa la forma en que podrían conjugarse los intereses sociales, las necesidades institucionales y la investigación educativa. Por otra parte , en algunos contextos como en América Latina, las administraciones centrales, a través de sus reformas, son prácticamente las únicas agencias que impulsa cambios en el sistema educativo.

Por su parte, las innovaciones, si bien cuentan con la implicación y la participación de los protagonistas presentan, además de las debilidades ya señaladas como la precariedad, el voluntarismo, la falta de apoyos y la dificultad para ser transferidas a otros contextos, la dificultad para garantizar una adecuada articulación de demandas, intereses y conocimiento acumulado.

“Los cambios desde abajo poseen una incuestionable apariencia populista, puesto que surgen de las necesidades percibidas por los propios usuarios, y por

lo tanto dejando de lado la onerosa necesidad de presión para que los usuarios lo acepten. Pero el precio de la espontaneidad puede ser una gran cantidad de tiempo dedicado a esperar que el cambio ocurra, y la realidad social, política y económica de las escuelas de hoy día, con su creciente demanda de mayores y más rápidos cambios, han incrementado los cambios propuestos de arriba abajo como una respuesta organizativa eficaz y aceptable. El hecho es que cualquier enfoque puede ser eficaz siempre que se acompañe de una intervención apropiada” (Hord, 1987:63 en Marcelo, 1997:16)

Como se ha visto, reforma e innovación representan dos lógicas opuestas de gestión. Mientras la reforma se asocia a formas centralizadas, homogéneas y burocráticas, que suelen ser resistidas por los agentes; la innovación parece indicar esa otra forma de ver las cosas: participativa, autónoma aunque difícilmente sostenible. Ambas lógicas describen un campo de análisis polarizado en la lucha por el control político del cambio, o sea en las relaciones de poder que se cuestionan y se construyen en un proceso de cambio y que definen configuraciones diferentes entre por lo menos cuatro elementos: autonomía - control y consenso – conflicto. Estas cuestiones, como se planeará en el Capítulo 2 son cruciales para definir los compromisos del asesoramiento.

Parece clara la necesidad de superar alternativas excluyentes, ya que existe suficiente evidencia sobre que los cambios que resultan exitosos son aquellos en los que logran conectarse los apoyos de “arriba” con las iniciativas de “abajo”. También es imprescindible reconocer que cualquier estrategia de cambio ha de ser siempre un proceso compartido, que la tradicional división del trabajo “unos piensan” y “otros ejecutan” no lleva a ninguna parte. Claramente, el modelo de asesoramiento colaborativo se presenta como el más adecuado en procesos de cambio compartido.

Pero , ¿qué es lo que ha de ser compartido en el proceso de cambio?

Simons (1999) considera que en tanto todos los actores involucrados en el cambio son propietarios y portadores del cambio es necesario entenderlo como un trabajo de todas las partes y que, como es lógico se realicen aportes diferenciados, se establezca un contrato común. En este sentido y es necesario construir instancias de cambio y

asesoramiento que habiliten la posibilidad de *compartir la responsabilidad, la participación, el proceso, el análisis, los hallazgos, el riesgo, el dominio, las técnicas, el conocimiento y la acción.* (Simons, 1999:227)

En la línea del análisis cultural del cambio, Rudduck (1991, pp. 27-28) diferencia entre el *cambio en profundidad* y el *cambio de superficie*. Dice: “ *entre el cambio que afecta a las estructuras profundas de la escuela y desarrollos que alteran la práctica diaria, pero que no siempre alteran la forma en que los profesores y los alumnos piensan sobre la escuela... En nuestros esfuerzos por cambiar, creo que hemos subestimado el poder de la cultura de la escuela y de la clase existente para acomodarse, absorber o repeler innovaciones que no compaginan con las estructuras y valores asumidos*”. Estos planteos aluden a una conceptualización del cambio a partir del grado de impacto que buscan o consiguen.

En este mismo sentido, Cuban (1992) habla de *cambios de primer y segundo orden*. Los de primer orden corresponden a cambios menores dirigidos a mejorar algunas deficiencias detectadas en la escuela pero que no afectan a la estructura básica de la organización: selección de libros de texto, incluir cursos. Los de segundo orden o cambios fundamentales y radicales, buscan alterar la forma esencial de la organización, al introducir nuevas metas, estructuras, roles, etc.

Desde un análisis sistémico, Aguerrondo (2002) identifica diferentes tipos de cambio en función de dos ejes principales: uno referido a los aspectos estructurales y fenoménicos y otro referido a los niveles macro y micro del cambio.

	Aspectos Estructurales	Aspectos Fenoménicos
Nivel MACRO Abarca a todo el sistema	TRANSFORMACION	REFORMA
Nivel MICRO Abarca a pocas unidades	INNOVACION	NOVEDAD

Cuadro 1: Tipos de cambio. Aguerrondo, I. (2002)

Queda expresado en el Cuadro 1, que una modificación que se genera a nivel de todo el sistema (cambio macro) será una transformación si afecta a los aspectos estructurales o una reforma si se produce dentro del mismo modelo básico (estructura). A nivel micro se pueden introducir en las escuelas novedades que mejoren las propuestas pedagógicas existentes o innovaciones que desarrollen modelos alternativos basados en nuevas concepciones. Como se ve, las diferencias entre reforma y transformación, como entre innovación y novedad no son de grado sino sustantivas, al hacer referencia en cada caso a aspectos profundos (estructurales) o de superficie (fenoménicos).

Acuerdo terminológico inicial

Estas distinciones conceptuales puede que no nos lleven muy lejos si nos mantenemos en el plano de las disquisiciones terminológicas. Lo que aportan, y eso es lo que interesa, son modos particulares de poner en relación los problemas asociados al cambio. De manera que, a modo de un acuerdo terminológico que podrá ser discutible, en este trabajo vamos a referirnos a *Cambio* de manera genérica para denominar el campo de estudio que describe la forma en que interactúa la tradición y la transformación. Distinguiremos *Reforma* como el proceso de cambio descendente, externo, centralizado e *Innovación* como el proceso de cambio instituyente, emergente, descentralizado, de impulso interno.

El término “*Mejora*” resulta particularmente interesante ya que denota un hacer a partir de lo que existe y en este sentido recoge la idea de que el cambio significativo no opera por demolición sino mediante procesos de reconstrucción de lo existente. Sin embargo, el término “*Mejora*” pertenece a un universo de significados de considerable amplitud que pueden referir a contextos muy diversos; desde los que luchan contra la marginación educativa hasta los que proponen el mercado como modelo. En este sentido, por su polisemia y multifuncionalidad ideológica, es un término emparentado con el de “calidad”. Por otra parte, al implicar una valoración acerca de los procesos y resultados del cambio no parece pertinente utilizar el concepto de *mejora* para definir a priori el cambio, porque de alguna manera quienes diseñan y participan de un cambio,

sean reformadores o innovadores, lo hacen en general suponiendo que constituye una mejora. Pero en realidad, definir si se trata o no de tal mejora será un juicio valorativo que requiere considerar los contenidos, los procesos y resultados del cambio. Por otra parte, el término “Mejora” es utilizado por una importante línea teórica de origen anglosajón (*improvement school*) sobre la cual vamos a referirnos más adelante, con la posibilidad de ahondar en su significado.

Como se ve, en esta primera aproximación, el campo del Cambio Educativo admite abordajes desde perspectivas diversas y se encuentra atravesado por tensiones, entre las que identificamos las siguientes:

Cambio superficial – Cambio profundo

Cambio formal – Cambio real

Cambio de primer orden – cambio de segundo orden

Cambio impuesto – Cambio propuesto

Arriba- Abajo

Centro - Periferia

Estructura - Cultura

Lógica de reforma – Lógica de innovación

Estas tensiones ponen al descubierto la dinámica particular del Cambio Educativo. En este trabajo nos interesa especialmente, más que adscribir a priori a una u otra perspectiva, identificar y caracterizar los modos en que el Cambio Educativo se ha ido constituyendo, sus sucesivos cambios de acento y las representaciones que se acuñaron sobre él. De todos modos, es posible que en nuestro análisis prevalezca una visión que combina elementos de una perspectiva sistémica, política y cultural al abordar el campo. Y esto es así, porque en realidad estamos adentrándonos en este campo en relación con una práctica concreta que allí acontece, como es el Asesoramiento Escolar.

1.2.2. La dinámica del cambio: conflictividad y complejidad

Los análisis recientes sobre la dinámica del cambio acuerdan en identificar dos características básicas de esa dinámica: la conflictividad y la complejidad.

a) *La dinámica del cambio es conflictiva*

El campo del Cambio Educativo se visualiza como un campo de fuerzas que operan en distintas direcciones y que describen tensiones entre las intenciones y la realidad; lo superficial y lo profundo, lo general y lo particular, lo macro y lo micro, lo externo y lo interno. Las fuerzas del cambio representan intereses diversos que definen el campo como inherentemente conflictivo, como señala Escudero (1999: 77) *“Las reformas son formas particulares de luchas sociales y políticas, y no sólo aunque también, expresiones de buenas ideas pedagógicas y escolares”*.

El cambio es visualizado, entonces, como amenaza de las identidades establecidas a partir de las cuales se establecen grupos defensores y opositores al cambio, que irá llevando a una necesaria “negociación del cambio”. Al respecto señala Ball (1994):

“Al introducir nuevas prácticas de trabajo que reemplazan a las ya establecidos y preferidos modos de trabajar, (el cambio) amenaza a la autoimagen de los individuos. Los intereses creados también pueden ser amenazados: no es raro que las innovaciones impliquen la redistribución de los recursos, la reestructuración de las asignaciones de tareas y la reorientación de las líneas del flujo de la información...también puede exigir que los afectados por ellas renuncien a creencias anteriores para cultivar nuevas lealtades”.
(Ball,1994:49)

b) *La dinámica del cambio es compleja.*

En primer término, las organizaciones educativas pueden ser entendidas como sistemas complejos dinámicos, abiertos, con capacidad de autorregulación que presentan la particularidad de ser “estructuras débilmente conectadas” a las que, se ha identificado como “anarquías organizadas”. Este tipo de sistemas se caracteriza por la manera particular de encontrar el equilibrio entre estabilidad y cambio, entre el estado de reposo y el flujo de transformaciones.

Mirar las escuelas como sistemas desde un paradigma de la complejidad, pone en cuestión algunas presunciones habituales sobre el cambio escolar, entre ellas, que el cambio no es un valor absoluto y que no necesariamente procede de una intención deliberada (López Yañez, 1997).

Los análisis superficiales sobre la nueva cultura global de la sociedad del conocimiento congelan la mirada en los procesos de cambio acelerado y legitiman posmodernamente el cambio por sí mismo. Otros análisis, en cambio, advierten junto al vértigo tecnológico, la explosión de los fundamentalismos y el retorno de las fuerzas más conservadoras en formato “neo”. Lo cierto es que precisamente el nuevo contexto global, al que haremos referencia más adelante, se caracteriza por haber tensado el par estabilidad – cambio. Y la escuela no es ajena a ello.

¿Qué es legítimo mantener estable? ¿Cuánto es posible cambiar? ¿Por qué tomarse el trabajo de cambiar? ¿Qué monto de incertidumbre puede sostener una escuela y sus docentes? ¿Qué emociones suscita el cambio? Son algunas de las cuestiones que ayudarán a problematizar el campo del Cambio Educativo, un campo en cuya conceptualización ha predominado un punto de vista instrumental, definiendo así el cambio como “cambio planeado” (Rodríguez Romero, 2003), identificado más con la intervención controlada y la intencionalidad que con la conflictividad y complejidad.

En efecto, el campo del Cambio Educativo ha estado marcado por modelos y lógicas cuyas dinámicas respondían a una idea de previsibilidad y progreso que fueron acuñando representaciones que, en una tarea de revisión del campo, se hace necesario desentrañar. Este es el tema del próximo apartado.

1.2.3. Las representaciones del Cambio Educativo: lo que dicen las metáforas.

Las metáforas comprimen sentidos y resultan elocuentes para expresar en el discurso lo más profundo de la experiencia (Lakoff y Johnson, 2001). En este apartado intentamos desentrañar los significados que toma el Cambio Educativo, en su corta e intensa historia, a partir del análisis y problematización de un conjunto de metáforas que expresan las categorías con las cuales se lo ha venido pensando. Tomamos como

referencia de esta perspectiva de análisis los interesantes trabajos realizados por Rodríguez Romero (2000, 2003).

Existen dos percepciones sobre el Cambio Educativo que sobresalen con más fuerza: una es la recurrencia o la reiteración y otra la vulnerabilidad o el fracaso. Juntas generan la representación de que los cambios en educación se suceden uno a otros teniendo siempre una mínima repercusión.

Resulta ya clásica la *metáfora del huracán*, creada por Cuban (1993), para capturar una imagen de cambio en la superficie mientras en las profundidades de la práctica pedagógica todo permanecía inmutable. Cuban, en estudios posteriores, referidos al impacto de las reformas en las prácticas del profesorado, descubrió que los profesores habían incorporado innovaciones en su práctica, pero recreándolas según sus criterios y adaptándolas según sus circunstancias. De esta manera se habían configurado híbridos pedagógicos, nuevos modos y sentidos que de manera estricta no correspondían a los contenidos reformistas pero que tampoco se mantenía idéntica la situación inicial. Se había operado un proceso de reconstrucción que los docentes habían hecho de las reformas.

Este tipo de hallazgos cuestionan la solidez empírica de la *metáfora del huracán* pero no invalidan las sensaciones contradictorias que la originan, e invitan a reconsiderar el modo en que dichas percepciones sustentan las visiones que representan el cambio en las instituciones educativas.

Al examinar la literatura sobre el Cambio Educativo y ponerla en relación con las expresiones que sobre las experiencias de cambio estamos acostumbrados a escuchar, encontramos tres tipos de metáforas que describen las representaciones predominantes sobre el cambio:

- Las metáforas físicas o del *movimiento*
- Las metáforas bélicas o de la *estrategia*
- La metáfora físico-bélica de la *resistencia*

Las metáforas físicas o del movimiento

La representación del cambio como movimiento reúne un conjunto de imágenes que dan cuenta de una dinámica del cambio, de las sucesiones, de las pausas, de las aceleraciones. *Las olas, los ciclos, el péndulo* son metáforas que han sido utilizadas para representar el Cambio Educativo como movimiento.

a) *La metáfora de las olas* da idea de un período de relativa calma que se ve conmovido por un esfuerzo específico de cambio, que tiene consecuencias duraderas durante un intervalo y que pierde fuerza con la aparición del siguiente embate innovador. Esta imagen resume por ejemplo la energía inaugural con que cada administración inicia un proceso de reforma, su habitual desgaste y otra vez la energía inaugural de la próxima administración, en un movimiento ininterrumpido como el movimiento del mar. También resuena en esta imagen la convicción de muchos docentes de que “las administraciones pasan, nosotros permanecemos”. La lógica de la alternancia administrativa en los sistemas democráticos y la ausencia de acuerdos sociales sobre la educación escolar como una política de estado están en la base de esta representación.

b) *La metáfora de los ciclos* constituye una de las formas más persistentes y está asociada a la imagen del crecimiento, vinculándose a la noción evolucionista de progreso. Un ciclo es la trayectoria de cambio que es natural a un ser (Nisbet, 1976: 221 en Rodríguez Romero, 2000), con lo que el cambio se refleja como una progresión predeterminada en un movimiento inevitable que va del nacimiento hasta la extinción. La lógica de la producción de conocimiento académico sobre educación y cambio sustenta el movimiento cíclico al ofrecer investigaciones y hallazgos que funcionan como fundamento científico a la idea de crecimiento evolutivo. Por ejemplo la gran mayoría de los cambios en las propuestas didácticas (nuevos métodos de enseñanza de la lectoescritura, utilización de tecnología educativa, etc.) obedecen a propuestas innovadoras “mejor fundadas”.

c) *La metáfora del péndulo* da cuenta de un movimiento alternado de tendencias o trayectorias diversas y más aún contrarias. Con frecuencia la educación escolar se ve obligada a responder a propósitos contradictorios que recogen intereses sociales: socializar en la obediencia o desarrollar el pensamiento crítico, formación general o

formación específica, contenidos o competencias, asistencialismo o especificidad escolar, entre otros (Libedinsky, 2001). El péndulo se desplaza de una a otra de las opciones. Lo que funciona como causa de este movimiento es una fuerza cuyo estudio merece ser profundizado en forma contextualizada, ya que puede deberse a la lógica de la alternancia de las administraciones políticas y sus distintas opciones ideológicas; a la generación de conocimiento teórico nuevo; las demandas sociales y económicas que presionan por uno u otro propósito o bien probablemente a un conjunto de estas causas.

Las metáforas del cambio como estrategia

Existen otro tipo de imágenes metafóricas que relacionan el cambio con la idea bélica de “estrategia” y que ponen de manifiesto el carácter vulnerable del cambio y lo describen en términos de lucha.

Una estrategia es “*el conjunto de decisiones y acciones fundamentadas relativas a la elección de medios y a la articulación de recursos con miras a lograr un objetivo*” (Gairín, 1996: 397). La metáfora de la estrategia está asociada a la idea de la planificación racional del cambio: es decir a una lógica que articula un pensamiento racional, que establece objetivos, anticipa obstáculos y describe operaciones. La representación es la de que “para conquistar unos objetivos existe un plan de acción que requiere de liderazgo y que se desarrollará en un teatro de operaciones sobre el que deberá tener impacto”.

En la *metáfora del cambio como estrategia* interesan sobre todo tres imágenes que conforman esa representación:

- *El líder como agente de cambio*
- *La escuela como campo de batalla, trinchera del cambio*
- *El impacto como meta del cambio*

a) *El líder como agente de cambio*. El líder es el sujeto de la transformación, así como no hay guerra sin jefes, “no hay cambio sin un liderazgo transformador”, afirman los gurúes de la planificación estratégica empresarial. Los líderes de hoy ya no portan un ideario sino una *performance*: son flexibles, saben delegar y motivan a su gente

(Abraham, 2000). A la visión de estructuras de liderazgo jerárquicas y autoritarias propias del ámbito militar las ha reemplazado la idea de un liderazgo de estructuras horizontales basadas en el trabajo en equipo y en la comunicación. En este contexto “el líder no vence, convence”, aunque el contenido del argumento no sea puesto en discusión. Por ejemplo algunos programas de cambio consisten básicamente en desarrollar capacidades de liderazgo en directores de escuelas habilitándolos para “comandar o liderar” cualquier tipo de transformación.

b) La escuela como campo de batalla, trinchera del cambio. “La inteligencia planifica, los docentes aplican”: ésta fue la impronta originaria de la división del trabajo en los movimientos de Cambio Educativo. Es frecuente oír a burócratas y expertos en planificación referirse a la escuela con el término de “trinchera”, lugar donde el cambio finalmente afecta a los cuerpos. En efecto, es en ese “campo de batalla” donde los objetivos se conquistan o donde perecen fagocitados por fuerzas más poderosas. En los movimientos de los últimos años la escuela dejó de ser concebida como el último eslabón de una cadena de producción a ser el centro del cambio. Pero, como veremos más adelante, este giro es ambiguo ya que podría estar refiriendo a un mayor protagonismo de la escuela y sus docentes en los procesos de cambio o representar una nueva estrategia de culpabilización de quienes se encuentran en la línea de fuego por parte de quienes tienen en sus manos el poder de decisión.

c) El impacto como meta del cambio. Pensar el cambio en términos de impacto es ingresar en el cálculo de “las bajas”. El impacto puede definirse como el choque de un proyectil o de otro objeto contra algo y también como la huella que deja. (Diccionario de la Real Academia Española, 1992: 807). La evaluación del cambio va adquiriendo cada vez más la forma de estudios cualitativos y estadísticas que miden el impacto, es decir qué y cuánto ha perecido en el choque. A veces el impacto entendido como huella es una mímica del cambio, un cambio formal, o una esquirla que no ha dado en el blanco. Por ejemplo algunos programas de cambio escolar obedecen casi exclusivamente a la política de equipamiento de recursos materiales y proponen la dotación de importante cantidad de tecnología para las escuelas con el fin de producir cambios a nivel de las prácticas de enseñanza en las aulas. Refiriéndose a uno de estos programas del Banco Mundial desarrollados en escuelas mexicanas el responsable del programa, decía impactado por el impacto logrado por el programa: “entré a una escuela que parecía

una cárcel, porque con tanta tecnología había que protegerla de los robos y entonces se enrejaron las aulas”³

Las estrategias en estas representaciones suelen ser vistas como fines en sí mismas, se trata de que el programa, el proyecto definido y no necesariamente la escuela como organización tengan éxito.

La metáfora de la resistencia al cambio

Suele hablarse de “resistencia al cambio” como esa disposición que obstaculiza los procesos de aprendizaje vinculados a nuevos modos de pensar y hacer las cosas. Apostando al choque, al desgaste, al boicot o a la inacción, la abulia, el no registro, la resistencia al cambio se manifiesta. Se reconocen diversos tipos de manifestaciones de la resistencia: formas abiertas e inmediatas (quejas, amenazas, oposición frontal); formas implícitas (pérdida de motivación, ausentismo, aumento en los errores) y formas diferidas incluso años después del proceso de cambio.

La *metáfora de la resistencia* es interesante porque el concepto de *resistencia* ofrece en los diccionarios dos acepciones posibles: una desde la Física y otra desde la Política y es lo que nos ha llevado a identificarla como una metáfora físico-bélica que guarda relación con la metáfora física del cambio como movimiento y con la metáfora bélica del cambio como estrategia.

Desde un punto de vista físico, la *resistencia*, como acción de resistir es oponerse un cuerpo o una fuerza a la acción o violencia de otra. En electricidad es la dificultad que opone un conductor al paso de la corriente y también el elemento que se intercala en un circuito para dificultar el paso de la corriente o para hacer que esta se transforme en calor (Diccionario Real Academia Española, 1992). En este sentido la metáfora de la resistencia al cambio se emparenta con la metáfora del movimiento y describe una natural oposición dada por los elementos constitutivos de aquél o aquello que resiste a

³ Jorge Gutiérrez en entrevista con la *Revista Novedades Educativas*, 2002 N° 134, 16-19.

una fuerza o a una corriente de cambio. Podría pensarse entonces en la idea de una *resistencia al cambio* de tipo pasiva.

Pero a la vez, el concepto de *resistencia* se aplica al conjunto de personas que, generalmente en forma clandestina, se oponen a los invasores o dictadura (Diccionario Real Academia Española, 1992). En este caso la metáfora de la resistencia se puede vincular a la metáfora de la estrategia y obedece a una oposición deliberada, consciente y activa fundada en convicciones o intereses.

La resistencia al cambio es un capítulo importante que nunca está ausente en la literatura sobre el cambio. Mientras se silencia la naturaleza de la resistencia activa, la idea sobre su existencia pasiva se ha naturalizado.

El análisis de Antúnez (1993) identifica algunas causas que producen la resistencia (pasiva) al cambio:

- Defensa de los intereses propios
- Falta de comprensión de lo que se propone
- Falta de confianza en quienes proponen el cambio o en uno mismo.
- Conservadurismo y escasa tolerancia hacia la incertidumbre
- Compromiso con el estatus presente
- Plazos y ritmos inadecuados
- Recursos: escasez, asignación inadecuada, utilización deficiente.
- Volumen y complejidad de las exigencias del entorno

Antúnez señala también que para disminuir las resistencias deberían desarrollarse las siguientes actuaciones:

- *Énfasis en los procesos informativos*: se trata de apelar a distintos canales para comunicar la lógica y justificación de la tarea de cambio emprendida
- *Participación*: lleva a la implicación de las personas en el proceso de mejora
- *Facilitación y apoyo*: a través de adecuada distribución de los recursos y estímulos y favoreciendo el trabajo en equipo y las vinculaciones con otras escuelas.
- *Negociación*: considerar el esfuerzo requerido y los beneficios personales y colectivos que trae la propuesta de cambio.

Es interesante destacar que, habitualmente, la lectura que se hace del fenómeno de la resistencia desde quienes tienen algún tipo de responsabilidad en la conducción de un proceso de cambio, generalmente políticos y técnicos, es una lectura que tiende a culpabilizar a los sujetos a quienes se supone “resistentes”. En efecto, suele atribuirse la resistencia a una acción deliberada y consciente de los profesores, a una “ignorancia militante” basada en prejuicios o conveniencias. Como si el cambio se tratara únicamente de una voluntad individual o colectiva que acepta o se niega.

Pero aún cuando, la resistencia (pasiva) obedezca más a “no saber hacerlo de otro modo” que a “no querer hacerlo de otro modo” hay un límite al derecho a resistir y es el del trabajo profesional. No es posible justificar romántica o demagógicamente la resistencia cuando se resiste para resguardar prácticas sin fundamento y contrarias al derecho de aprender.

Sin desconocer la dimensión personal y grupal que todo cambio implica parece importante profundizar el análisis sobre la resistencia al cambio para ir construyendo categorías más sutiles y un saber más sofisticado acerca de ella. En esa dirección dos cuestiones aparecen como interesantes: la primera cuestión es considerar las variables estructurales que hacen a la cultura escolar “que resiste” y, yendo al fondo de la cuestión, repensar el concepto mismo de resistencia.

Desde un enfoque cultural las dificultades para cambiar, serían más un problema de la estructura del sistema, de las “rutinas organizativas” que de los individuos. De ahí la debilidad del concepto de resistencia entendido como actitud individual, y la conveniencia, en su lugar, de considerar el estudio de los factores estructurales e institucionales que impiden que una organización cambie. En este sentido señala Bolívar (2000^a):

Si las pautas culturales en las que han sido socializados los individuos son en gran medida dependientes de las condiciones organizativas de trabajo, parecería ilógico (aunque suele ser habitual) que se atribuya la aversión al cambio a caracteres psicológicos individuales, exigiendo cambios personales y no del propio sistema. Bolívar (2000^a:144)

En esta línea, algunos autores han analizado los elementos de tipo estructural y cultural que resisten los procesos de cambio:

Cuban (1993: 14 -15) menciona los siguientes elementos:

- las creencias culturales occidentales sobre el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje que dirigen el pensamiento de políticos, profesorado, familias y ciudadanos hacia ciertas formas escolares mientras excluyen otras
- las prácticas de escolarización homogeneizantes sustentadas en las creencias dominantes
- las estructuras organizativas que configuran las prácticas pedagógicas
- los modelos de enseñanza internalizados por los docentes.

Otros autores señalan:

- la organización curricular fragmentada que refuerza el aislamiento de los docentes describiendo una “cultura balcanizada” (Hargreaves, 1996a)
- la inadecuación de las políticas de capacitación basada en modelos reactivos con fuerte presencia de expertos que descontextualiza la formación y acentúan la desprofesionalización docente. (Fernández Pérez, 1994)
- La distancia entre reformadores y docentes, debido a los esquemas arriba – abajo que trabajan con modelos estandarizados y programas uniformes. (Rodríguez Romero, 1997)

Como decíamos, desde una perspectiva cultural u organizacional, *el concepto mismo de resistencia no resiste*. Un argumento que cuestiona la idea de la resistencia es que se trata de una lectura que se hace desde quienes impulsan el cambio para explicar el fracaso. Lawrence Stenhouse (1984) ya rechazaba de plano el concepto de resistencia prefiriendo el concepto de “*barrera*” para identificar aquellas cuestiones conflictivas vinculadas entre otras cosas a la comunicación, los valores, el poder y que constituyen parte del cambio. Las barreras no debieran ser entendidas como “efectos colaterales” o reacción, sino más bien como “brechas” entre la realidad escolar y el cambio propuesto o como índices de los problemas básicos que son inherentes al proceso mismo de cambio. Otros autores (Argyris, 1999) desde el mismo cuestionamiento a la idea de

resistencia prefieren hablar de "dificultades de aprendizaje organizativo" o "rutinas defensivas de la organización".

Algunas de las barreras que se presentan en el camino de construcción de una escuela que aprende, concepción sobre la que se trabajará más adelante, podrían ser (Bolívar, 2000a):

- a) una política educativa centralista que prescribe y gestiona los cambios.
- b) una cultura institucional fuertemente conservadora
- c) condiciones organizativas del trabajo docente, donde se acotan y se celulariza la toma de decisiones
- d) una pautas de tratamiento de la información que lo reducen a mera transmisión de datos.

1.2.4. Los modelos de cambio subyacentes

¿Qué hay debajo de las representaciones metafóricas?

Las metáforas del cambio como movimiento estarían remitiendo a la tensión entre cambio y estabilidad, tensión que está en la base misma de la escuela como institución que conserva y transforma sentidos sociales. En este sentido lo que se pone en discusión es la fuerza del cambio, el equilibrio entre continuidades y discontinuidades. Pero a la vez, las metáforas del cambio como movimiento, muestran el cambio como ritual escolar que restablece la legitimidad y normalidad de una institución en una sociedad en la que el cambio se ha vuelto permanente.

Las metáforas del cambio como estrategia ponen de relieve el carácter técnico gerencialista con que se viene concibiendo el Cambio Educativo. Estrategias que muchas veces intentan operar en un vacío y quedan identificadas como fines en sí mismas

La metáfora de la resistencia al cambio arraiga en la "gramática de la escuela" (Tyack y Tobin, 1994) esa matriz básica que constituye la estructura profunda de lo escolar y la vuelve predecible y que, como ya develaba la metáfora del huracán, tiende a permanecer

inalterable. Ahora bien, ¿por qué persiste la “gramática escolar”? Como queda claro, no ha sido por falta de movimientos o estrategias de cambio, las metáforas analizadas dan cuenta de la saturación de ellos a nivel de las percepciones. Para Tyack y Cuban (1995), lo que ha permitido que se mantenga la gramática de la escuela no es tanto un conservadurismo consciente, como la falta de reflexión sobre los hábitos institucionales y las creencias culturales ampliamente extendidas sobre lo que constituye una “escuela real”.

Es decir, la persistencia de patrones escolares naturalizados que reducen el margen de impredecibilidad, no resulta vigente sólo para los docentes y sus prácticas sino también para los modelos de cambio que se desarrollan desde hace casi medio siglo y que constituyen una paradójica “gramática del cambio”. De modo que, al hablar de Cambio Educativo, hoy nos enfrentamos a la doble tarea de reconstruir ambas gramáticas: la escolar y la del cambio propiamente dicho.

En efecto, las representaciones que hemos descripto estarían advirtiendo sobre una “gramática del cambio” con esquemas que se replican y que describen una lógica mecanicista y evolucionista y en ocasiones tan violenta y antidemocrática como la que se pretende cambiar, obstaculizando así el cambio genuino que implica nuevos modos sociales de entender lo escolar. Así, el Cambio Educativo ha estado restringido al ámbito de lo escolar, interpretándose en términos de manipulación de los mecanismos internos del sistema escolar, a modo de tecnología social que conduce a la inmovilidad del status quo (Popkewitz, 1994^a y 1994b; Varela, 1995). De este modo el cambio no se percibe como auténtico y, en cambio, se percibe la violencia en la estrategia vacía y homogénea consolidándose los mecanismos defensivos. Por eso, hay algo insostenible en el Cambio Educativo, hay siempre algo de amenaza.

Básicamente, la “gramática del cambio” denuncia la vigencia de modelos consolidados de cambio a los que se ha denominado “centro – periferia”. En esos modelos el centro es considerado como poseedor de un producto o un mensaje que ha de ser difundido al resto del sistema. Tres elementos básicos definen a los modelos “centro – periferia”:

- a) la innovación ya existe plenamente realizada en lo esencial antes de su adopción
- b) el movimiento que describe el cambio va del centro hacia los usuarios

c) el cambio es un proceso centralmente controlado de diseminación, perfeccionamiento y suministro de recursos e incentivos.

Dentro de los modelos de “centro – periferia” que han prevalecido en el campo educativo desde los años sesenta, se han identificado dos modelos principales (Havelock, 1973): el modelo de investigación, desarrollo y difusión (RD & D) y el modelo de interacción social.

El modelo de investigación, desarrollo y difusión o “modelo agrícola” propone una ordenada transferencia de conocimiento a través de una secuencia que va desde la investigación al desarrollo, de la difusión a la adopción de prototipos. Este modelo introdujo una división del trabajo en materia de cambio donde unos piensan, investigan y diseñan y otros aplican, ejecutan. Lo central es la producción y perfeccionamiento de productos y materiales que constituyen “soluciones” y la difusión para su correcta utilización.

En el modelo de interacción social, de inspiración conductista, el interés se desplaza de la difusión de productos a la difusión de ideas. No destaca el marketing de productos, sino el flujo de mensajes teniendo especial importancia la participación de los líderes de opinión como portador de convicción. Este modelo introdujo la certeza de que el cambio es algo que debe hacerse no sólo “a” la organización sino también “a” las personas.

La concepción reduccionista de los actores y su falta de protagonismo en el proceso de cambio es compartida en ambos modelos, mientras que en el primero los profesores son definidos como receptores pasivos de soluciones “a prueba de usuarios” en el segundo se avanza en su definición como “idiotas psicológicos” (Ball, 1994: 48).

En ambos modelos de dinámica “centro – periferia” se parte del supuesto de que existe consenso acerca de los valores y los contenidos que impulsa el cambio y se excluye la dimensión compleja y conflictiva del cambio, como así también la dinámica también compleja y conflictiva de las organizaciones escolares. Como afirma Ball (1994: 48) *“se reduce la organización misma a un suave mecanismo técnico habitado por mentes atomistas y maleables. No se tiene en cuenta para nada los intereses divergentes que*

intervienen en el cambio. Ningún reconocimiento de disputas ideológicas, pérdidas y ganancias, formación de coaliciones u oposiciones coordinadas. Resistir es actuar de modo irracional”.

Volviendo a la gramática observamos que, cuando el Cambio Educativo actúa como presión externa, por efecto de los modelos naturalizados a lo largo de su historia, reduciéndose el campo de la participación real de las escuelas e implementándose formatos estandarizados y disciplinadores, no se logra conectar con la profundidad cultural de la gramática escolar. Y en este desencuentro, como lo muestran los estudios críticos, se actúa fortaleciendo los mecanismos más conservadores (Popkewitz, 1994b): el cambio se convierte en una rutina más que recae sobre las espaldas de los profesores (Hargreaves, 1996a; 1998) y nunca es una invitación al cambio profundo.

El nuevo contexto global de la sociedad del conocimiento plantea demandas y desafíos no sólo en relación con los aspectos estructurales y culturales de lo escolar, con la gramática escolar sino, además, apela a la necesidad de repensar la gramática del cambio, deconstruyendo sus modelos subyacentes y construyendo nuevas formas de pensar el cambio. En el próximo apartado se abordan precisamente las características del nuevo contexto global y las demandas que genera a la escolarización.

1.3. El nuevo contexto del cambio: la sociedad del conocimiento, demandas y desafíos para la escolarización

En este apartado vamos analizar, de modo sintético, algunos fenómenos que describen la sociedad del conocimiento y sus impactos sobre la escolarización. Luego se identificarán las nuevas demandas sociales a la educación escolar, para terminar señalando las paradojas que se inauguran y los posibles escenarios futuros que definen, en cada caso, lugares y sentidos diversos para la escuela y para el cambio.

1.3.1. Modernidad y posmodernidad

El advenimiento de una nueva sociedad, posindustrial, poscapitalista, posmoderna, sociedad en red (Drucker,1993; Toffler,1990; Thurow, 1992; Reich, 1993; Castells, 1997), encuentra en el concepto “sociedad del conocimiento” la denominación que apunta al elemento central de las transformaciones que se están sucediendo: el uso intensivo del conocimiento como factor primordial de producción. De esta manera, la sociedad del conocimiento supone nuevas condiciones sociales, políticas y económicas que redefinen el sistema de valores en que se asentaba la modernidad y presenta nuevos desafíos para las organizaciones educativas.

Los tiempos actuales describen transformaciones que pertenecen a un orden no trivial ni acumulativo y que asumen la forma de cuestionamiento de todas las certezas, entre ellas la *certeza escolar de la modernidad*. Las organizaciones escolares padecen esta ruptura de certezas, sin embargo la comprensión de su crisis no puede limitarse al análisis a escala de cada institución, sino que se explica en el diseño de una lógica de sistema.

Los sistemas escolares modernos como sistemas de estilo fabril de educación de masas, fueron diseñadas a partir de una estructura jerárquica y piramidal que aseguraba el control, dividía a los alumnos por grupos de edad, les impartía un curriculum estandarizado a través de unos métodos expositivos y de trabajo individual, poniendo como protagonista al docente. De esta manera, “*la escuela quedó imbricada con la historia de la construcción de la nación, de la democracia y el mercado*” (Tedesco, 1995, p.30) y se constituyó en la puerta de acceso a la modernidad, siendo extraordinariamente eficaz (Romero, 1989).

En Argentina, el sistema educativo surgió como tal a fines del siglo XIX, si bien ya se sentaban las bases en la Constitución Nacional de 1853⁴. Como sistema fue consecuencia del proyecto modernizador de la Generación del 80, formalizándose en 1884 por la Ley 1420. La Argentina moderna necesitaba un instrumento de

⁴ Los antecedentes legales de la educación argentina están basados en el “triángulo constitucional” conformado por los artículos 5, 14 y 67 de la Constitución Nacional de 1853. El primero delegaba a las provincias la educación primaria; el segundo, proclamaba el derecho y la libertad de enseñar y aprender y el tercero otorgaba al Congreso Nacional la potestad de establecer planes de instrucción.

organización nacional, de integración del inmigrante y de formación de su gente para la construcción de una nueva sociedad y la escuela fue ese instrumento.

En efecto, el modelo escolar que perdura en nuestros días corresponde a la escolarización masiva que fue de la mano de la Revolución Industrial. Ingresar a la “galaxia Gutemberg”, atender a los nuevos requerimientos de la economía moderna y desarrollar el sentimiento nacional fueron las demandas sociales de aquel momento y la estandarización del proceso educativo posibilitó su progresiva extensión. (Brunner, 2000). Con el tiempo, las escuelas fueron adquiriendo las señas de identidad de las instituciones modernas: departamentalización y burocratización, y también se volvieron predecibles, estables y cómodas (Stoll y Fink, 1999). Pero la estabilidad y la comodidad que brinda la rutina y la estandarización son incompatibles con la realidad de un mundo cada vez más cambiante, cada vez más impredecible.

El problema fundamental, como señala Hargreaves (1996a), radica en la confrontación que se produce entre dos fuerzas poderosas: un mundo que cambia aceleradamente y una escuela que pretende permanecer idéntica a sí misma. Sin embargo, *una lista impresionante de cambios* como los que destaca Escudero (2004: 6), relativizan la idea de una escuela inmutable.

¿Son, en efecto, las escuelas estructuras inflexibles? ¿Es esto cierto? ¿La escuela permanece idéntica a sí misma? Lo cierto es que lo que resulta evidente es la tensión entre cambio y estabilidad. ¿Qué permanece? ¿Qué ha cambiado? Y ¿bajo qué mecanismos perdura lo que perdura y cambia lo que cambia?

Nuestra tesis, en este punto, es que los cambios que vienen sucediéndose en los últimos tiempos en la escolaridad obedecen a movimientos de origen extraescolar que al impactar sobre las estructuras profundas, sobre la “gramática de la escuela”, producen efectos imprevisibles. La sociedad del conocimiento, en sus manifestaciones fácticas y simbólicas, genera una situación inédita que pone a la cultura escolarizada ante la alternativa de cambiar los principios de su lógica moderna de producción o estallar.

Los principios de la modernidad - *progreso, universalidad y regularidad*- explican la lógica escolar y moldean sus aspectos sustantivos. Los nuevos principios que

caracterizan a la posmoderna sociedad del conocimiento –*diferencia, particularidad e irregularidad*⁵- describen fenómenos inéditos que comienzan a imponerse en la práctica educativa no sin vacilaciones y conflictos (Elkind, 2003).

En efecto, y como señala Elkind (2003), la organización del curriculum, los libros de texto, el criterio de agrupación de los alumnos, el diseño del tiempo y del espacio escolar, el ritmo de los aprendizajes, son, entre otros, aspectos fuertemente moldeados por los principios de la modernidad. Sin embargo, las nociones posmodernas de *diferencia, particularidad e irregularidad* comienzan a generar cambios en la educación desde la década del 60 en las sociedades desarrolladas. Veamos algunos ejemplos:

- El reconocimiento más o menos extendido de que no todos los alumnos progresan con el mismo ritmo ha permitido implementar grados multiedad en los primeros años de la escolaridad, entre otros cambios.
- La constatación de la existencia de distintos tipos de inteligencia y de estilos de aprendizaje particulares ha llevado a muchos docentes a modificar su forma de preparar y desarrollar una clase. Hoy muchos docentes consideran que lo que para un estudiante puede ser motivo de distracción para otro es un estímulo necesario.
- La aparición de nuevos métodos de evaluación no basados en pruebas, como son los proyectos y portafolios, muestran la vigencia de la noción de irregularidad, toda vez que se entiende que los estudiantes expresan aquello que han aprendido de maneras singulares que no pueden ser capturadas por pruebas estandarizadas.
- La adecuaciones curriculares, los cambios físicos en los edificios escolares para desterrar las barreras arquitectónicas como el desarrollo de programas para estudiantes talentosos hablan de una mayor receptividad a los alumnos con necesidades especiales.

⁵ Los principios de *progreso, universalidad, regularidad y diferencia, particularidad e irregularidad* son usados por Elkind (2003) para describir los aspectos que caracterizan a la modernidad y posmodernidad y los hemos seleccionado por la visión sintética que expresan. Sin embargo, reconocemos que los conceptos de modernidad y posmodernidad han sido objeto de desarrollos teóricos extensos y profundos que dan cuenta de su complejidad y también de su controversia. La posmodernidad, sobre todo, es un concepto que alienta debates que llegan incluso a impugnar el concepto mismo. Aunque estos debates son interesantes, hemos preferido soslayarlos por representar una desviación de los objetivos planteados para este trabajo. De todos modos destacamos aquí algunos de los autores más notables que, con matices particulares, aplican en sus análisis los recursos teóricos provenientes de la posmodernidad a la pedagogía, como modo de superar las rémoras de la modernidad: Aronowitz y Giroux (1991); Popkewitz (1994a); Apple (1996); Hargreves (1996a).

- Las políticas compensatorias implementan “acciones afirmativas” o “discriminaciones positivas” dirigidas a fortalecer a los estudiantes que se encuentran en situaciones claras de desventaja. Con esto se está revisando el principio de igualdad de oportunidades y, en última instancia de justicia en la distribución de la educación.

Un sinnúmero de innovaciones muestran el avance global de la sociedad posmoderna sobre la educación que va perforando con cada cambio la lógica moderna con que se pensó y se hizo la escuela, en medio de tensiones, paradojas y contradicciones. Y también, como se verá más adelante, erosionan los modelos de cambio que han venido predominando. De modo que, la tensión modernidad – posmodernidad es ya palpable en el seno de la vida escolar, definiéndose así la vigencia de un nuevo contexto en el que se desarrolla la tarea sistemática de educar. Una caracterización de los principales procesos que definen el nuevo contexto es el tema de nuestro próximo apartado.

1.3.2. La sociedad del conocimiento: principales procesos

¿Cuáles son los procesos que describen el nuevo contexto de la sociedad del conocimiento?

Nos interesa rescatar cuatro procesos que están en la base de la nueva configuración social de la sociedad del conocimiento: *la globalización, el avance de las nuevas tecnologías, la exclusión social y los cambios en la relación familia - escuela*. Hay un registro económico, sociológico, político y cultural de cada uno de estos procesos y de sus múltiples relaciones. Aquí nos interesa particularmente analizar el registro que de ellos puede hacerse a nivel educativo.

El primero de los procesos es el de *globalización*, que comprende el movimiento transnacional de bienes, servicios, inversiones, tecnologías e incluso personas, ideas y valores. (Filmus, 2001). El segundo, que alimenta y se retroalimenta del primero es la aceleración de las transformaciones tecnológicas especialmente de las referidas a las *nuevas tecnologías* de la información y la comunicación (Brunner, 2000). El tercero es el proceso de desigualdad creciente y *exclusión social* originado por una inequitativa

distribución de bienes y servicios, entre ellos el conocimiento. Y el cuarto es la metamorfosis de la familia y las nuevas relaciones que se establecen entre familia y escuela. Vamos a referirnos brevemente a los efectos de los dos primeros sobre la educación para luego analizar las condiciones más específicas en el contexto escolar del tercero y el cuarto.

Como consecuencia de la globalización y la revolución tecnológica se comprimen las variables espacio temporales, los procesos simbólicos se vuelven parte esencial de las fuerzas productivas y se requieren relaciones en red. Enseguida se advierte que estos nuevos fenómenos empujan hacia una reorganización de las actividades sociales, económica, culturales y educativas que necesitarán rediseñarse mediante el desarrollo de relaciones flexibles, sin centro fijo, multidireccionales, de alta velocidad y alcance global y con una creciente intervención y control por parte de quienes participan en ellas.

La escuela ya no puede actuar más como si las competencias que forma, los aprendizajes a que da lugar y el tipo de inteligencia que supone en los alumnos, pudieran limitarse a las expectativas formadas durante de Revolución Industrial. La escuela deja de ser el único canal de conocimiento e información para las nuevas generaciones. La palabra del profesor y el texto escrito dejan de ser los soportes exclusivos de la comunicación educacional. El conocimiento, se visualiza no como posesión de información sino como competencia para resolver problemas ambiguos y cambiantes. Todo esto ha llevado a que, como afirma Brunner (2000), la educación se encuentre frente a un nuevo cambio de paradigma, frente a la “cuarta revolución”.⁶

⁶ Brunner (2000) analiza tres revoluciones educacionales precedentes que constituyen verdaderos cambios de paradigma:

- a) la primera revolución es la que inventó la escuela en el siglo XV. De un paradigma disperso, familiar y comunitario se pasó a un paradigma institucional, metódico y didáctico.
- b) La segunda revolución es la creación de los sistemas públicos de educación que comienzan con el Renacimiento. De un paradigma eclesiástico y privado de institucionalidad fragmentada se pasa a un paradigma público de concentración y organización burocrática de la tarea educativa.
- c) La tercera revolución educacional corresponde a la escolarización masiva que va de la mano de la Revolución Industrial. Ingresar a la “galaxia Gutemberg”, atender a los nuevos requerimientos de la economía moderna y desarrollar el sentimiento nacional fueron las nuevas demandas sociales y la estandarización del proceso educativo posibilitó su progresiva extensión. El nuevo paradigma educacional se aproxima al modelo industrial de masas.

La “cuarta revolución” implica un descentramiento de la escuela respecto de su lugar de fuente de saber, lo que implicará imaginar nuevas formas de enseñanza atendiendo al impacto de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información.

Ahora bien, los efectos de esta transición hacia un cambio de paradigma no vienen siendo del todo alentadores. Los primeros análisis sobre la sociedad del conocimiento resultaron optimistas y se basaron en el carácter democrático e infinitamente ampliable del conocimiento. Como fuente de poder y de producción el conocimiento es inagotable, su uso no lo desgasta sino que lo reproduce y además su producción requiere de un ambiente de creatividad y de libertad que lleva a la disolución de las formas autoritarias y burocráticas de gestión. (Tofler, 1990). Sin embargo, la sociedad posmoderna puede verse también como la “sociedad del riesgo” como la define Beck (1999):

“Como sociedad del riesgo, se produce el retorno de la incertidumbre, no sólo en el sentido de que se pierde la confianza en que las instituciones clave del mundo industrializado (economía, derecho y política) estén en condiciones de contener y controlar las consecuencias amenazadoras que ellas engendran con los instrumentos a su disposición; sino también en el sentido de que (de manera transversal a las clases de ingresos) las biografías del bienestar se conviertan en biografías de riesgo, que pierdan la seguridad material futura y la identidad social” Beck, (1999, p. 23)

De modo que las transformaciones sociales y económicas producidas en función de la globalización y la revolución tecnológica, también tienen una contracara riesgosa: no sólo están provocando el aumento de la desigualdad, sino la aparición de un nuevo fenómeno social: la exclusión social.

La exclusión, en la sociedad del conocimiento tiende a reemplazar la relación de explotación propia de la sociedad industrial. Mientras la explotación expresa un tipo de relación social que puede provocar movilización y conflicto, la exclusión representa un fenómeno de des-afiliación, des- ligamiento y ruptura que transcurre casi silenciosamente. (Tedesco, 2000).

En este sentido cabe destacar que en muchos países no ha finalizado el proceso de modernización, generándose una situación de “posmodernidad premoderna” en la que conviven los fenómenos de explotación y exclusión. Es el caso por ejemplo de América Latina, que no es la región más pobre de la tierra pero sí la que evidencia los mayores

índices de disparidad entre los ingresos de los más ricos y de los más pobres ⁷ y en la que coexisten islas de hiperdesarrollo con situaciones de pobreza extrema. El correlato de esta situación en educación es evidente. Los estudios recientes sobre la influencia social en el acceso a la educación (BID, 1998), siguen mostrando que los alumnos que viven en peores condiciones socioeconómicas tienen mayor probabilidad de estudiar menos años o de quedar excluidos del circuito escolar.

En el sistema educativo los mecanismos de exclusión se han vuelto más sutiles y sofisticados y en muchos casos quedan legitimados por discursos que los justifican en nombre de teorías neoconservadoras o neodarwinianas, verdaderas “teorías de la desigualdad” (Tedesco, 2000).

Las investigaciones sobre el tema de la marginación en el sistema escolar argentino (Braslavsky, 1985; Braslavsky y Filmus, 1987; Aguerrondo, 1993a; Fernández, Lemos y Wiñar, 1997) describen una situación de segmentación que definen circuitos diferenciados de acceso al conocimiento a través de tres tipos de marginación educativa: la marginación por exclusión total, la marginación por exclusión temprana, y la marginación por inclusión, esta última consiste en la segmentación del servicio educativo en circuitos de diferente calidad, lo que implica para algunos sectores la permanencia en el sistema escolar sin garantías de aprendizajes. Vale aclarar que los fenómenos de marginación educativa se registran indistintamente en el sector educativo de gestión pública como privada aunque, quienes quedan excluidos de las escuelas de gestión pública, habitualmente quedan fuera de toda posibilidad de acceso al conocimiento.

El cuarto proceso al que vamos a referirnos, las nuevas relaciones entre familia y escuela, requiere que hagamos referencia primero a la metamorfosis acaecida dentro de la institución familiar durante el último siglo.

El siglo XX fue decisivo para hacer tambalear los principios de la modernidad. Distintos acontecimientos sucedidos durante ese siglo como las guerras mundiales, el Holocausto,

⁷ Mientras en 1970 la brecha entre el 1% más pobre y el 1% más rico de la población de América Latina era de 363 veces, en 1995 había aumentado a 417 veces. (Fuente: Londoño y Szekely, “Persistent poverty and inequality: Latin American, 1970-1995”. BID, 1997, citado por Tedesco (2000).

la bomba atómica, la degradación del medio ambiente, fueron socavando la fe en el progreso humano. Desde la ciencia se muestra que la regla de universalidad ya no sólo resulta inaplicable para el mundo humano sino para el mundo físico, al aceptar lo irregular o caótico como una expresión legítima de la naturaleza. Y sobre todo el siglo XX fue testigo de los cambios operados en la familia como *“nivel base sobre el cual se cimienta el orden social establecido”* (Lapassade, 1985).

En el análisis de D. Elkind (2003) la familia nuclear moderna, caracterizada por una clara separación entre el hogar y el trabajo, el mundo adulto y el infantil, la vida pública y privada y basada en el amor romántico, el amor maternal y la domesticidad y en el valor de la unidad, dio paso a la familia permeable posmoderna, que incluye varios patrones de parentesco, donde las fronteras entre el hogar y el trabajo, los niños y los adultos, la vida privada y la vida pública son porosas, que está basada en el amor consensual, la paternidad compartida y la urbanidad y cuyo valor predominante es la autonomía. La metamorfosis de la familia evidencia el impacto de muchos de los procesos económicos y sociales producidos sobre todo desde la década del 60 y a su vez retroalimenta dichos procesos.

Para nuestro trabajo, por las implicancias que tiene para los procesos de escolarización, es interesante destacar especialmente, en el seno de la metamorfosis familiar, el cambio operado en las representaciones acerca de los niños y los jóvenes. “Los niños competentes” y “los adolescentes mundanos” (Elkind, 2003) son las representaciones que surgen en el nuevo contexto. Por imposición de situaciones de pobreza y marginalidad o de sobreocupación de los padres de los sectores medios, por descuido o por nuevas formas de cuidado vinculadas a la autonomía y el derecho a una libertad sin restricciones, el fin de la infancia inocente y la inmadurez adolescente ha acontecido. Y con él ha acontecido también una transformación del “conflicto intergeneracional”. Los “niños competentes” y los “adolescentes mundanos” son funcionales a las familias y a la sociedad posmoderna y por eso, decimos, no hay ya conflicto intergeneracional en el sentido tradicional en que se daba. En virtud de la consideración de la juventud como un valor y el afán de prolongar el estado de juventud durante toda la vida, en todo caso ya no hay conflicto por oposición generacional, sino más bien por semejanza.

Los “niños competentes” y los “adolescente mundanos” son fenómenos extendidos entre los distintos sectores sociales y económicos, por obra de esa condición posmoderna bifronte de exceso e indigencia. Los “niños competentes” y los “adolescentes mundanos” son hijos que puedan sobrellevar el divorcio, aceptar desde muy pequeños que los cuiden personas que no son sus padres, o cuidar desde muy chicos a sus hermanos menores, sobrevivir a la propaganda y a otros tipos de violencia, todo eso los hermana. Luego la pobreza agregará lo suyo.

Cuando los valores y modelos de comportamiento son abiertos y configurables y cuando faltan aquellos pilares de la vida social que ofrecían seguridad, la juventud ya no es un período transitorio entre los mundos relativamente claros y sólidos de la niñez y la edad adulta. Hasta podría considerarse, como extrema en su análisis Brater (1999), que ya no sería válido pensar en la juventud como una instancia en la que acontece la “socialización” o “enculturación”, puesto que estos conceptos parten del modelo fundamental de una aceptación de reglas y normas culturales validadas y establecidas colectivamente y sostenidas institucionalmente que, como tales, han sido eliminadas.

A partir de la metamorfosis de la familia y los cambios en las representaciones de la infancia y la adolescencia se resignifican las relaciones entre la escuela y la familia. Vamos a referirnos a estas relaciones a partir de dos fenómenos complementarios: *la secundarización de la socialización primaria y la primarización de la socialización secundaria*.

En la situación típica del siglo XIX, la escuela era una continuación de la familia en cuanto a la socialización moral y los estilos de vida. En el seno de la familia se llevaba a cabo la socialización primaria (construcción de sentidos originarios con fuerte adhesión emocional a los adultos significativos) y la escuela reconvertía al sujeto en aquellos aspectos que fortalecían la cohesión social en una segunda socialización. La alianza era fuerte, los roles estaban claros. Y, en caso de disputa, generalmente la familia apoyaba a la escuela.

En el siglo XX, la metamorfosis de la familia lleva a un debilitamiento en su papel socializador. Y no es sólo por la disminución del tiempo real que los padres y madres

pasan con sus hijos, sino porque los adultos no se sienten seguros y con capacidad de definir qué quieren ofrecer como modelo a las nuevas generaciones ya que las nuevas formas del individualismo ponen el énfasis en la autoexpresión, la autodeterminación, la autonomía de cada uno a elegir su propio e irreplicable estilo de vida.

La metamorfosis de la familia y del proceso de socialización primaria, tradicionalmente a su cargo, llevan a enunciar la hipótesis de que son las instituciones de socialización secundaria como la escuela y los medios de comunicación, los que se hacen cargo de la socialización primaria. (Tedesco, 1995) generándose así *la secundarización de la socialización primaria*. Así las escuelas brindan cuidados, apoyos, abrigo, alimento y lidian con los sentimientos y emociones de niños y jóvenes que atraviesan en el ámbito escolar lo más elemental de la formación moral.

Pero, así como se produce la *secundarización de la socialización primaria* se *primariza la socialización secundaria*. La escuela y los medios asumen la construcción de los sentidos originarios ocupando los espacios vacantes que deja la familia y, en consecuencia se primarizan, se incorpora mayor carga afectiva, responsabilidad y compromiso a las acciones y relaciones secundarias.

Estas nuevas formas de socialización que se imponen a la escuelas resultan necesarias, aunque conflictivas y riesgosas. Son necesarias porque apuntan a garantizar las condiciones de educabilidad de los alumnos. Son conflictivas porque acontecida la “democratización de la familia” como llama Beck (1999) al fenómeno de metamorfosis de la familia que lleva a la secundarización de sus funciones, es decir, cuando en la familia se ha establecido la diferenciación, el respeto a la diversidad y a los espacios de elección; tal proceso de democratización no se ha operado aún en las escuelas que, en virtud de la lógica moderna y sus principios, mantiene la indiferenciación, las opciones son reducidas y la diversidad es resistida. Finalmente son riesgosas ante la posibilidad de que la asistencia primaria colonice todo el tiempo y las energías docentes y se desplace la función específica de la escuela, la socialización secundaria, hacia ningún lugar.

¿Cómo impactan al interior de las escuelas estos cambios en el contexto?

No son muchos los estudios específicos sobre el tipo de impacto que generan en la escolaridad los cuatro procesos considerados, salvo los referidos a la relación entre la escuela y las nuevas tecnologías. Sin embargo, hemos encontrado en nuestro contexto un estudio preliminar significativo, una encuesta realizada a los docentes argentinos por UNESCO – IPE sede Buenos Aires en 2000⁸ en la que destacan dos conclusiones que pueden resultarnos interesantes para reflexionar sobre lo que venimos trabajando.

La primera conclusión se refiere a la *visión que los docentes tienen de la juventud*. Las respuestas de los docentes frente a los sistemas de valores de los jóvenes se caracteriza por un predominio del pesimismo y la crítica. Según la opinión de la mayoría de los docentes, valores tales como el compromiso social, la responsabilidad, el sentido de la familia, la seriedad, el sentido del deber, la disposición al esfuerzo y el respeto a los mayores, estarían debilitados en la juventud. Sólo aparecen percepciones de fortalecimiento en valores como el amor a la libertad y el cuidado de la naturaleza. Los datos indican que se trata de una posición generalizada en todos los subgrupos que conforman la docencia y se presenta en forma más intensa en las regiones más pobres del país. Ese dato induce a pensar que se trata de una actitud relacionada con la función y posición objetiva del adulto docente frente a las nuevas generaciones de alumnos. Esta imagen, como señalan los investigadores que realizaron el estudio, seguramente afecta la calidad de sus relaciones con los alumnos, en especial en lo que concierne a sus expectativas y valoraciones y debería ser un tema de reflexión para quienes tienen la responsabilidad de definir políticas de formación inicial y permanente de docentes, en especial para la enseñanza media.

La segunda conclusión del estudio se relaciona con *los fines asignados a la educación desde la perspectiva de los docentes*. Los datos de la encuesta indican que para una significativa mayoría de docentes, “la creatividad y la conciencia crítica” predomina netamente cuando se trata de pensar el sentido de la educación. La transmisión de “conocimientos actualizados y relevantes” sólo fue elegido como fin prioritario de la educación por menos de un tercio de los docentes entrevistados. También fueron relativamente pocos quienes señalaron “la formación para el trabajo” como un objetivo

⁸ El estudio se realizó a través de una encuesta representativa a docentes de localidades urbanas de todo el país, de EGB y Polimodal, de establecimientos públicos y privados, a partir de una muestra probabilística de 2400 casos. UNESCO/IPE/Bs.As.(2000)

de la educación. Esta baja proporción se registra incluso entre los docentes del nivel medio, de los cuales se podría esperar una mayor sensibilidad ante esta expectativa social. La misma preocupación surge al analizar el predominio que tiene la imagen del docente como “facilitador del aprendizaje” contra la definición alternativa como “transmisor de conocimiento y cultura”. La identificación con esta segunda imagen es mucho mayor entre los profesores varones de enseñanza media en comparación con los maestros de enseñanza primaria. Entre los profesores es frecuente encontrar profesionales universitarios, sin formación pedagógica formal y por lo tanto más predispuestos a valorar el contenido de las disciplinas que enseñan. Sin embargo, esta orientación positiva hacia el conocimiento probablemente está acompañada de un déficit de pedagogía que potencialmente neutraliza sus efectos sobre el aprendizaje de los alumnos.

La problemática de los jóvenes hoy entraña para la educación escolar una paradoja y también un conflicto. La paradoja resulta del hecho de exigir a los jóvenes mayores niveles de responsabilidad a edades más tempranas mientras se prolonga el período de dependencia a través del aumento de los años de escolaridad, las dificultades en la inserción en el mercado laboral, de acceso a la vivienda.

El conflicto reside en que todos los dispositivos escolares se sustentan en la idea de preparación de los jóvenes para la vida futura y se oponen a la idea de un protagonismo concreto de los jóvenes en la construcción y elección de su propio estilo de vida. En este conflicto la escuela corre el peligro de convertirse en un mundo aparente, de ser anacrónica, de introducir en sociedades que ya no existen o que sólo tienen significación para pequeñas subculturas.

La impronta homogeneizante y universalista de la escuela moderna está en la base de esa paradoja y ese conflicto. Hay tareas de la educación moderna aún pendientes relativas a la universalización de la educación escolar. Pero llevar a cabo las tareas pendientes de la modernización sólo podrá hacerse si se abandonan los principios modernos de *progreso, universalidad y regularidad*. Paradójicamente los ideales modernos de una educación para todos sólo se completarán en tanto se asuman los

principios posmodernos de *diferencia, particularidad e irregularidad*, bajo los cuales es posible construir escuelas democráticas como comunidades de inclusión.

Partimos entonces de la idea de que la educación y la escuela como “*lugar específico de la educación sistemática*” (Gairín, 1996:60), se encuentran ante la necesidad de tener que hacer un cambio radical y profundo frente a un nuevo contexto mundial que deja vislumbrar un futuro particularmente inseguro y necesitado de comunidad.

1.3.3 Demandas desde la sociedad del conocimiento a la escolarización

¿Cuáles son las demandas que la sociedad del conocimiento realiza a la escuela?

Vamos a organizar las demandas que la sociedad del conocimiento realiza a la educación escolar en tres tipos de demandas, que constituyen a su vez desafíos específicos: las vinculadas a las finalidades de la educación, las relativas al modelo pedagógico y las concernientes a la estructura organizativa escolar.

a) Demandas y desafíos sobre las finalidades de la educación

Tedesco (2000) señala tres grandes cuestiones que constituyen el contenido de las finalidades de la educación en la sociedad del conocimiento:

- *la competitividad económica*
- *el desempeño ciudadano*
- *la equidad social*

Por un lado, la *competitividad económica* que necesitan los sistemas productivos de un mundo globalizado donde el mercado es la regla, demanda una educación de muy buena calidad que permita desarrollar las competencias necesarias, no ya para el puesto de trabajo sino para el proceso productivo. Por otro lado, esta sociedad necesita formar un *ciudadano distinto* al ciudadano moderno donde el concepto de ciudadanía estaba basado en la lealtad al Estado-Nación. Hoy se forman entidades supranacionales, se plantean problemas que tienen dimensiones universales (defensa del medio ambiente,

delito internacional, nuevas tecnologías de la información y sus redes, etc.) que indican que la formación del ciudadano también necesita ser reformulada. Y, por último, la demanda de *equidad social* para garantizar niveles altos de cohesión social frente al aumento de la exclusión donde la posesión del conocimiento está concentrada. Sin equidad social no hay economía competitiva ni democracia política sustentable.

Es importante rescatar el carácter sistémico de este análisis para repensar el tipo de educación necesaria. No es posible satisfacer sólo las demandas de competitividad económica (la sociedad del conocimiento no puede agotarse en una “sociedad de mercado”). De la misma manera que no se puede satisfacer las demandas de equidad social y de ciudadanía si no se es competitivo económicamente, porque no habría recursos para distribuir.

La centralidad de la educación en la sociedad del conocimiento proviene, como concluye Tedesco, del hecho de que es la única variable de intervención política que influye simultáneamente en estos tres aspectos del desarrollo de una sociedad.

b) Demandas y desafíos en relación al modelo pedagógico escolar

En el nuevo contexto de la sociedad del conocimiento, hay dos cuestiones centrales que definen los modos de pensar cómo se organiza socialmente el trabajo de aprender. Por un lado la necesidad de un aprendizaje permanente a lo largo de toda la vida y por otro la verificación de que el conocimiento se encuentra distribuido. Ambas cuestiones multiplican los sentidos de qué significa aprender en la sociedad del conocimiento.

La primera cuestión remite a la constatación de que la formación inicial resulta insuficiente para desempeñarse en un mundo vertiginoso y en permanente transformación, sobre todo resulta insuficiente para la permanencia en el mercado laboral no sólo porque el incremento exponencial de los conocimientos hace que los aprendizajes tengan fecha de caducidad sino porque las profesiones u ocupaciones se transforman permanentemente, algunas dejan de existir mientras surgen otras. Pero además, en contextos donde el mercado laboral se restringe y el problema es la desocupación y la exclusión del derecho al trabajo, el aprendizaje resulta central para la

generación de nuevas fuentes de trabajo. En otro tiempo uno aprendía para toda la vida mientras hoy nos pasamos la vida aprendiendo o reaprendiendo. Zabalza (2000) dice que hemos convertido *“la agradable experiencia de aprender algo nuevo cada día, en un inexcusable principio de supervivencia”*.

Esta necesidad de aprendizaje permanente interpela a los sistemas educativos en muchos sentidos: el tipo de competencias que promueve, la selección de contenidos a aprender, la organización de la escolaridad en cuanto a las estructuras y su articulación interna y externa, son algunos entre muchos.

La segunda cuestión, la verificación de que el conocimiento se encuentra distribuido, entre distintos individuos, grupos, instituciones pero también entre distintos ambientes simbólicos y físicos plantea la necesidad de repensar cuál es el rol de la escuela y del docente en tanto agentes de educación.

Afrontar estas cuestiones centrales y vincularlas a la necesidad de garantizar calidad y equidad en los aprendizajes implica realizar un giro fundamental en los modos de concebir la escuela y sus compromisos con el aprendizaje. Como afirma Goéry Délacôte (2000), hay tres grandes revoluciones en marcha que provocan el gran Cambio Educativo: la de la interactividad, la cognitiva y la de la gestión de los sistemas educativos. Afirma que ellas modifican el acto de aprender, su comprensión, su dinámica individual, las organizaciones sociales y técnicas que la sostienen, y su gestión personal y colectiva.

Entendemos que ese giro en la forma de comprender el aprendizaje, que asume las características de un verdadero cambio de paradigma, podría sintetizarse diciendo que se trata de pasar de la “cultura de la enseñanza” a la “cultura del aprendizaje”.

¿Qué significa pasar de la cultura de la enseñanza a la cultura del aprendizaje?

La escuela moderna está centrada en la “cultura de la enseñanza” en el poder de enseñar, en el deber de dar, en la homogeneidad que disciplina, en un enfoque deductivo de lo escolar como “deber ser” que supone al conocimiento como bien escaso, a la

escuela como unidad básica de la enseñanza, al curriculum como prescripción y al docente como fuente de saber.

El cambio consiste en cambiar el centro de gravedad de la escuela y pasar de la enseñanza al aprendizaje: del poder de enseñar al deseo de aprender (Cullen, 1997: 152). Centrarse en el aprendizaje es reconocer la diversidad de sujetos, de saberes, de prácticas, el derecho a recibir, en la heterogeneidad que crea, que define al conocimiento como bien común, a la escuela como generadora de valores y sentidos colectivos, al curriculum como investigación y al docente como orientador y guía.

Este ha de ser un recorrido estratégico, una inclinación deliberada de la balanza, un esfuerzo por curvar la vara hacia el polo del aprendizaje con el fin de volver luego sobre la enseñanza para redefinirla desde la lógica inductiva, la incertidumbre, la multiplicidad de posibilidades que ofrece el “estado de aprendizaje”.

Hacer foco en el aprendizaje implica a su vez dos esfuerzos simultáneos: redefinir, a la luz del nuevo contexto, qué tipo de aprendizaje resulta valioso y reconocer a los sujetos del aprendizaje en su multiplicidad y diversidad.

A principio de los años 80 el Informe al Club de Roma “*Aprender, horizonte sin límites*” (Botkin, 1979) aportaba una nueva mirada acerca del aprendizaje humano cuya validez es hoy plenamente vigente. El informe ponía en duda los procesos de aprendizaje convencionales que tradicionalmente las sociedades y los individuos han puesto en juego y que responden al modelo de “*aprendizaje de mantenimiento*”. Frente a él surge la necesidad de desarrollar un modelo diferente: “*el aprendizaje innovador*”.

Mientras el *aprendizaje de mantenimiento* está dirigido a preservar un sistema vigente, adquiriendo la capacidad de resolver situaciones y problemas conocidos y recurrentes, el *aprendizaje innovador* aporta la capacidad de cambio, renovación, reestructuración y reformulación de problemas en un contexto de incertidumbre y turbulencia. El aprendizaje de mantenimiento es esencial pero insuficiente, funciona en situaciones cerradas en las que las hipótesis permanecen inalterables pero en situaciones o sistemas abiertos, de disonancia entre contextos, se requiere del aprendizaje innovador.

La fórmula convencionalmente utilizada para estimular el aprendizaje innovador ha sido confiar en el impacto de los acontecimientos, es decir esas crisis a partir de las cuales se produce el aprendizaje violento o por shock. Sin embargo, advertía el Informe, cada vez se acrecienta la posibilidad de que el shock sea fatal, por lo cual se evidencia la crisis del aprendizaje convencional y, en función de la supervivencia, el desarrollo del aprendizaje innovador resulta vital.

¿Qué caracteriza a un *aprendizaje innovador*? El Informe Botkin señalaba como los principales rasgos del aprendizaje innovador la *anticipación* y la *participación*.

La *anticipación* es la capacidad de hacer frente a situaciones nuevas y, a diferencia de la adaptación que implica un ajuste reactivo a una presión externa, implica una orientación prospectiva y preparatoria de posibles contingencias, hacer planes, evaluar posibles impactos, crear alternativas. El otro rasgo, *la participación*, no se limita a compartir formalmente las decisiones; es una actitud caracterizada por la cooperación, el diálogo y la empatía.

Mientras la anticipación es la solidaridad en el tiempo, la participación es la solidaridad en el espacio, y si bien no son elementos nuevos, sí lo es la insistencia en que vayan juntos. La anticipación sin participación es alucinatoria, la participación sin anticipación es impotente. Juntas constituyen una “visión compartida” que en la escuela orienta sus objetivos y da sentido a sus prácticas.

Una década después de este Informe, la reunión mundial de educación que dio lugar a la Declaración Mundial sobre Educación para Todos de Jomtiem, en su artículo 4° “*Concentrar la atención en el aprendizaje*” expresa también la preocupación por hacer foco en los procesos de aprendizaje y dice: “*Que el incremento de las posibilidades de educación se traduzca en un desarrollo genuino del individuo y de la sociedad depende en definitiva de que los individuos aprendan verdaderamente como resultado de esas posibilidades, esto es de que verdaderamente adquieran conocimientos útiles, capacidad de raciocinio, aptitudes y valores. En consecuencia, la educación básica debe centrarse en adquisiciones y resultados efectivos del aprendizaje, en vez de prestar exclusivamente atención al hecho de matricularse, de participar de la forma*

continuada en los programas de instrucción y de obtener el certificado final” (UNESCO, 1990).

Más cercano a nuestros días el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI (Delors, 1996), establece los cuatro pilares de la educación del futuro que serán los pilares del conocimiento: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, que aquí vamos a resumirlos en dos:

- “*Aprender a aprender*” porque ya no se trata de transmitir unos conocimientos que se caracterizan hoy por su exhuberancia y cambio vertiginoso sino desarrollar la capacidad de aprender procesos de selección, transformación, transferencia y generación de conocimientos a lo largo de toda la vida.

- “*Aprender a vivir juntos*” porque el proceso de construcción social y cultural no puede ser individual ni exclusivo (pese a la lógica del mercado), sino que está centrado en el logro de identidades plurales, de inteligencias distribuidas que conforman redes.

Promover el aprendizaje innovador, anticipatorio y socialmente construido, que implica aprender a aprender y aprender a vivir juntos, es el desafío principal que enfrenta la escuela como organización. Pero además, el desafío se complejiza al reconocer que en la escuela no sólo deberán aprender los alumnos sino también los profesores y la escuela como organización.

La sociedad del conocimiento requiere, pues, rehacer el modelo pedagógico y didáctico, que prevalece en las instituciones escolares. Aguerrondo (1993b; 2002) propone redefinir el modelo pedagógico vigente, a partir de la revisión de tres áreas: epistemológica, pedagógica y didáctica.

En cuanto al área epistemológica y frente a la tradicional caracterización academicista del conocimiento que se organiza a partir del recorte de campos disciplinares fragmentados y atomizados centrados en contenidos, surge la demanda de una opción

epistemológica basada en un modelo de investigación y desarrollo en el que el conocimiento asume un carácter problematizador de la realidad y se organiza alrededor de competencias.

En cuanto al área pedagógica las demandas corresponden a la construcción de un paradigma pedagógico en cual aprender supone una actividad del sujeto que en sucesivas etapas evolutivas, construye el objeto de conocimiento siendo el docente un organizador y orientador de situaciones de aprendizaje que favorecen ese proceso de construcción.

Por último el área didáctica requiere organizarse alrededor de un marco curricular abierto a adecuaciones que atiendan a la diversidad del aprendizaje y construido a partir de espacios curriculares flexibles. Dentro de ese marco la planificación didáctica asume un carácter estratégico situacional en el que la evaluación pasa de ser un instrumento de poder a una herramienta para monitorear el aprendizaje.

En esta línea y frente a una organización curricular rígida y pobre que caracteriza a los planes y programas de la escuela secundaria latinoamericana se verifica la necesidad de elaborar marcos curriculares dotados de flexibilidad y riqueza. Un marco curricular “rico” es aquel que no se refiere exclusivamente al qué enseñar, sino que además se refiere al para qué, al por qué, al cuándo, dónde y quién. Por marco “flexible” se entiende aquel que admite variantes de acuerdo a las características de cada una de las diferentes instituciones. (Braslavsky, 2001a) .

c) Demandas y desafíos sobre la estructura organizativa escolar.

En las representaciones más extendidas, que se apoyan en el modelo clásico de organización de la educación, la unidad concreta desde la cual se define y se visualiza el sistema educativo son los establecimiento escolares. La homogeneidad que evidencian las escuelas en materia organizativa, en cuanto al diseño del tiempo, del espacio, del tipo de agrupamiento de los alumnos, de la presencialidad, de los órganos de gestión, y cierta dificultad para el análisis crítico y la elaboración de alternativas creativas a esas estructuras, obedece a un proceso de naturalización de las estructuras que se traduce en

la creencia que las escuelas deben estar organizadas tal como lo están, porque de otro modo no serían escuelas.

Por esa razón, la estructura organizativa es quizás el elemento que ofrece mayores dificultades para ser revisado, más aún que las finalidades e incluso que el modelo pedagógico sobre los cuales, la discusión social, las investigaciones educativas y la formación docente han ido construyendo un discurso con cierto consenso, aunque con escaso impacto en las prácticas debido justamente a las limitaciones estructurales. La dificultad también estriba en el hecho de que, sobre los aspectos estructurales, existen pocos desarrollos teóricos realistas y factibles y porque, en general, se asocian con grandes inversiones económicas.

La sociedad del conocimiento demanda que las organizaciones se conviertan en organizaciones que creen, generen y gestionen conocimientos (Drucker, 1993; Nonaka y Takeuchi, 1995; Harvard Business Review, 2000). Esto define la necesidad de contar con estructuras polivalentes, versátiles y flexibles que resulten más aptas para la circulación, el procesamiento y la producción del conocimiento interno y externo.

Sobre este punto tomaremos el análisis realizado por Domínguez (1997, 1999) que está basado en el trabajo de Bartoli (1992) y que plantea, dentro de un proceso evolutivo de las estructuras, la necesidad de generar una *estructura reticular*.

El modelo organizativo tradicional de la escuela moderna, piramidal y jerárquico cuenta con una alta especialización en la base (docentes especializados en diferentes materias o áreas de conocimiento) y una cierta polivalencia en la dirección o cima de la estructura (directivos sin formación específica para su cargo que atienden múltiples áreas de gestión y problemáticas diversas). La comunicación fundamentalmente se desarrolla en sentido vertical ascendente y descendente entre estamentos que guardan relaciones de jerarquía y es horizontal entre compañeros, configurándose grupos estancos y subculturas que compartimentan el funcionamiento de la organización. Este modelo resulta funcional a la escuela factoría de la sociedad industrial porque facilita la compartimentalización, el control y el trabajo en serie.

El modelo polivalente y versátil, de tipo multifuncional y de coordinación que demanda la sociedad del conocimiento implica una “organización comunicante” (Bartoli, 1992) con una alta polivalencia en la base (atención diversificada a las necesidades de aprendizaje), un grupo intermedio de especialistas, asesores o staff y una alta especialización y profesionalización en la dirección. La comunicación fluye en todas las direcciones y más rápidamente, facilitando la coordinación y la capacidad de autonomía en todos los niveles para responder a situaciones diversas y complejas, tal como se muestra en el Gráfico 1.

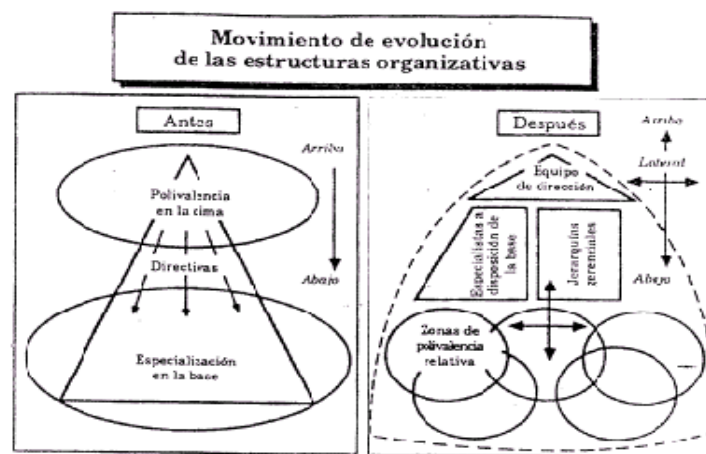


Gráfico 1: Evolución de las Estructuras según Bartoli (1992:.63)

En esta nueva forma de concebir la organización escolar se operan tres modificaciones sustanciales respecto de la organización escolar actual:

- 1) un rol docente basado en la polivalencia más apto para ejercer la nueva función de orientación del aprendizaje y atención a la diversidad que un especialista en asignaturas. Sus funciones serían muy diferentes a la tradicional enseñanza de unos contenidos disciplinares y se centrarían en la detección de necesidades, el diseño y desarrollo de la propuesta didáctica, el uso de recursos y medios tecnológicos, la orientación y tutoría, la coordinación de proyectos de aprendizaje, la evaluación de proyectos, etc.

En esta misma línea, constituye un avance la propuesta de Braslavsky (1999) al mostrar que en el estudio de las prácticas de docentes competentes se pueden discriminar cinco dimensiones: la pedagógico- didáctica; la político-institucional; la productiva, la interactiva y la especificadora. De ellas las dos últimas resultan especialmente significativas dentro de la nueva *estructura reticular*: la dimensión interactiva se refiere a la comprensión y a la empatía con “el otro” (un alumno, un padre o las diversas comunidades). Por su parte la dimensión de especificación, que es diferente de la especialización, refiere a la capacidad de aplicar un conjunto de conocimientos fundamentales a la comprensión de un tipo de sujetos e instituciones educativas.

- 2) Aparece un nivel que no existía anteriormente incluido dentro de la organización escolar: el del asesoramiento a cargo de especialistas con alto nivel de cualificación cuya función es servir de apoyo al equipo directivo y a los docentes actuando como formadores de formadores; conformando equipos institucionales de investigación; decodificando la información acerca de necesidades y transformándolas en problemas complejos; aportando en la construcción de estrategias de solución facilitando la toma de decisiones a nivel institucional.

Sobre este nivel vamos a profundizar en el Capítulo 2 referido precisamente al Asesoramiento.

- 3) Por último, las nuevas estructuras reclaman mayor profesionalización y especialización en los equipos directivos vinculadas a los procesos de dirección y gestión. En las estructuras vigentes la función directiva está a cargo de docentes que no necesariamente han recibido una formación en gestión, siendo que constituye un campo de conocimiento específico y diferente al de la enseñanza sobre el cual sí recibieron formación.

En síntesis, lo que aparece entonces con claridad es la demanda y el desafío de elaborar un nuevo modelo de organización escolar que sea capaz de concretar un “continuum cultural” entre la cultura social, la cultura institucional y la cultura curricular (Domínguez, 2000). Este continuum no significa mera adaptación y ajuste de la escuela

a los requerimiento sociales, sino por el contrario una interacción permanente en la que siempre están presentes procesos de reproducción y transformación.

1.3.4. Algunas alternativas para “rehacer” la escuela: la escuela que aprende y las comunidades de aprendizaje

En la última década se han dibujado alternativas al modelo escolar vigente en respuesta a los desafíos que presenta el nuevo contexto de la sociedad del conocimiento. En este apartado haremos referencia a dos de ellas, por considerarlas relevantes para nuestro marco teórico: el modelo contrafáctico de la escuela que aprende y las comunidades de aprendizaje.

El modelo contrafáctico de la escuela que aprende

La escuela, que no sólo enseña sino que también aprende y genera conocimiento sobre sí misma, es una idea reciente basada en algunos modelos acuñados en la última década desde la teoría de las organizaciones. Nos referimos concretamente al modelo de la “*organización que aprende*” (Senge, 1992; Garvin, 2000, Gairín, 2000) y al de “*organización creadora de conocimiento*” (Nonaka y Takeuchi, 1995) que, con debidos recaudos, se presentan como modelos válidos para responder a las nuevas demandas y necesidades de la sociedad del conocimiento a la que también puede denominarse como “sociedad del aprendizaje”.

Una organización aprende de lo que hace, especialmente de los errores. Pero puede limitarse a adaptar su respuesta a la situación, manteniendo constante sus modos de pensar y actuar, que no ponen en cuestión el status quo de la organización, lo que se denomina como “bucle o circuito simple”. Pero lo propio de una organización que

aprende, lo que constituye el auténtico aprendizaje organizativo ⁹ son los aprendizajes de doble y triple circuito. Cuando ante la detección de errores y la disfuncionalidad de las estrategias de acción, se modifican los modos de funcionar anteriores de la organización y desde una postura de apertura al cambio se aprende a anticipar futuras respuestas.

Como vimos, el sentido del cambio es el pasaje de un aprendizaje de mantenimiento a un aprendizaje innovador o en términos de Bolívar, (1999) de un aprendizaje adaptativo a un “*aprendizaje generativo*” que produce conocimiento. Este pasaje, como analizamos, requiere del desarrollo de nuevos modos de organizar la escuela que posibiliten otras formas de relación de las personas con el conocimiento y de las personas entre sí.

En su ya conocido trabajo, Peter Senge (1992) identifica *cinco factores* que debieran actuar conjuntamente para el logro del aprendizaje organizativo tanto a nivel individual como organizacional:

- *Pensamiento sistémico*: preocupación centrada más en los procesos que en los hechos. No tratar los problemas como compartimentos estancos (currículum, organización, gestión de recursos...) sino relacionados entre sí.
- *Dominio personal*: permite aclarar y ahondar la visión personal y ver la realidad objetivamente, posibilitando el desarrollo personal y profesional adecuado.
- *Visión compartida*: en las escuelas no basta con un líder carismático ni una declaración de principios para movilizar equipos. Los verdaderos valores compartidos emergen de la interacción.
- *Modelos mentales*: apertura a nuevos planteos y a la reflexión sobre la naturaleza del trabajo y su sentido.
- *Aprendizaje en equipo*: prioriza la necesidad del diálogo y la capacidad de los miembros para ingresar en un auténtico pensamiento conjunto.

Las organizaciones que aprenden desarrollan, según Garvin (2000), *cinco grandes procesos*:

⁹ En la literatura anglosajona se emplea *learning organization* y *organizational learning*, mientras que en la europea se ha solido denominar *aprendizaje institucional (AI)*, *organizativo u organizacional (AO)*, ésta última es la denominación que usaremos aquí, por ser la más difundida en latinoamérica.

- *Resolución sistemática de problemas:* se trata de desarrollar un modo de pensar y de actuar sobre los problemas, basándose en técnicas, procedimientos y herramientas que guían la toma de decisiones.
- *Experimentación con nuevos enfoques:* a diferencia del proceso de resolución de problemas, la experimentación suele estar motivada por horizontes de oportunidad o de expansión y no por las dificultades del momento. Se trata aquí de poner en juego nuevos conocimientos y prácticas que permitan aprender de la experiencia y acumular un saber práctico.
- *Aprender de su experiencia pasada:* la organización debe revisar sus éxitos y fracasos, examinarlos sistemáticamente para extraer las lecciones aprendidas, no volver a repetir errores del pasado y ampliar las posibilidades de éxito. Un fracaso puede ser muy fructífero si se logra aprender de él así como un éxito resulta estéril cuando no se sabe cómo y por qué ocurrió.
- *Aprender de otros:* No todo el aprendizaje proviene de la reflexión y el autoanálisis. Muchas nuevas ideas se obtienen mirando como trabajan otras organizaciones. Mantener una actitud receptiva y abierta hacia las experiencias de los demás es importante para aprender como organización.
- *Transferir conocimientos:* El conocimiento tiene un mayor impacto cuando es rápida y eficientemente diseminado entre todos los miembros de la organización, y además es compartido.

APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL Y GENERACION DE CONOCIMIENTO	
CINCO FACTORES (Senge, 1992) Pensamiento sistémico. Dominio personal. Visión compartida. Modelos mentales. Aprendizaje en equipo.	CINCO PROCESOS (Garvin, 2000) Resolución sistemática de problemas. Experimentación con nuevos enfoques. Aprender de su experiencia pasada. Aprender de otros. Transferir conocimientos.

Cuadro 2: Factores y procesos del aprendizaje organizacional

El aprendizaje organizacional, los factores y procesos que lo constituyen, no se dan por generación espontánea, ni siquiera por un acto de voluntad individual o colectiva. La

escuela que enseña pero además aprende y genera conocimiento implica, como decíamos, un cambio de paradigma del modelo escolar, esto es un cambio de estructura y cultura. En este sentido el aprendizaje organizativo se presenta como un medio para un fin: alcanzar una organización que aprende.

Antes de cerrar este apartado parece necesario realizar una advertencia o dos. Las organizaciones que aprenden y generan conocimiento no son modelos para armar; es decir, la escuela que aprende no es un modelo que pueda implementarse sin más, funciona en realidad como marco orientativo para la gestión escolar, pero no es una estrategia de gestión. En todo caso conviene tomarlo como *modelo contrafáctico* (Bolívar, 2000a). No se pretende que una escuela se configure en sentido pleno en una organización que aprende. Tomándola en cambio en tanto idea regulativa, proporciona una direccionalidad, señala procesos que orientan acerca de cómo puede una escuela aprender y al mismo tiempo sirven para explicar por qué, a veces no lo hace.

La segunda advertencia se refiere a la necesidad de ser cautelosos a la hora de reconstruir estos modelos desde la especificidad de lo escolar. La “visión” que expresan tiene sentido como visión para la escuela no cuando se inspira en valores de rentabilidad y competencia, que pueden resultar legítimos para la lógica empresarial, sino cuando la alienta el logro de más y mejores aprendizajes para sus alumnos en un contexto de inclusión y convivencia democrática y desarrollo profesional de sus docentes. Al mismo tiempo vale decir que, aunque ciertos procesos vinculados al aprendizaje de la escuela en tanto organización recaen en su capacidad de organizarse con autonomía, y en esto representa una opción frente a los enfoques que se basan en el cambio heterodirigido, esto no debe excluir el necesario papel del Estado, como garante de la igualdad y solidaridad del sistema educativo, se trate tanto de instituciones de gestión pública como privada. En este sentido, Bolívar (2000^a) señala:

Sin aspirar a que las “organizaciones que aprenden” sean la alternativa; sí estimo que pueden integrar toda la línea-tradición de desarrollo e innovación en colaboración de la década pasada...por otra parte, en la medida en que el contexto social y clima educativo de los ochenta ha cambiado radicalmente, los centros educativos no pueden ser insensibles a las demandas y presiones del entorno. Aprender en función de él puede ser una necesidad, más que una

opción, para no someterse a las leyes de selección natural...” (Bolívar, 2000^a: 239)

La escuela como comunidad democrática de conocimiento y aprendizaje

La escuela que aprende en tanto modelo contrafáctico se conjuga con otra idea reguladora que ha surgido recientemente: la de la escuela como una “comunidad de aprendizaje”.

La idea de comunidad viene dada por tres elementos básicos: localidad compartida, relaciones o lazos comunes e interacción social. También, y en una orientación más reciente, la comunidad se define como comunidad de intereses y se aplica a grupos con preocupaciones comunes. De modo que las instituciones educativas y su contexto inmediato serían susceptibles de ser catalogadas como comunidades. Aunque las escuelas están configuradas por grupos con intereses no siempre en armonía, comparten preocupaciones comunes y cumplen las condiciones básicas de comunidad. (Rodríguez Romero, 1996).

La comunidad como “mundo perdido” aparece con frecuencia en el discurso social y en el educativo. Es evidente que la burocratización de la vida y la profesionalización de las esferas privada y pública han provocado el individualismo, la alienación y la despersonalización (Popkewitz, 1988). De modo que la comunidad no puede ser considerada un a priori, sino un proceso en construcción.

En la línea de construir escuelas como comunidades de aprendizaje, han surgido en los últimos años varias perspectivas que, con sus diferentes matices, apuntan a algunos elementos en común: se trata de sustituir el aislamiento, la dependencia y la no responsabilidad por el establecimiento de vínculos, la autonomía y la participación responsable. Veamos algunos de los desarrollos que aportan elementos específicos.

- a) La *comunidad crítica de aprendizaje* propuesta por Santos (2000:48). *Comunidad*, como referencia a un conjunto de personas que comparten vínculos generados y mantenidos por finalidades comunes, por relaciones estables y por normas más o menos explícitas. *Crítica*, en la medida en que se da una capacidad reflexiva y discriminativa del conocimiento y de la realidad. *Aprendizaje*, que supera la mera asimilación de conceptos y procura, también, el desarrollo de destrezas, habilidades y procedimientos encaminados a la comprensión del mundo y a su mejora.
- b) Desde la perspectiva de Bolívar (2000a) en la *comunidad de aprendizaje*, el aprendizaje se da en todas las direcciones. Se expande la visión, aprender no es un asunto que acontece sólo en el aula. La comunidad local en que está inserta la escuela no es sólo la generadora de necesidades y demandas, la propia comunidad local (padres, asociaciones, otras instituciones) pueden ser fuente activa de aprendizaje. El conocimiento no es un asunto entre alumnos y profesores, no queda limitado al interior de la escuela; se establecen redes con otras instancias (escuelas, fábricas, universidades, empresas) que las experiencias y recursos para el aprendizaje.
- c) Por su parte, la *comunidad de aprendizaje* que define R.M.Torres (2001) no se plantea como un modelo restringido al ámbito escolar sino como una propuesta expresa de política educativa, centrada alrededor de una estrategia de desarrollo y transformación educativa y cultural a nivel local, con protagonismo ciudadano y teniendo en la mira el desarrollo local y el desarrollo humano. Una *comunidad de aprendizaje* es una comunidad humana organizada que construye y se involucra en un proyecto educativo y cultural propio, para educarse a sí misma, a sus niños, jóvenes y adultos, en el marco de un esfuerzo endógeno, cooperativo y solidario, basado en un diagnóstico no sólo de sus carencias sino, sobre todo, de sus fortalezas para superar tales debilidades. Desde esta perspectiva construir una *comunidad de aprendizaje* implica revisar la distinción convencional entre *escuela* y *comunidad*, la escuela es, por definición, *parte* de la comunidad, se debe a ella, está en función de ella; docentes y alumnos son al mismo tiempo agentes escolares y agentes comunitarios. Por otra parte, y puesto que la escuela no es la única institución educativa, la necesidad de la articulación se extiende a todas las instancias

educativas, entre ellas y con el conjunto de instituciones presentes a nivel comunitario.

La línea propuesta por Torres, responde a una perspectiva de desarrollo educativo como desarrollo comunitario que resulta interesante para el contexto de la sociedad del aprendizaje y sus demandas, en tanto recupera la idea de organización escolar abierta y flexible y capaz de responder a las necesidades del entorno, sin significar esto mera adaptación o reproducción.

d) La definición de Hargreaves apunta a la construcción de *comunidades de aprendizaje profesional*, como nueva cultura escolar en la que se destacan las prácticas de colaboración centradas en la dimensión pedagógica con el fin de producir mejoras en los aprendizajes recurriendo a las evidencias y la información generadas desde la propia comunidad. “*Trabajar conjuntamente no es simplemente una forma de construir relaciones y buscar una resolución colectiva. También es una fuente de aprendizaje*” (Hargreaves, 1998: 27).

Recuperando lo sustancial de los aportes precedentes, los procesos de cambio y gestión escolar requeridos parecen apuntar a la construcción de *comunidades democráticas de conocimiento y aprendizaje*. Una comunidad escolar democrática es una comunidad que, en pos de la igualdad de oportunidades, procede según el “principio de la diferencia” (Rawls, 1979), esto es, reconociendo que las expectativas más elevadas de quienes están mejor situados son justas si y sólo si mejoran las expectativas de los miembros menos favorecidos. Todos se benefician cuando se satisface el principio de la diferencia y en este sentido, el principio de la diferencia tiene consecuencias prácticas semejantes a las del principio de eficacia. Para ser justa, la escuela no ha de ser formalmente igual, sino igualmente eficaz. El concepto de *justicia* queda emparentado con el de *equidad* antes que con el de *igualdad*.

La escuela “democrática” de masas moderna, con el principio de igualdad de oportunidades articula su gramática básica, en torno a las reglas de la igualdad y el mérito. Como es sabido, en este contexto pueden quedar legitimadas desigualdades de origen. En la lógica meritocrática se asiste al individualismo democrático que da lugar a la “ficción” de que cada uno es producto de sus obras y de su voluntad. (Bolívar, 2005)

En este sentido, se trata de comprender que una comunidad democrática auténtica es aquella en la que tiene vigencia el concepto de justicia como equidad y la lucha contra la exclusión y marginación. Para esto como señala Bolívar (2005: 65), “*un modo básico para reducir la desigualdad fundamental es garantizar los conocimientos indispensables y competencias mínimas a los más desfavorecidos, encontrando su propia vía de éxito y realización personal*”.

A modo de síntesis, diremos que la “gramática escolar”, lo más profundo del sentido de nuestras escuelas responde a un código moderno que en su certeza monolítica se resquebraja ante el nuevo contexto. Que responder a las demandas del nuevo contexto de la sociedad del conocimiento no implica responder linealmente, desarrollar ajustes y adaptaciones sino, transformar las fuerzas del entorno en fuerzas que fortalezcan a la escuela como lugar privilegiado de generación y distribución equitativa del conocimiento social resignificando sus fines, modelos y estructuras, para asegurar el currículum básico y, en muchos aspectos, adoptando posiciones contraculturales. Que el nuevo paradigma escolar implica centrar la escuela en la cultura del aprendizaje, un aprendizaje significativo no sólo para los alumnos, sino para docentes y para la escuela en tanto organización. Que el desafío de construir un sistema escolar justo, equitativo, democrático y democratizador encuentra en el concepto de *comunidad* su expresión política y cultural más acertada.

1.3.5. Paradojas, contradicciones y posibles escenarios futuros

Antes de concluir este apartado referido a las demandas y desafíos que plantea el nuevo contexto de la sociedad del conocimiento y algunos de las alternativas que comienzan a plantearse para la escolaridad , parece ineludible dirigir la mirada a las paradojas y contradicciones que la situación actual contiene, para arribar por fin a la definición de un posible escenario futuro.

Hargreaves (1996a) en su agudo análisis que intenta comprender cómo afecta la situación postmoderna a la escuela y sus profesores, señala las contradicciones y las paradojas que se presentan:

- a) la flexibilidad de la economía debe orientar la preparación de los alumnos teniendo en cuenta los cambios en el mercado laboral, pero también debe desarrollar una capacidad crítica frente a ellos:
- b) la globalización apunta hacia una visión más internacional de los conocimientos, pero provoca al mismo tiempo una inseguridad de las identidades nacionales que puede conducir a reforzar los contenidos curriculares más tradicionales.
- c) La incertidumbre moral y científica reduce la confianza en el significado de lo que se enseña. El profesor debe buscar un nuevo tipo de certezas.
- d) La fluidez de las organizaciones puede servir para que las escuelas encuentren respuestas más autónomas y ágiles, pero también puede ser una estrategia para responsabilizar y culpabilizar a los profesores de las disfunciones educativas.
- e) El desarrollo personal de los profesores puede conducir a su compromiso con el cambio, pero también puede servir de coartada para la autocompasión y la indulgencia antes las dificultades existentes.
- f) La influencia del mundo de las imágenes puede conducir a que las relaciones sean superficiales y cambiantes, evitando la profundidad y la vitalidad que caracteriza a la cooperación más constructiva.
- g) La compresión del tiempo y del espacio puede conducir a una mejor capacidad de respuesta de la escuela, pero también puede provocar una excesiva presión laboral y una mayor desorientación.

Las demandas a la escuela describen una realidad contradictoria, que en muchos aspectos asume la forma de trampa mortal o al menos devela cierta hipocresía social y política respecto de ella. En un trabajo reciente en el que se analizan los cambios sociales y los cambios educativos en América Latina, Marchesi (2001) señala las principales contradicciones que existen en las demandas hacia la educación escolar. Entre ellas destacamos la referida a la existencia de un discurso muy avanzado frente a una realidad con enormes carencias. Los análisis sobre la sociedad del futuro y el desarrollo de sofisticadas tecnologías de formación no van acompañados de desarrollos de cómo saldar las brechas con una realidad donde, por ejemplo, miles de niños no concurren a la escuela. Esta situación desigual en el desarrollo del conocimiento entraña el grave riesgo de que las desigualdades existentes no sólo se mantengan sino que se amplíen.

La sociedad del conocimiento está en construcción y por tanto no hay certezas respecto de qué escenario se irá consolidando. Hoy es posible pensar en dos alternativas de sociedad a construir a modo de polos opuestos: una es la sociedad inclusiva del conocimiento para todos y autosustentable, la otra consiste en una vuelta a la Edad Media que, como señala Braslavsky (2002:18), *“se caracteriza por mucha gente en el camino, gente que no tiene dignidad, que no tiene trabajo, que no sabe dónde estar, que se siente cada vez más desposeída desde el punto de vista material y cultural”*.

Entre ambos extremos, entre la inclusión y la exclusión existen diversos escenarios futuros en materia educativa. Braslavsky (2003) imagina un ideal “el escenario de sistema reticular, universalista y democratizador” pero a la vez advierte sobre otros escenarios posible: “el escenario del vacío”, como en Nigeria, donde el 70% de los niños no asiste a la escuela; “el escenario de la desintegración”, como en Rusia, donde las tasas de escolarización están bajando; “el escenario del repliegue privado”, como ocurre en Gran Bretaña, donde los padres desocupados no tienen dinero para costear escuelas privadas, pero tienen capital cultural para enseñarles a sus hijos; “el escenario del mercado”, con su sistema piramidal y de desigualdades autojustificadas.

Con los riesgos evidentes que entrañan los escenarios no deseados, resulta necesario profundizar en las características de un escenario de escuela democrática y democratizadora capaz de responder a las demandas y desafíos señalados. El reto y el imperativo que los sistemas escolares y la sociedad tienen por delante en el futuro inmediato es, como señala Darling-Hammond (2001), lograr “buenas escuelas para todos”. Ese desafío tiene el doble carácter de llegar a todos y que las oportunidades de aprendizajes que ofrezcan las escuelas y aulas sean de calidad. Lo primero, supone *“la utopía de democratizar en serio la educación, lo segundo, concretarlo en contenidos bien justificados”* (Escudero, 2004). El escenario inclusivo y democrático implica una serie de aspectos que, a modo de síntesis, representamos en el siguiente Cuadro 3, en el que definimos el cambio como “democratización escolar”:

CAMBIO COMO DEMOCRATIZACION		
	Estado actual	Estado futuro
Funciones de la escuela	Universalización – Homogeneización Masividad Principios de igualdad y mérito	Universalización - Diversidad Inclusión Principio de igualdad como equidad
Estructuras	Rígidas y fragmentadas	Flexibles y en red
Cultura	Individualista – balcanizada	Colaborativa - Escuela que aprende Comunidad de aprendizaje
Curriculum	Enfasis en la enseñanza “Poder de enseñar” Transmisión	Enfasis en el aprendizaje “Deseo de aprender” Construcción
Profesorado	Isomorfismo – Especialización Prácticos	Polivalencia – Especificación Profesional reflexivo
Entorno	Separado de la escuela	Integrado a la escuela
Modelo de cambio	Burocrático – Impuesto – Tecnológico	Democrático – Participativo Cultural
Proceso de cambio	Lineal	Sistémico y Estratégico
Dimensiones del cambio	Curricular	Organizacional, curricular y de aula.

Cuadro 3: El escenario del cambio como democratización.

En este apartado hemos intentado mostrar las demandas y desafíos que la sociedad del conocimiento plantea a la organización escolar e hicimos referencia a algunos de los principales desarrollos teóricos que aportan nuevas formas de concebir la escuela.

Ahora bien, la “gramática del cambio” al igual que la “gramática escolar” comparten una misma lógica moderna: racional, homogénea, jerárquica, rígida. De manera que, en un escenario de democratización escolar parece imprescindible revisar los modos de pensar y hacer el Cambio Educativo. Los últimos años han sido muy fructíferos en la producción de conocimiento que apunta a la transformación de la “gramática del cambio”; ése es el tópico de nuestro próximo apartado.

1.4. El conocimiento reciente sobre el cambio y la construcción de un nuevo paradigma

1.4.1. La evolución en el conocimiento sobre el Cambio Educativo

¿De qué manera evolucionó el conocimiento sobre el Cambio Educativo? ¿Qué nuevas visiones reemplazan a los desarrollos iniciales basados en modelos de centro-periferia? ¿Dónde estamos hoy?

Nos interesa, en principio, mostrar la evolución que han sufrido los modelos originarios de cambio basándonos en algunos autores (Fullan, 1991; Bolívar, 1999, 2001; Hopkins y otros, 1997) que han sistematizado la historia del cambio diferenciando etapas en las que se van dando sucesivos cambios de acento.

Fullan (1991) señala cuatro fases en el desarrollo de los procesos de Cambio Educativo:

- 1) *La fase de adopción de materiales curriculares*: se extiende a lo largo de los años sesenta y adopta claramente el modelo de investigación, desarrollo y difusión. Fue una etapa de reformulaciones curriculares a gran escala a partir de la introducción de materiales “a prueba de profesores”.
- 2) *La fase de constatación del fracaso*: en los años setenta comienza a advertirse que la prescripción de un buen curriculum resulta incompleta para operar la modificación de las prácticas docentes. El cambio en el curriculum debía ir acompañado de un cambio en la formación del profesorado, en el estilo de enseñanza de los docentes.

- 3) *La fase de éxito en la investigación:* hacia fines de los setenta y mediados de los ochenta se avanza en la investigación de las experiencias negativas de la etapa anterior y sobre los factores que determinaban la eficacia y la calidad. Se impulsan nuevos programas relacionados con la mejora en las escuelas que intentaban evitar la ruptura entre las conclusiones de la investigación educativa y los proyectos de cambio.
- 4) *La fase de reformas estructurales y globales:* hacia los años noventa la dirección del cambio adoptó dos formas principales: la intensificación y la reestructuración.

Por su parte Bolívar (2001: 54 –55) sintetiza tres etapas en la evolución en las concepciones y prácticas sobre el Cambio Educativo:

- 1) En los años sesenta y setenta, lo que preocupaba eran sobre todos los procesos metodológicos instrumentales del profesorado en el aula a partir de los cuales se esperaba la obtención de mejores resultados en los alumnos. Los cambios eran de primer orden (instructivos o curriculares) centrados en la dimensión técnico – individual de la enseñanza desde una visión gerencialista del cambio llevada adelante por reformas a gran escala.
- 2) En los años ochenta entra en crisis el modelo hiperracionalizado de las reformas a gran escala debido por un lado a la crisis económica que hacía insostenible la financiación exigida y por otro al conocimiento acumulado a través de investigaciones que habían demostrado el fracaso práctico de las estrategias verticalistas de promover los cambios (Bolívar, 1999). Comienza entonces una preocupación por los aspectos más procesuales y culturales del cambio y se visualiza la escuela (y no ya el profesor individualmente) como centro estratégico del cambio. Interesa ahora fundamentalmente los procesos de segundo orden (a nivel de organización) destinados a desarrollar la capacidad interna de cambio (la gestión directiva, la detección de necesidades internas y del entorno, etc), para resolver por sí misma los problemas organizativos y didácticos.
- 3) A mitad de los noventa comienza a advertirse que el foco en la escuela como organización no estaba incidiendo suficientemente sobre el aprendizaje de los alumnos.. Así como ya no se podía confiar en iniciativas centralizadas, tampoco las

“bottom - up” por sí mismas estaban generando los cambios en las prácticas de aula (núcleo duro del cambio). En lo que se visualiza como una tercera ola parece necesario centrarse en aquellas variables próximas al aula. En este sentido Hopkins (1997, citado por Bolívar 2001: 55) plantea la necesidad de que las estrategias de cambio deben ser sometidas a la pregunta: “¿qué relación existe entre estas estrategias y los resultados de los alumnos?”.

Los años noventa han sido particularmente fructíferos en la producción de conocimiento sobre el Cambio Educativo partiendo de la constatación de que los modelos vigentes, los modelos de “centro-periferia” que constituyen la gramática del cambio, a los que nos hemos referido anteriormente, como primera herramienta de representación positivista y simplificada de los elementos esenciales del cambio, estaban agotados. Esa década representa un viraje en el estudio del Cambio Educativo que, como señala Rodríguez Romero (1997: 4) “*ha dejado de anhelar la certidumbre y el control en las innovaciones y comienza a poner toda la energía en crear categorías más sofisticadas y prácticas más complejas e interrelacionadas*”.

Lo que muestra este breve recorrido por las últimas décadas es una progresiva ampliación de mirada en los análisis y la reflexión sobre el Cambio Educativo que como señala Escudero (2004:9), comprenden, al menos, cuatro aspectos: a) La idea de que es preciso enfocar integralmente la pluralidad de las dimensiones del cambio; b) el reconocimiento de que la fuerzas que presionan y confluyen sobre el cambio generan tensiones, paradojas, contradicciones, incoherencias; c) el reclamo de considerar simultáneamente las variables estructurales y macro y aquellas situacionales, personales, micro; d) la afirmación de que los proyectos de cambio deben considerar las trayectorias que se han seguido hasta el momento y procurar extraer las mejores lecciones que han legado.

Adentrándonos en las particularidades de esa ampliación de mirada nos preguntamos ¿Cuáles son los elementos que caracterizan ese viraje en la comprensión del cambio? La revisión de la literatura nos permite señalar tres aspectos, que nos ayudan a comprender dónde estamos hoy. Esos aspectos son:

- a) El surgimiento de nuevos modos conceptuales de comprender el cambio.
- b) El desarrollo de investigaciones sobre los éxitos y fracasos del cambio.

c) La definición de la escuela como centro del cambio

a) *Nuevos modos conceptuales de comprender el cambio*

En 1988, con su ya clásico artículo *“Tres perspectivas de la innovación educativa”*, E. House propone un registro analítico de mayor complejidad que el análisis de modelos de Cambio Educativo, ofreciendo nuevos marcos interpretativos para el análisis y reflexión. Las perspectivas son contextos conceptuales desde los cual se concibe el cambio y constituyen configuraciones de conocimiento, marcos de referencia subyacente para la concepción del cambio y la formulación de políticas. A diferencia de los paradigmas científicos de Kuhn (1971), que son un conjunto de creencias, valores, reglas y procedimientos compartidos por una comunidad científica y que a partir de anomalías se reemplazan unos a otros con pretensión de verdad para “explicar” un mundo físico que permanece constante, las perspectivas intentan “describir” un mundo social cambiante y pueden coexistir dentro de una misma comunidad profesional e incluso en una misma persona teniendo en cuenta finalidades distintas. En palabras de House: *“una perspectiva es un modo de ver un problema, no un conjunto rígido de reglas y procedimientos.”*

Cada una de las perspectivas que propone House: la tecnológica, política y cultural contiene una imagen subyacente distintiva en la que se apoya para interpretar el cambio. En la perspectiva tecnológica subyace la imagen de “producción”, en la política subyace la imagen de “negociación” y en la perspectiva cultural subyace la imagen de “comunidad”.

La perspectiva tecnológica se centra en el cambio mismo, en sus características y componentes, en la forma de producirlo y su valor primordial es la eficiencia. El cambio es en sí mismo una cuestión técnica. La perspectiva política define el cambio en su contexto y concede gran importancia a la distribución de recursos atendiendo a las relaciones de poder y autoridad. La perspectiva cultural se asocia con la imagen de comunidad en la que las personas están unidas por significados compartidos y valores

comunes, se centra en el contexto y define el cambio como la interacción de culturas diferenciadas.

Otros elementos señalados por House que diferencian a las tres perspectivas son su consideración acerca del consenso y en su ética. La perspectiva tecnológica da por sentado la existencia de consenso acerca de la idea de progreso técnico fundado en decisiones racionales eficaces y eficientes instaurando una ética autoritaria, con frecuencia jerárquicamente institucionalizada en instancias administrativas. La perspectiva política sabe que debe construir un consenso y por eso su ética es contractual. Para la perspectiva cultural el consenso es algo problemático dado que es posible que no existan valores en común entre dos subculturas, o aún que esos valores resulten contradictorios; se describe entonces una ética relativista que muchas veces dificulta la acción.

La perspectiva tecnológica, que encarnaba el modelo de investigación, desarrollo y difusión, a pesar del progresivo desarrollo de las otras perspectivas, ha sido desde los años sesenta la más influyente. La producción de materiales “a prueba de profesores”, la investigación sobre métodos infalibles, las experiencias piloto o de laboratorio, el control de calidad ejercido a través de pruebas de rendimiento, son algunas prácticas aún vigentes que pretendieron dotar de racionalidad científica al Cambio Educativo.

El análisis del cambio desde perspectivas que rompen la hegemonía tecnológica ha tenido un importante desarrollo hasta la actualidad, y ha sido preocupación de diversos autores que las han profundizado encontrando nuevos matices sobre todo en las perspectivas cultural y política (González y Escudero, 1987, Ball, 1997, entre otros).

Pero los modelos iniciales de centro-periferia son definitivamente puestos en cuestión por las llamadas “nuevas perspectivas”, nos referimos a la “perspectiva sistémica” y “de la complejidad” y en los últimos tiempos “la teoría del caos”.

Según los principios de la teoría de sistemas las organizaciones educativas pueden ser entendidas como sistemas complejos, dinámicos, abiertos, con capacidad de autorregulación que presentan la particularidad de ser “estructuras débilmente conectadas” a las que se ha identificado como “anarquías organizadas”. Este tipo de

sistemas se caracteriza por la manera particular de encontrar el equilibrio entre estabilidad y cambio, entre el estado de reposo y el flujo de transformaciones.

Esta perspectiva pone en cuestión algunas presunciones habituales sobre el cambio, entre las que se señalan que ellas se señalan que el cambio no es un valor absoluto. Es sólo positivo para un sistema si lo hace más capaz de promover su desarrollo, si lo impulsa a estados congruentes con su historia pasada y en los que el sistema pueda reconocerse. (López Yañez, 1997). Se habla entonces de “desarrollo sostenible”, o sea procesos de cambios respetuosos con la naturaleza de lo que ya existe y de un margen importante de incertidumbre respecto del impacto del cambio.

Otra idea bastante asentada, y que las nuevas perspectivas sistémicas y complejas problematizan, es que el cambio sólo se produce si es introducido o puesto en marcha por alguien. La idea que subyace es que los sistemas permanecen estáticos hasta que una intencionalidad expresa de cambio los pone en movimiento. Pero no es así como funcionan los sistemas complejos, por el contrario su capacidad de autorregulación produce cambios de adaptación, gracias al mecanismo de retroalimentación (feedback), a las cambiantes condiciones del contexto sin necesidad de ninguna fuerza externa deliberada que lo impulse a ello. El concepto de retroalimentación es el mecanismo básico por el cual los sistemas se regulan a sí mismos distinguiéndose dos tipos de realimentación: una compensadora o estabilizadora (*cambio 1*) y otra reforzadora o amplificadora (*cambio 2*). Mientras el *cambio 1* es la reacción de un sistema a abandonar la seguridad y comodidad de lo ya aprendido, puede ser visto como la resistencia del sistema a cambiar pero también representa la “sabiduría del sistema a para adaptar el cambio a a sus condiciones internas., que le da la intensidad justa de lo que es soportable para ese sistema. El *cambio 2* representa la innovación, la introducción de cambios de manera intencional y sistemática en un esfuerzo decidido de transformación de la organización, en una verdadera reestructuración (Watzlawick y otros, 1995).

Etkin y Schvarstein (1989) establecen una serie de conceptos que, dentro de este paradigma, enmarcan el estudio de las organizaciones:

- Policausalidad en los procesos organizativos. Lo que ocurre en una organización no es el simple resultado de ciertas variables de entrada o causales sino que intervienen condicionantes filogenéticos (propias de las organizaciones del mismo tipo), ontogenéticas (propias de la historia singular de esa organización) y también las condiciones que en cada momento resultan de la interacción entre los distintos elementos que constituyen la organización. Por ejemplo el poder en las organizaciones sociales se ejerce desde múltiples lugares y no es factible sostener que existe una fuente individual y hegemónica del mismo, porque se trata de una trama, de un juego de relaciones móviles.
- El equilibrio dinámico. Las organizaciones están en movimiento constante, es el producto de sucesivos desequilibrios.
- Recursividad. Las organizaciones sociales se regeneran, no funcionan como engranajes o a través de encadenamientos secuenciales.
- Orden en el ruido y a partir de él. Las organizaciones están en un medio incierto (no controlable) y expuestas a variaciones internas que regulan parcialmente, en este marco es donde logran estructurarse.
- Análisis sincrónico y diacrónico. No es suficiente con identificar las fuerzas que coexisten en un momento determinado (sincronismo), también se requiere observar la trayectoria y conocer sus reglas internas de transformación estructural (diacronismo). Lo sincrónico muestra lo estructurado, mientras que lo diacrónico descubre las propiedades estructurantes del propio sistema.
- La ilusión de los objetivos. Los objetivos o planes son elementos emergentes de la organización, no la definen ni la determinan. De manera que no sería correcto afirmar que una organización presenta desviaciones respecto de sus objetivos, decirlo es como sostener que la realidad son los planes y estatutos y que las acciones concretas (cuando no cumplen los planes) son un error organizacional. Pensar que las organizaciones sólo funcionan siguiendo objetivos significa estudiar todo el sistema bajo la lógica de la efectividad y este criterio es válido únicamente para entender las decisiones programadas y el cambio planeado en la organización.

- Revisión del concepto de adaptación. La adaptación es un concepto cargado de valor que generalmente corresponde a una visión externa. Aquello que puede ser visto como adaptación a requerimiento del entorno, para la organización puede implicar su disolución. Por eso es necesario redefinir el concepto de adaptación en términos de su identidad y autonomía. En este sentido lo que en apariencia puede verse como desajuste, resistencia, inadaptación, para la organización puede resultar un movimiento adaptativo de autoorganización.

Por último la teoría del caos, que ha sido ya utilizada para analizar el Cambio Educativo (Fullan, 1998), aporta el reconocimiento del estado de turbulencia como constitutivo de la realidad. En el “comportamiento caótico” de la realidad, lo simple se hace complejo, lo múltiple prevalece sobre lo singular, lo aleatorio sobre lo determinado. Lo que existe lleva el signo de la inseguridad o, si se prefiere, de la vulnerabilidad.

En su libro “Gestión del caos”, R. Stacey (1994) plantea que frente a un contexto de turbulencia, la respuesta no está en tratar de ejercer el control desde un paradigma de la gestión del equilibrio que busca la estabilidad, la armonía, la regularidad; sino en reconocer la incertidumbre como fuerza capaz de estimular la creatividad:

“Estamos muy necesitados de un nuevo marco de referencia: el paradigma de la organización alejada del equilibrio. Cuando nos planteamos el mundo con esta nueva mentalidad, veremos que la creatividad está íntimamente relacionada con la inestabilidad, con la tensión, el conflicto y el cambio de perspectivas que ella provoca” (Stacey, 1994: 4).

Llegados a este punto, vale destacar que así como hemos descripto a la escuela en su gramática escolar, como una estructura de estilo fabril organizada sobre las bases racionales modernas, en su dinámica se advierte la vigencia del desorden, de fuerzas que apuntan en distintas direcciones y esa duplicidad de códigos, moderno y posmoderno a un tiempo es lo que queda a la luz sofisticando la comprensión de las organizaciones y sus procesos de cambio.

b) *El desarrollo de investigaciones sobre los éxitos y fracasos del cambio.*

Las investigaciones sobre los éxitos y los fracasos del cambio de fines de los ochenta y durante los noventa permitieron profundizar el conocimiento acerca del cambio en acción y se adentraron en el conocimiento de nuevas claves.

En un estudio de 1990, Louis y Milles concluyen que los procesos de cambio no pueden determinarse con antelación mostrando los límites del modelo de cambio planificado. Los cambios en las escuelas estudiadas fueron poco planificables y respondieron a los siguientes principios:

- Acción antes que planificación
- Generar una visión a partir de actividades en lugar de basar actividades en una visión

A partir de estos hallazgos surge la idea de “planificación evolutiva” porque como señalan los autores *“el ambiente tanto fuera como dentro de las organizaciones es a menudo caótico. Ningún plan específico puede durar mucho tiempo, porque se vuelve obsoleto debido a las cambiantes presiones externas, o por el desacuerdo en las prioridades a cubrir dentro de la organización...; si la planificación racional es como un proyecto cerrado, la planificación evolutiva es más como hacer un viaje”* (Louis y Miles, 1990: 193).

Partiendo de la “planificación evolutiva” se irán construyendo nuevos modos de pensar la planificación del cambio “la planificación flexible” o “planificación estratégica” que encuentran en la flexibilidad el componente fundamental de la planificación del cambio en tanto se requiere una acomodación permanente de las metas en función de las presiones externas y de los procesos internos.

En 1991 Michael Fullan uno de los más reconocidos impulsores del campo, publica *“El nuevo significado del Cambio Educativo”* (Fullan, 1991), que redefine su trabajo de casi diez años antes (Fullan, 1982), con una descripción desalentadora del trayecto recorrido reconociendo que seguían intactas las preguntas acerca de los procesos de cambio y las maneras de articular las innovaciones.

Un año después junto a Milles analizaron cuáles son las causas por los que los cambios venían fracasando sistemáticamente, reconociendo que el problema no son la falta de innovaciones sino la “enorme sobrecarga de cambios fragmentados, descoordinados y efímeros” (Fullan y Milles, 1992 :745). En ese trabajo identifican siete razones del fracaso:

- 1) Ausencia del “mapa del cambio”, de una dirección acordada sobre las transformaciones. En realidad el problema no es la falta de metas sino la incongruencia entre los puntos de vista de los docentes, directores, familias, estudiantes, legisladores, investigadores, editoriales, etc.
- 2) No se poseen todas las soluciones. Tanto en el caso de los cambios de primer orden como de segundo orden se requiere un conocimiento que no se posee completamente. Hay que desarrollar soluciones conforme se avanza.
- 3) Los símbolos predominan sobre la sustancia. El componente político que anima el desarrollo de las reformas hace que exista un predominio de los símbolos del cambio (nueva legislación, comisiones, cronogramas, lemas) sobre los contenidos más realistas del cambio.
- 4) Superficialidad de las soluciones. Esto ocurre toda vez que el cambio está atado a una gestión política, a la duración de esa gestión, como ocurre con la mayoría de las reformas. Las soluciones que se aportan muchas veces obedecen a modas o no se respetan los tiempos para su implementación adecuada y su seguimiento.
- 5) Visión negativa de la resistencia. Cuando las resistencias son entendidas por los “reformadores” como actitudes negativas de los docentes frente al cambio se deja de atenderlas como respuestas naturales a situaciones de transición y el cambio se torna insensible a las circunstancias concretas y limitaciones reales.
- 6) Desgaste de los pequeños éxitos. Se refiere al caso de escuelas que han introducido cambios significativos que por falta de apoyo externo no se institucionalizan.
- 7) Mal uso del conocimiento sobre el cambio. Si bien el conocimiento sobre el cambio indica su carácter sistémico, se utilizan a menudo *solgans* simplificadores y acríticos, como por ejemplo: “el liderazgo es fundamental”, “la escuela es el centro del cambio”.

Por fin, en 1993 Fullan publica su excelente trabajo sobre “*Las fuerzas del cambio*” (Fullan, 1993) en el que con vitalidad renovada se sintetizan ocho lecciones básicas que constituyen principios que van a ir constituyendo un nuevo paradigma de cambio:

- 1) No se puede mandar lo que se tiene que hacer. Aunque se pueden establecer objetivos, orientaciones o pautas de comportamiento, sólo se produce algún tipo de innovación cuando los profesores utilizan lo que se ha establecido para modificar su práctica.
- 2) El cambio es un viaje, no un anteproyecto. El cambio supone un avance hacia aquello que es parcialmente desconocido e implica incertidumbre, ansiedad y necesidad de aprender continuamente.
- 3) Los problemas son nuestros amigos. Los problemas son inevitables y sólo a través de ellos es posible encontrar nuevas soluciones. El conflicto es necesario en cualquier esfuerzo de cambio.
- 4) La visión y la planificación estratégica aparecen más tarde. La precisión detallada tiene el riesgo de no acertar.
- 5) Individualismo y colectivismo deben tener la misma importancia. El trabajo en equipo y la colaboración son necesarios tanto como la iniciativa individual.
- 6) Ni centralización ni descentralización funcionan de manera independiente. La centralización tiende a la burocratización, el control y la uniformidad. La descentralización apunta hacia el localismo, la limitación en el tiempo y la desorganización. El centro y las unidades periféricas se necesitan unos a otros y deben mantener una continua negociación.
- 7) La conexión con el entorno más amplio es crítica. Las escuelas y los profesores deben aprender de su entorno y utilizar los recursos disponibles.
- 8) Toda persona es un agente de cambio. Los responsables de la innovación no son solamente los equipos directivos sino que todos los profesores han de incorporarse a los procesos de cambio.

Paralelamente a la definición de nuevos principios a partir del análisis de los fracasos del cambio, se venía desarrollando líneas importantes de investigaciones que miraban el asunto buscando las claves del éxito que algunas escuelas parecían poseer frente a otras menos exitosas y las formas de establecer procesos de mejora. Nos referimos al movimiento de “escuelas eficaces” (Mortimore y otros, 1988, Scheerens, 1992, Sammons y otros, 1995, Creemers, 1994, 2000) y “mejora de la escuela” (Van Velzen y otros, 1985, entre otros). Más allá de las limitaciones y controversias de este tipo de investigaciones y sus usos, la evolución que han tenido a través de sucesivas olas

(Marchesi y Martín, 1998; Bolívar, 1999; Murillo, 2001b) han ido construyendo valiosos legados en función de la generación de conocimiento acerca del cambio.

A continuación sintetizamos los legados de estos movimientos:

a) *Cuatro legados de las escuelas eficaces* (Murphy, 1992)

- Todos los alumnos pueden aprender: en condiciones adecuadas. La investigación revierte la creencia del determinismo social en el logro de los alumnos y la supuesta impotencia de la escuela que pusiera de manifiesto el informe Coleman (1966).
- La escuela es responsable del aprendizaje de los alumnos: lo cual incrementa el valor de la dimensión escolar del cambio.
- La calidad es equidad. La calidad de la educación sólo puede ser juzgada por referencia a los resultados alcanzados por todos los alumnos, con lo que se refuerza el poder compensatorio de la escuela.
- La escuela es una comunidad. Se destaca la importancia que reviste el trabajo conjunto, la consistencia estructural y cultural y la visión compartida dentro de la escuela como elementos que cohesionan los factores de eficacia.

b) *Cuatro legados de la Mejora de la Escuela* (Hopkins y otros, 1996)

- La escuela es el centro del cambio. Los objetivos de la escuela deben orientarse a todos los niveles de la escuela.
- La escuela debe ampliar sus relaciones con el contexto. El proceso de cambio no es un problema que afecte exclusivamente a la escuela.
- El cambio ha de ser planificado y sistemático y conducir a su institucionalización. Para ello se trabaja en la creación de las condiciones internas de la escuela que favorezcan el cambio. Las estrategias más enriquecedoras son aquellas capaces de incorporar los cambios externos en la dinámica interna del centro.
- La evaluación del proceso de cambio es imprescindible. Reconocer la situación inicial y el impacto que las decisiones provocan a través de una dinámica participativa de recogida y análisis de la información. La evaluación y la autoevaluación se constituye en sí en un proceso de mejora (Bolívar, 1994)

c) La definición de la escuela como centro del cambio

De todos los legados hay uno aportado por el movimiento de Mejora de la Escuela sobre el cual nos interesa particularmente detenernos por su carácter controvertido y es el que define a la escuela como “*centro del cambio*”.

En primer término, vale señalar que en una mirada sobre la evolución del conocimiento sobre el cambio, hemos llegado a un momento en el que se ha revertido el enfoque originario. Si en los modelos centro-periferia que hemos analizado anteriormente, la escuela era el último eslabón de una cadena, la periferia de un centro que gestaba y tomaba decisiones sobre qué, cómo y cuando cambiar, hoy se coloca a la escuela en ese lugar. Como señala Bolívar (2000a) ha emergido con fuerza un *paradigma meso*, que sitúa a la escuela en el centro y le transfiere la solución de problemas. En los últimos tiempos la expresión “*la escuela es el centro del cambio*”, se ha instalado a modo de un nuevo *slogan*, sin embargo, la ambigüedad de esta expresión puede llevarnos a pensar en cosas muy diferentes.

Por un lado, hace referencia a la descentralización del cambio y se apoya en las lecciones aprendidas a lo largo de los últimos décadas de que es precisamente a escala escolar donde vale la pena trabajar por el cambio, y de que son los docentes en sus escuelas los que finalmente hacen el cambio. Los argumentos a favor de la centralidad de la escuela, en sus componentes epistemológicos, organizativos y experienciales (Sirotnik, 1994) resultan sólidos y claros.

Pero, por otro lado, hay un lado oscuro en esta expresión que retorna una y otra vez en los documentos oficiales de los últimos tiempos. Uno de los argumentos políticos a favor de la descentralización es su valor de impulsar el proceso de democratización. Parece evidente que acercar la decisión de los asuntos a órganos locales en los que la participación sea posible, refuerza el sistema democrático. Sin embargo, en el marco de

fuertes procesos de ajuste fiscal como los que vivimos en América Latina, las decisiones de descentralización puede revelar un costado perverso y contrario al espíritu democrático. La descentralización puede significar una estrategia para transferir servicios sin liberar recursos poniendo en desventaja a las comunidades más desfavorecidas, debilitando el principio de igualdad de oportunidades. Las reivindicaciones de autonomía local y regional no siempre obedecen a reclamos de más democracia, sino por el contrario pueden encubrir intereses particulares y sectoriales.

También la descentralización puede ser un formidable artilugio de un Estado que se “retira” para transferir responsabilidades y culpas. Como señala Hargreaves:

“ la cesión de amplios poderes de decisión a la escuela puede llevar a la diversidad, la innovación y la potenciación profesional (empowerment) del profesorado. Pero, cuando la gestión en el nivel escolar se implementa en un sistema en donde la financiación pública es escasa y se mantiene y refuerza el control burocrático del currículum y de la evaluación, la situación puede desembocar en una competitividad cerrada y egoísta en torno a unos objetivos estrictamente definidos de destrezas básicas y éxito académico. En este caso, la gestión en el nivel escolar no significa una devolución del poder de decisión, sino un modo de desviar las culpas” (Hargreaves, 1996: 34).

Por otra parte, la descentralización puede incluso favorecer formas claramente antidemocráticas por cuanto no garantiza en absoluto los mecanismos democráticos de gobierno y control, que se convierten también en materia opinable y librada al deseo y voluntad, a la demanda. Muestra de ello son los discursos legitimadores que circulan acerca de la segmentación dentro del sistema educativo y la diferenciación de circuitos escolares. La comunidad local o regional, idealizada como colectivo participante, puede ejercer su derecho a “elegir libremente” para la escuela procedimientos autoritarios, desigualitarios, injustos, discriminatorios (Beltrán Llavador, 1995).

De modo que la descentralización no implica necesariamente democratización. El ejercicio del poder en el seno de las organizaciones escolares debe quedar sometido a una norma común que proteja a los más débiles frente a su uso despótico, garantizando la democracia interna de la institución. Como enfatiza Beltrán Llavador (1995:168), “se

trata de forzar la democracia interna de las escuelas, no de librarlas a la continua lucha por la supervivencia o por la supremacía del más poderoso”.

Otro fenómeno asociado a esta “nueva centralidad de la escuela” y vinculado a la descentralización de los sistemas educativos es la desregulación de las organizaciones escolares del sistema público. La desregulación es una práctica de lenta progresión hacia el Estado mínimo, hacia las mínimas intervenciones del Estado en la dirección y control de servicios cuya provisión había asumido tradicionalmente y que ahora, ante su inhibición quedan librados a las fuerzas del mercado.

La desregulación interna de las organizaciones escolares puede entenderse como una reacción contra su excesiva burocratización. Sin embargo, la “desregulación escolar”, va acompañada de otro fenómeno complementario y de signo contrario consistente en sobre o hiperregular aspectos educativos vinculados al curriculum.

La cuestión es ver si realmente ambos fenómenos se compensan o si por el contrario, las determinaciones sobre el curriculum (regulativas de la distribución del conocimiento, por ejemplo agrupando a los alumnos en cursos con edades homogéneas que determinan unos contenidos y metodologías) no continúan regulando en definitiva las condiciones organizativas.

La autonomía institucional de las escuelas se torna así ilusoria: se pretende que los centros disponen de autonomía organizativa y curricular cuando de hecho se condicionan cultural y normativamente (por los contenidos del curriculum, por los estándares de calidad) las características de su distribución (y, en consecuencia, la organización).

En este sentido dice Marcelo García (1997, 18):

“mientras se está vendiendo a los profesores y a las escuelas la idea de que deberían ser más autónomos y responsables de las necesidades propias, a la vez se les está transmitiendo cómo deben ser sus resultados y cómo debe abordar las prioridades nacionales para mejorar la competencia internacional. Se supone que los profesores están teniendo más autonomía escolar precisamente

en el mismo momento en que los parámetros con los que se espera que trabajen y mediante los cuales serán evaluados, están siendo cada vez más serios y limitados.

En síntesis, “la escuela como centro del cambio” es uno de los legados más importantes en la evolución sobre el conocimiento del Cambio Educativo al expresar una síntesis del nuevo paradigma que se ha venido consolidando en las dos últimas décadas. Pero no quiere decir que la escuela es el único lugar del cambio, porque entonces inevitablemente la expresión funcionará como amenaza (sobre todo para las escuelas con mayores carencias) y sólo quedará el camino de la rendición de cuentas y la eficiencia docente.

Además la definición de la escuela como centro del cambio y el surgimiento de las políticas de reformas “basadas en la escuela” han sido analizados críticamente por considerar que las capacidades para la reorganización autónoma y para la reconstrucción de las culturas escolares son condiciones dadas cuando justamente es lo que debe generarse (Terigi, 1999). Es decir, puede llegarse a considerar que el sólo desplazamiento de la escuela hacia el centro la dota de las capacidades internas para un cambio autónomo cuando en realidad lo que se visualiza como una condición dada, debería ser un objetivo.

El conocimiento reciente sobre el cambio, al que nos referimos en este apartado, ha contribuido especialmente a identificar cuáles son esas condiciones y qué características deben asumir las estrategias y los procesos de cambio; ése es el tema del próximo apartado.

1.4.2. Las condiciones y las estrategias de cambio

Las condiciones para el cambio son procesos considerados invariantes y transversales a los procesos de cambio que van a ir conformando una “cultura del cambio” dentro de la escuela. En el contexto del Proyecto IQEA que se inscribe en la Mejora de la Eficacia Escolar, Ainscow y otros, (2001: 20) definen las condiciones para el cambio como: “las

características internas de una escuela y el modo propio de trabajar que le permite realizar sus tareas”.

A la luz de las lecciones aprendidas, las condiciones para el cambio son según Hopkins (Hopkins y otros, 1996, 1997):

- Formulación de preguntas y procesos de reflexión. Se trata de instaurar a través de unas prácticas concretas y sistemáticas un “clima de investigación” como aquél del que hablaba Stenhouse (1984).
- Planificar la acción: Consiste en definir una visión compartida y establecer de manera participativa unos planes de acción coherentes con la visión que atiendan a los problemas detectados.
- Participación: es necesario establecer políticas y procedimientos que estimulen y faciliten la participación de todos los alumnos, docentes, servicios de apoyo externo, familias, y la comunidad local que promueva el desarrollo de una comunidad abierta.
- Formación permanente y desarrollo profesional del profesorado. Las escuelas no mejorarán si los profesores no mejoran individual y colectivamente y la escuela debe permitir el aprendizaje profesional de sus docentes, constituyéndose en centro de esa actividad.
- Coordinación: se requiere establecer sistemas de comunicación y de coordinación que fomenten estructuras cooperativas de trabajo, más estrechamente vinculadas.
- Liderazgo. El liderazgo como el procedimiento utilizado para influir sobre las personas y los grupos a fin de conseguir objetivos comunes resulta una condición esencial siempre que se piense a partir de enfoques “transformacionales” (que distribuyen y dan fuerza) en detrimento de enfoques “transaccionales” (apoyados en la jerarquía y el control).

Como se ve, estas condiciones implican un tipo de cambio básicamente organizacional, que normalmente son un prerrequisito para los didácticos aunque es necesario atender a que esto sea así, porque como se sabe los cambios a nivel de aula no ocurren automáticamente, aún en presencia de cambio en la dimensión organizacional. Con esta salvedad, en este trabajo nos referiremos al cambio enfocado en la dimensión institucional.

Ahora bien, como ya señalamos, desde la perspectiva sistémica o ecológica la generación de cambios en organizaciones complejas resulta incompatible con modelos homogéneos y heterodirigidos de cambio, por el contrario requieren conceptualizar el cambio como un proceso de desarrollo y aprendizaje intrínseco a la organización en el que habrán de combinarse las distintas modalidades de aprendizaje: de mantenimiento o compensatorio, cambio 1 o de primer orden y de innovación, reforzador, cambio 2 o de segundo y tercer orden.

Como considera Gairín (1999: 56) una propuesta de cambio si quiere ser exitosa debe responder a los criterios siguientes: *“el cambio es considerado valioso por la comunidad que va a ser afectada, cuenta con un diseño apropiado que hace viable el proceso de implementación y no existe otro cambio más urgente y necesario que el que quiere promover”*. El cambio organizacional requiere de dos condiciones: conocer las características de la organización, sus niveles, capacidades instaladas o ausentes para el cambio y desarrollar estrategias adecuadas a ese contexto específico (Gairín, 1999).

Si el cambio no es un acontecimiento, sino un movimiento, un proceso, no acontece por ruptura sino por desarrollo. Entendemos inicialmente el desarrollo institucional como cambios en los centros escolares como instituciones que incrementen su capacidad y actuaciones para la mejora permanente. El campo es la cultura de la escuela como lugar de trabajo (Fullan, 1992).

En las representaciones del cambio como “estrategia” hemos puesto de manifiesto el carácter gerencialista con se desarrolla habitualmente la lógica estratégica, emancipándose de los fines de la organización y muchas veces de los del cambio mismo, para erigirse ellas mismas como fines (por ejemplo el caso de desarrollar equipos no importa para qué, ni si son necesarios para esa tarea, la estrategia impone la formación de equipos y el líder debe alinear en ese sentido a la institución). La pretensión de universalidad de muchas estrategias y sus aplicaciones descontextualizadas y acrílicas las han revestido de una aparente neutralidad. Sin embargo las estrategias no son instrumentos neutros al servicio de cualquier cambio, suponen una determinada matriz ideológica y teórica que las legitiman (Escudero y López, 1992: 129) y permite definir un curso de acción, secuencias y recursos.

Existe consenso en que todo proceso de cambio requiere de estrategias de dinamización, ya que el cambio espontáneo no parece garantizar siempre una direccionalidad coherente con el contexto y en situación de extrema fragilidad institucional suele asumir la dinámica de “selección natural”. Acordamos entonces con la necesidad de desarrollar estrategias de cambio intencionales y fundadas en conocimientos, aunque es necesario realizar algunas especificaciones sobre qué entendemos por estrategias y cuáles son sus condiciones.

Retomando lo que fue dicho sobre la carga técnico – gerencial del concepto de estrategia cuando nos referimos a las representaciones de la metáfora del cambio como estrategia y reconociendo que el movimiento de cambio requiere de algún tipo de estrategia caben otros usos y conceptos, como el que propone Morin (1994: 113) desde un pensamiento de la complejidad donde “estrategia” se opone a “programa”: la palabra estrategia no designa un programa predeterminado que baste aplicar 'ne variatur' en el tiempo. La estrategia permite, a partir de una decisión inicial, imaginar un cierto número de escenarios para la acción, escenarios que podrán ser modificados según las informaciones que nos lleguen en el curso de la acción, y según los elementos aleatorios que sobrevendrán y perturbarán la acción”. En este sentido, toda estrategia de cambio conlleva un grado de incertidumbre y debe mantener un sentido instrumental respecto a los objetivos institucionales de cambio, esto define el carácter contextual e hipotético de las estrategias.

Bolívar (1999: 82 – 83) recoge de Van Velzen y otros (1985) los seis grandes enfoques de las estrategias de acuerdo a los objetivos que pretenden:

- 1) Generar capacidades, tomando como referente la perspectiva de autorrenovación escolar.
- 2) Difusión y utilización de conocimiento.
- 3) Desarrollar competencias, maximizando el conocimiento y la experiencia de los profesionales.
- 4) Facilitar los esfuerzos e iniciativas locales.
- 5) Prescribir iniciativas por imposición de reformas oficiales.
- 6) Establecer redes de trabajo entre diversas instituciones educativas del mismo o distinto nivel.

La clasificación ofrecida muestra que al menos cinco de los enfoques pueden interrelacionarse, siendo el 5 el que define estrategias de otra naturaleza más cercanas al modelo tradicional de cambio.

La elección de la estrategia estará entonces definida tanto por el tipo de cambio que se desee operar como por el grado de desarrollo de la organización.

A modo de síntesis señalamos tres de las principales características de las estrategias de cambio, en función de lo que el conocimiento reciente ha aportado al campo y a la necesidad de construir un nuevo paradigma que transforme su gramática:

a) *Las estrategias deben estar acordes con el nivel de desarrollo de la escuela.*

Las estrategias no son universalmente válidas, es preciso contextualizarlas a las características y necesidades de cada escuela, adecuándolas sobre todo a su nivel de desarrollo.

Sobre esta cuestión Hopkins (1996) señala que *“las estrategias para el desarrollo escolar necesitan acoplarse al estado de crecimiento o cultura del centro particular”* y diferencia tres tipos de estrategia (I, II y III), acordes con el estadio de desarrollo de la escuela que se presentan en el Cuadro 4.

Nivel de desarrollo	Tipos de estrategias
Centros fracasados/ estancados	Tipo I: Iniciar un proceso de desarrollo (alto nivel de apoyo externo) Meta: alcanzar un grado moderado de eficacia
Centros de bajo rendimiento	Tipo II: Apoyar el inicio de un proceso de desarrollo Meta: definir prioridades y crear capacidades
Centros “buenos” o “efectivos”	Tipo III: Sostener y ampliar la mejora Meta: Mantener su eficacia, con sus propios medios

--	--

Cuadro 4. Estrategias según niveles de desarrollo organizativo (Hopkins, 1996)

b) Las estrategias deben ser planificadas en sus distintas fases.

La intervención requiere de una planificación que reconozca todos los aspectos que han de tenerse en cuenta cuando se emprende un proceso de cambio. Uno de los errores más comunes, como señala Antúnez (1993), es querer pasar de la etapa de diagnóstico a la de ejecución sin tener en cuenta aspectos tan importantes como la creación de condiciones necesarias para el cambio. Este autor señala las siguientes etapas a ser planificadas en un proceso de intervención:

1. Diagnosticar
2. Crear las condiciones favorables
3. Identificar problemas
4. Identificación precisa y evaluación del objetivo que se pretende
5. Evaluación de las soluciones posibles
6. Planificación
7. Ejecución
8. Evaluación sumativa
9. Mantenimiento e institucionalización
10. Difusión

En esta línea Gairín (1996) presenta un diseño similar:

1. Fase previa: Crear condiciones
2. Planificación: Diseñar
3. Implementación- Revisión Específica “Actuar”
4. Evaluación: Verificar
5. Institucionalización: Incorporar

c) Las estrategias tienen un carácter instrumental y deben basarse en el proceso de reflexión, de resolución de problemas e implicar a los distintos actores institucionales

La utilización de estrategias en la organización y funcionamiento de las escuelas tiene un sentido instrumental con respecto a los objetivos de mejora (Gairín, 1996). Resulta necesario mantener una actitud de alerta para no perderse en la “tecnología” de las estrategias. A veces, esto se olvida y en virtud de la novedad, la excitación por el cambio, la actitud innovadora que despiertan estos movimientos, transforman la estrategia de intervención en un fin en sí mismo. Por eso es que, como señala Gairín (1999), las bases de las estrategias de intervención debe ser el proceso de reflexión individual y colectivo y la resolución de problemas que los integrantes de la escuela han reconocido como propios.

1.4.3. El proceso de cambio: definición y fases

Al tratar sobre el proceso de cambio conviene recordar el riesgo de que se preste más atención a la tecnología del proceso en sí que a los fines y efectos que produce. (Domingo, 2005^a). Siendo consecuentes con el enfoque que venimos trabajando, vale recordar que el proceso de cambio no puede ser interpretado como mera tecnología y que por el contrario conlleva una dimensión ética, como producir las transformaciones necesarias para el logro de una buena educación para todos (Darling Hammond, 2001). En atención a nuestra finalidad de revisar la gramática del cambio parece conveniente referirnos a los diversos aportes que ayudan a resignificar el proceso de cambio.

Si profundizamos sobre la rica reserva bibliográfica de investigación y de comprensión práctica del proceso de cambio vemos que la mayoría de los análisis acuerdan en dos cuestiones: definirlo como un proceso de resolución de problemas y considerar que se puede hablar de fases diferentes dentro del proceso.

El proceso de cambio como resolución de problemas.

El modelo de resolución de problemas, había sido ya identificado por Havelock (1973) como superador de los modelos tradicionales de centro-periferia. Sin embargo el modelo de resolución de problemas puede ser utilizado tanto desde una dinámica de

cambio burocratizada o de centro-periferia como desde una dinámica democrática del cambio. Cuando el diagnóstico de los problemas y el aporte de las soluciones es externo, no estamos en presencia de un modelo de desarrollo hacia el aprendizaje organizacional, por el contrario se refuerza la dependencia de las instancias “diagnosticadoras” y “solucionadoras” externas.

Este modelo sigue vigente, ya que gran parte de las estrategias de cambio organizativo son dependientes de él, pero es importante observar un desplazamiento, que basándose en los aportes de la perspectiva sistémica y del constructivismo radical (Watzlawick y otros, 1995) puede sintetizarse como “problematización de las soluciones”. Si de lo que se trata es de operar un cambio cultural en lo escolar, una transformación de la gramática escolar, entonces es probable que sea más interesante y productivo centrarse en aquello que se ha definido como “solución” y que constituye el formato escolar vigente, por ejemplo el modo en que hemos concebido la convivencia escolar, los circuitos de información, la selección y organización de los contenidos, la organización de los tiempos, los espacios y los grupos, etc. Estas son “soluciones” que responden a una lógica que debe ser revisada según los principios del contexto posmoderno de la sociedad del conocimiento que hemos trabajado precedentemente.

El proceso de resolución de problemas, dentro del marco del aprendizaje organizacional, lleva a reconocer cada paso del proceso como una instancia de aprendizaje. La experiencia española de ADEME (Asociación para el Desarrollo y Mejora de la Escuela) aporta un modelo interesante de mejora asociados a la resolución de problemas, o más precisamente a la Revisión Basada en la Escuela, que en su momento fuera denominado como “autoevaluación institucional” (Bolívar, 1999). Ese modelo consta de los siguientes pasos: construir condiciones iniciales para iniciar el viaje hacia la mejora; partir de diagnosticar dónde se está con una autorrevisión del centro; identificar, clarificar y priorizar necesidades; planificar un curso de acción y qué se debe hacer para conseguirlo; desarrollo y puesta en práctica, con revisiones continuas y una cierta “ecología” favorecedora centrada en la colaboración, el compromiso y la autonomía. (Domingo, 2005b). Es evidente que, a partir de ese modelo, se desarrollan un conjunto de capacidades que, más allá de los eventuales cambios en relación a problemas identificados, constituyen cambios internos que amplían las posibilidades de las escuelas como gestoras del cambio.

Las fases del proceso de cambio

Se suelen identificar tres fases dentro del proceso de cambio: iniciación, aplicación e institucionalización. Pero al igual que con el modelo de resolución de problemas estas fases, que podrían corresponder al modelo clásico de investigación y desarrollo, hoy se visualizan no como una división del trabajo del cambio, sino como la dinámica interna de una organización en situación de aprendizaje y cambio.

Entonces las fases del cambio no se definen como etapas separadas, ni describen una secuencia fija. Son más bien tres aspectos que presentan características propias y se influyen entre sí.

La fase de iniciación:

Esta primera fase corresponde al diseño del cambio. Para la mayoría de las escuelas este momento es especialmente difícil en la medida en que no están habituadas a definir matrices de actuación. Porque un diseño de cambio es la propuesta (más o menos discrepante, abarcadora, profunda) de una nueva matriz escolar. Se plantean en esta etapa importantes problemas: el tipo y grado de participación, el nivel de formalización de la propuesta, la relación con la experiencia pasada, la compatibilidad con los valores asumidos, la vinculación entre necesidades internas y del contexto, la posibilidad de contar con asesoramiento y apoyo, la necesidad de nuevos y mejores conocimientos, etc. Vale aclarar que la *iniciación* no es un momento concreto y definitorio, sino un proceso en el que en función de los resultados que se van obteniendo como evolución del cambio se irán replanteando el diseño inicial (Marcelo, 1996, 1997).

Fullan (1991) ha señalado las características que contribuyen al éxito de la fase de iniciación: relevancia (la necesidad, utilidad y claridad con que es percibido el cambio), la preparación (nivel de discrepancia soportable) y recursos (previsión de los medios necesarios).

La fase de aplicación

En esta fase el diseño se hace práctica. Es la etapa de desarrollo, implementación del cambio. El cambio comienza a convertirse en una experiencia en las distintas dimensiones: personal, grupal e institucional. En relación con la dimensión personal del cambio es central reconocer la implicación de los docentes y la valoración positiva que tengan sobre el cambio (Marcelo, 1997). Al respecto Fullan (1991) señala que tres criterios que hacen que los profesores se sientan interesados en el cambio: si perciben que el cambio es necesario, si existe suficiente claridad en su presentación y en sus implicaciones y si la valoración del costo/beneficio personal del cambio propuesta es positiva. Vale recordar la ya famosa expresión de Fullan (1993) que señala que “*los cambios en educación dependen de lo que los profesores hacen y piensan, algo tan simple y tan complejo a la vez*”.

Marchesi y Martín (1998: 87) señalan los factores básicos que afectan a la fase de aplicación: claridad en los objetivos, liderazgo eficiente, gestión del cambio, desarrollo organizativo, implicación de los profesores, apoyo y asesoramiento, trabajo en equipo e interacción informal. Interesa destacar la relación de estos factores con las condiciones del cambio trabajadas precedentemente. Como se ve, es en esta etapa donde comienzan a construirse estas condiciones que por limitado que sea el cambio requiere de un tiempo mínimo no menor de dos o tres años.

La fase de institucionalización:

En esta fase el cambio se incorpora al funcionamiento normal de la escuela. Sin embargo y aún cuando el proceso de aplicación haya sido exitoso la institucionalización no se da de manera automática. Cuando ciertas circunstancias especiales que rodean al cambio en sus fases iniciales (apoyos especiales, tiempos específicos, etc.) terminan muchas veces los cambios no se mantienen.

Se considera que un cambio ha sido institucionalizado cuando: (Marchesi y Martín, 1998: 89):

- ha sido legitimado y valorado por las personas implicadas, aunque haya supuesto esfuerzo, controversia o negociación.
- Funciona de forma estable
- Forma parte de la vida normal y no se pone en duda su continuidad
- Se defiende su presencia cuando alguien trata de ponerlo en cuestión o suprimirlo por ausencia de los recursos necesarios.

Existen factores que pueden favorecer el proceso de institucionalización, entre ellos Ekholm y Trier (1987, citados por Marchesi y Martín, 1998: 89) señalan: los vinculados al contexto político y organizativo (la comprensión interna y externa de la necesidad del cambio, el apoyo político, gestión del cambio), al contexto social (aceptación colectiva del cambio, la claridad en los roles, el liderazgo, los apoyos e incentivos) y el contexto cultural del cambio (se producen cambios en la cultura generándose nuevas creencias y compromiso ideológico).

El estudio del proceso de cambio: un modelo de análisis

Marcelo García (1996) en un estudio que sirve de particular referencia para este trabajo, desarrolla un modelo de análisis para los procesos de innovación educativa en el que se identifican un conjunto de variables y sus correspondientes descriptores. Haremos referencia a ese modelo, que sintetizamos en el Cuadro 5, ya que vamos a basarnos en él al realizar la investigación empírica de nuestro estudio.

VARIABLES	DESCRIPTORES
CONTEXTO INTERNO	Datos demográficos de la escuela Biografía institucional - Historia previa en innovaciones Características de los profesores - Organización de la escuela Formas de trabajo en el aula - Nivel de logro de los

	alumnos Servicios de apoyo a la escuela Relaciones con la comunidad
INICIO	Origen de la innovación Proceso de elaboración del proyecto Constitución del grupo Contenido de la innovación
DISEÑO Y DESARROLLO	Funcionamiento interno del grupo Recursos utilizados Fases en su desarrollo Reacciones de los usuarios Financiación, incentivos Problemas de implantación Evaluación Limitaciones del proyecto
CICLO DE TRANSFORMACIONES	Cambios en el proyecto Cambios en las percepciones y prácticas de los usuarios Cambios institucionales
RESULTADOS	Ganancias y pérdidas personales, didácticas, organizativas e institucionales específicas de la innovación
ASESORAMIENTO	Agentes de asesoramiento Estilo de asesoramiento Contenidos del asesoramiento Valoración del asesoramiento

Cuadro 5: Variables y descriptores para el análisis del proceso de asesoramiento (Marcelo García, 1996)

Como se ve, el proceso de cambio describe una biografía que integra a diversos sujetos y procesos. Su comprensión, requiere pues de una mirada integradora en la que siempre resulta necesario atender a múltiples variables.

La sostenibilidad del cambio

El proceso de cambio auténtico es un proceso de aprendizaje significativo y sostenido. Las discusiones contemporáneas acerca de la “sostenibilidad del cambio” educativo repiten de alguna manera las preocupaciones tradicionales acerca de cómo mantener el cambio en el tiempo. Sin embargo, de este modo, se trivializa con frecuencia la idea de sostenibilidad. La reducen a la posibilidad de mantenimiento, a la cuestión de cómo hacer que el cambio dure, es decir al análisis tradicional de la institucionalización del cambio. Un nuevo giro a este concepto de “sostenibilidad del cambio” es el que aportan

Hargreaves y Fink (2002) al precisar las claves que encierra el cambio sostenido. La sostenibilidad del Cambio Educativo, según estos autores, comprende cinco características claves e interrelacionadas:

- a) Una mejora que sostenga el aprendizaje, no meros cambios que alteren la escolarización.
- b) Una mejora que perdure
- c) Una mejora que cuente con el apoyo de unos recursos disponibles o alcanzables.
- d) Una mejora que no influya negativamente en el ambiente en torno a otras escuelas y sistemas
- e) Una mejora que promueva la diversidad y la capacidad ecológicas en todo el medio educativo y comunitario.

La búsqueda de la sostenibilidad es una de las claves del proceso de cambio que junto con una “visión estratégica de proceso” apuntan al logro de un desarrollo “democrático”, toda vez que no excluya a los verdaderos agentes de la mejora, más allá de toda tecnología externa (Domingo, 2005b).

De este modo, el cambio, en tanto mejora sostenible, reafirma la idea de centrarse en la generación de condiciones internas de los docentes y de las escuelas que son quienes hacen el cambio. Es en este sentido que inscribimos el proceso de cambio en un proceso de generación y gestión del conocimiento, ese capital intangible, ilimitado, potente y genuino que portan las personas y las organizaciones. Ese es el tema del próximo apartado.

1.5. La gestión del conocimiento: un proceso de conversión y cambio

1.5.1. La reconversión cognitiva de las gramáticas

Si, como señalamos, la escuela en tanto organización se encuentra ante el reto de transformar los principios filosóficos, pedagógicos y organizativos que constituyen su gramática, con el fin de poder garantizar los aprendizajes que demanda la sociedad del

conocimiento, y si, para ello, el Cambio Educativo también afronta el desafío de transformar su gramática atendiendo a la naturaleza conflictiva y dinámica de las organizaciones escolares y al conocimiento disponible que se ha ido acumulando en los últimos años, entonces ambas transformaciones pueden ser entendidas como un proceso de conversión del conocimiento. En este apartado vamos a referirnos a las características de esa reconversión cognitiva.

El modelo de una escuela que enseña y que aprende en tanto comunidad democrática de conocimiento y aprendizaje, implica desarrollar procesos de aprendizaje que recuperen los sentidos actuales para transformarlos, mediante la gestión y generación de nuevos y mejores conocimientos, permitiendo así construir, desde el interior de las organizaciones, una nueva cultura escolar.

Lo singular de la escuela como organización es que, a diferencia de otras, su misión es básicamente la transmisión de conocimiento y esto hace que los modos de circulación del conocimiento no sean sólo manifestaciones de una determinada cultura escolar sino el elemento sustantivo de la organización. Sin embargo, la escuela en su configuración actual parece impedir el flujo creativo de conocimiento, toda vez que acalla los sentidos más profundos que lo constituyen.

Bolívar (2000a) señala que la principal barrera para utilizar el conocimiento en educación viene dada por la inercia y rigidez de la organización, que no favorece la fluidez y uso del conocimiento. En efecto, esta barrera es evidente, el conocimiento en la escuela, representado por las estructuras organizativas y curriculares se encuentra fragmentado, encapsulado y en ese aislamiento resiste y se perpetúa. No es posible ignorar la existencia y el peso de ese conjunto de tradiciones y “regularidades institucionales” sedimentadas a lo largo del tiempo “que gobiernan la práctica de la enseñanza y el aprendizaje” (Tyack y Cuban, 1995).

Además, conviene atender a que en cualquier proceso de cambio intervienen tres ámbitos, el de la “teoría” o propuestas de los expertos, el de la “legalidad” en todas sus formas y manifestaciones y el de las “prácticas”. Teoría, legalidad y prácticas no coinciden, como señala Viñao (2001). De hecho es posible advertir una oposición entre dos culturas escolares con puntos de vistas y preocupaciones diferentes: la cultura de los

profesores y la de los reformadores y gestores de la educación- políticos, administrativos, supervisores-. Sobre la primera de ellas ya nos hemos referido, en cuanto a la cultura escolar administrativa, la de quienes gobiernan y supervisan la educación, resulta importante rescatar la caracterización que hace Viñao al señalar sus rasgos básicos: clara tendencia hacia la uniformidad, el centralismo, la normalización y el formalismo burocrático; concepción mecanicista del sistema por cuanto los directivos y docentes son ejecutores de decisiones no tomadas por ellos mismos; preferencia por la escala macro y las instancias administrativas más que educativas, una concepción monocrónica o técnico-racional del tiempo escolar que los ubica en un presente ahistórico en el que se desconoce el peso de las tradiciones o bien se considera que pueden ser rápidamente eliminadas o sustituidas. (Viñao, 2001:44-45).

Por otra parte, la forma en que se ha venido comprendiendo la “diseminación” del conocimiento teórico, por parte de investigadores e instituciones dedicadas a su producción, adolece de su falta de interés por el uso o aplicación de ese conocimiento para efectivamente hacer crecer y cambiar los sistemas educacionales y las prácticas individuales. En efecto, la “diseminación” del conocimiento permanece, habitualmente, unida a los modelos agrícolas, donde la comunicación es unidireccional y prevalece la atención sobre las necesidades específicas de los programas de reformas, más que las necesidades generales de las escuelas . En este sentido, Louis y Jones (2004) advierten que muchas veces la diseminación no es efectiva, porque el conocimiento no tiene valor de uso, o no logra comunicárselo, y proponen que los agentes que acercan la investigación a los prácticos, se hagan cargo de crear conciencia de cómo las nuevas ideas podrían mejorar la práctica.

Problematizar y transformar la gramática escolar y la del cambio propiamente dicho, implica problematizar las “soluciones” (Watzlawick y otros, 1995), es decir las formas en que el conocimiento se ha venido generando y se ha cristalizado. “Problematizar las soluciones” es poder plantearse preguntas centrales como ¿De qué naturaleza es el conocimiento de la organización escolar? ¿Quiénes lo generan? ¿Cómo se crea, cómo se cambia? ¿Es posible operar sobre él? ¿Qué dispositivos permiten realizar una conversión de ese conocimiento? Estas son algunas de las preguntas a las que nos acercamos en este apartado .

1.5.2. Tipos de conocimiento y ciclo de conversión en la gestión y generación del conocimiento

La línea denominada Gestión del Conocimiento es una línea reciente, cuyo origen y mayoritaria aplicación proviene del ámbito de las organizaciones empresariales. Desde nuestra perspectiva, es una línea potente para abordar los procesos de cambio educativo, con las debidas adecuaciones, ya que recoge en su concepción y sus estrategias los principales desafíos que hemos trabajado.

Rescatamos esta línea como una línea posible de trabajo porque consideramos que el Cambio Educativo a la luz del nuevo contexto y en función de las lecciones aprendidas, constituye un desafío de *reestructuración* del conocimiento. *Reestructurar* en términos de Watzlawick es “ *cambiar el propio marco conceptual o emocional en el cual se experimenta una situación y situarla dentro de otra estructura...Lo que cambia es el sentido de la situación*” (Watzlawick y otros, 1995: 65).

Conocimiento explícito y conocimiento tácito

El modelo de conocimiento dominante en Occidente queda definido en la idea cartesiana de *evidencia*: lo que caracteriza al conocimiento es su *claridad* y *distinción*. Así el conocimiento es una entidad externa, independiente del pensamiento y la acción y por lo tanto algo objetivo, explícito y que puede aplicarse. Pero hay otra forma de ver las cosas. Existe un modelo emergente donde se reconoce que el conocimiento es experiencial y contextualmente situado, dependiente de las interacciones dentro de una comunidad y en principio el conocimiento es algo subjetivo, implícito, “*algo no muy evidente y difícil de expresar*”. Es sobre este modelo que nos interesa pensar, porque, creemos, que pone al descubierto procesos y prácticas más aproximadas a la forma de producción y circulación del conocimiento requerido para la transformación escolar que demanda la sociedad del conocimiento.

En 1995 dos autores japoneses, Ikujiro Nonaka y Hirotaka Takeuchi, publican un trabajo referido a la creación de conocimiento organizacional a partir de interesantes estudios realizados sobre empresas japonesas que resultaron exitosas gracias a procesos

de innovación, es decir gracias a procesos de generación de conocimiento. Estos autores parten de la diferenciación de dos tipos de conocimiento: *el conocimiento explícito* y *el conocimiento tácito* propuesta por M. Polanyi en 1966 (citado por Nonaka y Takeuchi, 1995).

El conocimiento explícito corresponde a la versión occidental y moderna del conocimiento; un conocimiento cuantificable que puede ser fácilmente procesado, transmitido y almacenado. *El conocimiento tácito* en cambio es de naturaleza subjetiva e intuitiva lo que dificulta su procesamiento o transmisión de forma lógica y tiene sus raíces en lo más profundo de la experiencia individual, en los ideales, valores y emociones de cada persona. En lugar de la *evidencia* que caracteriza el conocimiento explícito, Polanyi, argumenta que es la *inherencia* lo que caracteriza al conocimiento tácito; los seres humanos crean conocimiento al comprometerse íntimamente con la realidad, involucrándose con ella.

Nonaka y Takeuchi identifican dos dimensiones del conocimiento tácito: una técnica y otra cognoscitiva. La dimensión técnica incluye las habilidades no formales que suelen denominarse *know – how* (saber cómo hacer un trabajo o una tarea). La dimensión cognoscitiva del conocimiento tácito incluye los esquemas, modelos mentales, creencias y representaciones que configuran la visión de la realidad, la actual y la futura. Aunque no resulten fáciles de enunciar estos modelos implícitos controlan la forma en que se percibe el mundo.

La idea de que en las organizaciones existe un conocimiento explícito y uno tácito ha sido abordada por otros autores bajo otras denominaciones. Argyris y Schön (1978) señalan que en una organización suelen haber dos teorías (o conocimientos) sobre la acción: *la teoría declarada* y *la teoría en uso*.

La teoría declarada (el conocimiento explícito) es aquella que se declara seguir y que se representa en los aspectos normativos, estructuras, planes, reglamentos de la organización. Es la teoría oficial. *La teoría en uso* (conocimiento tácito) suele inferirse de las acciones, por lo que puede hacerse explícita mediante la reflexión sobre la acción. Esta teoría de la acción, la que se practica, es la responsable de la identidad y continuidad de la organización, representa su cultura y conforma el sentido profundo de

las acciones, “la gramática escolar”. Si sobre las teorías declaradas suelen haber debate y confrontación, sobre las teorías en uso suele verificarse una alta coincidencia, lo que garantiza su mantenimiento y “resistencia”.

Conviene aclarar que, aunque el análisis habitual tienda a marcar las discrepancias entre las teorías declaradas y las teorías en uso, entre lo que se dice y lo que se hace, no es este el punto más interesante para pensar en una dinámica de cambio que resulte en sí misma innovadora. Si nos quedásemos en este análisis, el curso del Cambio Educativo sería el curso clásico de la Reforma: presionar para que la teoría declarada, oficial, formulada sea adoptada o ejecutada en la acción. El problema de esta lógica, y su ineficacia, es precisamente que desconoce la existencia de una teoría implícita que actúa como soporte de la acción. Por lo tanto, el análisis que se propone es un tanto más complejo y no se refiere a la distinción entre teoría y acción, suponiendo que las acciones no arraigan en ninguna teoría, sino precisamente explicitar y problematizar las teorías en uso.

CONOCIMIENTO EXPLÍCITO	CONOCIMIENTO TÁCITO
Formalizado, estandarizado, transmisible por el discurso	Implícito, no expresable directamente por el lenguaje.
Saber teórico recogido en corpus de conocimiento	Conocimiento del contexto (normas implícitas): cultura organizativa escolar
Conocimiento declarativo: proposición formal	Conocimiento práctico: saber hacer algo en forma de procedimientos o rutinas.
Se puede adquirir discursivamente: formación teórica, lectura, explicación, etc.	Se adquiere en la acción: imitación o experimentación.
Teorías declaradas	Teorías en uso

Cuadro 6. Conocimiento explícito y tácito (sistematización de Bolívar, 2000)

“El conocimiento tácito de los individuos es la base de la creación de conocimiento organizacional” dicen Nonaka y Takeuchi (1995). La importancia asignada al conocimiento tácito trae algunas consecuencias importantes para cambiar la perspectiva desde la que habitualmente se visualizaron los procesos de cambio en la organización escolar. En primer lugar, el cambio empieza a considerarse de una forma completamente distinta. No se trata sólo de unificar el conocimiento explícito, como suele hacerse desde cierta práctica extendida de capacitación docente que se basa en acciones generalmente individuales y descontextualizadas del mundo de la práctica. Tampoco se trata ya de “bajar instrucciones” a las escuelas, instrucciones que por sí mismas resultan insuficientes para producir cambios. Se trata de entender la innovación como un compromiso de toda la organización en el que la creación de nuevo conocimiento no consiste sólo en aprender de otros o en adquirir conocimiento del exterior sino que demanda una interacción intensa y laboriosa de todos y cada uno respecto de sus propias experiencias y habilidades, de sus creencias y representaciones que no puede ser adiestradas desde el exterior sino que necesitan ser nombradas y reconocidas para luego reformularse y enriquecerse.

La gestión del cambio como gestión del conocimiento implica desarrollar nuevos dispositivos y recursos específicos, pero sobre todo comienza por la revalorización del conocimiento que se genera y se transforma desde el adentro escolar.

La conversión del conocimiento

Lo más interesante de los estudios realizados por los autores japoneses fue el descubrimiento de cómo el conocimiento tácito se convertía en explícito en situaciones de trabajo. Ese proceso de conversión, de tácito a explícito sugiere tres características que hacen a la creación de conocimiento; a) expresar lo inexpresable, para lo que se acude al lenguaje de las metáforas y analogías b) pasar del conocimiento personal al conocimiento compartido y c) aceptar las condiciones de ambigüedad y redundancia.

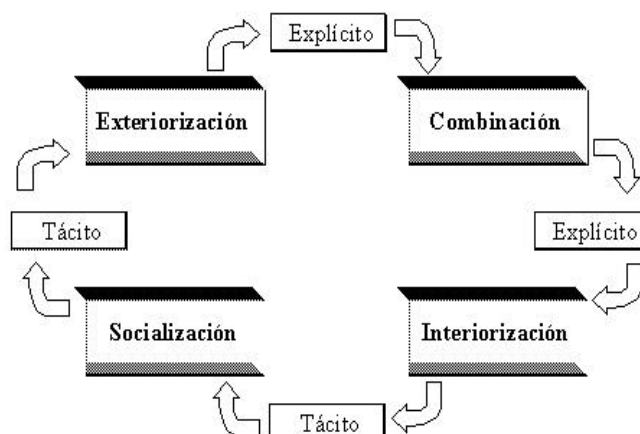
Las metáforas y analogías son formas de expresar de manera simbólica aquello que se intuye, aquello que se sabe o se siente pero que aún no puede ser pensado como información. Ese lenguaje es muy efectivo para empezar a poner en palabras lo que se

conoce de manera tácita y así comenzar a comunicarlo a otros. De esta manera el conocimiento tácito, que siempre es de un individuo, comienza a transformarse en conocimiento compartido. La actividad lúdica de generar metáforas, lemas y analogías promueve el diálogo acerca de las creencias y representaciones, las imágenes mentales y percepciones. Y ese juego dialógico está teñido de la imprecisión y ambigüedad que caracteriza la búsqueda del conocimiento.

Es evidente que bajo el paradigma de una gestión escolar de características administrativas o burocráticas, preocupadas por tramitar información, establecer objetivos y medir resultados, los procesos de creación de conocimiento resulten poco atractivos, cuando no decididamente inapropiados. Porque en ese juego inicial hay algo fuera de control, algo imprevisto, caos, creación.

A diferencia de otros autores, Nonaka y Takeuchi no conciben al conocimiento explícito y tácito como entidades separadas, sino como complementarias con posibilidad de interacción entre sí a través de un proceso de conversión del conocimiento que supera la idea racionalista del aprendizaje como proceso deductivo y la idea empirista de aprendizaje como tábula rasa, donde la transformación de conocimiento es básicamente unidireccional de conocimiento explícito a tácito.

Una organización con capacidad de innovación, una escuela que aprende, una comunidad de aprendizaje, permanentemente crea conocimiento mediante continuos procesos de relación entre el conocimiento explícito y el conocimiento tácito. Nonaka y Takeuchi (1995) presentan un modelo de creación de conocimiento que define una espiral constituida por cuatro procesos a partir de los cuales se produce la gestión/generación de conocimiento: Socialización, Exteriorización, Combinación e Interiorización (Gráfico 2).



- 1) *Socialización*: del conocimiento tácito al tácito. Es el proceso que se da al compartir experiencias dentro del marco organizacional. Los miembros de una escuela van definiendo los “*modos en que se hacen las cosas aquí*” pero esto suele ser algo, que aún conformando modelos mentales y habilidades, no es explícito y se accede a él por la observación, imitación o práctica. Si bien su reconocimiento implícito promueve la integración del individuo al grupo este proceso no proporciona una comprensión sistemática sobre el saber hacer, ni puede ser comunicado aún. En la Socialización, la experiencia compartida genera conocimiento tácito.

- 1) *Exteriorización*: del conocimiento tácito al explícito. Mediante el diálogo y la reflexión compartida, el uso de metáforas y analogías, la combinación de procesos inductivos y deductivos, “ *el saber hacer las cosas de determinado modo*” puede ser exteriorizado y convertirse en conceptos. La metáfora es un mecanismo de comunicación que resulta muy útil para reconciliar discrepancias de significado. La exteriorización es básicamente un proceso creativo-cognitivo que lleva al descubrimiento de nuevos significados para nombrar los modelos mentales, las visiones de la realidad (presente y futura) que los miembros de una escuela tienen. En la exteriorización, el diálogo y la reflexión compartida generan conocimiento explícito.

- 2) *Combinación*: del conocimiento explícito a explícito. El conocimiento explícito asume la forma de informaciones que estando disponibles permiten su clasificación y categorización. Los individuos y las organizaciones intercambian conocimiento explícito a través de conversaciones, bases de datos, bibliografía, en congresos, jornadas, foros, redes, instancias de capacitación y formación. En la combinación, el intercambio de información genera conocimiento explícito.

- 3) *Interiorización*: del conocimiento explícito al tácito. El conocimiento explícito por exteriorización o combinación es apropiado por los sujetos y la organización, mediante la experiencia de “aprender haciendo”. Las nuevas prácticas pasan a formar parte de nuevas representaciones y habilidades como un nuevo conocimiento

tácito para recomenzar la espiral de creación. En el proceso de interiorización suelen resultar de gran utilidad las narraciones de aquello experimentado durante el proceso de “aprender haciendo”, la memoria registrada en documentos facilita la apropiación del conocimiento.

El proceso de conversión del conocimiento se organiza en un ciclo en espiral, que comienza con el conocimiento tácito y finaliza, por Internalización, en otro conocimiento tácito, se organiza en cinco fases: compartir el conocimiento tácito, crear conceptos, justificar los conceptos, construir un arquetipo y expandir el conocimiento. Consideramos que este ciclo es un aporte interesante para pensar las bases y fases de un proceso de asesoramiento para el cambio, de modo que lo retomaremos en el Capítulo 2 de este estudio.

1.5.3. Aportes teóricos – prácticos a la gestión del conocimiento en organizaciones escolares: el planeamiento estratégico, la investigación- acción y la mejora de la eficacia escolar.

Distintos aportes teóricos han venido a abonar en los últimos años los modos de concebir a las organizaciones escolares y los procesos de cambio que allí se desarrollan. Ciertamente, muchos de ellos, sobre todo los provenientes de la administración empresarial han sesgado el análisis al ser aplicados o traducidos linealmente al campo educativo generando una serie de fenómenos de simplificación, yuxtaposición y traspolación que muestran que aún se está lejos de un lenguaje de descripción sobre el cambio y las organizaciones educativas que integre diferentes marcos conceptuales respetando la especificidad del contexto educativo y escolar.

La perspectiva de la Gestión del Conocimiento que desarrollamos en el punto anterior responde a uno de esos aportes que, hasta el momento, ha tenido mayor desarrollo en el ámbito de las organizaciones empresariales. Sin embargo, creemos que así como es arriesgado trasladar planteos provenientes de otros campos sin una actitud de vigilancia epistemológica y ética que pongan a resguardo la naturaleza social y pública de la

institución escolar, también es de una necesidad abrumadora negar todo aporte que no provenga estrictamente del campo de la pedagogía o de la didáctica. Es por eso que, con los debidos recaudos, incluimos esta perspectiva en nuestro marco teórico señalando los aportes que contribuyen a situarla en el ámbito educativo.

La teoría del Aprendizaje Organizativo (Senge, 1992; Argyris y Schön, 1996; Leithwood y Louis, 1998; Bolívar, 1999, 2000a) a la que nos referimos precedentemente, constituye el marco dentro del cual puede inscribirse la gestión del conocimiento en las organizaciones escolares.

Como señalamos anteriormente, tras la crisis de las estrategias externas de gestión del cambio ha crecido el consenso alrededor de la idea de que la escuela, en tanto organización, no sólo produce aprendizajes para los alumnos, sino que, para hacerlo bien, debe adquirir también una función cualificadora para los que trabajan en ella, optimizando el potencial formativo de las situaciones de trabajo. Se insiste entonces en la necesidad de construir una visión de la escuela como organización que no sólo enseña sino que aprende. En este sentido, la teoría del Aprendizaje Organizativo constituye un marco relevante y un medio para el logro de una escuela que aprende.

El Aprendizaje Organizativo implica la creación de interpretaciones de hechos y conocimientos construidos socialmente que, generados desde dentro o procedentes del entorno, llegan a formar parte de la organización.

Existen otros aportes que desde distintos ámbitos contribuyen a fortalecer los procesos de Cambio Educativo y dentro de ellos la idea de la gestión del cambio como gestión del conocimiento. En este apartado vamos a referirnos a tres aportes que a nuestro juicio ofrecen elementos teóricos y prácticos interesantes y apropiados para la perspectiva de la gestión del cambio y que, si bien la mayoría de ellos provienen de otros campos, han sido reconceptualizados desde la especificidad del ámbito escolar. Estos aportes se articulan dentro del marco teórico general de la teoría del Aprendizaje Organizativo.

Los aportes son:

- a) La investigación-acción (Carr y Kemmis, 1988; Elliot, 1990,1993; Stenhouse, 1984, 1987)
- b) El planeamiento estratégico situacional (Aguerrondo, 1990; Gairín, 1996; Aguerrondo y otros, 2002)
- c) El movimiento de mejora de la eficacia escolar (Reynolds, D. y otros 1997; Stoll, L. y Fink, D., 1999, Ainscow M. y otros, 2001; Murillo, F. J., 2001b)

Sin pretensiones de ser exhaustivos, se sintetizan a continuación los principales enunciados de estos aportes siguiendo el orden en que fueron surgiendo:

a) La investigación- acción

La investigación –acción, surgida en la década del 40 y desde entonces en evolución continua, puede definirse como una forma de indagación autorreflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales en orden a mejorar la racionalidad de sus propias prácticas, su entendimiento de las mismas y las situaciones dentro de las cuales ellas tienen lugar.

Los dos elementos centrales de la investigación-acción en educación son: a) que su finalidad última es mejorar la práctica educativa y b) quienes realizan la investigación son los propios implicados, los docentes. Ambos elementos dan cuenta de una suerte de reconciliación entre pares tradicionalmente en tensión, entre teoría - práctica y entre investigadores profesiones – docentes.

El objeto de la investigación es explorar la práctica educativa tal y como ocurre en los escenarios naturales del aula y la escuela y reconocer situaciones problemáticas susceptibles de ser modificadas y mejoradas desde respuestas prácticas. Aunque pueden intervenir investigadores profesionales, los agentes, los que diseñan y desarrollan la investigación son las personas directamente implicadas en la realidad objeto de estudio. El profesor se convierte así en investigador, que trabaja en la comprensión y

transformación de su propia práctica. El proceso de investigación- acción genera competencias que están en la base de un nuevo rol docente: profesional, reflexivo, participativo y generador de conocimiento.

La investigación – acción puede ser aplicada a nivel de aula y referirse a los procesos didácticos que allí se desarrollan, e incluso puede ser considerada como una estrategia didáctica en el trabajo con los alumnos, y además constituye una herramienta eficaz para comprender y transformar la vida cotidiana de la organización educativa en su conjunto.

La construcción, desarrollo y evaluación del proyecto institucional y curricular en las organizaciones escolares pueden valerse de la investigación-acción para distintas tareas como la recolección y análisis de la información proveniente del contexto interno y externo, elaborar diagnósticos, adecuar propuestas a la comunidad sociocultural.

La investigación-acción se estructura en ciclos de investigación en espiral en los que se diferencian cuatro momentos o fases: a) reflexión inicial, b) planificación, c) acción y d) reflexión final, generando esta última un nuevo ciclo de investigación.

b) El planeamiento estratégico situacional

El enfoque estratégico situacional para la planificación y la gestión se propone como una alternativa frente a las metodologías clásicas y normativas de planificación. En estas últimas se trataba, sin éxito, de acomodar la realidad a unos objetivos preestablecidos. En cambio el planeamiento estratégico situacional pretende ser un instrumento para llegar a la acción; en lugar de empezar por los objetivos, se empieza por los problemas. La idea de “problema” es esencial para este enfoque porque la realidad se visualiza estructurada de ese modo. Otros dos elementos claves de este enfoque son: en primer lugar la vigencia del principio de incertidumbre, por lo cual se utiliza la previsión en lugar de la predicción y en segundo lugar, la introducción de la

dimensión política en el proceso de planificación, al considerar que todos los actores participan del proceso y que sus intereses e intenciones pueden converger o divergir.

A diferencia del enfoque tradicional de planificación, que propone etapas como pasos rígidos, el planeamiento estratégico situacional define “momentos”, estos son circunstancias, coyunturas que se atenúan o acentúan según las necesidades. Se definen cuatro momentos: el explicativo, donde se identifican y seleccionan problemas; el momento normativo, en el que se construye la imagen-objetivo que direcciona la acción; el momento estratégico, cuando se diseñan las líneas de acción que permitirán sortear los obstáculos para llegar a la imagen-objetivo y el momento táctico operacional en el cual se realiza el seguimiento de las acciones y se genera la información relevante que permite la reformulación permanente del plan.

Desde la perspectiva del planeamiento estratégico situacional, la planificación es fundamentalmente un ámbito de anticipación, de redireccionamiento de las acciones y de participación que se concreta en la “gestión por proyectos”. Este tipo de gestión, que reconoce la capacidad de autogestionarse de las instituciones y por eso resulta apta para los procesos de cambio, implica en el ámbito educativo la formulación de compromisos de acción no sólo a nivel de la institución, expresados en el Proyecto Educativo Institucional, sino también a nivel de otros componentes específicos como son por ejemplo el Proyecto Curricular o el Proyecto de Convivencia. Estos proyectos, surgidos en razón del propio contexto, de la historia institucional y de la cultura organizativa se constituyen en herramientas de trabajo de una gestión institucional que privilegia la lógica proactiva en sus decisiones.

c) El movimiento de mejora de la eficacia escolar

El enfoque de Mejora de la Eficacia Escolar surge como síntesis superadora de los movimientos de Eficacia Escolar y Mejora de la Escuela, cuyos legados hemos sintetizado precedentemente.

Los aportes de la síntesis entre Eficacia y Mejora pueden sintetizarse en los siguientes puntos: (West y Hopkins, 1996)

- *Experiencias educativas de los alumnos.* Una buena escuela se entiende ahora no sólo a partir de los niveles de consecución académica sino también a partir del repertorio sustancial de experiencias afectivas, sociales y personales vividas y ofrecidas a los alumnos vinculadas a la aplicación del conocimiento, satisfacción y motivación del alumnado, capacidades y habilidades sociales y personales, relaciones entre alumnos y docentes.
- *Niveles relevantes de consecución del alumnado.* Aun siendo relevantes los niveles de logro académico importa también los procesos cómo han sido obtenidos y cómo son atendidos los alumnos más desaventajados socialmente. Una buena escuela además ofrece amplias oportunidades a los alumnos no sólo en función de sus necesidades e intereses individuales, sino también teniendo en cuenta las demandas sociales vinculadas a los estudios posteriores y desempeño laboral.
- *Desarrollo profesional y organizativo.* Las buenas escuelas cuentan con un desarrollo profesional de los docentes y un crecimiento como organización. Ambas cuestiones inciden fuertemente en la educación de los alumnos.
- *Implicación de la comunidad.* No se trata de identificar a la escuela como una comunidad dentro de otra comunidad sino de implicar a los distintos actores sociales en la escuela conformando juntos una comunidad. La participación efectiva de los padres promueve mejores resultados en los aprendizajes. Y en contextos de descentralización y autonomía resulta necesario para la escuela como organización incrementar los niveles de participación de la comunidad local.

En tanto movimiento teórico-práctico, la Mejora de la Eficacia Escolar pretende conocer cómo puede una escuela llevar a cabo procesos satisfactorios de cambio que incrementen el desarrollo de todos los alumnos mediante la optimización de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de las estructuras organizativas escolares, y aplicar ese conocimiento a una mejora real de la escuela.

Dos elementos se señalan como centrales de este movimiento: de un lado la existencia de objetivos finales o de eficacia e intermedios o de mejora y de otro, la estructuración en distintos niveles de acción.

Con respecto a los objetivos, el proceso de cambio definido por este movimiento está dirigido al logro de objetivos de eficacia vinculados principalmente a los resultados y el desarrollo en sentido amplio de los alumnos y además persigue objetivos de mejora relacionados con los aspectos organizacionales de la escuela. De esta manera eficacia y mejora se implican mutuamente en un proceso de cambio.

En relación con el segundo elemento, la existencia de distintos niveles de acción, estructura el proceso de cambio de manera sistémica e integral. Se definen cuatro niveles: contexto, escuela, aula/profesorado y alumnado, y en cada uno de ellos se reconocen factores que actúan favoreciendo la mejora: presión por mejorar, existencia de objetivos de mejora, autonomía, cultura que favorece la mejora, preparación de la mejora y procesos cíclicos de mejora.

La interdependencia de estos elementos remite directamente a la necesidad de relacionar los cambios que se producen en la escuela con su impacto sobre los resultados de los alumnos. Al mismo tiempo posibilita determinar y maximizar el valor añadido por la acción educativa. De esta manera, son unidades de análisis fundamentales tanto los resultados obtenidos por los alumnos como la escuela y, dentro de ella los procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurren en el aula.

Todos estos aportes pueden enriquecer la línea de trabajo que constituye la Gestión del Conocimiento, contribuyendo a dibujar un camino posible en la definición de un nuevo paradigma. Plantear la gestión del cambio como una Gestión del Conocimiento tiene numerosas implicancias para la educación escolar. Entre ellas, define nuevos roles, nuevos modos de comunicación y organización, otro lugar para la capacitación docente, nuevas dimensiones de la formación y sobre todo, redefine significativamente el lugar del Asesoramiento Escolar. En el Capítulo 2 de este Estado de la Cuestión se desarrolla precisamente este aspecto.

Capítulo 2

EL ASESORAMIENTO ESCOLAR

2.1. El campo del Asesoramiento Escolar y sus principales debates

El Asesoramiento Escolar, hemos señalado en la Introducción General, se constituye como un campo que, al igual que el campo del Cambio Educativo, se caracteriza por ser reciente, productivo y controvertido. Una primera aproximación al campo del Asesoramiento Escolar da cuenta, además, de un interés aún no saldado, sobre aspectos que resultan en cierto sentido iniciales y definitorios del campo.

En efecto, hasta el momento, la mayor parte de las investigaciones sobre Asesoramiento Escolar se dirige fundamentalmente a describir la práctica de asesoramiento y a identificar las condiciones de un asesoramiento eficaz. Ambas preocupaciones estarían dando cuenta que todavía los estudios sobre el Asesoramiento Escolar están en el nivel de definición de la práctica, definición de modelos, identificación de zonas de incumbencia. Todo esto advierte que la investigación sobre Asesoramiento Escolar está en líneas generales en un estadio exploratorio que evidencia una tarea aún pendiente: la legitimación del Asesoramiento Escolar como práctica.

La mayor cantidad de investigaciones sobre este campo corresponden al contexto anglosajón y comienzan en la década de los 70 unidas a la preocupación por definir el papel del asesoramiento en los procesos de cambio planificado. Los trabajos de Havelock (1969), que en este sentido resultan pioneros, se ocupan de perfilar el papel del asesor tratando de diferenciar entre aquello que puede ser considerado asesoramiento de aquello que no lo es.

En el contexto español la investigación sobre Asesoramiento Escolar data de los años 90. Dos trabajos destacan por ser los primeros y por mantener aún su vigencia: el realizado por Rodríguez Romero en 1992 que constituye la primera tesis doctoral sobre

asesoramiento leída en España, trabajo completado en la publicación de 1996 y que representa un aporte valioso, no sólo por los intentos de sistematización de una práctica diversa y dispersa sino por el descubrimiento de sus zonas de conflicto. Por su calidad y elocuencia aún vigente, vamos a referirnos a este trabajo en varios momentos de este segundo capítulo.

El otro trabajo de referencia en el contexto español, también tesis doctoral, es la investigación realizada en 1993 por Nieto Cano y dirigida por Escudero Muñoz que apunta a describir los modos de articular y pensar el asesoramiento pedagógico a las escuelas y analizarlo desde el punto de vista práctico. Los resultados de esta investigación se resumen en tres puntos que dejan sentadas las principales determinaciones de la labor asesora y que, por su importancia para nuestra investigación, vamos a mencionar:

- El asesoramiento como práctica institucionalizada viene determinada, fundamentalmente por los componentes político-administrativos que regulan el sistema en general y las condiciones de trabajo de los asesores en particular.
- El asesoramiento como práctica colectiva viene determinado por componentes culturales e ideológicos de un contexto institucional que prioriza el asesoramiento individual y minimiza el trabajo colectivo. Esto contribuye a la carencia de un cuerpo de conocimiento especializado común y compartido sobre el asesoramiento.
- El asesoramiento como práctica personal viene determinada por componentes idiosincrásicos y autobiográficos que afectan a los asesores como individuos. En este sentido la heterogeneidad de ideas y creencias explicaría la diversidad de la práctica.

En el contexto argentino, como ya señalamos, no existen hasta el momento investigaciones publicadas sobre Asesoramiento Escolar, si bien se registran prácticas variadas en el sistema educativo a las que se hará referencia más adelante.

En este segundo capítulo nos proponemos centrar la atención en aquellos aspectos conceptuales y prácticos que son materia de debate porque, por su naturaleza, caracterizar el asesoramiento supone mostrar tanto aquellos aspectos que se revelan con mayor nitidez como también, precisar las zonas de conflicto, de incertidumbre, de

tensión que esta práctica presenta. Una mirada abarcadora del campo del Asesoramiento Escolar permite distinguir tres aspectos en los que se inscriben los principales debates:

- a) La definición del asesoramiento
- b) La estrecha relación entre Asesoramiento Escolar y Cambio Educativo
- c) La práctica de la labor de asesoramiento

a) La definición del asesoramiento

Definir el asesoramiento resulta en sí mismo un punto de debate ya que el asesoramiento como práctica utiliza modelos y formas de trabajo provenientes de otras formas de actividad social como son la Formación/Capacitación, la Orientación educativa, la Innovación y la Supervisión. En efecto, su relación con estas prácticas de tradición escolar son muy estrechas y en ocasiones se solapan, lo que ha llevado a la necesidad de diferenciarlas para luego poder establecer relaciones más claras y específicas.

La falta de unanimidad para definir el Asesoramiento Escolar da cuenta también de la vigencia de distintos modelos teóricos y posturas ideológicas que constituyen diferentes tipos de asesoramiento, de manera que abordar la cuestión inicial de qué se entiende por Asesoramiento Escolar es un debate en sí mismo. Este debate será abordado en el apartado 2.2 “*Concepto y tipologías de Asesoramiento Escolar*”.

b) La estrecha relación entre Asesoramiento Escolar y Cambio Educativo

El asesoramiento en educación nace unido a las políticas del cambio planificado en los años 60. Esto marcará una relación indisoluble entre asesoramiento y cambio al tiempo que imprimirá una impronta específica a la práctica de asesorar. La generación de nuevos modelos, perspectivas y discursos sobre el cambio fueron problematizando los modelos, perspectivas y discursos sobre el asesoramiento. Aunque la evolución de ambos campos advierte sobre desarrollos, rupturas y discontinuidades de concepciones teóricas y de prácticas, lo cierto es que esa misma evolución ha ido fortaleciendo a lo largo de los últimos 40 años, los lazos entre cambio y asesoramiento. Este segundo

debate se desarrolla en el apartado 2.3: “*El Asesoramiento Escolar y el Cambio Educativo*”.

c) *La práctica de la labor asesora*

Un tercer debate se centra en lo que constituye la práctica de la labor asesora. Mientras los dos debates anteriores se inscriben en un plano conceptual del asesoramiento, éste se refiere a su dimensión empírica. La discusión gira entonces alrededor de cómo se configura la práctica, cuáles son sus determinaciones y qué tareas y competencias asume el rol de asesor. El debate sobre la práctica del Asesoramiento Escolar se presenta en el apartado 2.4: *Funciones y estructuras de asesoramiento* y en el apartado 2.5: *La práctica del asesoramiento: roles, tareas y habilidades del asesor*.

Para finalizar esta revisión sobre el campo del Asesoramiento Escolar, y en consonancia con lo trabajado en Capítulo 1 acerca del Cambio Educativo, se abordará la línea de Gestión del Conocimiento como una perspectiva reciente que permite conceptualizar el proceso de asesoramiento bajo nuevas claves. Esto será trabajado en el apartado 2.6: *El Asesoramiento Escolar como proceso de gestión y generación de conocimiento*.

Por último, vale decir que este Capítulo 2 del Estado de la Cuestión, se elabora en un contrapunto con el primer capítulo, retomando en forma sistemática los planteamientos realizados acerca del Cambio Educativo y estableciendo una correlación con el Asesoramiento Escolar, incluyendo además aquellas cuestiones que resultan específicas del campo del asesoramiento.

2.2 Concepto y tipologías de Asesoramiento Escolar

2.2.1 El asesoramiento y el asesoramiento en educación

El asesoramiento, en un sentido genérico, es una práctica profesional surgida en el campo del Trabajo Social cuya finalidad es brindar apoyo a las tareas de construcción

de sentido, identidad y posibilidad que son propias de las acciones asistenciales. Como señala Rodríguez Romero (1996: 17) a partir de trabajos de diferentes autores (Lippit y Lippit, 1986; Aubrey, 1990 y Kadushin, 1977) podría considerarse asesoramiento cualquier práctica profesional que tuviera los siguientes rasgos (Cuadro 7):

- Ser un servicio indirecto que recae sobre el profesional que trata con la clientela y no directamente sobre ésta.
- Ser una interacción o comunicación bidireccional dedicada a la ayuda.
- No limitar la capacidad de elección y decisión del asesorado
- Producirse entre profesionales del mismo estatus, sin diferencias de posición y de poder
- Los participantes pueden ser individuos, grupos o instituciones
- Tratar asuntos prácticos
- Trabajar sobre la base de acuerdos negociados
- Acompañar la resolución de problemas con la capacitación para enfrentarse con éxito a problemas similares.

Cuadro 7. Rasgos del Asesoramiento (Rodríguez Romero 1996:17).

Siguiendo con una aproximación genérica al concepto de asesoramiento, Rodríguez Romero (2001) realiza una conceptualización a partir de las raíces terminológicas provenientes del inglés, y que permiten dar una idea de la encrucijada de prácticas y ámbitos de acción que se relacionan con el asesoramiento. La denominación de asesoramiento se relaciona con tres términos: “*consult*”: se utiliza en el campo de la empresa y la organización para designar a personas externas a la institución que dan consejo profesional a ésta o a los sujetos que pertenecen a ella; “*advise*”: suele asignarse a roles y órganos con funciones de apoyo integradas dentro del un y cercanos a la idea de inspección o supervisión y “*support*”: alude a la idea de ayuda, a la estructura que sustenta la función y también a las personas que las desarrollan, los agentes de apoyo. Este recorrido semántico está mostrando que el asesoramiento es una función referida al consejo, apoyo y ayuda que alude a distintas labores profesionales.

El asesoramiento en educación nació a partir de las políticas de reformas educativas que las Administraciones pusieron en marcha en Europa y Estados Unidos a mediados del siglo XX y que, impulsando un proceso de profesionalización del Cambio Educativo (Popkewitz, 1988), dieron el espacio para la aparición de una práctica específica de asesoramiento que con el tiempo se fue diferenciando de otras que ya existían en el

ámbito educativo. Más adelante se volverá sobre la relación entre asesoramiento y Cambio Educativo, ahora interesa plantear las diferencias con esas otras prácticas profesionales con la intención de seguir delimitando el campo del asesoramiento.

En educación la relación del asesoramiento con otras prácticas como la Orientación Educativa, la Supervisión y la Formación/Capacitación son muy estrechas y en ocasiones se solapan. Siguiendo el análisis que realiza Rodríguez Romero (1996) se establecen las diferencias con estas prácticas.

La Orientación Educativa se ocupa tradicionalmente de prevenir y tratar situaciones deficitarias de los alumnos en tanto estudiantes, relacionadas con asuntos académicos y / o vinculares con una característica de intervención terapéutica y diagnóstica. Recientemente se ha ido ampliando su área de actuación al contexto comunitario y a la relación de trabajo cooperativo con el profesorado, sin embargo estas funciones se encuentran en la práctica en un segundo plano. De manera que la principal diferencia con el asesoramiento está en que la Orientación trata directamente con los estudiantes, no siendo, como señalamos en la primera característica del asesoramiento, una práctica indirecta.

La Supervisión es una práctica que incluye una variedad de funciones entre las que a menudo se encuentra el asesoramiento. Sin embargo, y de acuerdo con las estructuras jerárquicas del sistema educativo, la Supervisión se encuentra dentro de la línea de autoridad, en general más cercana a funciones de control que a interacciones comunicacionales de apoyo negociadas, si bien no pueden desconocerse planteos y prácticas innovadoras en el desempeño de esta función. Con todo, en la relación habitual entre supervisores y supervisados no puede abstraerse el componente unidireccional de la autoridad que controla y sanciona, de modo que no se estaría respetando los rasgos característicos del asesoramiento de interacción mutua, bidireccionalidad y estatus profesional equivalente. Sobre este punto volveremos más adelante ya que existen algunas prácticas como la “Supervisión ampliada” que permitirían articular en el rol de supervisión la función de asesoramiento.

Con respecto a la Formación Permanente/Capacitación, si bien existen esfuerzos recientes que exploran nuevos modelos de trabajo, su concepción tradicional se asienta

en un modelo de déficit que explica la necesidad de formación y reciclaje de los profesionales a causa de la obsolescencia y/o ineficacia de sus visiones y prácticas. Así la Formación permanente/Capacitación suele tener un contenido predeterminado, con énfasis en aspectos teóricos y prescriptivos (separación entre teoría y práctica), que trabaja con individuos fuera del contexto escolar (separación entre el contexto de formación y el contexto de aplicación). Como se ve, las características del asesoramiento de centrarse en asuntos procedentes de la práctica y no limitar la capacidad de decisión y elección del asesorado constituyen las principales diferencias.

Al tratar los distintos tipos y modalidades de asesoramiento se verá cómo se acercan y distancian estas prácticas según las finalidades y también cómo bajo ciertas condiciones pueden interactuar.

2.2.2 Tipos de asesoramiento

Desde una perspectiva descriptiva se han identificado distintos tipos de asesoramiento siguiendo diferentes criterios.

Una clasificación ya tradicional del asesoramiento es la realizada por Caplan en 1970 (citado por Rodríguez Romero, 1996: 20-21) que pone en relación a los tres participantes en juego: asesor, profesional y cliente y en cuatro tipos de asesoramiento:

- *El Asesoramiento de caso centrado en el cliente.* El contenido del asesoramiento es una dificultad de trabajo referida a un cliente, de modo que el asesoramiento es el mismo cliente. El propósito primario es comunicar al asesorado, es decir al profesional, cómo puede ayudar al cliente, y el incremento de la capacidad y desarrollo de habilidades del asesorado para resolver más eficazmente situaciones similares futuras tiene un interés secundario.
- *El Asesoramiento de caso centrado en el asesorado.* El contenido del asesoramiento es un problema del cliente, pero ya se trata con el fin de comprender la naturaleza de la dificultad que ofrece para el asesorado. El foco del asesoramiento sigue siendo el cliente, pero la intención se dirige a modificar las capacidades del asesorado para

esa y otras ocasiones. Se pretende entonces que el asesorado autocomprenda su estilo de trabajo y analice las dificultades a las que se enfrenta.

- *El Asesoramiento administrativo centrado en el programa.* El contenido del asesoramiento se sitúa en el campo de la planificación y gestión de un programa. El foco del asesoramiento es la institución y el problema está relacionado con su gestión y su implementación. Se trascienden los abordajes individuales y la ayuda incluye diferentes planos de actuación e involucra a distintos grupos de sujetos. Lo central es elaborar, planificar, modificar y desarrollar el programa mediante la aplicación de saber sobre procesos de administración y gestión.
- *El Asesoramiento administrativo centrado en el asesorado.* El contenido sigue siendo el programa institucional, pero el asesoramiento se centra en los sujetos que configuran la organización. Se intenta describir y solucionar aquellos problemas ligados a la interacción y a las relaciones interpersonales. Interesan las cuestiones relacionadas con la comunicación, la participación democrática y el clima de relación entre el personal.

En esta tipología se observa como se va de una actitud más operativa a una más preventiva y se visualiza como trasfondo de todos los tipos la amenaza gerencialista, es decir, el riesgo de organizar el asesoramiento exclusivamente al servicio de principios básicamente administrativos o de eficiencia.

Por su parte Zabalza (1996) diferencia entre los siguientes tipos de asesoramiento:

a) Según los destinatarios

- Asesoramiento a sujetos considerados individualmente
- Asesoramiento a procesos concretos, como por ejemplo el proceso de construcción del Proyecto Institucional
- Asesoramiento a funciones sectoriales como por ejemplo la función de orientación
- Asesoramiento al centro en su conjunto.

Se plantea en este tipo las cuestiones relacionadas con las dimensiones y el alcance del asesoramiento

b) Según la naturaleza de la demanda de asesoramiento

- Cuando no existe la demanda y el asesoramiento se realiza responde a prescripciones externas.
- Cuando la demanda es forzada por la presión de alguien con autoridad dentro de la institución, por ejemplo un directivo
- Cuando la demanda es formal y es realizada desde la institución
- Cuando la demanda es sentida como necesidad y surge por el deseo de resolver un problema o de mejorar lo que se realiza

Esta clasificación plantea el problema de la legitimidad del asesoramiento en relación a la demanda.

c) Según a quién se solicita el asesoramiento

- Solicitado a técnicos especialistas
- Solicitado a colegas de la propia escuela o de otras escuelas
- Solicitado a profesionales generalistas

En esta tipología se plantean cuestiones relativas a la credibilidad y a la contextualización de la labor de asesoramiento

d) Según el contenido de la demanda

- Asesoramiento puntual sobre un problema o situación específica
- Asesoramiento informativo sobre algún aspecto
- Asesoramiento en el desarrollo de procesos
- Asesoramiento en la formación y desarrollo institucional

En este caso más que al tipo de contenido se establece el grado de profundización con que los contenidos son abordados y su prosibilidad o no de organizar estructuras progresivas de trabajo y sostenidas en el tiempo. El problema al que se hace referencia es el de la sostenibilidad del asesoramiento.

e) *Según el tipo de relación que se establezca*

- Protagonismo del asesor - protagonismo de los asesorados, en este continuo se juega la cuestión de la implicación
- Intervención - colaboración, define la distribución de posiciones entre quien da y quien recibe el asesoramiento.

Se aborda en este caso el problema de la relación de asesoramiento y el modo en que circula el conocimiento y el poder.

El asesoramiento se caracteriza como un proceso de interacción personal que implica recibir y dar ayuda, y que se orienta hacia la resolución de problemas específicos. Como ya se ha mencionado al comienzo de este apartado, la interacción persigue capacitar al asesorado más efectivamente para tratar con el problema profesional, objeto de la interacción y, al mismo tiempo, y como consecuencia del aprendizaje alcanzado respecto de ese problema concreto, se espera que el asesorado esté mejor preparado para resolver problemas similares facilitando de este modo su desarrollo profesional. Vale aquí destacar que el asesorado puede ser un participante individual, un grupo o un colectivo institucional y, en este sentido, se estaría hablando de aprendizaje organizacional.

Por último una clasificación bastante corriente es la que diferencia entre “asesoramiento interno” y “asesoramiento externo” según si las personas que brindan el apoyo pertenecen a la estructura formal de la escuela o realizan su labor sin estar vinculadas administrativamente a la institución que asesoran (Van Velzen, 1993). Esta tipología pone en evidencia la cuestión de las estructuras de asesoramiento que será retomada trabajada en profundidad en el punto 2.4 de este capítulo.

Los diferentes tipos de asesoramiento que hemos sintetizados ponen de manifiesto un conjunto de problemas relativos al asesoramiento como son: las estructuras de asesoramiento, la tensión entre operatividad y prevención, la amenaza gerencialista o burocrática, las dimensiones o alcances del asesoramiento, la legitimidad, la credibilidad, la sostenibilidad y finalmente la relación de asesoramiento como relación de conocimiento y poder. Estos problemas serán abordados en los siguientes apartados.

2.2.3 Una conceptualización inicial sobre el Asesoramiento Escolar

A modo de síntesis de lo trabajado hasta aquí y como posicionamiento desde el cual se realizarán los análisis siguientes, vamos a definir inicialmente el Asesoramiento Escolar como *un proceso de capacitación y colaboración dirigido a las escuelas y los profesores, que se da en contextos específicos y con diversas determinaciones y que define una práctica de servicio, en situación y comprometida.*

El asesoramiento es un proceso de capacitación y colaboración con las escuelas y sus profesores en el desarrollo de capacidades internas de cambio relativas a aspectos organizacionales y pedagógicos que apunten a la mejora de los aprendizajes. El asesoramiento es esencialmente una *práctica de servicio.*

Los escenarios o contextos de actuación del asesoramiento remiten al territorio sobre el cual ha de trabajarse. La sociedad del conocimiento opera como territorio global en el que se inscribe el cambio y por ende el asesoramiento, lo que implica revisar los modos en que el conocimiento se genera y circula. Por otra parte hay algunos escenarios de trabajo privilegiados que se recortan a partir del conocimiento reciente sobre el cambio como son la escuela como organización, el profesorado como colectivo e individuos y los procesos de gestión y generación de conocimiento centrados en los aspectos pedagógicos y organizativos. Por último, está el contexto específico de cada situación de asesoramiento que imprime características peculiares. El asesoramiento, en este sentido es una *práctica en situación.*

Reconocemos como determinantes del proceso de asesoramiento tres dimensiones: la dimensión ideológica, es decir la postura que se asume frente al cambio; la dimensión estructural, o sea la práctica institucionalizada y la dimensión individual, es decir el perfil y el rol profesional de los asesores (Nieto Cano, 1003). De esta manera, el asesoramiento se constituye en una *práctica comprometida con opciones ideológicas, institucionales y personales.*

Esta conceptualización inicial ayuda a establecer una serie de cuestiones como preguntas que orientan esta investigación, cuyo principal objetivo es pensar la práctica

del asesoramiento en el contexto de la sociedad del conocimiento. ¿De qué manera interviene el asesoramiento en los nuevos modos de gestionar el cambio? ¿Cómo se organiza la función asesora en el escenario de estructuras y sistemas en red? ¿Qué principios organizan el rol del asesor? ¿Cómo se redimensiona el asesoramiento como práctica centrada en la gestión y generación de conocimiento escolar? ¿Qué características asume el proceso de asesoramiento? Estas son las cuestiones que se abordan en este capítulo.

2.3 El Asesoramiento Escolar y el Cambio Educativo

2.3.1 La impronta del origen y un progresivo desplazamiento

El Asesoramiento Escolar, como señalamos, nace unido a las políticas de cambio planificado de mediados del siglo XX. Aunque el asesoramiento tiene una identidad propia, su concepción ha sido dependiente de los vaivenes de la teoría y la práctica del Cambio Educativo. Por eso, vamos a retomar aquí las concepciones de cambio trabajadas en la primera parte de este trabajo y nos referiremos al asesoramiento en relación a ellas.

Los modelos de centro-periferia, tanto el “de investigación, desarrollo y difusión” como el de “interacción social”, postulaban una transferencia lineal del cambio desde las estructuras administrativas centrales, donde el cambio era planificado, hacia la periferia, escuelas y docentes que se constituían en consumidores de los cambios que debían aplicar. El asesoramiento se concibió entonces como mera correa de transmisión y como garante del seguimiento del cambio por parte de las escuelas (Rodríguez Romero, 1996). Surge así el *modelo de experto*. Su legitimidad, pericia y autoridad para dirigir y controlar las transformaciones se basa en el acceso y dominio de cuerpos específicos de conocimiento técnica o científicamente avalado. Se instala una concepción tecnocrática de la división jerárquica del trabajo entre expertos que producen y diseñan y profesores que aplican o ejecutan. El asesoramiento es uniforme, está centrado en contenidos de cambio y se ajusta a las necesidades de la administración (Nieto Cano, 2001).

El desplazamiento, en términos teóricos, hacia modelos de cambio más democráticos, que conciben a la escuela como unidad de cambio, que están centrados en el desarrollo de las organizaciones a partir de la implicación de los sujetos y del desarrollo de capacidades internas, fue generando un modelo alternativo que provee al asesoramiento de una identidad más independiente, que lo aparta de la aplicación del cambio externamente inducido, y lo acerca a modos de fortalecimiento de las capacidades internas, de escuelas y sujetos, para participar de la definición misma del cambio (Rodríguez Romero, 1996). Esta modalidad de asesoramiento opera sobre la base de esquemas de relación cooperativos y es sensible a las perspectivas y necesidades de las escuelas y sus profesores.

Al respecto dice Rodríguez Romero:

El asesoramiento nace para servir a un fin instrumental: el control del cambio por parte de las Administraciones educativas. Por consiguiente, el asesor aparece inicialmente como el experto legitimado por la política oficial y la competencia científica para gestionar la implantación de las directrices administrativas. Sin embargo, la identidad de esta labor se ha ido fraguando de modo progresivo y distanciándose poco a poco de sus orígenes, hasta ponerse de manifiesto que la impronta que mejor la define es su compromiso con la capacitación o la dotación de poder del profesorado (Rodríguez Romero, 1996: 79).

Es decir, el desplazamiento de un modelo de cambio centro-periferia a un modelo democrático de cambio determinó el desplazamiento del modelo de intervención de expertos hacia la colaboración de facilitadores (Cuadro 8).

CAMBIO	ASESORAMIENTO
Modelo Centro- Periferia Burocracia Tecnocracia	Modelo de experto Autoridad científica
Modelo Democrático Implicación Cooperación	Modelo de colaboración de facilitadores

Cuadro 8. Modelos de cambio y de asesoramiento

Esta clasificación muestra los desplazamientos operados en el campo del Cambio Educativo, en virtud de diversos procesos ya analizados en el primer capítulo de este trabajo y la emergencia de modelos de asesoramiento coherentes y funcionales con los modelos de cambio. De esta manera se evidencia la irreductible relación entre Cambio Educativo y Asesoramiento Escolar al tiempo que se reconoce la impronta originaria (burocrática / tecnocrática) con que carga el asesoramiento.

Otro intento, ya clásico de clarificar las tendencias en el asesoramiento es la realizada por Louis et al (1985) en la que se identifican dos enfoques (Cuadro 9):

- *Enfoque orientado hacia Tareas o Contenidos*, centrado en el experto y en la aplicación de sus conocimientos y técnicas sobre los centros y su alumnado.
- *Enfoque orientado hacia Procesos*, centrado en problemas y en una relación de colaboración entre expertos y profesorado.

ENFOQUE DE TAREAS O CONTENIDOS	ENFOQUE DE PROCESOS
<ul style="list-style-type: none"> - Énfasis en los contenidos - Neutralidad - Centrado en individuos - Enfoque reactivo - Ayuda directa - Relación impersonal - Foco en individuos - Polo de la intervención 	<ul style="list-style-type: none"> - Énfasis en los procesos - Toma de posición - Centrado en grupos - Enfoque proactivo - Potenciación de capacidades - Relación personal - Foco en organización - Polo de la colaboración

Cuadro 9. Enfoques de asesoramiento (Louis et al, 1985)

Estos enfoques, deberían entenderse como puntos de referencias que permiten determinar la tendencia dominante , pero no debieran considerarse como dicotómicos, pensando que en determinadas situaciones hay que optar por soluciones que integren aportaciones de uno y otro modelo (Escudero, 1992).

En relación con los enfoques citados, los estilos y estrategias de asesoramiento pueden situarse en un continuo entre dos polos (Murillo Estepa, 1997):

- *Polo de la intervención:* donde el asesoramiento trabaja en las escuelas para diagnosticar y definir sus problemas, estableciendo desde fuera qué es lo relevante y significativo y ofreciendo soluciones específicas y puntuales a los problemas concretos. Se pone el énfasis en el valor del conocimiento científico para influir en la dinámica de cambio, fomentando la aplicación de prescripciones. Este estilo se asocia a profesionales que desempeñan el rol de expertos en contenidos, cuya prestación de apoyo suele ser unidireccional y directiva.
- *Polo de la colaboración,* donde el asesoramiento trabaja con las escuelas para que sean ellos quienes analicen y comprendan sus problemas o necesidades, así como para que busquen y seleccionen soluciones apropiadas a los mismos. Este estilo se asocia a profesionales que desempeñan un rol de facilitadores de procesos, cuya prestación de apoyo suele ser bidireccional y no directiva.

En el cuadro 10 se ofrece una síntesis de los aspectos abordados en este punto:

	MODELO DE CAMBIO	
	Centro-periferia	Democrático
Función del Asesoramiento	Función de Experto	Función de Facilitación
Enfoque del asesoramiento	Centrado en tareas o contenidos	Centrado en procesos
Estilos y estrategias de asesoramiento	Polo de intervención	Polo de colaboración

Cuadro 10. Funciones, enfoques, estilos y estrategias de asesoramiento según modelos de cambio.

En síntesis, después de poner en relación los modelos de cambio con las principales tendencias del asesoramiento quedan planteados una certeza, un dilema y un riesgo:

- a) la certeza es que el Asesoramiento Escolar en tanto práctica es indisociable de una postura frente al Cambio Educativo.
- b) El dilema es si el asesoramiento ha de servir para reforzar la responsabilidad y capacitación del profesorado o contribuir a mermar su poder e instrumentalizar los procesos de cambio.
- c) El riesgo es olvidar que el asesoramiento en relación con el Cambio Educativo presenta múltiples facetas y que las tendencias presentadas, por su carácter bipolar y extremo pueden facilitar la toma de posición frente a ellas pero no abordan en profundidad los problemas del asesoramiento, que requieren de análisis más complejos y sofisticados.

Lo que se intenta en los siguientes apartados es recuperar los análisis de modelos y perspectivas que matizan la relación entre Cambio Educativo y Asesoramiento Escolar.

2.3.2 Análisis de Modelos

El análisis de modelos de asesoramiento ofrece la posibilidad de ir más allá de categorías de clasificación puras y mutuamente excluyentes. Desde este punto de vista, un modelo revela una línea de actuación posible que responde a un modo de ver y afrontar una situación o problema.

Para el análisis de modelos de asesoramiento vamos a basarnos en el reciente trabajo de Nieto Cano (2001), porque representa un análisis complejo y a la vez de gran claridad.

En este análisis se identifican dos ejes que resultan estructurales del asesoramiento: el eje del contenido y el eje de la relación (Gráfico 3):

- a) El eje del contenido se refiere al uso de conocimiento y experiencia de las partes implicadas en relación con los problemas que se abordan. La cuestión sobre este eje puede formularse como: ¿cuál es y de quién procede el conocimiento y experiencia que se utiliza para identificar y resolver el problema?
- b) El eje de la relación remite a la estructura de interacción que se construye entre las partes implicadas y que regula el proceso de asesoramiento. La pregunta aquí es ¿quién domina las relaciones de ayuda que se establecen y construyen en el proceso de asesoramiento?

Entre estos dos ejes el del contenido (o conocimiento) y el de la relación (o poder) se identifican tres modelos generales de asesoramiento: Intervención, Facilitación y Colaboración, que quedan expresados en el Gráfico 3:

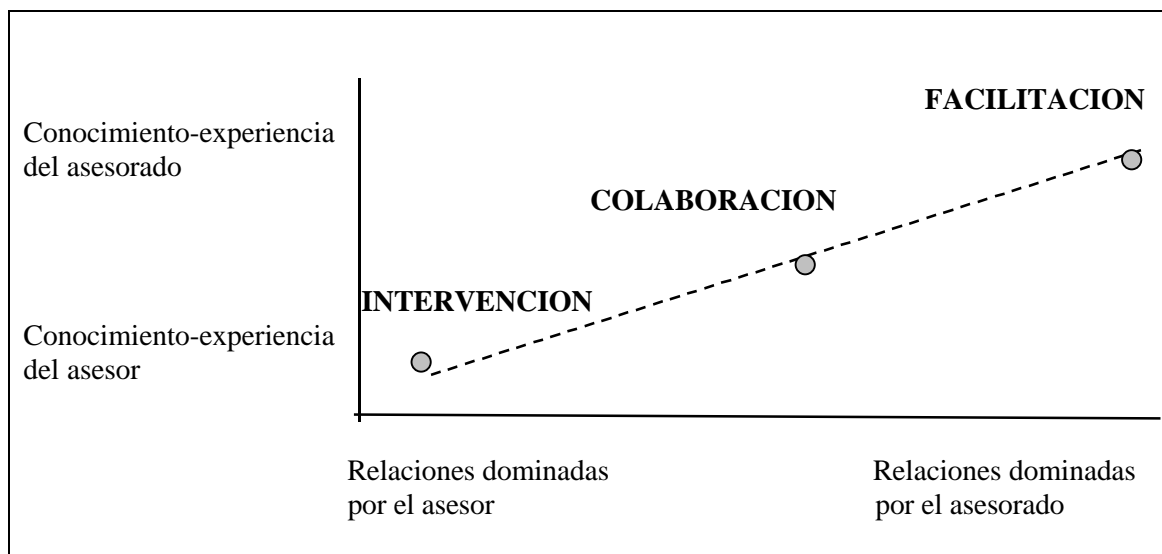


Gráfico 3. Modelos de Asesoramiento (Nieto Cano, 2001)

Modelo de Intervención

La intervención define un tipo de asesoramiento centrado en el punto de vista del asesor en el que predomina su conocimiento y experiencia y la relación queda bajo su dominio. La figura profesional que refleja habitualmente este modelo es la del “médico”.

El conocimiento y la experiencia del asesor, en tanto experto, constituye la fuente principal de racionalidad y la legitimidad del asesor que diagnostica situaciones, diseña estrategias y proporciona soluciones y controla la fidelidad de su desarrollo. El proceso de asesoramiento obedece a postulados de tecnificación, predeterminación, rutinización y control por parte del asesor. La meta perseguida es la de eficacia, se orienta a la medición de logros y a la precisión en la aplicación de procedimientos y es funcional a la implantación de programas preelaborados. Se establece una relación jerárquica con el asesorado, la responsabilidad de las decisiones recae en el asesor y opera “de arriba hacia abajo”. Este modelo no necesariamente implica un carácter impuesto, puede ser consensuado por los asesorados (institución o profesores), pero sí subraya el carácter externo del asesoramiento, ya que el asesor no debe estar implicado directamente en el funcionamiento ni depender administrativamente de la institución.

Modelo de Facilitación

La facilitación define un tipo de asesoramiento educativo centrado en el punto de vista del asesorado, predominando su conocimiento y experiencia y siendo él quien domina la relación. La figura profesional que refleja este modelo es el “psiquiatra o psicólogo”.

Se parte de la premisa que la escuela y los profesores son los que mejor conocen sus necesidades y el tipo de mejoras que deben introducirse quedando entonces en ellos la iniciativa de cambio, el trabajo de reflexión y las acciones para hacerlo. Son ellos quienes diagnostican sus problemas y encuentran las soluciones, y el asesor está al servicio del desarrollo autónomo y profesional. El asesor se perfila entonces como un recurso de clarificación y de aprendizaje en funciones de sus necesidades particulares, de manera que el proceso de asesoramiento resulta flexible, individualizado, contextual y asume un estilo no-directivo. El control para diagnosticar, planear y actuar reside por completo en los individuos o colectivo al que sirve el asesor determinándose un esquema de relación “de abajo hacia arriba”. El asesoramiento aspira a propiciar la creación personal por parte de los asesorados, la generación interna de ideas y cursos de acción, la autoestima y seguridad en el auto-desarrollo y su éxito depende de su grado de significatividad y relevancia para que los sujetos aprendan y apliquen por sí mismos procesos de resolución de problemas.

Modelo de Colaboración

La colaboración define un modelo de asesoramiento educativo basado en la interdependencia entre la parte asesora y la parte asesorada. Este modelo se refleja en las figuras del “colega” o del “amigo crítico”.

La toma de decisiones es consensuada y ejercida por ambas partes, en igualdad de condiciones de *estatus* y responsabilidad compartida. Se busca la convergencia en torno a la definición de problemas, el diseño de soluciones, su puesta en práctica y revisión, siendo el liderazgo y la responsabilidad cuestiones compartidas. Las metas que vinculan

a asesor y asesorado tienen que ver con los beneficiarios directos del proceso educativo: los alumnos, debiendo orientar los esfuerzos de ambas partes a lograr mayores niveles de equidad, calidad y justicia en los aprendizajes de los alumnos. El modelo de colaboración introduce como tercer elemento, ya no el conocimiento experto o el programa a aplicar ni el desarrollo interno y profesional sino directamente el derecho de todos los alumnos a aprender.

En cuanto a la relación de asesoramiento, ésta no sólo supone una interacción centrada en cuestiones organizativas o curriculares, conlleva además una “experiencia vital” para las personas que se vinculan de forma activa y responsable en condiciones de igualdad. El asesoramiento es una experiencia significativa para los participantes, la colaboración es un escenario social que promueve el desarrollo de valores en un contexto participativo y democrático, el desarrollo de procesos de negociación y construcción de consensos.

Ahora bien, si recurrimos a los modelos para orientar la acción o para estudiar prácticas reales de asesoramiento hay que considerar que éstos son elaboraciones conceptuales y lo normal es que no se encuentren de manera pura y plena en la realidad. Por eso es conveniente concebirlos como un continuo, en lugar de categorías independientes.

De todas maneras, y volviendo sobre las necesidades del Cambio Educativo trabajadas en el Capítulo 1, el modelo de colaboración contiene una coherencia mayor en la forma de concebir las relaciones entre conocimiento, poder y procesos de cambio.

2.3.3 Análisis de Perspectivas

Para el análisis de perspectivas del asesoramiento vamos a retomar las perspectivas sobre el Cambio Educativo desarrolladas en el capítulo primero del trabajo, no sin antes recordar que las perspectivas se diferencian de los modelos al ofrecer marcos interpretativos de mayor complejidad que aquellos en los que subyace la idea de reflejo o representación de la realidad.

Al trabajar sobre el Cambio Educativo en el capítulo primero, identificamos cuatro perspectivas sobre el Cambio Educativo: la tecnológica, la cultural y la política, que corresponde al planteo conocido de House (1988) y agregamos la perspectiva sistémica y de la complejidad basándonos en otros autores (Morin, 1981, Mardones y Ursúa, 1987, Morgan, 1990; Senge, 1992). Ahora intentaremos establecer diferentes perspectivas del asesoramiento en relación con las ya mencionadas sobre el Cambio Educativo.

Las perspectivas sobre el asesoramiento definen las distintas posturas que éste asume frente al cambio. Y una postura frente al cambio exige dilucidar tres asuntos: cuál es el foco de la transformación y del asesoramiento, qué consideraciones merece el proceso de cambio y el de asesoramiento y al servicio de quién está la mejora y el asesoramiento. (Rodríguez Romero, 1996).

La perspectiva tecnológica en el asesoramiento se traduce en términos de *una gestión descontextualizada*. El foco está puesto en las cuestiones pragmáticas y técnicas del cambio y el asesoramiento es uno de los procedimientos para la implantación de cambios previamente definidos. El proceso de cambio/ asesoramiento se centra en el suministro de materiales, conocimientos, experiencias de valor científico y en el control de fidelidad de su ejecución para el que se desarrollan instancias de capacitación más bien reactivas y sistemas de evaluación de resultados de profesores y alumnos. El asesor es un experto que parte de una primera premisa: la descualificación de los docentes lo que justifica su tarea de recualificación. El cambio está prácticamente instrumentalizado por la administración educativa revistiendo características de masividad, homogeneidad y burocracia. El asesor es un agente o asistente de la administración o del programa y responde básicamente a ellos o a la supuesta neutralidad de un conocimiento experto.

Si quisiéramos relacionarlo con los enfoques y modelos trabajados en los puntos anteriores, diríamos que dentro de la perspectiva tecnológica predomina el enfoque de Contenidos y Tareas y prevalece el modelo de intervención de experto.

Esta perspectiva responde a la impronta originaria del asesoramiento y es la que cuenta con mayor tradición. Sus éxitos limitados obedecen a que, por una parte, suele inhibir la

capacidad de decisión de la institución escolar y de los profesores y, por otra, ignora la naturaleza contextual del cambio y del asesoramiento.

La perspectiva cultural del Asesoramiento Escolar se focaliza en la interacción humana y en la atención a los *significados* compartidos y valores comunes que pueden llevar a formular su propia interpretación del cambio y la mejora. El proceso de asesoramiento apunta a facilitar la participación y la interacción de culturas diferenciadas, y el asesor asume las funciones de dinamizador o animador de procesos grupales tendientes a desarrollar las capacidades reflexivas. El asesor responde a las necesidades vinculares y socio-afectivas del profesorado.

Desde esta perspectiva, predomina el enfoque de Procesos pero relativos a los aspectos socio-afectivos comprometidos con la interacción y la participación. El modelo de asesoramiento característico es el de Facilitación.

Esta perspectiva, si bien trasciende los aspectos meramente técnicos se despreocupa del análisis de las condiciones socio-políticas del cambio y del contexto externo a la institución escolar, siendo su principal riesgo o limitación el relativismo cultural y la endogamia.

La perspectiva política del asesoramiento supone que el cambio es producto de una construcción sociohistórica y que por tanto puede ser recreado. El proceso de asesoramiento favorece el proceso de *recreación del cambio* para el cual se requiere atender al análisis crítico de los contextos internos y externos y a la formulación de propuestas de acción negociadas. El conflicto se asume como inherente al proceso de cambio y de asesoramiento y es visto como oportunidad para desvelar intereses y visiones enfrentados. El asesor es un sujeto comprometido cuya actuación es producto de un contrato con los asesorados, explicita las características de su colaboración (no sólo teórica sino fundamentalmente actuada) en un proceso que tiene como responsables a la escuela y a los profesores y como meta la democratización de la educación y la lucha contra la marginación. El asesor trabaja además en la frontera entre las macropolíticas educativas y las micropolíticas institucionales, favoreciendo la reflexión y la acción sobre los puntos de coherencia y continuidad, las contradicciones y los

abismos posibles entre ambos niveles políticos. El enfoque de asesoramiento que predomina es el enfoque de Procesos y el modelo que prevalece es el de Colaboración.

La perspectiva política presenta como una de sus principales limitaciones la de ser a posteriori de la experiencia, es decir resulta posible como perspectiva crítica de la realidad. Como señala Gairín (1996: 199) “*es difícil que pueda plantearse una perspectiva política-crítica sobre una realidad aún no conocida*”. Por otra parte la labor de asesoramiento desde esta perspectiva puede caer en dilemas insalvables, toda vez que en las situaciones de asesoramiento suelen intervenir no sólo los asesores y los asesorados sino también la administración educativa o alguna otra institución promotora, de la cual en general dependen los asesores, quedando el poder distribuido de manera desigual. Además, cuando la problematización y la crítica no van seguidas de nuevas y mejores construcciones se corre el riesgo de caer en el escepticismo o la impotencia.

La perspectiva sistémica o compleja aplicada al asesoramiento, implica redefinir el asesoramiento a la luz del contexto posmoderno y encontrar nuevas formas de legitimidad para su práctica. Diversos autores han emprendido esta tarea estableciendo nuevas formas de entender el asesoramiento: como *actitud problematizadora y reflexiva* ante las prácticas escolares y como *análisis institucional* (Coronel Llamas, 1997^a, 1997b; López Yañez, 1997); como *inductor de innovación* (Bolívar, 1999). De esta manera, el foco de atención del asesoramiento se dirige a comprender la particular configuración interna (entendida como “los modos de hacer y de pensar” o como cultura institucional) que produce tanto los procesos de cambio como los de estabilidad.

El proceso de asesoramiento consiste en *descubrir, deconstruir y reconstruir la lógica* a partir de la cual se produce la organización y que caracteriza sus intercambios internos y externos. En esta tarea , en lugar de procesos deductivos, de discursos instituyentes y unívocos dirigidos a la resolución de problemas, se opta por una reconstrucción inductiva de prácticas y discursos en los que se privilegia la diversidad y la construcción de problemas por sobre la resolución. Se reconoce el conocimiento práctico y experiencial de los sujetos como relevante, lo que supone una revalorización de la racionalidad de los docentes y de la necesidad de incluir su modo de conocer en los procesos de asesoramiento. El asesoramiento, aunque explícitamente se dirija a algún

aspecto institucional estará incidiendo en la totalidad, por el principio de globalidad que rige, según esta perspectiva en las organizaciones complejas. El asesoramiento está al servicio del Cambio Educativo entendido como “desarrollo sostenible”, esto es, procesos de cambio respetuosos con la naturaleza de lo que ya existe, porque como se establece desde esta perspectiva el cambio es positivo para un sistema si lo hace más capaz de promover su desarrollo, si lo impulsa a estados congruentes con su historia y a procesos en los que pueda reconocerse.

La principal limitación que identificamos tiene que ver con que esta perspectiva implica replantear el conocimiento del asesor, no en cuanto a tipologías o a enfoques, sino en cuanto a su naturaleza misma, lo que es aún una asignatura pendiente. El conocimiento que pone en juego el asesor debería, desde esta perspectiva, refundarse bajo formas que admitan la controversia y la incertidumbre, que proceda ya no a partir de un conocimiento elaborado sino a partir de una actitud investigadora, que no quede reducida al aula, ni a nivel de la escuela, sino que pueda abarcar el contexto sociopolítico de la educación en el que la labor de asesoramiento cobra pleno sentido (Rodríguez Romero, 1996, 1997).

ASESORAMIENTO ESCOLAR	PERSPECTIVAS SOBRE EL CAMBIO EDUCATIVO			
	Tecnológica	Cultural	Política	Sistémica/ Complejidad
Focalización	Aspectos pragmáticos y técnicos	Interacción humana. Significados y valores compartidos.	Aspectos ideológicos	Lógica institucional de procesamiento del cambio Cultura
Proceso de asesoramiento	Implantación y control de cambios externos Recualificación para el cambio.	Dinamizador de los grupos. Interpretación del cambio.	Reflexión acción sobre la práctica y el contexto. Reconstrucción del cambio	Análisis institucional Inductor del cambio
Responde/ Sirve a	Agente de la: Administración Reforma Programa	Necesidades socio-afectivas de los grupos.	Intereses emancipatorios	Desarrollo sostenible Gestión y generación de conocimiento
Enfoque	Contenidos/ Tareas	Procesos (socio-afectivos)	Procesos	Procesos
Modelo	Intervención	Facilitación	Colaboración	Investigación
Limitaciones/Riesgos	Inhibe capacidad de decisión Descontextualización.	Relativismo cultural Endogamia	Perspectiva a posteriori Escepticismo Impotencia	Necesidad de reconstruir el conocimiento del asesor

Cuadro 11. Síntesis de las Perspectivas de Cambio y Asesoramiento Escolar

2.3.4 Análisis de Discursos

El nuevo contexto de la sociedad del conocimiento y la crítica a la modernidad, junto a las investigaciones sobre el Cambio Educativo, han generado configuraciones de cambio más sofisticadas y con diferencias sutiles, tal como revisamos en el Capítulo 1. Así el Cambio Educativo en los últimos años asume nuevos nombres: *excelencia o calidad, reestructuración o diversidad* y cada una de estas tendencias representa diferentes escenarios posibles para el asesoramiento.

Una revisión sobre la literatura que analiza cómo juega el asesoramiento en estos nuevos escenarios de cambio, ofrece la posibilidad de continuar profundizando los matices en la relación entre cambio y asesoramiento. Para ellos vamos a rescatar los análisis realizados por Rodríguez Romero (1998a, 1998b, 2001, 2003) que se basan en la identificación de tres comunidades discursivas ¹⁰, la de la excelencia, la de la reestructuración y la de las políticas culturales, que dibujan los tres escenarios más recientes de cambio y señalan, para cada uno de ellos, sentidos y lugares diversos para el asesoramiento.

a) Asesoramiento y comunidad discursiva de la excelencia

En la comunidad discursiva de la excelencia el acento está puesto en la calidad y el rendimiento. Prevalece una lógica propia del mercado basada en la competencia, la eficiencia y la eficacia. Se trata de mejorar los niveles alcanzados por un sujeto, una disciplina, una institución. El concepto de nivel conecta directamente con el de test estandarizado y en este contexto el asesoramiento debería transformarse en una suerte de expertismo gerencialista. De esta manera, el asesoramiento se ubica en una posición de superioridad en cuanto a conocimiento y destreza, acercándose a las formas tradicionales de la formación permanente más conservadora en tanto estrategia reparadora de los déficit del profesorado.

El asesoramiento tendría un corte gerencialista, porque asesores burócratas, que formarían la base del sistema de apoyo, se dedicarían a buscar a los expertos y especialistas, generando una estructura centralizada y burocratizada. Adquieren protagonismo grupos de expertos con saber técnico. El Asesoramiento Escolar se pondría al servicio del control, con la excusa de la medición del rendimiento y la aplicación de dispositivos de evaluación estandarizada.

b) Asesoramiento y comunidad discursiva de la reestructuración

¹⁰ La noción de comunidades discursivas refiere a una asociación de identidades y sentidos que se construyen a fin de otorgar significados cohesionados sobre la percepción del mundo y que, como todo discurso, definen subjetividades, mecanismos de inclusión y de exclusión.

Esta comunidad discursiva se caracteriza por su ambigüedad, ya que al menos pueden reconocerse dos vertientes: la versión regresiva, más cercana a la excelencia, y la reestructuración "genuina".

La reestructuración en su versión regresiva sigue pautas similares a la excelencia, aunque se viste de ropajes progresistas. El asesoramiento sigue el modelo de expertos aunque se trataría de nuevas formas de experticia relativas a la gestión empresarial. Los sistemas de apoyo jugarían a estimular la autonomía de la escuela, pero con la vista puesta en ciertos indicadores de calidad, lo que conduce a la uniformidad. Se focaliza en los procesos de gestión basada en la escuela como táctica indirecta de responsabilización de las escuelas y los docentes por los resultados, eludiendo las responsabilidades de las unidades centrales en la toma de decisiones acerca de los problemas. El asesoramiento se presentaría con posibilidades supuestamente abiertas pero sus objetivos estarían prefijados.

En la vertiente "genuina", el cambio se entiende como democratización y el asesoramiento estaría al servicio de aumentar la democracia en las escuelas a través del trabajo cooperativo con el profesorado y la atención específica a cada institución. Los asesores trabajarían con estrategias de proceso, especialmente enfocadas hacia la toma de decisiones democrática, la comunicación entre grupos y sectores y la expresión de puntos de vista divergentes. Se estimularía la creación de redes de apoyo profesionales. El proceso de asesoramiento se desenvolvería de forma no previsible, interpretando los obstáculos como oportunidades para el cambio.

c) Asesoramiento y comunidad discursiva de las políticas culturales.

En esta comunidad discursiva convergen una multiplicidad de tendencias y grupos que tienen en común el reconocimiento de la *diferencia* como principio organizativo. El concepto de *diferencia* no se entiende como divergencia excluyente, sino como variedad, especificidad, heterogeneidad. La *diferencia* estaría asociada a las circunstancias que establecen distinciones entre los grupos sociales: clase, etnia, preferencia sexual, religión, capacidad, edad, género, etc.

El cambio, en el seno de esta comunidad basada en el reconocimiento de la *diferencia*, se caracterizaría por promover movimientos contrahegemónicos que buscan la disolución de patrones culturales homogéneos y hegemónicos, persiguiendo así la emancipación. La innovación consistiría en promover maneras contextualizadas de liberación a través de formas alternativas de escolarización comprometidas con la incorporación en el currículo de las culturas excluidas de la “tradicción selectiva”. También estaría dirigido a obstaculizar y disminuir las prácticas de exclusión de la escuela tradicional.

El asesoramiento estaría dedicado al aumento de las posibilidades educativas de aquellos grupos sociales que, en razón de su diferencia, se encuentran limitados en el despliegue de sus oportunidades. Serían problemáticas claves para el asesoramiento las relaciones sociales de desigualdad y las acciones para transformar éstas en pos de la justicia social. Sin embargo, vale decir que la justicia no es entendida como un asunto de distribución de bienes educativos, sino que afectaría directamente al contenido del curriculum y al formato de lo escolar. El asesoramiento buscaría la promoción de cambios institucionales, cambios de conciencia y también de la vida cotidiana de las escuelas. Las acciones de asesoramiento adoptarían la forma de un asesoramiento comprometido, que trabaja con compromisos locales, arraigados en comunidades docentes de carácter participativo y colaborativo. Se desarrollarían “prácticas situadas” cuya nota distintiva es la versatilidad para acoplarse a las peculiaridades de los contextos educativos y específicamente, a los grupos sociales y sus diferencias.

Como se ve, el contenido del asesoramiento se amplía, dando cabida a temas más vitales, que incluyen las posiciones morales y existenciales. Los profesionales del asesoramiento y las estructuras en las que se organiza la función, se diversifican y adoptan estrategias y formas inusuales.

La descripción de la comunidad de las políticas culturales resulta interesante porque aúna un tipo de análisis que utiliza categorías de pensamiento posmoderno al tiempo que rescata un contenido basado en la diferencia, la heterogeneidad y lo particular que, como señalamos en el capítulo 1, son los principios a partir de los cuales se requiere reconstruir la escuela para la sociedad del conocimiento.

2.3.5 El Asesoramiento Escolar y la gestión del cambio

Como se señaló en Capítulo 1, la etapa actual que atraviesa la producción de conocimiento en el campo del Cambio Educativo ha sido denominada como “gestión del cambio” por privilegiarse el estudio sobre el proceso de cambio y la definición de estrategias de implementación. En este sentido, vale señalar, como hacen algunos autores (Popkewitz, 1994; Hargreaves, 1996; Rodríguez Romero, 2003), que esta excesiva importancia dada al proceso de cambio, sus fases y estrategias, podría estar reeditando una perspectiva tecnológica donde quedan suspendidas las discusiones acerca de los propósitos y del contexto del cambio, para prevalecer los procedimientos del cambio y del asesoramiento en su versión utilitarista y no emancipadora.

Es por eso que, dada la inevitable relación entre Cambio Educativo y Asesoramiento Escolar, es necesario recordar que los problemas y las transformaciones que encaran el profesorado y las escuelas no se circunscriben al ámbito educativo, por el contrario, tienen su origen en la transición sociohistórica de la modernidad a la posmodernidad (Hargreaves, 1996).

Las propuestas de redefinición del cambio que constituyen el giro conceptual de los años noventa que ofrecen autores como Hargreaves (1996) y Popkewitz (1994), y que ponen de manifiesto la gramática del cambio a la que nos referimos en el Capítulo 1, nos sirven ahora para redefinir el Asesoramiento Escolar, necesitado de abandonar su impronta originaria y concentrarse en la construcción de comprensiones más complejas.

En este sentido proponemos el ejercicio de leer el siguiente texto de Rodríguez Romero, que representa una síntesis de la evolución en la comprensión del Cambio Educativo, reemplazando el término “cambio” por el de “asesoramiento”:

El cambio en educación ha recorrido un intrincado trayecto que va de la preocupación por las metas del programa al interés por los deseos del profesorado, de la concreción de las listas a la riqueza de las descripciones, de la búsqueda de la estabilidad al desvelamiento del conflicto, del diseño de estrategias al estudio de la rupturas, de la rigidez disciplinar a la interrelación entre campos del saber y del estudio del proceso a la investigación del contexto,

del cambio por incremento al cambio cualitativo, de la preocupación por lo estrictamente educativo a la invocación de la cultura. Los nuevos puntos de vista siguen sin ofrecer la certidumbre que ha pretendido encontrar este campo de estudio desde su aparición, la novedad es que ya no se anhela y la energía parece concentrarse en la construcción de comprensiones más sofisticadas y de acciones más complejas (Rodríguez Romero, 2003:77).

2.4 Funciones y estructuras del Asesoramiento Escolar

2.4.1 Función asesora y estructuras de asesoramiento

El Asesoramiento Escolar obedece a una práctica institucionalizada que encuentra en las estructuras de asesoramiento una de sus determinaciones más importantes. Es evidente que las estructuras de asesoramiento responden a las distintas posturas teóricas sobre el Cambio Educativo, pero no solamente a ello. Las estructuras son el resultado también de opciones político-administrativas que vehiculizan una determinada postura frente al cambio. De esta manera las estructuras obedecen, por un lado, a las opciones ideológicas por uno u otro modelo de cambio y, por otro, a las decisiones políticas para consolidar y expandir el cambio bajo ciertas formas organizativas. Conjugando esta doble determinación los diversos tipos de estructura dan cuenta de características específicas, posibilidades y limitaciones que se sistematizan en este apartado.

A pesar de que los estudios asociados al cambio han identificado la función de asesoramiento como una de los factores asociados al éxito del cambio y la mejora, junto a otros como el liderazgo por ejemplo, el análisis de modelos y perspectivas de asesoramiento muestra que las funciones del asesoramiento pueden ser diversas e incluso contrapuestas. Nos interesa precisar cuáles son las funciones del asesoramiento en el contexto de la transformación de la gramática del cambio.

Al respecto Nieto Cano (1997: 2-4) identifica cuatro principios que caracterizan a la función asesora en el nuevo escenario de cambio conformado en el seno de la sociedad del conocimiento:

- a) La función asesora adquiere pleno sentido en el marco de proyectos de cambio que tienen en la escuela su foco principal pero cuentan con ayuda externa.
- b) La función asesora se configura como un tipo de contribución más, que integrada junto a otras, forma parte de una tarea colectiva de apoyo al proceso de cambio
- c) La concreción de la función asesora en términos cooperativos y organizativos es contingente y requiere flexibilidad y autocontrol
- d) La función asesora se construye sobre bases de interacción personal y profesional, es evolutiva y se enfrenta a un margen considerable de incertidumbre.

En un sentido genérico, la función asesora implica trabajar con formas equitativas y corresponsables que garanticen un equilibrio entre necesidades individuales y colectivas, entre los intereses externos e internos. Si se comprende en tanto función transversal del sistema educativo se entiende que no puede ser tarea exclusiva de un determinado grupo de profesionales (sean éstos externo o internos a las escuelas), sino que compromete al conjunto de los actores responsables del cambio, que en cada contexto, cada institución y según el momento particular pueden requerir apoyos diversos.

Sin embargo, el análisis de las estructuras de asesoramiento existente, al menos en el contexto de América Latina y Argentina, da cuenta de que la función de asesoramiento no ha podido aún organizarse de manera integrada y flexible lo que hace de la cuestión estructural uno de los mayores problemas en el campo del asesoramiento.

En los siguientes puntos de este apartado vamos a referirnos a las principales tipologías de estructuras identificando características y problemáticas para arribar finalmente a la necesidad de construir nuevas formas organizativas de la función asesora vinculadas a un diseño reticular y a la gestión y generación de conocimiento.

2.4.2 Tipos predominantes de estructuras de asesoramiento: características y problemas

Las estructuras internas y externas de asesoramiento

Una perspectiva para describir las estructuras de asesoramiento es la que se basa en el criterio de relación administrativa que el asesoramiento mantiene respecto de las unidades escolares; se identifican así dos tipos de estructuras o sistemas: el asesoramiento interno y el asesoramiento externo.

Nieto y Portela (1992:345) identifican funciones diferenciadas para el asesoramiento interno y el externo y así en relación al primero señalan:

- a) Continuar directamente vinculado a la enseñanza en el aula
- b) Organizar y conducir procesos de revisión conjunta de la práctica educativa
- c) Supervisar y orientar individualmente a otros compañeros
- d) Participar en la toma de decisiones sobre la línea a seguir y en las modificaciones que se introduzcan
- e) Tomar parte en la formación de otros profesores
- f) Conducir y apoyar el trabajo en equipo y favorecer una atmósfera propicia.
- g) Tomar parte en actividades de evaluación
- h) Facilitar recursos: localizar recursos, diseñar y construir, seleccionar y adaptar materiales y programas; servir de enlace con agentes de apoyo externo y otros profesores con intereses comunes.

Las funciones señaladas para el asesoramiento externo son:

- a) Planificación. Diseñar nuevos currícula, programas instructivos, materiales, instrumentos, métodos de enseñanza.
- b) Implementación. Ayudar a las escuelas a implementar directrices curriculares establecidas desde instancias administrativas (en los sistemas centralizados) o desarrollar su propio curriculum (sistemas descentralizados).

- c) Demostración. Hacer demostraciones de nuevos programas o prácticas ofreciendo así a las escuelas la oportunidad de observar y examinar las innovaciones en la acción.
- d) Diseminación. Recopilar, sintetizar, transformar, diseminar información para los profesores.
- e) Establecimiento de redes. Ayudar a escuelas y profesores a diseminar sus propios materiales o prácticas y a crear redes de intercambio y colaboración.
- f) Valoración de necesidades. Ayudar a profesores o escuelas a valorar sus necesidades, bien como paso previo para facilitar la resolución de un problema o bien para ir determinando conjuntamente sobre qué y cómo trabajar.
- g) Investigación y análisis. Su objetivo puede ir desde mejorar la práctica escolar hasta satisfacer necesidades de nueva información.
- h) Evaluación. Conducir o tomar parte de evaluaciones de distinta naturaleza y propósito
- i) Formación. Promover, planificar, conducir y supervisar actividades de perfeccionamiento en la escuela orientadas al aprendizaje de nuevos conocimientos, habilidades, actitudes y valores a nivel tanto pedagógico como organizativo.
- j) Prescripción. En ocasiones se trata de tareas puramente reguladoras que van ligadas al control, en otras acompañan los procesos de apoyo.

En realidad esta clasificación, si bien es una de las más extendidas, no indica acerca de las perspectivas y modalidades del asesoramiento. Como se ve, muchas de las funciones son equivalentes. Lo que parece distinguir a uno y otro es la cuestión administrativa de si el asesor pertenece o no a la plantilla de la escuela. Otra cuestión que pareciera marcar la diferencia es el hecho de que el asesor interno mantiene la condición de profesor. En el caso de que esto fuese así en la misma institución, de todas maneras el asesor, para cumplir con sus funciones específicas de asesoramiento probablemente haya recibido una formación distinta, lo que igualmente estaría marcando una diferencia en cuanto a sus habilidades respecto al resto de los profesores.

Lo cierto es que, de hecho, existen estructuras que funcionan con una dependencia administrativa interna y otros con dependencia externa pero las diferencias podrían evidenciarse si se realiza un análisis contextualizado, considerando por ejemplo la

postura frente al cambio que cada una mantiene en una intervención concreta de asesoramiento.

Por nuestra parte, más que diferenciar funciones propias del asesoramiento externo e interno, y viendo que esta diferenciación no es del todo clara, preferimos realizar un análisis de las estructuras existentes a partir de una clasificación descriptiva de las estructuras predominantes, esto es las estructuras centralizadas y las estructuras atomizadas, que se desarrolla en el punto siguiente.

Las estructuras centralizadas y atomizadas

Es posible reconocer dos tipos de estructuras de asesoramiento que resultan predominantes, al menos en el contexto argentino: *las estructuras centralizadas y las atomizadas*. Si bien podría establecerse una relación entre estas estructuras y la clasificación precedente, donde las estructuras centralizadas asumen un carácter externo y las atomizadas uno interno, esto no sería del todo acertado, ya que puede darse el caso de estructuras externas que funcionen atomizadamente y estructuras internas que tengan una coordinación centralizada o sean correas de transmisión de programas de asesoramiento centralizados.

El criterio de clasificación que usaremos no es principalmente administrativo sino que se intenta establecer un criterio multidimensional que permite establecer para cada una de ellas: concepción del cambio, lógica del cambio, inicio y motor del cambio, metáforas sobre la escuela, papel de profesores y directivos, tipo de estructura, función del asesoramiento, estrategias de asesoramiento, curriculum oculto. Por último, se identificarán los problemas y límites que plantea cada una.

a) Las estructuras centralizadas

Son las estructuras que dependen de la Administración central o de una institución patrocinante y a partir de las cuales se instrumentalizan las líneas de la política educativa. Nos referimos a los equipos de asesoramiento que pertenecen a programas o proyectos oficiales y a Instituciones oficiales de capacitación que desarrollan acciones de asesoramiento. Estas estructuras se caracterizan por mantenerse mientras dura el

programa o proyecto, cuyo mantenimiento depende de la duración de la gestión política y administrativamente los asesores son “contratados” por la gestión política, sin mediar en general concursos de antecedentes.

Su “modus operandi” responde a estrategias homogéneas y generales, centradas en un modelo de asesoramiento “de contenidos” para aplicar, implantar, de arriba hacia abajo y de afuera hacia adentro unos cambios diseñados por expertos. En los últimos tiempos se implementan formas más sutiles de cambio heterodirigido a través de la “gestión de proyectos” que las escuelas diseñan bajo ciertas condiciones impuestas por la administración y ésta decide su aprobación, financiamiento adicional y provisión de asesoramiento. Normalmente esta dinámica, en apariencia atenta a la diversidad y a la iniciativa escolar, intensifica el trabajo y la responsabilidad de los docentes sobre un proyecto que responde a temáticas y modalidades externamente establecidos

La lógica que subyace en estas estructuras centralizadas de asesoramiento es la lógica de la reforma, es decir una lógica de cambio “instituida”. Las escuelas son concebidas como “trincheras” que atienden “lo urgente” y no pueden dimensionar “lo importante”, que ponen en práctica recomendaciones precisas pero no definen estrategias. Los profesores y directivos son “prácticos” que no están habilitados para tomar decisiones profesionales y por lo tanto deben ser ejecutores de decisiones tomadas por expertos. Es decir se parte del a priori de la “descualificación” del profesorado.

Otra metáfora que describe la concepción de escuela que subyace es la de escuela como “laboratorio” donde los expertos/asesores realizan experiencias pilotos o prueban los materiales antes de generalizarlos o bien acuden en busca de datos para realizar sus investigaciones cuyas conclusiones y aportes muchas veces quedan en el haber curricular del asesor o en la información acumulada en la Administración central y rara vez llegan a las escuelas como aportes para el cambio.

Estas estructuras se inscriben en lo que Mucio (1996) denomina “estructura política”. Estas estructuras son el “brazo activo de las estrategias políticas”, lo que implica una lucha por el poder interno de la organización y por el control del entorno. Las responsabilidades son nominales, ya que la organización nunca exigirá su cumplimiento ante el temor de provocar perjuicios para el propio grupo de poder.

Existe lo que podríamos llamar un curriculum oculto en las prácticas de asesoramiento de las estructuras centralizadas, es el de la “colonización reformista”. Lo que subyace y da sentido a las intervenciones de asesoramiento es la idea de que los asesores en nombre de un saber experto son los portadores del cambio.

Esta metodología genera básicamente dos problemas:

- Aumenta los niveles de resistencia al cambio: por su modalidad elitista y muchas veces autoritaria, y por las sucesivas modificaciones que las distintas gestiones aplican a las decisiones políticas.
- Aumenta la desprofesionalización docente: la división del trabajo entre “expertos” que piensan y deciden y “ejecutores” que aplican, aleja a los docentes y a las instituciones de los procesos de aprendizaje organizacional.

b) Las estructuras atomizadas

Una gran cantidad de escuelas, aunque no todas, cuentan en sus plantas funcionales con estructuras destinadas al asesoramiento y apoyo, muchas veces son unipersonales. Nos referimos a Asesores Pedagógicos, Gabinetes o Departamentos de Orientación, Psicólogos/Psicopedagogos. Estas estructuras se fueron creando a medida que surgían necesidades y en el caso de las escuelas públicas los cargos que las componen tienen estabilidad, es decir no responden a contratos. Su análisis describe configuraciones muy heterogeneas en cuanto a tamaño, organización, funciones, carga horaria, proyectos de trabajo y carecen de coordinación entre sí; por esto se las denomina como “estructuras atomizadas”.

En general son estructuras unipersonales y sugestivamente en las escuelas se llama a la persona que ocupa ese cargo “el profesional”, porque quienes desempeñan esas funciones de asesoramiento o apoyo han recibido formación universitaria, mientras la mayoría de profesores y directivos no. En muchas escuelas, el asesor pedagógico, el psicopedagogo, el psicólogo, constituyen por sí mismos la estructura. La estructura es la persona; es decir se adaptan las responsabilidades del rol a las posibilidades personales. Muy rara vez puede constituirse un equipo y casi nunca existe un proyecto de asesoramiento.

Desde el punto de vista funcional, la habitual ausencia de un plan de asesoramiento interno que permita detectar necesidades y definir estrategias, lleva a situaciones *sui generis* que terminan apartándose de la función de asesoramiento y se desplazan hacia funciones de gestión directiva, administrativa o de apoyo u orientación a los estudiantes. Algunas de las situaciones que describen estos desplazamientos son por ejemplo: los asesores son reconocidos como portadores del saber pedagógico en la institución y pasan a formar parte del equipo directivo desarrollando funciones de gestión y dirección; o reducen su visibilidad institucional y desarrollan tareas administrativas, vinculadas a la asignación de becas, clasificación de materiales, producción de comunicaciones internas. Otra situación bastante extendida es que, ante la ausencia de un plan de asesoramiento, se produce un desplazamiento de las funciones de asesoramiento a las de apoyo u orientación directa a los alumnos (el caso de los psicólogos o psicopedagogos), de esta manera se no se preserva una de las características distintivas del asesoramiento como es la de ser un servicio indirecto.

Por sus características tan particularizadas, es muy difícil establecer denominadores comunes en las perspectivas y funciones de estas estructuras. A veces funciona la lógica “instituyente” de la Innovación, donde los cambios son generados desde y para la institución, proliferando innovaciones a pequeña escala, confinadas a la periferia, marginales respecto del sistema, constituyendo a la escuelas en verdaderas ”islas” donde profesores, directivos y asesor trabajan profesionalmente en procesos innovadores y de mejora, por ejemplo: proyectos de autoevaluación, formación, proyectos de prevención y atención a las dificultades de aprendizaje, sistemas de tutoría, sistema de convivencia. De todas maneras estos procesos son intransferibles y dependientes de la iniciativa y sostenimiento personal o grupal, que decaen cuando las personas dejan la escuela o no desean continuar.

Las estrategias de asesoramiento pueden ubicarse tanto dentro de un modelo de colaboración, cuando se conforman equipos que trabajan en la resolución de los problemas y en la generación de conocimientos, como bajo el modelo de facilitación donde el asesor desarrolla actividades de “animador”, coordinador de procesos socioafectivo y vinculares o dentro de un modelo eficientista y burocrático, donde el asesor se limita a confeccionar y solicitar documentación (proyectos institucionales,

planificaciones, etc.) y la escuela es vista como una “oficina pública” donde todos trabajan como “funcionarios”.

En líneas generales estas estructuras se inscriben dentro de las que Municio (1996) describe como “estructuras satisfactorias” denominadas también “burocráticas”. Estas estructuras son diseñadas para mantener el “*status quo*”, defender la organización del exterior o responder con mínimo esfuerzo a los fines de la institución. No buscan eficiencia y eficacia sino estabilidad y en el contexto de un mundo de cambio se vuelven inadecuadas, lentas, reaccionarias.

Estas estructuras tienen como problemas:

- Ineficacia: aún cuando puedan desarrollarse procesos de cambio instituyentes orientados a la resolución de problemas y al aprendizaje institucional, la estructura no los garantiza.
- Fragilidad: la estructura está determinada por las posibilidades personales del asesor.
- Desprofesionalización, ya que no necesariamente se articulan procesos reflexivos sobre la práctica docente y de desarrollo sostenidos.

A continuación presentamos un cuadro comparativo de estructuras de asesoramiento centralizadas y atomizadas.

	ESTRUCTURA CENTRALIZADA	ESTRUCTURA ATOMIZADA
Concepción del cambio	El cambio es dependiente de dispositivos externos, diseñados por expertos y generalizable a todos los contextos	El cambio es generado desde y para la institución. Los procesos son intransferibles.
Lógica del cambio	“Instituida” Lógica de la Reforma.	Cuando existe: “Instituyente” Lógica de la Innovación
Inicio y motor del cambio	Proceso iniciado y sostenido externamente	Iniciativas personales o grupales. Voluntarismo.
Metáforas sobre la escuela	“Trinchera” “Laboratorio”	“Isla” “Oficina pública”
Papel de profesores y directivos	Prácticos. Ejecutores	Funcionarios / Profesionales
Tipo de organización	Externa. “Estructura Política”, brazo activo de estrategias políticas centrales.	Interna. “Estructura satisfaciente”, mantiene la estabilidad.
Función del asesoramiento	Prescriptiva/Eficientista/ Juicio de experto	Según el perfil del asesor. Interpretativa / Eficientista “Animación de grupos”/ “Control burocrático”
Estrategias de asesoramiento	Homogéneas y generalizables Centradas en contenidos o tareas.	Heterogéneas e intransferibles Determinadas por el perfil del asesor Centrada en contenidos o tareas / procesos relativos al tejido sociorrelacional.
Curriculum oculto	Colonización reformista	Consolidación del “status quo”
Problemas / Límites	Resistencia al cambio Desprofesionalización	Ineficacia / Fragilidad Desprofesionalización

Cuadro 12. Estructuras de asesoramiento centralizadas y atomizadas. Elaboración propia a partir del análisis del contexto argentino

Como se advierte, ambos tipos de estructuras resultan inadecuados para vehicular la función asesora en procesos de cambio democrático. Ambas resultan ineficaces para la construcción de un Plan de Asesoramiento que articule las necesidades y demandas internas y externas, las líneas de la macropolítica educativa y de las micropolíticas institucionales, la formación y la capacitación con la práctica reflexiva que fortalezcan

las capacidades internas de cambio, en fin un asesoramiento centrado en la gestión y generación de conocimiento.

2.4.3 El asesoramiento en acción: la dinámica centro-arriba-abajo

La transformación y la dinámica “centro-arriba-abajo”

Como señalamos en el Capítulo 1, los cambios estructurales y culturales que la escuela, y el sistema educativo en su conjunto, necesitan atravesar son del orden de la *transformación*, una lógica de cambio que aporta diferencias sustantivas respecto de la reforma y la innovación. Mientras *re-formar* implica dar a lo que existe otra forma e *innovar* conduce a pensar en la introducción de novedades, *trans-formar* refiere a pasar de una forma a otra forma diferente y en este sentido la transformación implica un cambio de paradigma. El asesoramiento como instancia de dinamización y apoyo al Cambio Educativo necesita también redimensionarse como un asesoramiento transformado y transformador.

Cuestionado el modelo eficientista *arriba-abajo* de la reforma y el del cambio autónomo *abajo-arriba* de la innovación, el modelo *centro-arriba-abajo* propuesto por Nonaka y Takeuchi, (1995) proporciona una nueva dinámica que, considero, proporciona una dinámica muy interesante para pensar en un asesoramiento colaborativo para la gestión y generación de conocimiento.

Según estos autores, la dinámica *centro-arriba-abajo* encuentran en las líneas medias de la organización el motor del cambio. Las líneas medias a escala del sistema educativo son los supervisores y directivos escolares y a escala de cada escuela está representados por los jefes de departamento y los coordinadores de área y proyectos. La invisibilidad de las líneas medias, su desatención respecto de los procesos de cambio, su confinamiento explícito a roles administrativos, cuando no a roles vaciados de contenido, pueden ser una de las razones que expliquen el fracaso de las reformas y la vulnerabilidad de las innovaciones.

¿Cómo procede la lógica centro-arriba-abajo?

Las líneas medias (supervisores, directivos, jefes de departamento y coordinadores de áreas y proyectos) se encuentran en el centro, en la intersección de los flujos de información horizontal y vertical de la escuela y del sistema y, por esa razón, pueden asumir un papel clave en los procesos de cambio. Ellos son quienes anudan, o pueden hacerlo por su lugar en la organización escolar, las necesidades con los recursos, las visiones con las prácticas, el caos y la organización. Las líneas medias portan un saber esencial para la gestión del cambio entendido como gestión del conocimiento, conocen las desventuras de la realidad cotidiana y practican, o pueden hacerlo, la generación de visiones superadoras. Son puente en todas las direcciones: hacia arriba, hacia abajo y hacia los lados, son traductores de lo “que es” y “lo que debería ser”.

De modo que, las líneas medias son no sólo los destinatarios principales en las intervenciones de asesoramiento, sino ellos mismos deberían poder desarrollar la función asesora. Algunas estrategias de asesoramiento surgidas en los últimos años, como la Supervisión clínica y el asesoramiento entre colegas van en esa dirección.¹¹

La dinámica *centro-arriba-abajo* de la transformación no es simplemente una lógica de organización administrativa de lo escolar, aunque tenga esas implicaciones como la tiene la reforma y el diseño administrativo centralizado que supone y la innovación con el diseño autónomo que la soporta. La transformación es sobre todo una decisión por gestionar los procesos de cambio que se hace cargo de su dimensión contextual, en el sentido en que abordamos el tema en el Capítulo 1 tratar sobre la “gestión del cambio”. De esta manera, el asesoramiento transformado y transformador es capaz de “actuar en situación”. Transformar es encontrar referentes en la historia, en los sujetos, en las prácticas, porque hay que escapar a la tentación imposible de reinventarlo todo. Si el cambio no opera por demolición sino por reconstrucción, como decíamos, hay que pensar en un tipo de cambio y asesoramiento *situado*, capaz de actuar en la situación hecha siempre del pasado y de lo porvenir.

Por último, la dinámica *centro-arriba-abajo*, además de responder a la lógica de transformación, y al revertir los procesos de comunicación y flujo de información al interior del sistema, habilita la posibilidad de establecer relaciones participativas entre

¹¹ La publicación de Marcelo García y López Yáñez (coordinadores) (1997) contiene una cantidad de artículos referidos a este tipo de estrategias.

los distintos actores, convirtiéndose así en una dinámica apropiada para el otro gran desafío que afrontan los sistemas educativos: la democratización.

El asesoramiento colaborativo y transformador que procede según una dinámica centro-arriba-abajo es coherente no sólo en las formas sino en el contenido democratizador de la transformación, porque, como señala Guarro Pallás (2001), si la cultura escolar debe construirse en clave democrática son necesarios procesos de cambio y asesoramiento que procedan también según mecanismos democráticos de producción del conocimiento:

Ahora, estamos convencidos de que el asesoramiento colaborativo debe ser primero coherente con sus propios principios, lo que implica colaborar no sólo con la forma de actuar, sino también con el contenido de la actuación. Así, nosotros pensamos que la principal tarea a la que deben sumarse los procesos de asesoramiento a los centros es la de su transformación en instituciones plenamente democráticas. Eso significa, básicamente, que la cultura de los centros debe construirse en clave democrática y plasmarse en una idea de currículum, de organización y de desarrollo profesional democráticos. No creo que valga la pena implicarse en procesos de mejora que sólo aspiran a hacer mejor lo que ya estamos haciendo si eso contribuye a la selección más que al desarrollo de la ciudadanía; si sirve para asentar y ahondar más, si cabe, en las diferencias sociales e individuales, sobre todo cuando se convierten en desigualdades; en suma, si no se establece un compromiso claro con la justicia social (Guarro Pallás, 2001: 204-205).

En el último punto de este capítulo, volveremos sobre la dinámica *centro-arriba-abajo* al referirnos al proceso de asesoramiento como proceso de gestión y generación de conocimiento. Pero antes, en el siguiente punto, veremos cómo esta dinámica se plasma en otras formas estructurales del asesoramiento como son las estructuras en red.

2.4.4 El Asesoramiento Escolar y las estructuras en red.

La problemática estructural del asesoramiento ha sido analizada por algunos autores (Posner, 1995; Nieto Cano, 1996) en relación con la evolución de las actividades de producción del conocimiento, paulatinamente más diferenciadas y especializadas, que dieron lugar a una compleja diversidad de instituciones, organizaciones y grupos profesionales que asumen distintas funciones: creación o producción, selección y organización, difusión o transferencia, almacenamiento y aplicación de conocimientos. Estas funciones aparecen diferencialmente distribuidas en estructuras especializadas que se han ido configurando con relativa independencia y no de manera integrada o interdependiente y cuyas manifestaciones características son: el celularismo y el elitismo (Nieto Cano, 1996).

Esto define, en virtud de una regla subyacente de división social del trabajo que lleva a la disociación, unas estructuras donde el asesoramiento funciona como “correa de transmisión”. Al respecto dice Nieto Cano (1996: 220) : *“no se ha contemplado a los asesores como fuente de producción de conocimiento, como tampoco a los profesores, siendo como son una fuente privilegiada de conocimiento basado en la experiencia de la práctica profesional. Esta actividad ha quedado reservada a centros de producción de saber o sistemas de recursos, por lo que los asesores se han configurado con frecuencia como meros agentes de difusión o mecanismos de flujo de conocimiento que son generados en otros sistemas, mientras que los profesores se han concebido como usuarios, meros aplicadores de curriculum”*.

El desarrollo realizado por Domínguez (1997), acerca de la estructura reticular como respuesta a las demandas organizativas que la sociedad del conocimiento realiza a la escuela y que fue presentado en el Capítulo 1, encuentra en el Asesoramiento Escolar una de las claves para concretarse. Pero, como este mismo autor reconoce las estructuras de apoyo y Asesoramiento Escolar se encuentran en general en una situación caótica, con ofertas superpuestas y acciones descoordinadas.¹² Domínguez sostiene que la estructura de asesoramiento debería definirse *“como un sistema articulado, abierto,*

¹² Si bien, el autor se refiere al contexto español, vale también al menos para el contexto argentino, como veremos luego en el contextualización de este trabajo.

flexible y polivalente, contemplando también la diversidad de grupos, características y situaciones” (2000:10)

Un sistema integrado de gestión y generación del conocimiento sobre lo escolar permite que se organicen, diferencien y articulen las estructuras de formación (institutos del profesorado, universidades, instituciones de perfeccionamiento docente) con la estructuras de asesoramiento y apoyo cuyas funciones principales serán: diseñar e implementar soluciones, hacer el seguimiento de estas estrategias y su modificación, formación específica para la resolución de problemas en los contextos específicos de cada escuela y de cada grupo de profesores según sus necesidades.

En la propuesta de Domínguez, el asesoramiento se dirige fundamentalmente a la detección de necesidades de los diferentes destinatarios: profesores, alumnos, padres. A partir de ellas se implementan instancias de formación y participación que apuntan al desarrollo organizacional. Las estructuras de asesoramiento o *staff* profesional estarían constituidas por departamentos especializados como los de Orientación y tutoría, Nuevas Tecnologías, Gestión económica y administrativa. Desde la dimensión estructural y funcional, el Asesoramiento Escolar se visualiza, entonces, como un nivel de profesionalización en la lectura de demandas (provenientes de la estructura polivalente de base constituida por el profesorado) y en la elaboración de propuestas sobre las cuales toman decisiones las estructuras directivas, especializadas en la dirección y gestión escolar. Este modelo, que va más allá de ser sólo una propuesta de estructura del asesoramiento para representar una reestructuración integral de la escuela como organización, define una circulación del conocimiento interno propicia para el aprendizaje organizativo y la generación y gestión del conocimiento.

El trabajo realizado por Aguerrondo (2002b) en relación a modelos alternativos de organización escolar, analiza la cuestión en el contexto latinoamericano. Aguerrondo señala que, como parte del modelo hegemónico de organización del Estado, el sistema educativo se organizó alrededor de la lógica de la burocracia jerárquica que se correspondía con el requerimiento de una relación de total dependencia de las escuelas de la instancia central. Coincidentemente con el planteo precedente, y en el marco del nuevo contexto, la especialista sostiene la necesidad de pasar de la estructura jerárquica a la estructura sistémica.

El modelo de estructura sistémica que Agüerrondo propone contiene tres componentes:

- a) componente ejecutivo: a cargo de las decisiones de gobierno, de planificación de políticas y programas especiales e investigación y funciones administrativas.
- b) componente de asistencia: a cargo del servicio de asistencia técnico – pedagógica a las escuelas con el fin de mejorar la calidad y equidad y sostener procesos de cambio.
- c) componente de control: a cargo de controlar el cumplimiento de las políticas y la rendición de cuentas en diversos aspectos: pedagógico, administrativo, presupuestario, etc.

Estos componentes guardan estrecha relación entre sí pero no de subordinación. De hecho, salvo el componente ejecutivo, los otros dos pueden ser ejercidos, y es deseable que lo sean por instancias profesionales tanto del ámbito estatal como privado. El componente de asistencia queda así tanto a resguardo de ser una “correa de transmisión” de las decisiones ejecutivas como de la función de control de la calidad.

Como ha quedado dicho en el Capítulo 1, la reconstrucción de la escuela bajo la idea de una organización que aprende, que gestiona y genera conocimiento implica un largo proceso, que en rigor, nunca acaba y que requiere de estrategias que lo hagan posible. La gestión del conocimiento y los distintos aportes teórico-prácticos que hemos mencionado, representan una línea desde la cual parece posible redimensionar las funciones del asesoramiento desde un modelo de colaboración, centrado en procesos que desde una perspectiva sistémica y compleja promueva el desarrollo de capacidades de cambio a nivel personal, grupal y organizacional.

En este sentido, ni el asesoramiento tiene como función prescribir lo que ha de hacerse, ni la de los miembros de la institución ser ejecutores de prescripciones externas o expertas; ambos quedan comprometidos con una realidad que tratan de cambiar, detectando mutuamente problemas y planificando las acciones estimadas como adecuadas para su transformación.

En relación a las estructuras de asesoramiento y a modo de síntesis diremos que, en el contexto de los cambios requeridos, resulta necesario organizar estructuras con las siguientes características:

- que sean flexibles y polivalentes
- que constituyan redes con otras instituciones.
- que faciliten el aprendizaje de segundo orden en la organización.
- que posibiliten que asesores y asesorados trabajen juntos en los procesos relativos al aprendizaje institucional.
- que conformen equipos de trabajo colaborativo.
- que funcionen con una dinámica *centro-arriba-abajo*
- que focalicen el trabajo en la escuela como unidad de cambio pero articulado con el contexto de la formación y con el contexto social.

Por último, como se ha dicho ya, la concreción de la función asesora es contingente y se construye sobre la base de un contexto determinado y a partir de interacciones bidireccionales. Parece conveniente, entonces, destacar que función y estructura se llenan de contenido en el ejercicio del rol de asesoramiento, en el cual a partir de tareas y habilidades específicas se dibuja el perfil del asesor y se abren diversos márgenes de actuación. Ese es el tema del próximo apartado.

2.5 La práctica del asesoramiento: roles, tareas y habilidades del asesor

2.5.1 La construcción del rol de asesor

Hemos reconocido que en la práctica de asesoramiento intervienen como factores determinantes la postura ideológica frente al Cambio Educativo (que define modelos, perspectivas y discursos), la pertenencia a una estructura determinada (interna o externa, centralizada o atomizada, en red) y finalmente la dimensión personal, el perfil y el rol que concretamente juegan las personas que hacen el asesoramiento en la práctica.

Como señalamos anteriormente, el solapamiento del asesoramiento con otras prácticas como la capacitación, la supervisión, la orientación y la procedencia profesional heterogénea de los asesores hacen de la práctica concreta una cuestión múltiple y diversa. En efecto, quienes se desempeñan como profesionales en tareas de asesoramiento en general no han recibido una formación específica para ello, proceden de distintos campos disciplinares como la pedagogía, la psicopedagogía, la psicología, la comunicación y han realizado trayectorias profesionales también diversas. De modo que los asesores deben ir configurando su rol a medida que se ven involucrados en experiencias de asesoramiento. Por consiguiente el rol se configura de modo emergente y va adquiriendo nitidez al distanciarse de otros roles, en un proceso de progresiva identidad.

En los procesos de configuración de roles se consideran dos concepciones alternativas: la más tradicional entiende los roles como componentes fijos de estructuras sociales establecidas que determinan el comportamiento de la persona, en cambio la posición fenomenológica, más dinámica, considera que los roles surgen de escenarios sociales y los individuos influyen en su configuración (Rodríguez Romero, 1996). Esta segunda postura ofrece claves de comprensión más ricas sobre el rol del asesor y desde ella el proceso de configuración es visto como un proceso de construcción con activa participación del sujeto, y es la que adoptamos para nuestro desarrollo.

Basándonos en distintos trabajos sobre el rol de asesor (Nieto Cano, 1996; Rodríguez Romero, 1996; 2001) identificamos dos cuestiones centrales para comprender el proceso de construcción del rol: la fusión del rol de asesor y la negociación del rol de asesor:

a) La fusión del rol de asesor

El rol de asesor surge de la fusión de distintos roles, creándose una amalgama de la que emerge, de modo peculiar, un modo de ser asesor. En ese proceso, los roles que se han desempeñado previamente como por ejemplo profesor, investigador, formador de docentes, directivo, orientador, tienen gran peso y aquellos que han sido internalizados con más fuerza actúan como estructura profunda tiñendo la configuración resultante. Por ejemplo, como señala Rodríguez Romero (2001), una experiencia como “profesor

cosmopolita”, es decir aquellos docentes que han trabajado en distintas organizaciones y que recibieron influencia de colegas y profesionales externos a la escuela, podrían ser más proclives a asumir un rol de asesor que pueda centrarse en la relación y enlace con diferentes organizaciones que aquél que ha estado comprometido exclusivamente con una sola institución.

b) La negociación del rol

El rol se construye en situaciones de interacción. Como se ha dicho es un papel que está consolidándose por lo que no tiene referentes institucionalizados y suele desempeñarse en situaciones cambiantes, con grupos de sujetos variados y escenarios educativos variados. En este sentido, es importante reconocer quiénes desempeñan el rol complementario al de asesor. El profesorado es el complementario natural del asesor escolar, sin embargo teniendo en cuenta los distintos escenarios en los que se juega el Cambio Educativo y por ende el Asesoramiento Escolar, la escuela en tanto organización y la estructura de asesoramiento juegan también un rol complementario al rol de asesor. La negociación del rol es un proceso inevitable que se produce implícitamente en el que se juegan las representaciones que el propio asesor tiene de su rol y las que tienen los otros con los que interactúa. Sin embargo es posible que no existan referencias previas sobre el rol de asesor, habida cuenta de su novedad en el contexto de muchas escuelas sobre todos públicas, y se tienda a recurrir a formas de relación ya conocidas como por ejemplo entre los profesores y la escuela o la supervisión. En ese contexto de ausencia de referentes previos o escasamente consolidados, negociar el papel que ha de jugar el asesor de manera explícita constituye un requisito imprescindible, siendo la elaboración del contrato de asesoramiento un instrumento útil y necesario al efecto. Volveremos sobre esta cuestión al referirnos, más adelante, al proceso de asesoramiento.

Puede decirse entonces que el rol de asesor es producto de una construcción que se da sobre la práctica en la que intervienen tanto los roles profesionales internalizados por el asesor, como los términos de la negociación que se establezca entre el asesor y sus complementarios.

2.5.2 Las competencias del asesor y los principios de procedimiento

La cuestión de la competencia del asesor resulta un tema complejo precisamente cuando se lo relaciona con la profesionalización del docente. Porque una de las representaciones más extendidas sobre el perfil del asesor es su mayor dominio de los conocimientos que el que tienen los profesores, es esta la idea de asesor como “experto”. Al referirnos a los distintos modelos de asesoramiento destacamos el concepto de experto asociado al modelo de cambio centro-periferia y coincidente con el asesoramiento centrado en el polo de la intervención. Pero desde un modelo democrático de cambio, centrado en la colaboración hablar de “experto” resulta inapropiado porque remite a una relación de dominación y dependencia del sujeto que carece de esa competencia, y que conduce a la desprofesionalización, a menos que se construya una visión alternativa de lo que es un experto en asuntos escolares. Por esta razón se ha preferido recurrir al término “pericia” (Rodríguez Romero, 1992, 1995).

La pericia del asesor, en primer lugar se refiere al “saber su oficio”, al buen hacer en la experiencia, a un profesor experimentado con una trayectoria profesional rica en vivencias y en reflexiones que han propiciado la construcción de un cuerpo de conocimiento bien articulado y la conversión del conocimiento tácito en conocimiento susceptible de comunicarse proposicionalmente (Rodríguez Romero, 1995). Como se advierte, esta conceptualización del conocimiento del asesor se aleja de la imagen tradicional de dominio preferente de conocimiento teórico al que se visualiza con mayor estatus que el conocimiento generado en la práctica..

Pero, además de saber el oficio, existe consenso entre diversos autores (Sánchez Moreno,1997; Rodríguez Romero, 1996; Murillo, 2000) en que el rol de asesor exige la competencia en dominios claramente actitudinales que se basan en la capacidad comunicativa y en el trato con colegas.

La situación de asesoramiento es una situación de comunicación entre colegas que ha de basarse en la influencia y no en la autoridad. La influencia constituye, por oposición a la autoridad que controla, una forma de poder que no es permanente y está ligada al desarrollo de estrategias o tareas (Rodríguez Romero, 2001). Si consideramos al asesoramiento como una práctica destinada a fortalecer las capacidades internas de las

escuelas y los profesores, la influencia ejercida por el asesor a través de prácticas comunicativas diversas y de la colegialidad ya no se liga al poder que otorga la posesión de un conocimiento experto, ni a la investidura de ser un “representante” de la Administración o de la reforma.

La influencia se liga entonces a la capacidad del asesor de desplegar capacidades en los otros. Es en este sentido que el asesoramiento es una práctica de capacitación. Este tipo de comunicación basada en la influencia y en la capacitación no sólo invierte los modos originarios del asesoramiento para el asesor sino que subvierte las representaciones que escuelas y profesores tienen del perfil del asesor. Por eso es que resulta necesario reconstruir la posición y la relación entre ambos polos de la comunicación, asesor y asesorados. La comunicación basada en la influencia y la colegialidad conlleva un ejercicio conflictivo a menos que se asuman formas artificiales o sucedáneos de participación (Hargreaves, 1996). Pero es en este punto donde se juegan no sólo las cuestiones estructurales del asesoramiento, sino, sobre todo, la dimensión biográfica que despliega cada sujeto enfrentado a la construcción personal de la práctica del asesoramiento.

Retomando lo trabajado sobre los dos grandes enfoques de asesoramiento mencionados precedentemente (el modelo de contenidos y el modelo de procesos), vamos a profundizar aquí las características del rol del asesor en cada uno de ellos: el de “especialista”, en el enfoque de contenidos y el de “generalista” en el modelo de procesos.

El “especialista” es un papel que se asigna a los asesores que se dedican a ofrecer soluciones concretas a temas delimitados previamente y referidos a un contenido disciplinar, recurso didáctico o programa específico. (Fullan, 1982). La formación y experiencia del asesor se da dentro de un campo disciplinar o práctica específica. Suelen desempeñarse en el contexto de ejecución de políticas estructurales de Cambio Educativo y su misión es la implantación de prescripciones externas. Pertenecen generalmente a lo que denominamos como “estructuras centralizadas”.

El “generalista” desarrolla su rol ayudando a las escuelas a identificar sus propias áreas de problemas, a diseñar y desarrollar las soluciones adecuadas (Fullan, 1982). El perfil

profesional del asesor obedece a una formación centrada en campos considerados amplios como la pedagogía, la comunicación, la sociología, la psicología institucional. Se suelen desempeñar en el contexto de desarrollo de dinámicas internas de cambio y de procesos a nivel de la organización escolar. Pertenecen habitualmente a “estructuras atomizadas”.

Como señala Louis (1981), ambos roles inciden de modo diferente en el ámbito escolar. El “especialista” parece tener una mayor influencia en el perfeccionamiento individual de los profesores y en su repercusión sobre los estudiantes mientras que el “generalista” incide a nivel de la escuela intentando ampliar el punto de vista con el que se plantean los problemas y las innovaciones.

Así, como señalamos, los enfoques de proceso y de contenidos suelen considerarse como un continuo (Escudero y Moreno 1992; Murillo, P, 1997) pero cuando se considera el ejercicio del rol del asesoramiento, ya no su dimensión conceptual sino su práctica concreta, esta posibilidad parece desdibujarse. En efecto, algunos autores (Fullan, 1982; Louis et al 1985) sostienen que es posible y necesario la combinación de ambos, mientras otros (Rodríguez Romero, 1992, 1996) cuestionan tal posibilidad al reconocer que ciertas implicaciones del rol de especialista no encajan fácilmente en esquemas colaborativos de trabajo, suscitando contradicción con la interacción simétrica con el profesorado.

Lo cierto es que ambos roles, especialista y generalista, parecen asociarse a ideas distintas de lo que es la competencia del asesor y el modo en que juega el conocimiento del asesor y su influencia en los asesorados. Mientras el rol del especialista ofrece una mirada particularizada del cambio (en un área, en individuos) y corre el riesgo de promover relaciones jerárquicas, el perfil de generalista asume una potencialidad mayor para promover cambios a nivel organizacional a través de procesos colaborativos y colegiados y desarrollar dinámicas del tipo centro-arriba-abajo.

Por otra parte, existen posiciones (Nieto Cano, 1997; Domingo Segovia, 2001) que anuncian que se va diluyendo el rol del asesor paralelamente a la emergencia de la función asesora que, como señalamos en el apartado 2.4 al describir la lógica centro-arriba-abajo y las estructuras en red, permite pensar que el rol asesor se reparte entre

distintos agentes que ya no sólo serán externos o internos, especialistas o generalistas, sino entre todos los miembros del equipo docente e instituciones extraescolares, de forma puntual o permanente. La función asesora y las tareas que le son propias se han de seguir ejerciendo pero ahora ya no existe tanta personificación en ello. Se trata de una conceptualización que se va consolidando en relación a los roles de liderazgo y que emerge como “liderazgo compartido o distribuido” (Senge, 1992; Bolívar, 2000b) y que trasvasados al campo del asesoramiento definen la idea de un “asesoramiento compartido”.

Como señalamos al describir la dinámica centro-arriba-abajo, los roles jugados por las líneas medias (supervisores, jefes de departamento, coordinadores) se constituyen en roles de asesoramiento. De la misma manera entender la estructura del asesoramiento como red implica reconocer la existencia de distintas instituciones que pueden brindar asesoramiento (universidades, institutos de formación, empresas, sindicatos, entre otras).

Nicastro y Andreozzi (2003) definen al asesoramiento pedagógico como una *práctica localizada* en un puesto de trabajo específico, como podría ser el caso de un asesor pedagógico, un consultor externo pero también como una *práctica transversal* que se expande, extiende y desarrolla como componente constitutivo del trabajo realizado desde diferentes posiciones institucionales.

A nuestro criterio, estas visiones se apoyan en la deslegitimación del asesoramiento como práctica de expertos y su contribución al monopolio del conocimiento y, en este sentido, guardan un costado interesante al propulsar una idea de distribución del conocimiento y el poder y son más coherentes con la idea del cambio como democratización.

La investigación sobre Asesoramiento Escolar mantiene aún la dificultad para detectar qué resultados específicos se deben a la incidencia del asesoramiento. A pesar de que existe la convicción de que los asesores influyen positivamente sobre escuelas y profesores en los procesos de cambio, los estudios no han sido capaces de identificar claramente qué conductas específicas conducen consistentemente a ese éxito (Coronel

Llamas, 1997a). Algunos trabajos ponen el acento en los problemas y dificultades de un rol asesor específico y diferenciado. Hernández (1992) los resume de este modo:

- a) La presencia de los asesores merma la autonomía profesional de los docentes
- b) Las asesorías contribuyen a alejar de las aulas y las escuelas a los profesores más innovadores y críticos y los transforma en burócratas administrativos
- c) Los asesores en su rol de mediación entre la administración y los profesores carecen de independencia y su actuación tiende a perpetuar la ideología que organiza en torno al saber experto determinadas relaciones de poder
- d) Los asesores, como sucede con todo rol mediador en un sistema, tiende a perpetuarse y a generar necesidades en los docentes que contribuyan a mantener su estatus y su posición.

Como se ve, el rol de asesor se visualiza únicamente desde el ejercicio de formas desprofesionalizantes que efectivamente obstaculizan el cambio en su dimensión democrática y profunda. Pero desconocen esfuerzos por situar la labor asesora en un espacio y en un discurso distinto. En este sentido, los estudios son prácticamente inexistentes cuando lo que abunda son en realidad desarrollos teóricos de carácter propositivo.

Sin embargo, algunos trabajos de investigación empiezan a mostrar otros impactos. El mismo autor Hernández, en una publicación reciente y apelando al registro narrativo de su propia práctica rescata una experiencia biográfica en el ejercicio del rol de asesor. En la experiencia el rol seguido por el asesor fue colaborar con un grupo de profesores de secundaria que intervenían como asesores en diferentes proyectos de innovación durante un año, de 1994 a 1995. El papel del asesor fue precisamente colaborar con estos profesores en la construcción de su rol asesor. Los principales hallazgos obtenidos a partir de la investigación - acción de esta experiencia muestran una visión bien distinta de lo que el mismo autor publicara casi diez años antes y se expresaba en los siguientes términos:

“En diferentes casos se ha observado que el asesor ejerce las funciones de facilitador de la reflexión sobre los problemas de la práctica. Sin el asesor se tiende a pedir información sobre temas “externos”. También se observa el rol

de facilitar la comunicación entre el profesorado; sin el asesor se tiende a abordar aspectos periféricos a las necesidades de cambio del centro. En algunas escuelas se valora el rol del asesor de aportar información ejerciendo una cierta autoridad en el debate interno y también el rol de ser crítico ante el victimismo del profesorado. El asesor necesita separar su persona del papel que le atribuye el profesorado y trabajar el difícil equilibrio en el que se mueven las relaciones personales entre el asesor y el profesorado” (Hernández,2001: 122)

Parece entonces existir un rol cuya función es la de aportar una mirada problematizadora, crítica, no neutral, una forma epistemológica que trabaja con la controversia, lo que requiere de una apertura ideológica y de una participación no neutral en los procesos de cambio escolar (Rodríguez Romero, 1997). El asesor, en el ejercicio de su rol, necesita articular modalidades epistemológicas alternativas que reten su tendencia originaria hacia el monopolio del conocimiento y la retención del poder. Para ello se han ido proponiendo líneas de acción a modo de “principios de procedimientos” que van dibujando un nuevo perfil del asesor en los procesos de cambio requeridos en el contexto de la sociedad del conocimiento.

Al respecto, Bolívar (1997, 1999) delimita tres grandes “*principios de procedimiento*” en el ejercicio del rol de asesor en procesos de cambio centrado en la escuela:

- a) *Trabajar “con” en lugar de intervenir “en”*. Un estilo tradicional en el asesoramiento ha sido la “intervención” en muchos casos como forma “Clínica”, dependiente de las creencias de que el cambio proviene de un experto en contenidos. Desde una relación de “colaboración”, el trabajo “con” las escuelas es ofrecer, a partir de un análisis de sus necesidades y opciones de mejora, herramientas que capaciten a los propios docentes y directivos a mejorar lo que hacen.
- b) *Más que aplicar, desarrollar*. El asesoramiento se orienta al “desarrollo” del currículum por los centros, en lugar de la aplicación/adaptación del diseño curricular oficial. En el primer caso, la labor del asesoramiento pretende contribuir a que la escuela sea la unidad básica de formación e innovación, en torno a procesos de reflexión sobre la práctica; en el segundo, se suele reducir a cómo resolver adecuadamente determinados formatos de proyectos, planificaciones, etc.

c) *Función de mediación/enlace*. El asesoramiento es, también, un elemento mediador entre el conocimiento pedagógico disponible y las prácticas y conocimientos profesionales de docentes y directivos. Su función principal es servir de enlace, no primariamente entre Administración y escuelas, sino entre el conocimiento acumulado sobre determinados ámbitos, y los profesionales que trabajan en él. Esta función implica un doble conocimiento por parte del asesor: por un lado, propuestas, contenidos o procesos que potencialmente pudieran contribuir a la resolución de problemas; por otro, las necesidades, capacidades, contextos de uso de las escuelas y los docentes.

Podríamos incluir un cuarto principio, aportado por Moreno (1999: 225) que es el de asumir y practicar el arte de *hacerse prescindible* sin que desaparezca el empuje innovador.

PRINCIPIOS DE PROCEDIMIENTOS DEL ASESORAMIENTO
- <i>Trabajar “con” en lugar de intervenir “en”</i>
- <i>Más que aplicar, desarrollar</i>
- <i>Función de mediación, enlace</i>
- <i>Hacerse prescindible</i>

Cuadro 13. Principios de procedimientos del asesoramiento (Bolívar, 1997,1999; Moreno,1999)

2.5.3 Tareas y habilidades del asesor

La determinación de cuáles son las tareas y habilidades que los asesores desarrollan en procesos de cambio puede realizarse de dos maneras: o por deducción de modelos, o por

investigación de la práctica asesora. Ambas formas cumplen un papel distinto, la primera asume un carácter prescriptivo en orden a “lo que debe hacer” el asesor, la segunda ofrece un registro descriptivo de “lo que hace” el asesor generalmente en el contexto de proyectos de cambio considerados exitosos. Pensamos que ambas perspectivas son necesarias en un momento de redefinición del rol asesor desde un paradigma democrático de cambio.

Por eso es que, para dibujar el perfil del asesor, vamos a basarnos tanto en los aportes de las investigaciones como en el desarrollo de definiciones teóricas, obviamente diferenciando cuando nos referimos a unas u otras. En este apartado se hará referencia a las tareas y habilidades que las investigaciones han identificado en procesos de asesoramiento considerados exitosos para luego, en el apartado siguiente, avanzar en formulaciones de tipo modélicas.

En un estudio realizado en el Reino Unido (Stillman & Grant, 1989 citado por Rodríguez Romero, 1994), a partir de las respuestas dadas por inspectores, se ha elaborado un listado de tareas desempeñadas por los asesores. Las dos tareas identificadas como mayoritarias son:

- Dar apoyo directo a los profesores en la escuela en relación con el curriculum.
- Proporcionar formación permanente a través de cursos

Otro estudio realizado también en el contexto inglés en tres equipos de asesores (Harland, 1990, citado por Rodríguez Romero, 1994) permitió identificar cuatro formas de actuación predominantes del asesor:

- *Provisión:* Proporciona información, materiales y recursos físicos al profesorado. No implica interacción.
- *Exhortación:* Establece comunicación oral y raramente escrita para dar información, ideas o consejo destinados a estimular a los docentes a aplicar determinadas prácticas para mejorar su trabajo.
- *Modelamiento:* Trabaja con el profesor en la clase y ofrece una demostración de cómo una determinada tarea o estilo puede ser ejecutado.

- *Indagación:* Induce al docente a indagar críticamente en sus prácticas para identificar problemas y llegar a su solución a través de su propia experiencia.

Ambos estudios citados se realizaron con asesores que respondían al perfil de especialistas en determinadas áreas del curriculum. Es por eso que las tareas aparecen centradas en los aspectos didácticos, a situaciones de aula y tienen como complementario de la relación a los docentes. Sin embargo, estas tareas hacen referencia a una de las dimensiones centrales del asesoramiento como es la de desarrollo del curriculum.

Otros estudios han recogido información sobre el tipo de tareas desarrolladas por los asesores en procesos de carácter no sólo didáctico sino también organizacional. La aportación de Saxl, Miles y Lieberman (1988) citada por Marcelo (1996) parece la más relevante y clarificadora en la identificación de las tareas y habilidades de “asesores eficaces”. Estos autores trabajan sobre los resultados de un estudio realizado durante dos años sobre 17 agentes de cambio en diversos programas de mejora escolar. Identificaron un total de 18 tareas por parte de los asesores cada una de las cuales se asociaban a habilidades. Se identificaron 6 habilidades generales y doce habilidades específicas agrupadas en cuatro áreas: personal, socioemocional, tareas y contenidos. En el Cuadro 14 se ofrece una síntesis de las habilidades identificadas:

Habilidades Generales	<ol style="list-style-type: none"> 1. Facilidad interpersonal para relacionarse y dirigir a otros 2. Funcionamiento en grupo: comprender la dinámica grupal y capacidad para facilitar el trabajo en equipo 3. Entrenamiento y realización de actividades de formación sistemáticas 4. Experiencia docente y en educación de adultos 5. Poseer conocimiento del contenido educativo 6. Capacidad organizativa para estructurar el trabajo, las actividades y el tiempo 	
Habilidades específicas	Area personal	1. Tomar la iniciativa
	Area de procesos socioemocionales	<ol style="list-style-type: none"> 2. Creación de confianza/ simpatía 3. Apoyo. Establecer relaciones afectivas positivas. 4. Confrontación. Expresar información negativa sin generar reacciones negativas. 5. Mediación en conflictos. 6. Colaboración. Relaciones basadas en la influencia mutua. 7. Construcción de autoconfianza. Destacar la capacidad y creencia en sí mismos de los asesorados
	Area de las tareas	<ol style="list-style-type: none"> 8. Diagnóstico individual. Detectar, analizar y anticipar necesidades/problemas a nivel de los sujetos. 9. Diagnóstico organizativa. Detectar, analizar y anticipar necesidades /problemas a nivel de los sujetos. 10. Gestión. Capacidad para coordinar actividades, tiempo y personas.
	Area de contenidos educativos	<ol style="list-style-type: none"> 11. Proporcionar recursos. Capacidad para localizar y proporcionar información, materiales, prácticas, equipamiento. 12. Demostración. Capacidad para modelar conductas nuevas y organizar simulaciones.

Cuadro 14. Habilidades de los asesores (Saxl, Miles y Lieberman, 1988)

Nos acercamos de esta manera al ejercicio de un rol asesor más “generalista” cuyas actuaciones están dirigidas al conjunto de la organización y que comprende una amplia panorámica sobre las tareas y habilidades requeridas para los procesos de cambio que como hemos señalado en la primera parte incluyen las dimensiones organizacionales y curriculares y los niveles de aprendizaje individual, grupal e institucional. .

En este sentido, Van Velzen (1993: 11) entiende que las tareas del asesor consisten en” *promover, diseñar, diagnosticar, planificar, ayudar y evaluar el cambio*”.

Por esa razón parece apropiado profundizar en las tareas y habilidades que conforman el perfil del asesor, no en abstracto sino en relación al proceso de asesoramiento; este es el tema del siguiente apartado.

2.6 El Asesoramiento Escolar como proceso de gestión y generación de conocimiento

2.6.1 El proceso de asesoramiento y las dimensiones de actuación del asesor

En un trabajo reciente, Domingo Segovia (2005^a) realiza una revisión del modelo de proceso desde una visión estratégica y señala que, para evitar que el proceso de asesoramiento se convierta en un fin en sí mismo, es fundamental considerar tanto el componente operativo de proceso como el de contenido. Citando a Guarro y Arencibia, (1990:60) *“no sólo se persigue que los profesores resuelvan sus problemas (dimensión de contenido) sino también que sean capaces de dotarse de un modo de trabajar (dimensión de proceso) que los haga cada vez más autónomos, más colaborativos, más reflexivos, en fin, más profesionales”*.

De esta manera queda muy claro que el proceso de asesoramiento tiene una doble finalidad: profundizar en contenidos de mejora significativos para la organización y apoyar en el cambio cultural que lleve hacia la colaboración profesional o, dicho de otro modo, hacia una comunidad democrática de aprendizaje. Ambas finalidades ponen al proceso de asesoramiento dentro de una dimensión ética.

Domingo Segovia presenta un modelo comprensivo que se organiza como ciclo recurrente de fases, adaptable a cada escuela según sus tiempos y circunstancias. Ese modelo, que se esquematiza en el gráfico 4, apunta al desarrollo de competencias y de condiciones de mejora y constituye la propuesta de trabajo que viene utilizándose desde ADEME (Asociación para el Desarrollo y Mejora de la Escuela) en España. La filosofía de este modelo, como también cuestiones específicas de algunas de sus fases serán trabajadas a lo largo de este apartado.

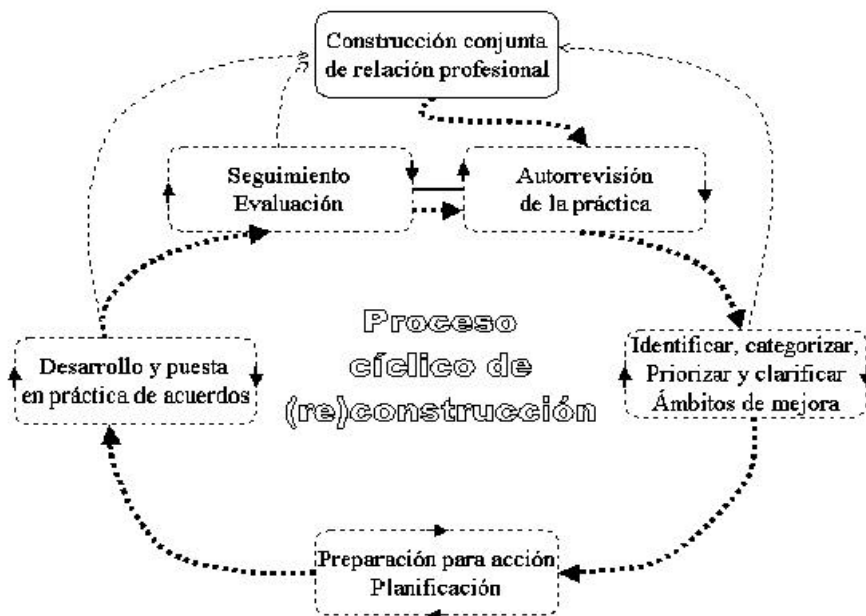


Gráfico 4 : Proceso cíclico de asesoramiento y mejora (modelo de ADEME) (Domingo Segovia, 2005^a)

Nos interesa aquí referirnos al proceso de asesoramiento desde la perspectiva del asesor atendiendo a que, como señala Bolívar (1999^a), los asesores pueden quedar atrapados en la función instrumental del proceso siendo que su labor debería dirigirse principalmente a capacitar al profesorado para desarrollar la mejora y están llamados a ser dinamizadores de la acción de la escuela sin caer en dirigismos ni dependencias. Por esto es que vamos a entrelazar la revisión sobre el proceso de asesoramiento con las dimensiones de actuación de los asesores.

El trabajo llevado a cabo por Pajak (1993) enumera las dimensiones de actuación de los asesores que se constituyen también en dimensiones para su formación: Comunicación, Desarrollo profesional, Programas educativos, Planificación y cambio, Motivación y organización, Observación y entrevistas, Curriculum, Resolución de problemas y toma de decisiones, Servicio a los profesores, Desarrollo personal, Relaciones con la Comunidad, Investigación y evaluación de programas.

En esta misma línea, un trabajo que considero especialmente relevante en la identificación de dimensiones de actuación/formación de asesores es el realizado por Marcelo (1996) en el que se identifican ocho dimensiones (Cuadro 15):

Dimensiones de actuación y formación de asesores	
FORMACION	Conocimientos y habilidades que los asesores requieren como formadores de profesores relativos a modelos de formación, diseño de actividades, etc.
ORGANIZACIÓN	Conocimientos y habilidades vinculadas a los aspectos estructurales y culturales de la organización y formas de incidir sobre ellas (clima, cultura, liderazgo, gestión, normativa).
RECURSOS	Conocimientos y habilidades para elaborar y proporcionar recursos didácticos
EVALUACION	Conocimientos sobre diferentes modelos de evaluación, habilidades para desarrollar instrumentos y sensibilidad a los aspectos éticos de la evaluación.
COMUNICACIÓN	Conocimiento y habilidades para establecer relaciones comunicativas: saber iniciar relaciones, resolver conflictos, saber escuchar, etc.
ENSEÑANZA	Conocimientos y habilidades sobre métodos de enseñanza, aprendizaje, evaluación de alumnos, etc.
CURRICULUM	Conocimientos y habilidades para diseñar y desarrollar proyectos curriculares
INNOVACION	Conocimientos y habilidades sobre asesoramiento a innovaciones: ayudar a gestionar procesos de innovación, conocer las causas de las resistencias al cambio, evaluación de innovaciones.

Cuadro 15. Dimensiones de actuación y formación de asesores (Marcelo, 1996)

Estas dimensiones del asesoramiento dibujan un perfil del asesor integral e integrado a procesos de cambio. De esta manera, según el momento o fase del proceso de cambio el asesoramiento se despliega en una u otra dimensión pero todas asumen un carácter complementario entre sí en el proceso de asesoramiento.

Las cuatro dimensiones

El proceso de asesoramiento es un proceso específico y complejo en el que, a partir de la revisión de la bibliografía, pueden identificarse cuatro subprocesos:

- a) el proceso de comunicación
- b) el proceso de aprendizaje/ formación

- c) el proceso de planificación
- d) el proceso de innovación

Cada uno de estos procesos constituyen a nuestro criterio las dimensiones del asesoramiento, que requieren de habilidades específicas y que se concretan en tareas. Identifico entonces cuatro dimensiones en el proceso de asesoramiento: COMUNICACIÓN, FORMACION, PLANIFICACION, INNOVACION. Vamos a referirnos a ellas identificando características, tareas y habilidades en cada uno.

a) El proceso/dimensión de COMUNICACION.

En modelos de cambio democrático y de asesoramiento basado en la colaboración, resulta fundamental reconocer el componente comunicacional del proceso de asesoramiento. La relación entre asesor y asesorado es una relación de comunicación, es una interacción mutua basada en la confianza y en la influencia. Por eso, la comunicación es una de las dimensiones centrales del asesoramiento y es esperable que el asesor desarrolle habilidades específicas en esta dimensión. Las destrezas de comunicación son importantes no sólo para establecer canales de comunicación estables y duraderos entre el asesor y asesorado sino además porque se requiere habilidad para explorar la red de comunicación existente dentro de la escuela y en los diversos grupos que la componen. Area y Yáñez (1998) destacan las siguientes habilidades (Cuadro 16):

Proceso de asesoramiento como proceso de comunicación Habilidades comunicativas del asesor	
Establecer una comunicación abierta	Utilizar lenguaje comprensible. Contenido vinculado a situaciones de la práctica profesional. Saber escuchar. Aceptar las sugerencias y opiniones. Resumir lo que otros han dicho. Saber mantener, reconducir o mediar en la discusión.
Influencia mutua	Permanecer permeable a las necesidades y sentimientos del grupo. Mantener equilibrio entre la postura de comprensión y la crítica.
Clarificación de expectativas	Capacidad para explicitar y discutir las expectativas de los profesores y las escuelas. Definir la naturaleza del asesoramiento. Establecer compromisos de los papeles que se van a desempeñar.
Legitimación y credibilidad del asesor	Habilidad para demostrar su conocimiento y capacidad. Ofrecer recursos valiosos.

Cuadro 16. Habilidades comunicativas del asesor (Area y Yanez, 1990)

b) El proceso/dimensión de FORMACION

El proceso de asesoramiento puede ser entendido como proceso de formación o aprendizaje cuando está destinado a promover situaciones comprometidas, autocríticas y responsables de autorrevisión de la práctica docente, de análisis de las consecuencias de la misma en los alumnos y en su desarrollo y de consideración de los principios didácticos, organizativos, éticos e ideológicos que fundamentan esa práctica. El asesoramiento que promueve la capacidad de aprendizaje individual, grupal y organizativo trabaja inicialmente en la generación de las condiciones que lo hagan factible, colabora en su desarrollo y atiende a las necesidades de institucionalización de los cambios.

Domingo Segovia (2000, 2001) basándose en los trabajos de Pearn y otros (1995) señala que los asesores en un proceso de asesoramiento entendido como proceso de aprendizaje contribuyen a identificar, de un lado los inhibidores que impiden optimizar el potencial de aprendizaje de la organización y, de otro, aquellos factores promotores

de aprendizaje. Las fases del proceso de asesoramiento/aprendizaje constituyen un plan de acción para el asesor (Cuadro 17).

Proceso de asesoramiento como proceso de aprendizaje organizativo	
Fases y tareas/habilidades del asesor	
a) Examinar el estado de aprendizaje de una organización	Identificar áreas que requieren introducir cambios para su mejora. Identificar inhibidores y promotores del aprendizaje.
b) Idear conjuntamente un plan de implementación	Diseñar planes que determinen: responsabilidades y tareas, cauces de participación, tiempos y modos de autorrevisión y debate, recursos, apoyos y acciones, creación de los grupos, redefinición de roles.
c) Ayudar a gestionar el aprendizaje	Conocer el papel de los líderes y gestores de la organización para ayudar a que se conviertan en promotores del aprendizaje
d) De la formación al aprendizaje	Valorar la formación como aprendizaje permanente asociada a la práctica profesional en el propio contexto laboral
e) Dotarse de estrategias e instrumentos para incrementar el aprendizaje	Manejar estrategias e instrumentos que promuevan el aprendizaje y promover el uso autónomo de éstos por parte de los asesorados.
f) Apoyo al aprendizaje continuo	Apoya el mantenimiento del aprendizaje de ciclo doble, la transferibilidad, el reinicio de ciclos de autorrevisión. Alerta sobre visiones rutinarias y burocráticas.

Cuadro 17. Proceso de asesoramiento en el aprendizaje organizativo (Domingo Segovia, 2000,2001)

c) El proceso/dimensión de PLANIFICACION

Sobre este proceso/ dimensión de Planificación hicimos referencia en el Capítulo 1 al referirnos al Planeamiento estratégico. De modo que aquí vamos a precisar algunas características del mismo que nos parece se encuentran específicamente relacionadas con el asesoramiento.

Al hablar de Planificación en asesoramiento necesariamente hacemos referencia a un tipo de Planificación Flexible (Wallace y McMahon, 1994) ya que este tipo de planificación es la que mejor responde al dilema en que se encuentran las escuelas entre la estabilidad y la turbulencia y por otra parte la que mejor se ajusta a una práctica contextualizada de asesoramiento. La flexibilidad en el planeamiento implica la capacidad para dar respuesta a las circunstancias cambiantes atendiendo al

establecimiento de metas, seguimiento y ajustes de los planes en un proceso de acomodación permanente.

Una planificación flexible implica:

- la creación de una visión compartida
- la identificación de la escuela como centro del cambio
- la creación de contextos y condiciones
- el establecimiento de espacios y tiempos para el trabajo institucional
- la definición de contratos y consensos sobre líneas de acción
- la detección de necesidades y demandas que se traducen en proyectos de trabajo.

Al proceder el asesoramiento según la función de mediación y enlace dentro de una estructura en red, la planificación flexible implica además la contribución del asesoramiento en el establecimiento de alianzas, contactos y planes conjuntos de trabajo con otras instituciones.

Gairín (1996) plantea el concepto de “planificación contingente” como un proceso capaz de reforzar la intuición y el proceso decisional en momentos en los que los problemas sean poco conocidos o la experiencia acumulada pueda ser no demasiado útil. La planificación contingente, supone la preparación previa de un conjunto de acciones a adoptar en el caso en que se produjera un evento significativo en la organización (Cuadro 18).

Un modelo del proceso de planificación contingente
<p>Paso: 1 IDENTIFICAR MOMENTOS CRITICOS</p> <p>¿Qué puede suceder? ¿Cómo incidirá en la organización? ¿Qué posibilidad existe de que suceda?</p>
<p>Paso 2: ESTABLECER MOMENTOS DE ARRANQUE</p> <p>¿Cómo sabemos que va a ocurrir? ¿Quién puede alertar?</p>
<p>Paso 3: DELIMITAR RESPUESTAS</p> <p>¿Qué hacer si ocurre? ¿Qué efecto tendrá sobre el evento? ¿Cómo será la respuesta?</p>

Cuadro 18: Proceso de planificación contingente (Gairín, 1996:401)

Dentro de la clasificación de dimensiones que realiza Marcelo García (1996) y que citáramos precedentemente, consideramos que el proceso de Planificación contiene al menos tres dimensiones señaladas allí: Recursos, Organización y Evaluación.

d) El proceso/dimensión de INNOVACION

El análisis del proceso de asesoramiento en su dimensión de innovación permite identificar, en la literatura que lo describe, las siguientes fases:

- a) fase de contacto inicial
- b) fases del proceso de cambio propiamente dicho
 - fase de iniciación
 - fase de desarrollo
 - fase de institucionalización

- La fase de contacto inicial

Area y Yañez (1998) señalan que, siendo la función principal de esta fase que la escuelas y los profesores se impliquen en un proceso de cambio y que se considere necesaria la colaboración del asesor, son imprescindibles las siguientes tareas (Cuadro 19):

Fase	Tareas
Contacto inicial	Negociar y definir el rol y funciones del asesor. Intercambiar la información necesaria que aporte al conocimiento mutuo. Hacerse nativo para comprender la cultura y la historia escolar aunque manteniendo distanciamiento afectivo y profesional. Alcanzar acuerdos y compromisos de colaboración. Organización de una estructura básica para el desarrollo del proyecto. Estimular la creación de un grupo interno de liderazgo, asesoramiento y enlace.

Cuadro 19. Tareas del asesor en la fase del contacto inicial. (Area y Yañez, 1998).

Una de las cuestiones centrales que suele incluirse en la fase de contacto inicial es la explicitación de la demanda de asesoramiento. Pensar en la demanda de asesoramiento, aún en un sentido estrictamente contractual, significa estar atento al motivo de la consulta, a la situación que orienta el pedido de ayuda, al reconocimiento de una necesidad que expresa el desfasaje entre aquello que forma parte de las condiciones con las que se cuenta para llevar adelante un trabajo, un proyecto o una experiencia y aquello que en cada caso se requiere.

Pero, como señalan Nicastro y Andreozzi (2003), puede que la demanda se explicita fácilmente ante un asesor externo a quien se convoca expresamente pero la situación no es tan sencilla cuando se refiere a la práctica transversal o distribuida del asesoramiento en otros roles como el director de la escuela, el supervisor, un jefe de departamento. La cuestión que se plantea entonces es la necesidad de trabajar sobre la elaboración de la demanda, no sólo durante la etapa inicial sino también durante el proceso:

“Decimos que la demanda exige un riguroso trabajo de elaboración. No se plantea como algo obvio ni como un pedido que pueda definirse de una vez y para siempre, sino que, por el contrario, se trata de estimularla y provocarla en el marco de un encuadre de análisis permanente...Lejos de plantear que es posible asesorar sin que exista reconocimiento suficiente de la necesidad de ayuda, resulta importante tener en cuenta que la demanda es el resultado de un proceso paulatino de problematización con el otro. Esto significa considerar que el trabajo sobre la demanda no queda asociado únicamente a la etapa inicial del asesoramiento, sino que, por el contrario, constituye una cuestión que

no puede ser desatendida en ningún momento” (Nicastro y Andreozzi (2003: 32-33))

En esta misma fase de contacto inicial, Domingo Segovia (2001: 191) introduce, citando a otros autores, una tarea que a nuestro criterio resulta sumamente importante como es participar activamente en la construcción y el mantenimiento productivo de redes (internas, externas y virtuales) de canales estables y fluidos de comunicación en interrelación. Pero desde nuestra perspectiva esta tarea no queda reducida a la fase de contacto inicial sino que hace a la función antes mencionada de “mediación y enlace” que constituye uno de los principios de procedimiento.

- Las fases de desarrollo de una innovación

Nieto (1996) recoge las aportaciones de estudios realizados por Cox, French y Louks-Horsley (1987) sobre las tareas de apoyo y liderazgo desarrolladas en 18 escuelas que habían puesto en práctica y sostenido con éxito programas de mejora. De esa revisión concluyeron un cuadro general de tareas agrupadas según las fases del desarrollo de procesos de cambio (Cuadro 20).

FASE	TAREAS
Iniciación	Valorar necesidades, capacidades y recursos. Valorar prácticas en curso. Establecer metas claras, objetivos y expectativas. Seleccionar o diseñar nuevas prácticas. Crear conciencia. Asignar roles y responsabilidades. Establecer compromiso. Diseñar técnicas grupales. Localizar recursos. proporcionar materiales. Organizar formación. Disponer planes y cambios organizativos en la escuela. Ayudar a los profesores a planificar la puesta en práctica.
Desarrollo	Proporcionar formación y apoyo a la resolución de problemas y dificultades prácticas, así como otra formación complementaria (medios, recursos, instrumentos). Evaluar los resultados de la puesta en práctica y los resultados definitivos
Institucionalización	Formar a los nuevos profesores o reasignarlos. Conducir el seguimiento y las sesiones de revisión. Incorporar el programa a las directrices curriculares de la escuela. Adquirir nuevos recursos y materiales. Establecer apoyos y partidas presupuestarias.

Cuadro 20. Tareas del asesor en el desarrollo de un proceso de cambio (Nieto Cano, 1996)

Como se ve, algunas tareas son formuladas desde una posición ejecutiva como por ejemplo “adquirir nuevos recursos y materiales” o “establecer apoyos y partidas presupuestarias” que surgen al analizar conjuntamente las funciones de asesoramiento y liderazgo como es el caso de la investigación citada. A nuestro criterio, el asesor no debería asumir funciones ejecutivas vinculadas a la gestión interna de la escuela, si recordamos que se trata de una función indirecta no sólo respecto de los estudiantes sino también en relación con la toma de decisiones vinculadas a la gestión. Sin embargo, su papel resulta central en orientar la mirada hacia el campo de la gestión de recursos, ayudar a analizar los problemas que se presenten y los procesos de toma de decisiones y colaborar en la producción de información relevante que mejore las decisiones.

2.6.2 El asesoramiento y el ciclo de conversión del conocimiento

En el Capítulo 1 rescatamos los trabajos de Nonaka y Takeuchi (1995) en relación a los procesos implicados en la generación de conocimiento de una organización. Recordamos que se trata de cuatro procesos, Socialización, Exteriorización, Combinación e Interiorización, que a través de un ciclo espiralado permiten convertir el conocimiento tácito, en conocimiento explícito y éste nuevamente en conocimiento tácito cualitativamente distinto.

Si asociamos el proceso de asesoramiento como un proceso que apunta al aprendizaje organizativo podemos definirlo como un proceso de generación y gestión de conocimiento. Para delinear las características de ese proceso voy a profundizar en los trabajos de Nonaka y Takeuchi (1995) en relación al ciclo de conversión del conocimiento propuesto por estos autores.

El ciclo de conversión del conocimiento se organiza en cinco fases: *compartir el conocimiento tácito, crear conceptos, justificar los conceptos, construir un arquetipo y expandir el conocimiento*. Vamos a desarrollar cada una de ellas, ya que creemos que encierran un verdadero aporte para analizar y planificar un proceso de asesoramiento centrado en la generación y gestión del conocimiento de la organización escolar.

La primera fase: compartir el conocimiento tácito.

El proceso clave de esta fase es la socialización: la conversión de conocimiento tácito individual a conocimiento tácito de un grupo.

El conocimiento tácito es la base de la creación de conocimiento organizacional y la puesta en marcha del proceso de conversión del conocimiento requiere compartir el conocimiento tácito individual con otras personas. Es a través de la experiencia misma que implica la conversación, el diálogo cara a cara, que las emociones, las representaciones y modelos mentales se expresan. Se trata de conformar un campo de interacción propicio y el “equipo autoorganizable” es una conformación típica en este sentido. Un “equipo autoorganizable” es un equipo que trabaja junto para alcanzar una meta común estableciendo sus propios límites y sus tareas y en virtud de su propio desarrollo se expande y comienza a interactuar con el resto de la organización.

La segunda fase: crear conceptos

En esta fase el proceso clave es la Exteriorización: de conocimiento tácito a conocimiento explícito.

Es una fase muy intensa y en cierto sentido caótica, porque se trata de encarar la compleja tarea de poner en palabras el modelo mental tácito compartido para transformarlo en conceptos explícitos. Se apela a múltiples métodos de razonamiento, como la deducción, la inducción y la abducción . La abducción es particularmente útil para esta fase ya que emplea el lenguaje figurativo como metáforas y analogías. La dialéctica en tanto proceso de discusión es también una forma altamente potente para esta fase, al proceder según contradicciones y paradojas que ayudan a arribar a síntesis. La autonomía del equipo y el foco común ayudan al surgimiento de un pensamiento divergente y convergente a la vez.

La tercera fase: justificar los conceptos

En esta fase, que se da inmediatamente después que los conceptos son creados, es preciso determinar no sólo si los conceptos generados resultan justificados, es decir si existe un correlato objetivo, sino además si resultan válidos para la organización, su misión y su valor social. Se trata de un proceso de filtrado según criterios cuantitativos y cualitativos y según opciones valorativas. Muchas veces en esta fase vuelven a revisarse los criterios de justificación y aunque esto en principio tiñe de incertidumbre el proceso es muy interesante porque fortalece la vigencia de los criterios y el grado de apropiación que de ellos tienen los miembros de la organización.

La cuarta fase: construir un arquetipo

En la cuarta fase los conceptos justificados se convierten en algo tangible y concreto, un arquetipo, una nueva visión. Se dirá que el término “arquetipo” resulta demasiado ambicioso, sin embargo una auténtica creación de conocimiento define precisamente un nuevo modelo. El modelo expresado en términos de visión conduce a líneas de acción y éstas a un plan. El plan se construye combinando el conocimiento explícito recién creado y justificado con el conocimiento explícito existente definiéndose la Combinación como proceso clave de la conversión de conocimiento en esta fase.

La complejidad de esta fase está dada por la necesidad de establecer una cooperación dinámica con otros miembros de la organización e incluso con recursos externos. La tarea es similar a la del arquitecto, se trata de redefinir estructuras, crear nuevas, valorar la resistencia de los materiales, utilizando el conocimiento existente.

La quinta fase: expandir el conocimiento

El proceso de creación de conocimiento es un proceso permanente que se expande. Los conceptos creados por una parte de la organización, al promover la construcción de planes, moviliza la generación de conocimiento al interior de toda la organización. Pero

también el conocimiento se expande inter-organizacionalmente a través de la interacción dinámica entre distintas organizaciones.

El proceso de Internalización, por el cual el conocimiento explícito se hace tácito, es un proceso de expansión también hacia el interior de cada uno de los miembros de la organización. Los recursos que fueron señalados como más potentes para promover la conversión por internalización, como las narraciones de experiencias, la elaboración de memorias del proyecto y otros tipos de registros como los cuadernos de campo, los registros anecdóticos, sirven para apropiarse de aquello que se aprende mientras se hace y, al mismo tiempo, posibilitan la difusión – expansión de la experiencia. Como señala Bruner (1988: 124) *“El relato construye dos paisajes simultáneamente: el paisaje exterior de la acción y el paisaje interior del pensamiento y las intenciones.”*

Los análisis de la aplicación de este modelo, realizados por Nonaka y Takeuchi (1995), se basan en una gran cantidad de casos en empresas. No se han realizado aún, al menos en la bibliografía disponible, análisis de esta naturaleza en contextos escolares. De modo que, podemos hipotetizar acerca de su utilidad y elocuencia pero no mostrar, por el momento, su funcionamiento en ese contexto. Uno de los objetivos de nuestro Trabajo de Campo será pues utilizar este modelo en el caso que vamos a estudiar con el fin de identificar su pertinencia y relevancia en procesos de cambio y Asesoramiento Escolar.

A modo de síntesis de este apartado, diremos que el proceso de asesoramiento como proceso de generación y gestión del conocimiento constituye una línea de trabajo que, en su potencial, puede resultar interesante para diseñar y evaluar procesos de asesoramiento que guarden coherencia con los principales puntos trabajados en este segundo capítulo, entre ellos:

- un modelo de asesoramiento colaborativo basado en procesos.
- una perspectiva cultural y compleja de la organización escolar y del Cambio Educativo
- la dinámica centro-arriba-abajo
- las estructuras en red
- diversos escenarios de actuación: individual, grupal y organizacional.
- el cambio como cambio cultural hacia la democratización

2.6.3. Hacia un modelo de análisis y trabajo

Si ponemos en relación las dimensiones/procesos del asesoramiento identificados en la revisión precedente: COMUNICACIÓN, FORMACION, PLANIFICACION, INNOVACION con las fases de conversión del conocimiento: SOCIALIZACION, EXTERIORIZACION, COMBINACIÓN, INTERNALIZACION, se obtiene un entramado que representamos en el Cuadro 21.

Dimensiones del Asesoramiento Escolar				
Procesos de conversión del conocimiento	COMUNICACIÓN	FORMACIÓN	PLANIFICACIÓN	INNOVACION
SOCIALIZACION				
EXTERIORIZACION				
COMBINACION				
INTERNALIZACION				

Cuadro 21. Asesoramiento Escolar: dimensiones y fases de una hipótesis de trabajo.

Las dimensiones y fases que presentamos relacionadas podrían representar un modelo de análisis y trabajo para el asesoramiento entendido como proceso integral de gestión y generación de conocimiento que recoge la complejidad de los procesos intervinientes en el asesoramiento y las fases de reconversión cognitiva. En rigor, no se trata de un modelo que prescribe tareas específicas, sino de una hipótesis de trabajo. En la investigación empírica de este estudio, se procederá a su aplicación para el análisis de la realidad estudiada, con el fin de corroborar su pertinencia y consistencia.

B. CONSULTA A EXPERTOS

Capítulo 3

CONVERSACIONES SOBRE EL CAMPO DE ESTUDIO

3.1. El sentido de las conversaciones académicas con expertos

En este capítulo se presenta el contenido, seleccionado y relacionado, de tres entrevistas mantenidas con expertos que nos permitieron profundizar el conocimiento y la reflexión sobre el campo de estudio y sus principales puntos de debate y fortalecer nuestro marco teórico.

En cierta manera, estos encuentros podrían ser considerados como una Consulta a Expertos, sin embargo, ya que no fueron diseñados siguiendo las regulaciones metodológicas que se establecen para esa técnica, decidimos presentarlas como “entrevistas académicas” o mejor aún como “conversaciones”. Estas conversaciones tuvieron lugar a propósito de un trabajo que precede a esta investigación¹³ y que puede ser considerado como un primer estadio de la misma en cuanto a la elaboración del marco teórico. Las conversaciones se mantuvieron con tres autoridades académicas de reconocimiento: los profesores Andy Hargreaves (Canadá - Estados Unidos), Mar Rodríguez Romero (España) e Inés Aguerrondo (Argentina). Los encuentros fueron realizados individualmente con cada uno de ellos y su contenido se pone en relación en este capítulo.

Las tres personas entrevistadas son reconocidas autoridades en sus campos y sus producciones resultaron centrales para la elaboración del Estado de la Cuestión de esta investigación. Son académicos que se encuentran en una etapa de madurez de su producción y sus perfiles combinan la investigación, la docencia y la gestión en

¹³ Se hace referencia al Trabajo de Investigación presentado por la investigadora en la UCM para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados (DEA) en junio 2004. En esa oportunidad las entrevistas formaron parte del trabajo de campo, mientras que aquí se consideran ya como parte del marco teórico a partir del cual se aborda la realidad investigada.

educación. Cada uno de ellos proviene de contextos nacionales diferentes y sus visiones responden a perspectivas también diferentes. Lo que tienen en común es un tipo de recorrido en sus análisis, al que se adhiere desde este trabajo: analizan críticamente la situación escolar a la luz del nuevo contexto mundial de la sociedad del conocimiento y describen nuevas formas de promover el cambio, siendo el Asesoramiento Escolar un aspecto que consideran de relevancia y facilitación para el cambio.

Las entrevistas académicas se realizan con el objetivo de efectuar una triangulación teórica entre:

- a) el pensamiento y la producción de cada entrevistado
- b) las ideas y los desarrollos de otros autores
- c) las conceptualizaciones e hipótesis de la investigadora.

Las entrevistas se organizan alrededor de cuatro ejes en coincidencia con los que estructuran el desarrollo teórico de esta investigación:

1. Gramática de la escuela y del Cambio Educativo
2. El contexto posmoderno de la sociedad del conocimiento y sus demandas.
3. Nuevas conceptualizaciones acerca del Cambio Educativo
4. El Asesoramiento Escolar como práctica de dinamización del cambio: función, estructuras, perfiles.

En el caso del profesor A. Hargreaves se planteó un quinto eje, la problemática de las Escuelas Secundarias, que constituye el contexto de investigación de este trabajo, ya que es uno de los contextos sobre el cual el profesor Hargreaves ha investigado en profundidad.

En las entrevistas, si bien existe un guión previo vinculado a los ejes antes mencionados, se promueve la expresión libre del entrevistado acerca de los tópicos propuestos, así como de otros que el mismo desee introducir. En este caso resulta de interés que el registro académico de la entrevista tenga en cuenta las visiones y experiencias provenientes de los desarrollos conceptuales y de investigación del entrevistado, y las particulares miradas sobre la realidad que han construido.

La preparación de las entrevistas implicó un estudio pormenorizado de los últimos trabajos de estos académicos, lo que permitió realizar una adecuación de los ejes generales en forma de preguntas específicas que intentan recoger las áreas de estudio, las categorías de análisis y el propio registro narrativo del entrevistado.

En este sentido, en el caso del Prof. Hargreaves, el tópico central de la entrevista se centra en el Cambio Educativo y las perspectivas que predominan en el contexto anglosajón. En el caso de la Prof. Rodríguez Romero, se focaliza en las implicaciones de comprender el Cambio Educativo como una política cultural y su correlato con el asesoramiento. La entrevista con la Prof. Aguerrondo ofrece un análisis sobre los contenidos que asume el cambio en el contexto de América Latina y el rol que juega el asesoramiento en las nuevas estructuras sistémicas. También esta última entrevista recoge la visión de quien participó activamente en procesos de reforma del sistema educativo en Argentina.

Todas las entrevistas coinciden en una pregunta *¿Qué es para usted una buena escuela?* La misma apunta a recoger, en forma de síntesis, la particular visión que tienen los académicos sobre la dirección del Cambio Educativo expresada a través de una imagen concreta como es “una buena escuela”. Esta pregunta, se convierte así en un medio para realizar una comparación directa entre los tres entrevistados.

3.2. Reseña de las entrevistas realizadas

Las tres entrevistas académicas fueron realizadas en el período de febrero a agosto de 2003, directamente por la investigadora (dos en forma personal y una vía correo electrónico).

3.2.1. Entrevista N° 1

ANDY HARGREAVES (Estados Unidos, Canadá, Inglaterra)	
Fecha de la entrevista:	14 de febrero de 2003
Lugar de la entrevista	ICEC /OISE Universidad de Toronto, Ontario, Canadá
Carácter de la entrevista	Personal
Temas predominantes de la entrevista	El contexto actual de la sociedad del conocimiento Cambio Educativo y democracia Comunidad de aprendizaje Escuela secundaria
Datos sobre el entrevistado	Cuenta con el reconocimiento internacional como una de las autoridades más destacadas e innovadoras en los campos del Cambio Educativo, el desarrollo profesional docente y la cultura escolar. Actualmente ocupa la Cátedra de Educación Thomas More Brennan de la Lynch School of Education del Boston College (Massachusetts, Estados Unidos). Durante 15 años (1987-2002) fue co-director y profesor del Centro Internacional para el Cambio Educativo (ICEC) en el Instituto de Ontario para Estudios en Educación (OISE) de la Universidad de Toronto, Canadá. Nació en Inglaterra, su título de grado es sociólogo y en los comienzos de su carrera dio clases en escuelas primarias inglesas. Es autor de 30 libros y monografías y de numerosos artículos que han sido traducidos y distribuidos en gran cantidad y diversidad de países. Su último libro " <i>Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity</i> " acaba de publicarse en Estados Unidos y en esta entrevista el autor adelanta algunos de los aspectos centrales de ese nuevo trabajo antes de su publicación.

3.2.2. Entrevista N° 2

MAR RODRIGUEZ ROMERO (España)	
Fecha de la entrevista:	15 Agosto 2003 (envío de preguntas) 26 de septiembre de 2003 (recepción de respuestas) 30 de septiembre de 2003 (intercambio de comentarios)
Carácter de la entrevista	Vía correo electrónico
Temas predominantes de la entrevista	Modernidad y posmodernidad Cambio Educativo, cambio social y democracia Cambio situado Asesoramiento Escolar
Datos sobre el entrevistado	Es pionera en el desarrollo de investigaciones sobre Asesoramiento Escolar en España y sostiene una mirada original y provocadora sobre el cambio y el asesoramiento. Doctora en ciencias de la educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia y profesora de didáctica y organización escolar de la Universidad de La Coruña desde 1994. Es autora del libro <i>El asesoramiento en educación y La metamorfosis del Cambio Educativo</i> . Ha colaborado en diversas investigaciones sobre Cambio Educativo y publicado artículos sobre asesoramiento y Cambio Educativo en revistas españolas, internacionales y electrónicas. Ha sido profesora visitante en el Centre for Applied Research in Education de la Universidad de East Anglia en el Reino Unido y en el International Centre of Educational Change, en OISE, Universidad de Toronto en Canadá.

3.2.3. Entrevista N° 3

INES AGUERRONDO (Argentina)	
Fechas de las entrevistas:	17 de julio y 14 de agosto de 2003 -
Lugar de la entrevista	IPEE/UNESCO Sede Buenos Aires, Argentina
Carácter de la entrevista	Personal
Temas predominantes de la entrevista	Los cambios mundiales y el contexto latinoamericano Cambio Educativo Asesoramiento Organización Enseñanza para la comprensión
Datos sobre el entrevistado	Es uno de los referentes en la política educativa de Argentina y América Latina. Actualmente es responsable del Area de Formación, Consultora y Profesora del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPEE) UNESCO Sede Buenos Aires. Su carrera incluye gestión directa del sector público en cargos de alta responsabilidad, investigación, docencia y consultoría a gobiernos e instituciones. Especialista en planificación educativa y reformas de la educación, especialmente en temas de mejoramiento de la organización y la administración. Tiene experiencia en gestión de la educación secundaria y de la formación inicial y continua de profesores. Su formación de grado es en sociología, con estudios posteriores en educación y en políticas públicas.

3.3. Aportes de las conversaciones

3.3.1. Síntesis polifónica de las conversaciones

Los aportes de las entrevistas¹⁴ se presentan organizados a partir de los ejes de discusión que hemos señalado como estructurantes del desarrollo teórico, y que sirven para hacer confluir las perspectivas de cada experto. Los ejes son:

- Gramática de la escuela y gramática del Cambio Educativo
- El contexto posmoderno de la sociedad del conocimiento y sus demandas.
- Nuevas conceptualizaciones acerca del Cambio Educativo
- El Asesoramiento Escolar como práctica de dinamización del cambio: función, estructuras, perfiles.

a) Gramática de la escuela y gramática del Cambio Educativo

Los tres expertos acompañan una de las ideas directrices de este trabajo como es la existencia de una gramática escolar y, al mismo tiempo, una gramática del Cambio Educativo. También coinciden en que una y otra deben ser transformadas.

La gramática de la escuela se asocia en todos los casos a la vigencia de los principios modernos de jerarquía, homogeneidad, hegemonía de un discurso inscripto en la racionalidad. Los tres entrevistados confirman la idea de que el formato escolar es heredero de la tradición moderna y a la luz del nuevo contexto posmoderno se requiere su transformación. La visión crítica acerca de la propuesta escolar es abordada, en cada caso, desde perspectivas pedagógicas y políticas.

El profesor Hargreaves ha desarrollado extensamente esta idea acerca de la opacidad de las estructuras escolares modernas y ha señalado los límites que recogimos en el capítulo primero del Estado de la Cuestión de esta investigación. En el caso de la profesora Aguerrondo el formato moderno de lo escolar es denominado “el método”, y se analiza desde sus limitaciones referidas fundamentalmente a la consecución de

aprendizajes significativos. En el caso de la profesora Rodríguez Romero “el canon” es la expresión que representa la cultura escolar dominante que es analizada desde una perspectiva más bien política y con objetivos emancipadores.

“Lo central, el método es medieval, aunque las tecnologías periféricas asumen características modernas. Las cuestiones de estructuras es cierto que asumieron formas modernas, la centralización, la serie (la escuela dividida en grados), la normalización, pero eso fue por la necesidad de hacer masivo el método, no porque se hubiera revisado el método. La transmisión oral de un maestro que posee el saber a un alumno sigue siendo el hecho educativo más característicos y, aunque esto muestre fisuras por todos lados, se mantiene...” (Aguerrondo)

“...El método persiste por un problema de filiación del discurso pedagógico al discurso de la filosofía, de la ética, del “deber ser” que aún no logró emanciparse. La modernidad representó para otras disciplinas como la psicología, la biología, la progresiva desafiliación de la filosofía como la ciencia madre. Ese desprendimiento llevó a encontrar nuevos métodos para acercarse a la realidad, que obviamente tuvo distintos momentos de evolución: el empirismo, el positivismo, pero que fueron encontrando formas más coherentes de estudiar el objeto de esas ciencias. La Pedagogía en realidad permanece unida al discurso filosófico, concretamente al discurso de la ética. Entonces sigue primando el “deber ser” sobre “lo que es”. Eso se ve a diario, en la dificultad que tiene la escuela para ver los problemas y construir herramientas que le ayuden a resolverlos. La escuela sigue parada en el lugar de lo que debe ser y en todo caso su esfuerzo está en tratar que ‘calce en todos’” (Aguerrondo).

“ Nuestra escolarización se caracteriza por un canon cultural uniforme, que coincide con la cultura tradicional de la clase dominante y que presupone la existencia de una cultura común e inmóvil. El cambio es precisamente revelar este presupuesto y promover un sentido plural y diversificado de la cultura. La cultura oficial, el canon, está al servicio de la conservación y reproducción social... Como señala Popkewitz, la escuela es una de las instituciones sociales más comprometidas con la modernidad y refleja las esperanzas y las contradicciones de la Ilustración. Y actualmente es el escenario de la contienda entre las nuevas condiciones culturales y las viejas estructura” (Rodríguez Romero).

En América Latina, la organización del sistema educativo responde a opciones político-administrativas centralizadas que imprimieron a la gestión del sistema una fuerte jerarquía basada en el control, exacerbando las características de la organización moderna burocrática. Así lo explica Aguerrondo:

¹⁴ El contenido completo de las entrevistas se encuentra en el Anexo I de esta investigación.

“ Hay dos grandes modelos de sistemas educativos, el napoleónico y el anglosajón. El modelo napoleónico es piramidal, jerárquico, las escuelas carecen de autonomía. El modelo anglosajón se originó de manera diferente y responde a escuelas con fuerte autonomía y un sistema de control fragmentado, federal. En América Latina se adoptó el modelo napoleónico al que además se le superpuso el modelo organizativo de la iglesia, con lo cual se fortaleció la jerarquía y la autoridad” (Aguerrondo).

La gramática del cambio obedece a formas también homogéneas, lineales, que proceden según los modelos de implantación de innovaciones que el sistema por lo general reduce o aísla (Aguerrondo) y que tienden a reforzar el status quo (Rodríguez Romero). En este sentido, se interpreta que la gramática del cambio es funcional a la permanencia de la gramática escolar.

“ Uno de los modelos de defensa de la vieja estructura del sistema educativo es que todas las novedades las transforma en “granos”, lo cual le garantiza que no las asimila sino que las encapsula y las expulsa. Por ejemplo en el proceso de democratización de la escuela se han formado Centros de Estudiantes y esto ha servido para decir que las escuelas se han democratizado pero resulta que en esas escuelas nadie ha podido cuestionar qué dice el docente dentro del aula, cuando en realidad donde tiene que haber democratización es en el eje central que organiza la tecnología central de producción de una organización. Si no se democratiza eso lo que se hace es generar un dispositivo que deja tranquilos por la apariencia pero no se mueve lo central... es típico de los modelos de la década del 60 la creación de escuelas pilotos. Y ¿qué características tiene la escuela piloto? justamente las características que no pueden ser generalizadas al resto del sistema, así se arma una experiencia que no se puede generalizar, con lo cual esta no es una estrategia viable de cambio sistémico...” (Aguerrondo).

“ En esta lucha entre la reproducción y la producción cultural en que se mueven las instituciones educativas contemporáneas, no parece que el conocimiento que tenemos sobre el Cambio Educativo pueda sernos muy útil. La debilidad del Cambio Educativo es precisamente el vínculo con los principios de la modernidad. Claro que no se trata de resolver por una mera sustitución de los principios de la posmodernidad, hay que encontrar un espacio intermedio, pero la reformulación del Cambio Educativo tiene su origen en la crítica cultural de la modernidad” (Rodríguez Romero).

Por su parte Aguerrondo señala la vigencia de la gramática del cambio en la sucesión de supuestos cambios destinados paradójicamente a sostener y no a cambiar la gramática escolar.

“ Los cambios que se dieron no surgen de una problematización del método, de lo central de lo escolar. Los problemas no se atribuyen a la escuela, sino que están

depositados fundamentalmente en los alumnos: en que tienen problemas para aprender, en que tienen carencias económicas.... la escuela formuló la hipótesis asistencialista: los alumnos tenían problemas porque sus necesidades básicas no estaban satisfechas, entonces la escuela desarrollaba algunas nuevas funciones como dar de comer pero sin cambiar el modelo escolar. Varios años más tarde y como el problema persistía surge la hipótesis psicopedagógica: los alumnos tienen problemas de aprendizaje entonces se crean los gabinetes pero no para ayudar al maestro a enseñar mejor sino para "curar" al chico, sin cambiar el modelo escolar. Estas hipótesis funcionaron como respuestas reduccionistas que en el fondo permiten mantener el modelo, porque obviamente que hay que tener en cuenta los aspectos psicopedagógicos pero en el marco de un proceso donde la pregunta central es "cómo enseño" y "cómo puedo enseñar mejor". Pero el cómo se enseña no es lo que está cuestionado, lo que cuestionan estas hipótesis es cómo es el alumno" (Aguerrondo).

(Los cambios acontecidos en la historia de la escuela) "no fueron cambios de paradigmas de lo escolar. No se modificó "el método" escolar, es decir la tecnología central de producción escolar. En su núcleo más íntimo la escuela conserva el método medieval con el que nació. El cambio al que nos enfrenta el siglo XXI es necesariamente un cambio de método, hay que construir una nueva tecnología central, como se define desde el campo de la organización. Porque ahora el problema que se advierte es que el problema no es tanto la "falta de escuela" como "la propia escuela" la que genera los problemas..." (Aguerrondo).

Hargreaves y Rodríguez Romero se refirieron a la estandarización como una respuesta regresiva tendiente a sostener la homogeneidad y la lógica escolar moderna. Es evidente que la tendencia hacia la estandarización es muy clara en el contexto norteamericano y europeo y no todavía, aunque sí de modo incipiente, en América Latina. Lo que advierten Hargreaves y Rodríguez Romero es que la estandarización es el proceso inverso al que debería seguirse en la formulación de un cambio de paradigma en relación al cambio.

" Frente a esa tensión (modernidad – posmodernidad) imaginaba dos posibilidades: una era que las escuelas, los maestros y los sistemas educativos fueran capaces de reorganizarse para poder lidiar con esa complejidad; la otra posibilidad era que prevaleciera el temor a la complejidad y a la diversidad y se respondiera tratando de controlar todo aún más cayendo en la estandarización" (Hargreaves).

"Todos los estudiantes, de todas las clases sociales, necesitan tener la oportunidad y la expectativa de desarrollar todo tipo de capacidades. Las escuelas tienen que poder enseñar a todo tipo de alumnos, no sólo a unos pocos, y para eso hay que poder ser muy creativo y flexible. Sin embargo lo que vemos es que se optó por la posibilidad de la estandarización escolar y esto es exactamente lo opuesto a lo que necesitamos en términos de creatividad y flexibilidad y en términos de comunidad e inclusión" (Hargreaves).

“ La estandarización significa concentración del poder en las burocracias, restringe la profesionalidad de los docentes y socava la autonomía. Y además en realidad alimenta la exclusión, porque no es posible que todos los alumnos alcancen los estándares. La estandarización significa uniformidad en el currículum, un currículum enfocado no en crear conocimiento sino centrado en contenidos que puedan ser reproducidos y que en la práctica se concreta en la administración de muchas y toscas pruebas de evaluación sobre matemática y lengua básica. Lo que los chicos encuentran allí son factores de desconocimiento y unos criterios homogéneos de rendimiento” (Hargreaves).

“ En un contexto de presión hacia la estandarización, que supone la existencia de escuelas y sujetos formando parte de una realidad que se desenvuelve de modo predecible, existe la necesidad de insistir en aprehender la naturaleza cambiante y contextualizada de la enseñanza y el aprendizaje, el papel activo del profesorado en la transformación de los cambios externamente impuestos y la diversidad de interpretaciones, respuestas y actitudes dentro de una misma escuela frente a los procesos de cambio. En el contexto de la estandarización vale la pena insistir con el cambio situado“ (Rodríguez Romero).

En el Estado de la Cuestión, aludimos a la cuestión de la resistencia al cambio, analizando su vertiente pasiva y activa. Esta última aparece legitimada cuando la gramática del cambio es funcional a la gramática escolar. En dos de las entrevistas, el tema de la resistencia es tratado de modo similar, lo que permite resignificar este concepto. A su modo, Hargreaves y Rodríguez Romero entienden la resistencia como modalidad activa de oponerse a la gramática del cambio.

“ Según mi visión, hay cuatro teorías que explican la resistencia. Una plantea que la resistencia es abstracción moral o debilidad moral: hay muchos líderes de escuelas que ven a la resistencia como la reacción del conservador o el inflexible, como una falla moral. La teoría número dos dice lo opuesto: la resistencia tiene sentido, es el sentido común, es transparente, no se está en contra del cambio sino del “no cambio”, entonces se resisten esos cambio aparentes que están al servicio de que en verdad nada cambie. La teoría número tres dice que la resistencia es una función que resulta de la edad. Michael Huberman habla de estadios en la carrera docente¹⁵...En la carrera docente hay etapas de escepticismo en las que los docentes prefieren olvidar las propuestas de cambio y se concentran en la clase, en sus alumnos. La cuarta teoría es interesante, dice que hay una dimensión del género de la resistencia. Hay investigaciones que muestran que quienes producen el cambio son las mujeres jóvenes y los que se oponen son hombres mayores. Entonces también hay una dinámica de género en la resistencia al cambio. Creo que lo más interesante es que éstas son cuatro teorías que compiten y que tienen que ser evaluadas en cada caso en particular” (Hargreaves).

“ Con respecto a la resistencia al cambio, resulta curioso que esta misma palabra sea la seña de identidad de las teorías críticas que superan el inmovilismo de las teorías de

¹⁵ Puede consultarse en Huberman, M (1990): Las fases de la profesión docente *Qurrículum*, 2 139-159.

la reproducción. El concepto de resistencia, en tanto movilización y acción colectiva, subraya la capacidad de producción cultural y de acción de docentes y alumnos como actores capaces de contestar a las definiciones oficiales, abriendo así la posibilidad de configurar prácticas alternativas” (Rodríguez Romero).

b) El contexto posmoderno de la sociedad del conocimiento y las demandas a la escuela

Los tres entrevistados acuerdan en reconocer el nuevo contexto de la sociedad del conocimiento, sociedad red o posmodernidad, no sólo como fuente de demandas de transformación de la escolarización en cuanto a los contenidos y las estructuras, sino que, además este contexto, por las rupturas epistemológicas que genera, introduce nuevas categorías para comprender las características de las organizaciones escolares y la dinámica del cambio. Cada uno de los expertos parte del reconocimiento del nuevo contexto para repensar lo escolar, el Cambio Educativo y las intervenciones sobre él.

En el caso de Hargreaves, se señala que el nuevo contexto profundizó en los últimos años la sensación de incertidumbre transformándola en inseguridad, lo que podríamos pensar no genera un territorio propicio a la innovación. Frente a la inseguridad puede que se alienten propuestas más conservadoras, como ya se analizara en la referencia realizada a la estandarización:

“ Hace 10 años yo describía un conflicto, una tensión fundamental entre dos cosas: de un lado un mundo que había cambiado muy rápido, que había entrado en una era de gran incertidumbre, complejidad en las organizaciones, flexibilidad en la economía, mayor diversidad cultural, velocidad debido a las nuevas tecnologías y que iba generando nuevas demandas educativas y de otro lado las escuelas, que por su estructura y su cultura no estaban en condiciones de lidiar con estos cambios, de responder con responsabilidad a las necesidades de todos los alumnos... Estoy convencido que entramos en la era de la inseguridad. Inseguridad económica, por lo que está pasando en las economías del mundo, lo que le pasa a tus jubilaciones, lo que le pasa a tus ahorros, esto en Argentina lo saben muy bien. También inseguridad personal, en términos de crimen, e inseguridad nacional, en esta era de terrorismo y guerra con naciones que quedan excluidas de los beneficios del capitalismo. La inseguridad en todas sus formas genera la creencia de que no puedes depender de nadie, nadie te va a cuidar, solo puedes cuidarte a ti mismo. Y este mundo de inseguridad reclama enormes necesidades de comunidad, comprensión e inclusión” (Hargreaves).

Por su parte Rodríguez Romero resalta las demandas de la posmodernidad en cuanto a revisar las conceptualizaciones acerca del cambio, lo que representa una mirada positiva acerca de las posibilidades que el nuevo contexto abre para la generación de nuevo conocimiento:

“ Las alteraciones en la epistemología y la cultura que plantea la posmodernidad están provocando el modo de concebir el cambio y a la par esas transformaciones fuerzan el cambio de las escuelas. Hay una demanda bastante explícita tanto de nuevas formas de análisis como de prácticas sociales innovadoras en distintos campos como la filosofía, artes, ciencias naturales, ciencias sociales y educación. El cambio social, que es primo hermano del Cambio Educativo, está también en el ojo del huracán y sus planteamientos se tambalean justamente en un momento en el que el saber sobre el cambio social debería tener mucho que ofrecer” (Rodríguez Romero).

“ Hay una influencia muy positiva de la posmodernidad en la construcción de formas alternativas de analizar la cultura, pero también hay que recordar que existen expresiones de estas nuevas formas teóricas que se desentienden del cambio social. La celebración posmoderna de la diferencia puede ser peligrosa si se divorcia de las relaciones estructurales de poder que produce....En la comunidad discursiva de la política cultural el cambio suele concretarse en dos manifestaciones: el análisis deconstructivo de las prácticas de cambio vigentes y la descripción de alternativas críticas para ir más allá de este estado de las cosas” (Rodríguez Romero).

Aguerrondo también se refiere al impacto del nuevo contexto pero, en su caso, se refiere a la pérdida de sentido y a la demanda de un cambio de paradigma para volver a enlazar la educación escolar con la sociedad:

“ Como decía una conocida frase nacida en el Mayo Francés: “cuando encontramos las respuestas, nos cambiaron las preguntas. Las respuestas que generaron los sistemas educativos en el siglo XVIII cumplieron admirablemente con las demandas de esa sociedad, pero las respuestas desde un paradigma pierden validez cuando las condiciones que las originaron varían, como ahora con las extraordinarias transformaciones sociales, culturales y económicas del siglo XX “ (Aguerrondo).

c) Nuevas conceptualizaciones acerca del cambio y sus implicancias

Las nuevas conceptualizaciones acerca del cambio que realizan los expertos muestran dos características centrales: la consideración de la idea de diferencia y heterogeneidad de los alumnos y, a partir de ella, la definición de nuevas representaciones del Cambio

Educativo vinculado a la democratización, la participación , la escala local y la consideración de los principios de apertura y flexibilidad. Ambas características apuntan a reformular tanto la gramática escolar como la gramática del cambio y tienen múltiples implicancias. Entre ellas los tres entrevistados han coincidido en focalizar los efectos en el rol docente.

- Diversidad, heterogeneidad y diferencia

Los tres expertos coinciden en que el reconocimiento de la diferencia, diversidad o heterogeneidad social y cultural de los alumnos es la piedra de toque para el Cambio Educativo. Y, como consecuencia de lo anterior, también en los tres casos se señalan cambios concretos en las prácticas y la formación de los docentes que los habilite para trabajar a partir de esas diferencias.

En distintos momentos de la entrevista Hargreaves, señala como la mayor dificultad de las prácticas escolares la posibilidad de incluir a todos los estudiantes, de garantizar la igualdad de oportunidades. Ese es el mayor límite de la escuela moderna, lo que termina reafirmando y legitimando las diferencias como desigualdad o desventaja. El apuntó a que se revisen las prácticas docentes, atendiendo a las peculiaridades que cada alumno presenta.

“ Todos los estudiantes de todas las clases sociales necesitan tener la oportunidad y la expectativa de desarrollar todo tipo de capacidades. Las escuelas tienen que poder enseñar a todo tipo de alumnos” (Hargreaves).

“ Es importante reunir y producir información sobre tendencias, información acerca de incidentes, de diferencias relativas al género y a la procedencia social y cultural” (Hargreaves)

“ Cuando un niño no puede aprender, no es culpable el niño sino la escuela. La escuela es la que no ha encontrado el camino para hacer que ese niño aprenda” (Hargreaves).

En la misma línea, Aguerrondo pone el acento en la lógica deductiva que impregna el discurso pedagógico e invita a una reconstrucción inductiva y diversificada del mismo.

“ El cambio consiste en pasar de un modelo bajado de la lógica de la ética centrada en el “deber ser” a un modelo que tenga un basamento científico, es decir que tenga un basamento inductivo. De esta manera la pregunta será cómo es el alumno, cómo

aprende, por qué no aprende y las respuestas irán permitiendo el diseño de una intervención docente que asume las características de un quehacer profesional que no procede según un el discurso clásico deductivo sino a través de procedimientos inductivos” (Aguerrondo).

“ Si pensamos la escuela a partir de cómo son y qué necesitan los alumnos, rompemos el método clásico que implica una respuesta uniforme. Porque proceder de manera inductiva en la construcción del conocimiento pedagógico implica reconocer que no existe un alumno tipo y entonces no tiene sentido que a los docentes se les enseñe cómo se enseña tal o cual cosa sino que la formación docente tiene que instrumentalizarlos para que ellos sean capaces de entender lo que necesita y lo que le pasa al alumno y diseñar sus propias intervenciones “ (Aguerrondo).

En el caso de Rodríguez Romero, la reconceptualización de la idea de diferencia, unida a la de igualdad, es lo que le permite a posteriori una nueva definición del cambio como cambio social y cultural a escala local.

“ La noción de diferencia, sobre la que se apoyarían las concepciones alternativas del cambio como política cultural, responde a una concepción igualitaria e inclusiva de la diferencia. La diferencia puede ser concebida desde una perspectiva esencialista y en este sentido la identidad se define como naturaleza cuyos atributos son permanente y se llega así a la exclusión mutua, a la oposición. Desde un punto de vista emancipatorio, la diferencia social se concibe de manera más fluida y relacional. Los grupos coinciden en atributos, experiencias y objetivos, y adquieren identidad mediante un proceso de interacción y diferenciación. Entonces la diferencia social no es una divergencia excluyente, sino variedad, especificidad y heterogeneidad que se construye a fin de garantizar la igualdad” (Rodríguez Romero).

- Nuevas representaciones del Cambio Educativo: democratización y cambio situado.

Al referirse a las nuevas representaciones sobre el Cambio Educativo, surgen en los entrevistados conceptualizaciones interesantes que reflejan claramente la desarticulación de las gramáticas escolar y del cambio porque problematizan precisamente el canon. No se trata de formas de cambio destinadas a incluir sin más a quienes están fuera o fracasan en la escuela o simples objetivos de mejora de la calidad dentro del mismo paradigma. Se trata precisamente de un modo de concebir el cambio que apunta a la transformación de lo escolar para que pueda incluir la diferencia y excluir la desigualdad.

El cambio entendido como “democratización” es un elemento coincidente en las entrevistas. La idea de democratización comprende la revisión del campo escolar en su conjunto, la formulación del curriculum, las escalas de intervención, la distribución del poder entre los distintos actores, la estructura del sistema.

Para Hargreaves el cambio como democratización determina la construcción de escuelas inclusivas que se basan en el concepto de “empatía”.

“ Como ya lo decía Adam Smith, no puede haber democracia a menos que se desarrolle la capacidad de empatía con los que te rodean, ésa es la fundación emocional de la democracia. De manera que las escuelas en contextos democráticos, necesitan ser comunidades, necesitan ser inclusivas, constituirse en lugares donde los maestros comprenden a sus alumnos y se relacionan con ellos de modo que todos accedan al conocimiento, y que no sólo atienden a un tipo de alumno en particular, los mejores o los más inteligentes, sino a todos. Porque es cierto que estamos en la sociedad del conocimiento donde el éxito como nación, como organización, como individuo, depende de nuestra habilidad de crear el conocimiento, de inventarlo. Pero nuestro futuro como sociedad depende de lo que se llama “inteligencia colectiva”, la inteligencia de toda la comunidad” (Hargreaves).

Para Aguerrondo, el cambio como democratización es tal, si llega a afectar lo que sucede en el aula y si se logra que las mejoras sean apropiadas por todos, en especial por los sectores más desfavorecidos. En este sentido Aguerrondo ofrece dos ejemplos elocuentes del contexto argentino:

“ Por ejemplo, en el proceso de democratización de la escuela se han formado Centros de Estudiantes y esto ha servido para decir que las escuelas se han democratizado pero resulta que en esas escuelas nadie ha podido cuestionar qué dice el docente dentro del aula, cuando en realidad donde tiene que haber democratización es en el eje central que organiza la tecnología central de producción de una organización. Si no se democratiza eso lo que se hace es generar un dispositivo que deja tranquilos por la apariencia pero no se mueve lo central” (Aguerrondo).

“ Otro ejemplo es cuando como ahora, en la Ciudad de Buenos Aires, se hacen 20 escuelas primarias bilingües y se dice que con esto se está generando una transformación cuando en realidad en la ciudad hay 450 escuelas. Si de verdad se tiene el compromiso con un desempeño de ese tipo hay que trabajar para que ese cambio se opere en todas las escuelas porque de lo contrario, este aislamiento de la innovación genera más segmentación. Porque ¿quién entiende el valor del bilingüismo?, la clase media que es la que se beneficia de esas 20 escuelas, al resto les quedan las escuelas comunes. Hace un tiempo hice un estudio sobre las escuelas de jornada completa, que son una pequeña parte del total de las escuelas públicas, y el estudio mostraba que a esas escuelas asistían los chicos de niveles socioeconómicos

más altos. Con estas innovaciones aisladas lo que se hace es fortalecer las diferencias” (Aguerrondo).

Rodríguez Romero introduce dos conceptos densos y complejos que dibujan un nuevo concepto del cambio inscripto en una perspectiva cultural y política: *el cambio situado* y *la justicia curricular*.

“ El cambio situado reniega de un patrón fijo de desarrollo y se define a partir de la autotransformación para plegarse tanto en la forma como en los propósitos a los diferentes escenarios, circunstancias y grupos... Se necesitan esquemas de cambio versátiles que se adapten a la complejidad de las situaciones de enseñanza, a la vida cotidiana de las escuelas y las situaciones densas que allí se desarrollan. Esto requiere que las iniciativas de cambio incluyan la indeterminación como parte de su impronta. Pero además habría que tener en cuenta la noción de diferencia también al pensar el Cambio Educativo y de la misma manera que la participación se hace necesaria para construir una justicia curricular, existe una exigencia de crear el cambio mediante la participación de las personas que dan vida a las instituciones de enseñanza. Si lo que se busca es mayor compromiso con la diferencia, esto no se logra con propuestas de cambio totalizadoras, el cambio entonces requiere de compromisos locales... Hay que poner el compromiso local en el corazón del cambio” (Rodríguez Romero)

“ Esto (el cambio situado) es la democracia local y pretende ser el contrapunto de la democracia cosmopolita. Si esta última busca la creación de instituciones que hagan visible la voz de la ciudadanía en los asuntos globales, la democracia local intenta aplicar la participación en los asuntos de la vida cotidiana. La acción política a escala local permite la integración de políticas públicas, la consideración de demandas heterogéneas, la proximidad a la ciudadanía y la adaptación flexible a las transformaciones locales y sociales. El cambio situado en educación atiende mejor las políticas de identidad y es también más proclive al control social por parte de los ciudadanos. Considerando el déficit de participación que nos impone la democracia representativa, el cambio situado actuaría como productor de democracia porque no sólo utilizaría mecanismos deliberativos para precisar el contenido del cambio sino también necesita introducir estrategias que permitan educar en la participación” (Rodríguez Romero)

(La justicia curricular) *“ es democratización en la medida en que se busca un equilibrio inestable entre el principio de igualdad y el reconocimiento de las diferencias... Desde mi punto de vista, la justicia curricular se asienta sobre tres principios. En primer lugar la configuración de un currículo contrahegemónico parte de los intereses de los grupos sociales más desfavorecidos; ellos ofrecen experiencias e información que se encuentra ignorada en el currículo oficial. Un currículo contrahegemónico, no sería un proyecto único porque volvería a configurarse un canon, sino que habría que construir una diversidad curricular que incluya la parte generalizable del currículo tradicional al que todos deben tener acceso. El segundo principio exige la participación. Esto implica promover prácticas de aprendizaje cooperativas para un ejercicio de la democracia. La democracia implica la comprensión de las culturas y de los intereses de*

los otros participantes, es incompatible con un currículo elaborado desde una única posición dominante. El tercer principio es el desarrollo de estrategias para favorecer la igualdad, sabiendo que habrá que lidiar con exigencias contradictorias” (Rodríguez Romero)

- *Las implicaciones de las nuevas conceptualizaciones*

Los tres expertos describen como implicación más directa de sus ideas acerca del cambio, la generación de líneas de trabajo y propuestas vinculadas al rol y a la formación docente.

Hargreaves apuesta a la generación de comunidades de aprendizaje profesional:

“ Hemos aprendido mucho acerca del cambio y una de las cosas más importantes que aprendimos tiene que ver con que el cambio no se realiza de manera individual sino de manera colegiada y colaborativa. En una economía de conocimiento creativo, lo que más promueve el cambio positivo y lo que puede beneficiar a todos los alumnos es lo que se ha dado en llamar las “comunidades de aprendizaje profesional... Los principales aportes de las comunidades de aprendizaje profesional al proceso de cambio es, en mi opinión, la focalización en el aprendizaje de los alumnos y el uso evidencias para mejorar colectivamente las prácticas. Sin embargo, estas comunidades no crecen por sí mismas, tienen que ser promovidas y sostenidas por dos condiciones importantes: una es el liderazgo a nivel de escuela y distrito, que las apoyen y creen tiempo para ellas. Y la otra es un sentido compartido de urgencia, un compromiso: sentir que hay un problema serio cuando los alumnos no aprenden y que se va a lidiar con eso... . Hay mucha evidencia de que cuando se tiene una comunidad de aprendizaje profesional en la escuela, se crea una gran diferencia en los logros de los alumnos y la brecha entre los estudiantes privilegiados y los que no lo son, se hace más pequeña” (Hargreaves)

Aguerrondo rescata la profesionalización docente como proceso de aprendizaje basado en la enseñanza para la comprensión:

“ Yo creo que el punto nodal es poder tomar conciencia de que el discurso pedagógico en lugar de ser un discurso deductivo tiene que ser una construcción inductiva. Es el famoso conflicto epistemológico. Con sólo lograr que los docentes encuentren una relación de causalidad entre lo que ellos hacen y los aprendizajes de los alumnos estaríamos dando un paso muy importante...Este es uno de los desafíos, formular una didáctica para la profesionalización docente... Esta ruptura epistemológica es lo más difícil y básicamente atañe a la formación de los docentes... Se habla de profesionalización, pero no se piensa en la formación de base del docente en relación a un nuevo paradigma epistemológico, y esto es para mí el sentido de la profesionalización. Esta ruptura epistemológica requiere además de una ruptura en la

propia historia educativa del docente. Una investigadora de la Universidad Católica de Chile hace poco, decía algo muy real: "no se pueden tener docentes constructivos si antes no han sido alumnos constructivos". Mi trabajo en formación docente es justamente ese, que los docentes en formación vivencien la experiencia de ser alumnos constructivos, con metacognición de su construcción que es la única manera de que entienda de qué se trata y se anime a hacer luego lo mismo con sus alumnos. Esto es "enseñanza para la comprensión" que es la línea que trabajo actualmente y que me tiene muy interesada... se trata de construir una nuevo rol docente, una nueva identidad" (Aguerrondo).

Rodríguez Romero amplía el campo de acción del profesional docente y apela al compromiso con el cambio social:

" En lugar de centrarse en los aspectos técnicos, es decir, en el proceso de cambio, habrá que preocuparse por la sustancia del cambio buscando el examen crítico del status quo como parte del proceso de cambio. Es necesario realizar una indagación crítica sobre las creencias del profesorado y sus prácticas pedagógicas en relación con la inteligencia, las diferencias étnicas, la estratificación social, la supremacía blanca y los privilegios de elite...Este modo de comprender el Cambio Educativo, lo que demanda del profesorado son actitudes y prácticas pedagógicas que nos hablan de un profesional de la educación comprometido por encima de todo con el cambio social. No se trata ya de educadores capaces de dar un trato pedagógico específico a estudiantes que manifiestan diferencias, sino que emprendan una pedagogía para trabajar activamente en pos de mayor justicia social con cualquier grupo de estudiantes" (Rodríguez Romero)

" En cuanto a las capacidades, como primer paso, parece ineludible que el profesorado se plantee la comprensión de sus propias historias de vida; especialmente con respecto a cómo están estructuradas por el género, la clase social, la raza, el lenguaje, la orientación sexual, la cultura y el conocimiento construido sobre sí misma, el otro y un sentido de la capacidad de acción social de las personas que se traduciría en términos educativos en la creencia en el potencial para el aprendizaje al más alto nivel intelectual de todos sus estudiantes. También debería estar capacitado para la reconstrucción continua del currículo en función de los recursos culturales y lingüísticos que trajeran a clase sus estudiantes, sin mermar la atención hacia las complejas transacciones que requiere la enseñanza de las materias escolares" (Rodríguez Romero)

Estas visiones, aún con sus diferencias, nos permiten encontrar aspectos comunes. En primer lugar, aunque no lo han explicitado, los tres siguen considerando fundamental el papel del profesorado en las escuelas del futuro. En segundo lugar la profesionalización de los docentes consiste en una ampliación de sus funciones que se separan de una visión estrictamente técnica para describir vínculos mucho más estrechos con sus alumnos, nuevas capacidades de tipo profesionales y sociales para interactuar con sus

colegas y con el medio y, por último, un compromiso y responsabilidad creciente por el aprendizaje propio y de los alumnos.

La persona del profesor y no ya sólo el profesional docente es lo que cuenta. Sus posiciones ideológicas, su sentido de la ciudadanía, su compromiso personal con el aprendizaje, su visión integral del alumno. Es sugestivo que la apuesta de estos especialistas, que toman tan en cuenta las transformaciones tecnológicas y culturales y las nuevas fuentes de información para elaborar sus descripciones del contexto, devuelvan una mirada revalorizada del lugar del profesor, cuando abundan los planteos que lo reducen a mero facilitador de recursos y animador de estrategias. Desde nuestra perspectiva, éste es uno de los aportes más interesante de estas conversaciones.

- *Las metáforas*

El recurso de la metáforas para describir las representaciones del cambio estuvo presente en las entrevistas. Pensar acerca del cambio es una tarea compleja porque supone moverse en un terreno sobre el cual no existen referencias empíricas y donde las categorías de análisis resultan escasas. Justamente el cambio nos enfrenta ante la necesidad de generar nuevos conceptos para comprender aquello que imaginamos y que en ocasiones carece de referencia con el presente. Pero, además, el cambio es en sí mismo un tema difícil de aprehender. Por eso, el uso de metáforas resulta tan pertinente en los procesos de ideación y comprensión del cambio.

Hargreaves y Aguerrondo utilizaron el recurso de las metáforas para describir su comprensión del Cambio Educativo. En el caso de Rodríguez Romero, si bien en la entrevista no se hace referencia explícita a las metáforas sobre el cambio, probablemente porque el diálogo no se produjo cara a cara, es quizás la autora que mejor y más profundamente ha trabajado este tema y sobre ello nos hemos referido extensamente en los capítulos que componen el Estado de la Cuestión. Más allá del valor de las imágenes utilizadas, *las olas* (Hargreaves) y *los trapezistas* (Aguerrondo) lo que muestran las entrevistas es que el recurso de las metáforas resulta válido para referirse a las representaciones del Cambio Educativo.

“ Es muy interesante el análisis de las representaciones metafóricas sobre el cambio. Nosotros estamos buscando nuevas metáforas que nos ayuden a comprender mejor el cambio. Uno de los proyectos en los que estoy trabajando se plantea el estudio del movimiento que describe el cambio a través del tiempo. Estudiamos el cambio acaecido en los últimos treinta años en ocho Escuelas Secundarias, viendo a los maestros y a los líderes que trabajaron en cada. Hemos estado haciendo un trabajo acerca de las olas de cambio, olas de término largo y olas de término corto y cómo se relacionan unas con otras. Creo que las olas tienen más sentido que los péndulos porque las olas te ayudan a comprender mejor cómo es el movimiento del cambio. Hay muchas olas pequeñas que cuando se suman crean una ola enorme que cambia todo para siempre en la playa. Nosotros estamos interesados en ver cómo se crean estas olas enormes a lo largo del tiempo. A mí me gusta la metáfora de las olas...” (Hargraves).

“ Me gusta mucho una imagen que desarrolla Osborne, al tratar sobre la reforma del estado que viene a cuento porque el tema del Cambio Educativo tiene una relación estrecha con la reforma del estado, él dice que el cambio hay que verlo como dos trapezistas en el circo. El viejo modelo del que se intenta salir es uno de los trapezios, no es estático, se mueve y adquiere distintas potencialidades y fuerzas según lo que el trapezista haga arriba del trapezoid. Mientras tanto se empieza a preparar el otro trapezista en el otro trapezoid y en un momento determinado va a producirse la sincronización de movimientos para que uno salte al otro o se junten. Pero el segundo trapezista la fuerza la va a tener porque va hacia delante y hacia atrás, no va siempre para adelante, eso es lo que regula el envión. Osborne dice que es necesario que el otro trapezoid venga en la dirección y con una velocidad apropiada que ofrezca ciertas garantías para pegar el salto. Y además dice que debajo hay una red, que sostiene de intentos fallidos y de la incertidumbre “ (Aguerrondo).

d) El Asesoramiento Escolar: función, estructuras, perfiles.

Con dos de los expertos se conversó específicamente sobre el Asesoramiento Escolar. Aguerrondo y sobre todo Rodríguez Romero han trabajado específicamente sobre este campo.

La visión de Aguerrondo responde más bien a la cuestión estructural del asesoramiento y sus expresiones hacen foco en las funciones y modos de organizar un Asesoramiento Escolar para el cambio. Sus contribuciones giran en torno a la función del asesoramiento dentro de una estructura sistémica en red y su preocupación se centra en separar la función de asesoramiento de la función de control que tradicionalmente han estado unidas, en el sistema argentino, en el rol de la supervisión.

“ El modelo de organización sistémica en red, que tiene tres componentes, uno ejecutivo, uno de asistencia y uno de control, es una estructura que como lógica de funcionamiento puede servir tanto a nivel del sistema educativo como de la organización de una escuela, como a nivel de un distrito, de una región. El gran valor que tiene esta estructura es que nos permite objetivar la diferencia intuitiva que vemos en el rol de supervisión, un rol al que se le adjudica tanto la función de control como de asesoramiento y orientación y que en la práctica no pueden darse porque no pueden recaer en un mismo sujeto. No hay forma de que alguien pueda desempeñar ambos roles satisfactoriamente... esa visión corresponde a una visión pre- profesional de la supervisión” (Aguerrondo)

“ Hay situaciones variadas en el desarrollo de la función de asesoramiento, pero voy a enunciar tres: una es que las escuelas pueden demandar ayuda a partir de su propia detección de necesidades y usar los recursos que tienen en su presupuesto para contratar a aquellas instituciones o profesionales que puedan brindársela; otra posibilidad es que a partir de los informes de evaluación y control externo se indique a las escuelas qué áreas deben mejorar, esta modalidad parte de una detección de necesidades de mejora realizada externamente. La tercera posibilidad es que el organismo central de gobierno defina una línea de asistencia sobre algún problema que considera generalizado como por ejemplo un plan de lectura y envía ayuda a todas las escuelas. La ventaja de la organización en red es que no prescribe una forma sino que permite actuar de acuerdo con lo que se necesite. Por eso hay lugar para decisiones centralizadas y descentralizadas. Las escuelas pueden decidir y también hay decisiones centrales...” (Aguerrondo).

“No creo que haya que depositar la función de asesoramiento en los sectores internos del sistema... En los perfiles del equipo tiene que haber gente que proceda de las supervisiones, del mundo académico, de la comunidad, del mundo de las empresas” (Aguerrondo).

“Una cosa es que se organice una función de asesoramiento, incluso dentro de una escuela, desde un modelo de cambio institucional y otra cosa es que al modelo viejo se le agregue un cargo de asesor, que hará lo que pueda. El mecanismo que tiene el sistema para anular la innovación es el aislamiento “ (Aguerrondo).

En el caso de Rodríguez Romero, rehuye referirse a las estructuras de Asesoramiento de manera descontextualizada, lo cual es coherente con su planteo de cambio situado. Si el cambio se dibuja en función de una situación la estructura de asesoramiento no debería ser previa sino a posteriori de las características del cambio que se hayan definido para cada contexto. En cambio, se pone el énfasis en los dilemas que enfrenta el asesoramiento, que de algún modo se relacionan con los dilemas que afronta el profesorado. Las comunidades discursivas de la “reestructuración genuina” y de las políticas culturales, a las que nos hemos referido en el segundo capítulo del Estado de la

Cuestión son rescatadas por la autora como contextos válidos para pensar el Asesoramiento Escolar.

“ Con respecto a la impronta originaria del asesoramiento (control simbólico, burocracia, racionalidad técnica, autoridad de expertos) yo creo que es muy difícil de evitar, primero porque la dimensión macro o estructural o institucional del asesoramiento presiona, incluso en los escenarios más progresistas, hacia la instrumentalización de la función por inercia del sistema... En segundo lugar, en la dimensión micro, es imposible resolver este problema definitivamente porque forma parte de la naturaleza conflictiva de esta clase de labores profesionales y porque los asesorados suelen ser proclives a la dejación de responsabilidad. Se necesita estar en guardia de manera permanente para lidiar con esta impronta en cada escenario y con cada caso. Me resulta difícil pensar en las (estructuras de asesoramiento) más adecuadas de una manera rápida y sencilla y sobre todo descontextualizada . Las distintas comunidades discursivas acerca del cambio son una referencia para pensar prácticas diversas de asesoramiento. En el caso de la “reestructuración genuina”, el asesoramiento estaría al servicio de la democratización de las escuelas, apoyando el trabajo cooperativo con los profesores y la generación de redes profesionales. En el caso de la comunidad de las políticas culturales, el asesoramiento se define como una práctica situada al servicio del reconocimiento de la diferencia y la articulación de respuestas pedagógicas e institucionales comprometidas con el desarrollo de los grupos sociales limitados o silenciados. Si el asesoramiento siguiera cualquiera de ambas líneas no estaría nada mal” (Rodríguez Romero)

“ En cuanto a las cuestiones que configuran el ejercicio de la labor asesora me remitiría al libro de 1996 creo que todo lo que dije allí continua siendo esencial, lo que si que podría hacerse es contextualizarlo con respecto al escenario socio político y económico y cultural de la globalización, la sociedad red y la postmodernidad. De todos modos diré que las funciones del rol de asesor son múltiples, variadas y algunas de ellas parecen difíciles de combinar. Es difícil combinar el ser empático con ser experto. Lo que sucede es que la construcción de este rol tiene que ver sobre todo con valores. De manera que el conocimiento de estrategias y procedimientos no resuelve el problema. Estos deberían contextualizarse en situaciones dilemáticas...” (Rodríguez Romero).

“ Las cuestiones de formación más importantes: reflexión sobre las características más problemáticas de la labor y sobre las comunidades discursivas del Cambio Educativo en el escenario de la postmodernidad para construir un rol específico de manera consciente y meditada y conocer las consecuencias de su labor “ (Rodríguez Romero).

Rodríguez Romero aporta una visión que, tal como lo expresara en sus trabajos, desecha la función instrumentalizadora y la perspectiva tecnológica en el desarrollo de la función de asesoramiento. Las estrategias y los procedimientos son siempre una elección a posteriori y responden a las necesidades del contexto en el que se desarrolla el asesoramiento. Los aspectos más relevantes del desarrollo de la labor asesora quedan definidos en la capacidad de reflexión sobre la propia tarea, la posición ideológica frente al cambio y la puesta en juego deliberada de valores. En este sentido, claramente la

figura del asesor se separa de la figura del experto y se ubica dentro del campo de la colaboración y el compromiso con procesos de autonomía, capacitación y generación de conocimiento.

Una síntesis sobre la dirección del cambio: ¿qué es para usted una buena escuela?

La pregunta que deliberadamente fue formulada en las entrevistas de forma idéntica a los tres expertos fue: *¿qué es para usted una buena escuela?* Esta pregunta apuntaba a recoger, a modo de síntesis, una imagen concreta acerca de la dirección del cambio.

Con sus diferentes estilos, los expertos coinciden en señalar dos atributos que se presentan en una “buena escuela”: el aprendizaje (de los alumnos, pero también de los docentes y de la organización) y la igualdad-diversidad, donde todos los alumnos aprendan potenciando su identidad y responsabilidad.

“ Una buena escuela es una escuela donde todos los chicos puedan aprender, donde todos los chicos quieran estar y donde los maestros aprendan y puedan ser ellos mismos para que los alumnos aprendan y sean ellos mismos” (Hargreaves).

“ Una buena escuela es una institución que es capaz de organizarse de tal manera que aliente los procesos de crecimiento personal de alumnos y docentes, lo cual implica un crecimiento institucional también... Una buena escuela entonces es aquella que se hace cargo de que las etapas evolutivas se deben desarrollar cuando se tienen que desarrollar, esto como cuestión procedimental. Pero también en cuanto a lo conceptual, una buena escuela es aquella que se hace cargo de que exista un quantum de contenidos conceptuales garantizados que supongan una calidad que permita seguir pensando acerca de esa área... Como tercera cuestión en lo actitudinal, una buena escuela es una escuela que se haga cargo del crecimiento de la responsabilidad personal, una responsabilidad por las decisiones que afectan a la propia vida y al propio futuro y que afectan la vida de los demás... Desde el punto de vista del docente o del equipo docente, de los adultos en general, una buena escuela que reconozca y explicita la intencionalidad de la enseñanza, que tenga metas claras y que sea capaz de organizar experiencias de aprendizaje variadas heterodoxas y ortodoxas (sin culpas)... Pero para que todo esto ocurra, debe haber en una buena escuela, apoyos y ayudas que la orienten a desarrollo de procesos continuos de metacognición, de comprensión de lo que va sucediendo “ (Aguerrondo).

(Una buena escuela) *“ es el lugar en el que ha de asentarse una nueva praxis, a la que podríamos llamar “la enseñanza para el cambio social”. Algunos de los aspectos claves de esa praxis serían capacitar a los estudiantes para la realización de un trabajo*

significativo; construir aprendizajes y relaciones sociales aprovechando los recursos culturales que los estudiantes traen a la escuela, lo que supone alterar las estructuras de participación vigentes y las narrativas y estilos de preguntas que allí se construyen; conectar a los estudiantes con lo que no saben incluyendo el conocimiento de los códigos de la cultura mayoritaria, cuidando las tendencias asimilacionistas; trabajar con, no contra, los individuos, las familias y las comunidades dando valor a la cultura de origen y no presentando el éxito escolar como un escape de ellas, sino como posibilidad de transformación de sus propias comunidades; diversificar la evaluación ampliando el rango de estrategias, para no caer en el círculo de desigualdad que promueve la evaluación estandarizada; hacer palpable el activismo, incluyendo el poder y la desigualdad como partes explícitas del currículum” (Rodríguez Romero).

e) Escuelas Secundarias

Como señalamos anteriormente, el contexto de las Escuelas Secundarias es de particular importancia para este trabajo por ser el contexto específico de la investigación y por eso fue un tema que se introdujo en la entrevista con Hargreaves, teniendo en cuenta su preocupación por ese contexto. En primer lugar vale destacar que Hargreaves señala el cambio de las Escuelas Secundarias como área prioritaria para la investigación.

“ Creo que las áreas importantes de investigación tienen que ver precisamente con cómo cambiar la escuela secundaria. Todo en la escuela secundaria tiene que cambiar. Hay que ser consciente de que todo tiene que cambiar aunque hay que entender que sólo puedes cambiar una o dos cosas por vez y que hay que vivir con la tensión de estas cosas cambiando. Hay muchos problemas por explorar: ¿Cómo convertir a las escuelas en comunidades? ¿Cómo esparcir el cambio, cómo darle una escala apropiada?, ¿Cómo cambiar no sólo una o dos escuelas, sino muchas escuelas, y cómo cambiar a la escuela no sólo por dos o tres años, sino por veinte años? ¿Cómo hacer que el cambio perdure? Estas serán por un tiempo las preguntas mayores en el campo del cambio” (Hargreaves).

Lo que interesaba particularmente era conocer por qué le interesaban a él las Escuelas Secundarias, cuál era su motivación para dedicarse al estudio de ellas. Sus respuestas conectaron con la descripción del contexto que estábamos elaborando: “cultura selectiva” “desconexión con el mundo juvenil”; pero lo más interesante fue la relación que él establece entre sus motivaciones como investigador y su propia biografía escolar.

Estoy muy interesado en las Escuelas Secundarias por dos razones. Una razón es que constituyen instituciones modernas paradigmáticas, sus estructuras y sus prácticas condensan el sentido de una modernidad que ha perdido su fuerza y relevancia. La otra razón es más íntima. Personalmente la odié. Viví en una comunidad de clase

trabajadora y me seleccionaron para una escuela secundaria muy académica en el otro lado de la ciudad. Entonces fui a esa escuela cuyo programa no tenía manera de comprometerme, no lograba conectar ni con mis intereses, ni con mis necesidades, ni con el estilo de vida que yo tenía. Aprendí a jugar el juego para obtener los resultados, pero nunca me sentí en casa en mi escuela. La escuela no era parte de mi vida, no estaba conectada con mi vida, yo todavía lo siento. En general, las Escuelas Secundarias no están conectadas con la vida de los estudiantes, por diferentes factores: raza, clase social, pobreza. El programa no logra ser interesante y además no hay comunidad que incluya a todos esos jóvenes. Este es mi dolor, que motiva mi misión, porque creo que el trabajo viene de tu vida” (Hargreaves).

“El trabajo viene de tu vida” es una idea que conecta muy bien con lo que analizábamos antes en relación a la profesión docente. Así como un investigador o un artista recurren a las motivaciones más personales, a las frustraciones, a los propios fracasos y dolores para intentar comprenderlos y en alguna medida disminuirlos, los profesores necesitarían realizar ese mismo recorrido para conectar con quienes fracasan en su escolaridad o ven frustrados sus derechos. Sin embargo existe una especie de “obstáculo existencial”, que se torna epistemológico; un profesor por lo general es alguien que no ha atravesado la experiencia del fracaso escolar y por eso su esfuerzo de comprensión ha de ser redoblado. Como señala Varela (1995: 68)

...”Todos aquellos que pensamos que las instituciones educativas tienen que cambiar, que debe funcionar de un modo más democrático, que deben dejar de penalizar y expulsar a niños y niñas provenientes de las clases con menor capital cultural y económico, que tienen que estar abiertas a nuevas formas de indagación y de exploración, es decir a nuevos saberes y prácticas, debemos realizar una opción que nos permita situarnos en el punto de mira más adecuado. Resultará más fácil comprender la lógica interna de funcionamiento de estas instituciones y, más concretamente, algunas de las funciones implícitas que cumplen, si somos capaces de adoptar al menos en parte, el punto de vista de los que fracasan, de aquellos que son rechazados por ellas. Sin duda no resulta fácil adoptar esta perspectiva dada nuestra propia socialización e identidad profesional, ya que nosotros no hemos fracasado en la escuela. pero es necesario adoptar esa distancia, ese extrañamiento, entre otras cosas porque nuestro relativo éxito escolar nos incita a reproducir lo adquirido, a transmitir saberes descontextualizados, saberes formales y huecos, como si fuesen el único y verdadero saber legítimo.”

3.3.2. Principales aportes de las conversaciones

Del conjunto de las conversaciones mantenidas con los expertos, pueden identificarse dos aportes principales: uno referido a las ideas directrices de esta investigación y el otro a la producción de un discurso polifónico sobre el campo.

a) Acerca de las ideas directrices de este estudio

El primer aporte se refiere al contexto mismo de esta investigación y consiste en una confirmación de la relevancia y pertinencia de las ideas ejes que estructuraron la revisión teórica emprendida. En efecto, los expertos colaboraron en afirmar las ideas que guían esta investigación. De esta manera las siguientes ideas mantienen ahora la densidad que les otorga haberlas confrontado con especialistas en los campos del cambio y del Asesoramiento Escolar y van cobrando la forma de “sospechas fundadas” o “primeras respuestas” a las preguntas que nos formulamos al comenzar este trabajo.

- La existencia de una gramática escolar pero también de una gramática del cambio, inspiradas ambas en los principios de la modernidad: progreso, universalidad y regularidad, donde la gramática del cambio ha sido funcional al sostenimiento de la gramática escolar.
- El reconocimiento de un nuevo contexto posmoderno que demanda la transformación de ambas gramáticas bajo nuevos principios como: diferencia, particularidad e irregularidad.
- La definición del Cambio Educativo como democratización escolar en el que se construyen comunidades de aprendizaje donde existen desarrollos a nivel individual, grupal y organizacional y donde es necesario incluir la diferencia para excluir la desigualdad.
- El asesoramiento como práctica de dinamización del cambio, como práctica situada, de colaboración y capacitación asociada al aprendizaje y la asistencia y separada del control y la instrumentalización

- El contexto de las Escuelas Secundarias como contexto relevante para la investigación, cuyos elementos estructurales y culturales deben ser reconstruidas en dirección a la democratización.

b) El discurso polifónico sobre el campo

El segundo aporte se refiere al contenido de las conversaciones y a su presentación como un discurso polifónico y convergente sobre el campo de estudio. En el caso de Hargreaves y Rodríguez Romero especialmente se anticipan planteos de sus últimas publicaciones que, si bien se encuentran dentro de las líneas que estos especialistas vienen trabajando, representan nuevas formulaciones. En los tres casos los entrevistados se han referido a circunstancias y ejemplos de la actualidad en diferentes contextos, lo que representa un enriquecimiento de los planteos de tipo sólo teóricos. Consideramos que cada una de las entrevistas aporta nuevas ideas al campo de estudio y, por proceder de autoridades académicas, esto reviste una importancia que excede los usos que pueda hacerse de ellas en esta investigación, siendo un material que puede ser de utilidad para otros estudios e investigaciones.

El surgimiento de nuevos paradigmas sobre la escolaridad y el cambio precisa de la consolidación de nuevos discursos y, en este sentido, las conversaciones que presentamos pueden representar un aporte.

C. CONTEXTUALIZACION

Capítulo 4

APROXIMACION SOCIO-EDUCATIVA AL CONTEXTO DE LA INVESTIGACION: LAS ESCUELAS SECUNDARIAS PUBLICAS DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES

4.1 Definición del contexto de la investigación

Se define como contexto de la investigación las Escuelas Secundarias de gestión estatal de la Ciudad de Buenos Aires y, dentro de ellas, los procesos de cambio y asesoramiento.

La referencia al contexto implica realizar una diferenciación entre un contexto general, un contexto regional y un contexto específico de estudio. Cada uno representa una focalización que a modo de lentes que se superponen permiten identificar con mayor precisión las características de la porción de la realidad que se intenta estudiar, mostrando su complejidad estructural y dinámica. En cada tipo de contexto se abordan aspectos diferentes de la realidad focalizada:

- *Contexto temático general:* las Escuelas Secundarias de gestión estatal. Este es un contexto temático que será abordado de manera conceptual y general e intenta mostrar las problemáticas típicas de estas escuelas.
- *Contexto dinámico regional:* se trata de identificar los procesos y fenómenos que caracterizan a las Escuelas Secundarias en el contexto argentino y en la Ciudad de Buenos Aires.
- *Contexto específico de estudio:* se realiza una descripción detallada de la situación de la oferta educativa de la Ciudad y de las estructuras de asesoramiento y en particular de la Región I que es el caso sobre el que se realizará el trabajo de campo.

4.2. Las Escuelas Secundarias de gestión estatal: características y principales tensiones

4.2.1. Las Escuelas Secundarias

Las Escuelas Secundarias representan, y sobre esto existe acuerdo general, el segmento del sistema educativo con mayores problemáticas y su crisis es mucho más profunda que en el resto de las instituciones de los otros niveles. Intervienen en esto al menos tres factores que recogen las principales tensiones que atraviesan a la escuela: a) el contrato fundacional, b) el exceso de demandas y c) la cultura organizacional.

a) El contrato fundacional de la escuela secundaria.

La organización de los sistemas educativos en tres niveles: primario, secundario y superior, se fijó a principios del siglo XX y corresponde a una marcada estratificación social y a una estructura piramidal del mundo del trabajo. En la base de la pirámide, los sectores populares (obreros y campesinos) requerían de los aprendizajes básicos de la lectoescritura y el cálculo y del disciplinamiento para el trabajo que ofrecía el nivel primario. En la secundaria se formaban los mandos medios; la *elite* y los dirigentes se formaban en el nivel superior. La educación secundaria tenía un doble objetivo: seleccionar a quienes iban a ingresar a la universidad y formar al segmento técnico.-administrativo del mercado laboral (Caillods y Hutchinson, 2001).

En efecto, en el momento fundacional la razón de ser de la escuela secundaria tenía que ver con los procesos de reproducción ampliada de las *elites* en un contexto de la sociedad industrial y urbana que acompañó el proceso de expansión del sistema capitalista mundial. La racionalidad de la escuela media era claramente selectiva y también todo su funcionamiento, desde el ingreso hasta los dispositivos pedagógicos (Tenti, 2003a: 15-16).

Pero las importantes transformaciones socioeconómicas y políticas a escala global ocurridas en las últimas décadas y que hemos señalado al referirnos al nuevo contexto de la sociedad del conocimiento, han ido modificando profundamente la función social

que cumple la educación secundaria a la luz de las necesidades de aprendizaje permanente y su distribución equitativa. Más allá de los discursos y las finalidades explícitas acerca de incluir a la educación secundaria como parte de la educación básica de la población, el dato central que caracteriza el contexto de la escuela secundaria es el hecho de su significativa expansión cuantitativa que se visualiza como una “tendencia pesada” (Tedesco 2003:8) en casi todas las sociedades modernas.

De manera que, lo que está en discusión en la escuela secundaria es su contrato fundacional. Una escuela creada “*para pocos*” (los sectores medios que constituirían la burocracia del estado, el magisterio de las escuelas primarias o proseguirían su formación universitaria como clase dirigente) debe transformarse en educación “*para todos*” por imperio de las necesidades de expansión educativa producidas por los requerimientos de la sociedad centrada en el conocimiento.

b) El exceso de demandas

El impacto de la sociedad del conocimiento en la escuela secundaria ha generado un fenómeno que Tedesco (2000; 2003) denomina “*exceso de demandas*”. El “*exceso de demandas*” está dado por las demandas que realizan los sectores integrados a la educación secundaria (sectores medios y altos) fundamentalmente relativos a la calidad y a la innovación del curriculum y, por otro, lado las demandas de los sectores de menores ingresos que pugnan por ser integrados, donde la demanda básica es el acceso.

En contextos de este tipo, la pugna por obtener los escasos recursos disponibles, asume características de verdadera lucha. El riesgo más visible es que las decisiones acerca de prioridades se tomen a favor de aquellos que tienen mayor capacidad de expresar demandas y de ejercer presión para satisfacerlas. Otro riesgo es la reacción negativa de los sectores integrados hacia las políticas destinadas a promover mayor acceso y participación de los excluidos. Hoy la población de alumnos que acceden a la escuela secundaria presenta un perfil totalmente diferente al perfil de principios del siglo XX. La expansión del nivel determinó el crecimiento de la diversidad de perfil y de la heterogeneidad de demandas.

De manera que la expansión de la escuela secundaria no sólo modifica la función social de selección y diferenciación que contenía el contrato fundacional sino que, en virtud del exceso de demandas y del perfil heterogéneo, se alteran y entran en crisis otros componentes del sistema: los contenidos curriculares, el perfil docente, la relación pedagógica, el diseño de las instituciones, el financiamiento y la administración.

c) *La cultura organizacional*

Las Escuelas Secundarias son, en su inmensa mayoría, instituciones modernistas paradigmáticas, símbolos y síntomas del malestar de la modernidad. Constituyen laberintos, a veces gigantescos, de diversas asignaturas distribuidas en horarios irracionales, prima la impersonalidad en los alumnos y profesores y la inflexibilidad burocrática de toda la organización. Se las ha llegado a comparar con centros comerciales o aeropuertos atestados de gente (Powell y otros, 1985 en Hargreaves, 1996).

Hargreaves (1996), utiliza el concepto de “*balcanización*” para definir su característica dominante. La “*balcanización*” se caracteriza por los límites fuertes y duraderos que se establecen entre las distintas partes de la organización, por la identificación personal con los campos que definen esos límites y por las diferencias de poder entre unos campos y otros. Se trata de un modelo de organización que sustenta y es sostenido por la hegemonía de la especialización de las materias y de su marginación de mentalidades más “prácticas”; modelo que restringe el aprendizaje profesional y el Cambio Educativo dentro de las comunidades de profesores y que perpetúa y expresa los conflictos y divisiones que caracterizan su vida cotidiana como institución. Estas instituciones *balcanizadas* y ultramodernas inhiben la innovación, retrasan la capacidad de respuesta de la organización, son incapaces de promover el aprendizaje ya no sólo de la organización sino de sus alumnos.

En otro trabajo Hargreaves (1998) señala tres factores dominantes e interrelacionados que caracterizan la cultura de la escuela secundaria: la orientación académica, la polarización del estudiante y el individualismo fragmentado. La fuerte orientación académica del curriculum lleva a la polarización de los estudiantes: aquellos que están en condiciones de responder con logros académicos de aquellos que imbuidos de otros

códigos y prácticas culturales no están en condiciones de interactuar fácilmente con el registro académico. Se naturalizan situaciones de ausentismo, fracaso, abandono por parte de estos últimos. El curriculum académico, basado en la definición de disciplinas, convierten a la escuela secundaria en una experiencia fragmentada, de aislamiento e individualismo ya no sólo para los estudiantes sino para los docentes y sus modos de trabajo.

Una cuestión que parece central a la hora de caracterizar la cultura de la escuela secundaria es el perfil de los profesores. La formación de los profesores para la educación secundaria se lleva a cabo de acuerdo al principio de “isomorfismo”. Este principio supone que los profesores tienen que ser formados con la especialización de la disciplina que deben enseñar dentro del curriculum académico. La aplicación del isomorfismo tiene tres consecuencias negativas para la escuela secundaria : otorga rigidez al rol docente, consolida el modelo fragmentado y empobrece las posibilidades del desempeño docente en el ámbito institucional (Braslavsky, 2001a).

Existe una articulación entre las estructuras organizativas, la cultura de la escuela y los formatos curriculares con los cuales se organiza el contenido escolar. Pero además, existe una particular configuración entre diseño racional y funcionamiento anárquico en las Escuelas Secundarias. Al respecto dice M. Poggi (2003:112) *“el nivel medio se caracteriza por una combinación particular de organización taylorista y burocrática y, al mismo tiempo, de ‘sistemas débilmente articulados o anarquías organizadas’, forma que se articularía con la organización curricular disciplinaria parcelada y fragmentada que ha caracterizado el curriculum de este nivel, fundamentalmente durante el siglo XX”*.

En efecto, en la Escuela Secundaria el modelo de funcionamiento organizacional es complejo ya que se combinan el diseño formal jerárquico y burocratizado, con división de tareas y responsabilidades, con un funcionamiento anárquico basado en la fragmentación y la debilidad de las articulaciones.

4.2.2. La gestión pública de las organizaciones escolares

Los procesos de gestión en las organizaciones, gestión directiva, de los recursos, del aprendizaje, entre otros, son procesos que adquieren características particulares cuando son responsabilidad directa del Estado, como en el caso de las escuelas de gestión pública.

En América Latina la organización del Estado responde a un modelo centralizado, de estructura jerárquica y en el que las escuelas, en general, poseen muy bajo grado de autonomía. La educación es uno de los servicios esenciales que brinda el Estado y los procesos de organización del sistema educativo, como su extraordinaria expansión, obedecieron a un tipo de gestión que se sustentaba en esa lógica centralizada, jerárquica y homogénea. Pero esa lógica de gestión resulta hoy inadecuada y obstaculizadora para la transformación escolar que la sociedad del conocimiento requiere.

En efecto, en el contexto de las escuelas de gestión pública no sólo está en discusión las características institucionales y pedagógicas de la oferta educativa sino además los modelos predominantes de gestión estatal de la educación. La cuestión estriba entonces en la capacidad del Estado de repensarse a sí mismo como gestor de organizaciones. Sobre la capacidad de auto-transformación del Estado, Sérieyx (1994: 142) se pregunta si *¿es posible verdaderamente escapar a las lógicas de Weber..., a las enfermedades de la burocracia, al crecimiento autógeno de toda organización que se considera su propio fin, a la tiranía ridícula y terrible de “agentes” investidos de poderes de los cuales no tendrán que pagar los riesgos?*

En el caso de las organizaciones estatales, se trata de pasar de una administración centrada en sus funciones a una administración recentrada en sus misiones, de una administración de procedimientos y de obediencia pasiva a una administración de responsabilidad, de una administración vertical, jerárquica y rígida a una administración horizontal, viva, en red (Aguerrondo, 2002b).

Sérieyx (1994) advierte sobre dos peligros en materia de estrategias de cambio en organizaciones estatales. El primero tiene que ver con el riesgo de pervertir, incluso de olvidar, las finalidades específicas de la función pública, en particular el servicio del

interés general y la equidad, al transferir linealmente las herramientas del *management* privado a la administración estatal. El segundo riesgo, es el de aumentar la resistencia al cambio por la difusión demasiado rápida de gestiones participativas e innovadoras en un sistema hiperjerarquizado, conformista y escéptico.

“La escuela es una organización que pervive independientemente del éxito con sus usuarios” afirmaba Santos Guerra (1990) haciendo referencia a la despreocupación de las escuelas por sus resultados, despreocupación que puede visualizarse como cierto “autismo” y que conduce a dejar librada a las organizaciones escolares a un proceso de “selección natural” o la vigencia de círculos de calidad que refuerzan la segmentación y la inequidad (Domínguez, 2000).

De modo que al considerar el contexto de la investigación tendremos presente tanto las características que atañen a las Escuelas Secundarias en tanto organizaciones educativas determinadas, como aquellas que provienen de su pertenencia a un modelo de gestión estatal.

4.2.3. Principales tensiones identificadas

La caracterización del contexto general de las Escuelas Secundarias de gestión pública permite identificar, en relación con las demandas de la sociedad del conocimiento, las siguientes tensiones:

- Vigencia del contrato fundacional de selectividad social lo que implica aumento de la inequidad y de fracaso escolar.
- Exceso de demandas y perfiles heterogéneos producto de la expansión del nivel que implica alteraciones en todos sus componentes.
- Cultura organizacional caracterizada por estructuras y dinámicas balcanizadas y fragmentadas que implican un curriculum de baja calidad respecto de las demandas de aprendizaje.
- Gestión burocrática e hiperjerarquizada que define instituciones rígidas y cerradas y que implican poca capacidad para procesar los cambios.

Estas tensiones generan problemas específicos que ya han sido abordados, aunque de manera muchas veces aislada, por la literatura especializada. Sin embargo resulta necesario abordarlos en sus interrelaciones y de acuerdo con las características peculiares que asumen en contextos específicos. Se hace necesario, pues, referirnos a esas tensiones tal como se presentan en un contexto dinámico regional, tarea que realizaremos en el siguiente apartado.

4.3. Procesos y fenómenos recientes en la educación secundaria en América Latina y Argentina

Cuatro son los procesos de cambio más significativos que, a nuestro criterio, afectaron a la educación secundaria en las últimas décadas en el país. Estos procesos, que se encuentran relacionados entre sí, tienen un denominador común. Si bien son de una envergadura notable, no han logrado revertir significativamente la estructura profunda de la escuela secundaria generándose en cada uno de ellos fenómenos específicos:

- La expansión del nivel y el fenómeno de la democratización aparente
- Los cambios socioeconómicos y el fenómeno de la escuela que asiste
- Los cambio demográficos y el fenómeno de la escuela vacía
- Las reformas y el fenómeno de la reestructuración superficial

4.3.1 La expansión de la escuela secundaria y la democratización aparente

El cambio más importante en la educación secundaria en los últimos tiempos ha sido su expansión. En efecto, la escolarización secundaria sigue aumentando y en los años 90 el aumento más importante de la escolarización secundaria tuvo lugar en América Latina y el Caribe, como puede observarse en el Gráfico 5. En el caso de Argentina el crecimiento de la educación secundaria, tomando los últimos 30 años fue muy fuerte; en 1960 asistían a la escuela secundaria el 24,5% de los adolescentes y jóvenes entre 13 a 18 años, mientras que en 1998 lo hacía el 72% (Cuadro 22).

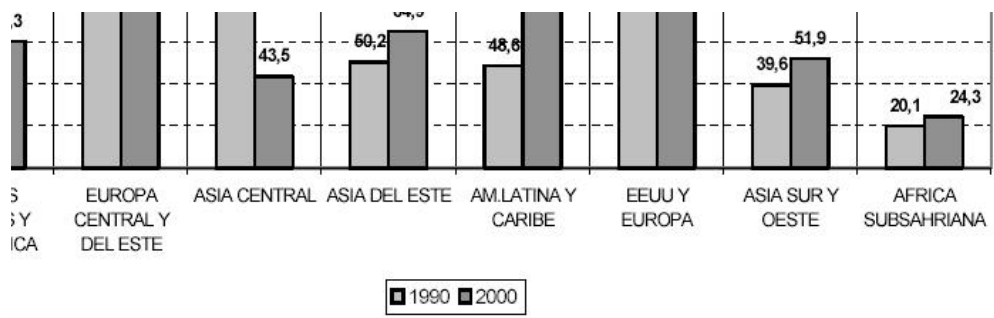


Gráfico 5: Enseñanza secundaria en el mundo. Tasa bruta de matriculación por región 1990 - 2000

AÑO	ESCOLARIDAD SECUNDARIA (13 a 18 AÑOS)
1960	24.5
1980	39.7
1991	59.7
1996	67.5
1998	72.2

Fuente: INDEC Censos Nacionales y estimaciones y proyecciones.

Cuadro 22: Evolución de las tasas de escolaridad secundaria en Argentina.

¿Cómo se explica la expansión del nivel secundario? Filmus y Moragues (2003:59) señalan que en la expansión es producida tanto por factores genuinos como por factores espurios. Entre los primeros se encuentran los requerimientos de adquisición de competencias y saberes más complejos para poder participar plenamente de la vida social y productiva en el contexto de la sociedad del conocimiento y la auténtica demanda de nuevos sectores de la población que pretenden un horizonte educativo superior para sus hijos. Respecto de los factores espurios mencionan los procesos de fuga hacia delante de los saberes significativos, la constante devaluación de las credenciales, el creciente papel selectivo del sistema educativo, la sobreoferta de mano de obra con más años de escolarización y la falta de otras alternativas institucionales

válidas para los jóvenes y adolescentes. Estos autores que analizan puntualmente la situación en Argentina concluyen que en la últimas décadas la expansión de la escolaridad media estuvo mucho más ligada a los factores espurios que a los genuinos y lo fundamentan en la creciente oferta de baja calidad que opera como contención social de los jóvenes y los mantiene alejados de la movilidad social ascendente a la que aspiran.

En efecto, semejante proceso de expansión no fue acompañado por una transformación estructural y cultural del nivel secundario que lo hiciera capaz de soportarlo, con lo cual se operó un proceso de democratización aparente: acceden muchos más alumnos a la escuela secundaria pero sin garantías de permanencia y de logro. Las Escuelas Secundarias conservan en gran medida la impronta de un contrato social que las define como escuelas selectivas y, además, mantienen las tradicionales estructuras organizativas y curriculares con las que fueron creadas. La ausencia de cambios profundos que acompañaran el proceso de expansión es una de las principales causas de la crisis actual de la escuela secundaria argentina, sobre la que convergen los diagnósticos (Tedesco y López, 2001; Braslavsky, 2001b). En el contexto de esa crisis se verifica que crecieron los índices de fracaso escolar, abandono y repitencia y se generaron nuevos fenómenos como la “marginación por inclusión” que consiste en la segmentación del servicio educativo en circuitos de diferente calidad, lo que implica para algunos sectores la permanencia en el sistema escolar sin garantías de aprendizajes.

En este sentido, las evaluaciones nacionales realizadas en Argentina sobre el nivel de logros de aprendizaje arrojan resultados muy pobres en general y evidencian una gran diferenciación por provincias.¹⁶ De la misma manera las evaluaciones internacionales revelan que los sistemas educativos latinoamericanos no están asegurando competencias mínimas necesarias para la vida adulta en el mundo actual y que los países con mayor inequidad social tienen menores logros.¹⁷

16 En 1993 El Primer Operativo Nacional de Evaluación del Ministerio Educación de Argentina evaluó los logros de aprendizaje de los alumnos del último año de la escuela secundaria. De acuerdo con sus datos, los estudiantes alcanzaban el 46,49% del mínimo exigible en matemática y el 61,41% del mínimo exigible en Lengua, con diferencias notables entre las provincias. Véase Braslavsky, 2001b: 408.

17 El 1° de julio de 2003, la UNESCO y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) hicieron públicos los resultados del estudio Programme for International Student Assessment (PISA) sobre las competencias desarrolladas por los escolares de 15 años de edad en 43 países. América latina ocupa las peores posiciones en la tabla de resultados, Argentina se ubicó en el lugar 35. El estudio

4.3.2 El crecimiento de la pobreza y el fenómeno de la escuela que asiste

Por sus características excepcionales vamos a referirnos al proceso de crisis socioeconómica acontecido en el contexto argentino en los últimos años.

Argentina mantiene desde hace tres años el índice de desarrollo humano más alto de América Latina (Informe de desarrollo Humano PND, 2003). Como se sabe, ese índice contempla tres aspectos: el educativo, el de salud y el económico. Sin embargo, este informe fue realizado con datos de 2001 y no recoge el impacto de la crisis de fines de 2001 y 2002 que hizo estallar las cifras en la Argentina. En otro informe posterior de las Naciones Unidas, se recogía el crecimiento de la pobreza que en el término de 12 meses (de diciembre 2001 a diciembre de 2002) señalaba que la cantidad de argentinos que viven debajo de la línea de pobreza pasó del 36% al 53% (UNICEF, 2003). Los estudios nacionales pos-crisis 18, indican que 7 de cada 10 jóvenes menores de 18 años viven debajo de la línea de pobreza y que casi 4 de ellos son indigentes. Pero, sobre todo, los estudios marcan los contrastes en las distintas zonas del país: así mientras en la Ciudad de Buenos Aires la pobreza afecta al 23,9%, en zonas del conurbano de la provincia de Buenos Aires llega al 76,9%. De manera que, no sólo creció la pobreza sino que creció la brecha entre el sector de la población más rico y la población más pobre; este proceso venía observándose durante la década de los 90.

¿Qué impacto de la crisis se registran en los índices educativos de Argentina? Sobre este punto aún no se cuentan con datos oficiales a nivel nacional. En un documento de

revela entre otras cosas que los jóvenes latinoamericanos (entre el 44 y el 80% dependiendo del país) tiene problemas serios para extraer, interpretar y reflexionar sobre información a partir de textos escritos. También da cuenta de la tensión entre calidad y equidad, así por ejemplo, aunque Chile obtuvo peor resultado que México, el primero tiene casi el 90% de sus jóvenes de 15 años en el colegio, mientras que en México 5 de cada 10 jóvenes están fuera de la escuela. Un aspecto interesante del estudio es el que muestra que hay una sinergia importante entre la escuela y la familia. En las familias en que los jóvenes se comunican con sus padres acerca de cómo van en el colegio, comen por lo menos una de las comidas juntos y conversan con frecuencia sobre temas diversos, éstos van mejor que aquellos que no tienen estas experiencias. Por ejemplo, en Argentina, entre jóvenes del mismo estrato social, hay una diferencia de 72 puntos entre los que se comunican bastante con sus padres y los que lo hacen raramente. Esta diferencia equivale a un nivel de desempeño y permitiría revertir de cierta manera el impacto del factor socioeconómico en los resultados de los jóvenes argentinos en esta prueba, ya que las diferencias entre el 25% más pobre y el 25% más rico es de 91 puntos.

trabajo del Banco Mundial 19 de 2002 con datos preliminares, se establece, curiosamente, que la crisis no ha tenido un impacto significativo en el proceso educativo, al menos en términos de retención. Una de las interpretaciones más plausibles es que la asistencia a la escuela no ha disminuido debido a que, durante la crisis, se reactivaron los programas asistenciales de comedores escolares y becas. Pero aún no existen evaluaciones que recojan el impacto post-crisis sobre la calidad. La escuela pública representa para miles de alumnos y familias, la única institución confiable que brinda asistencia a las necesidades básicas. En el caso de la escuela secundaria, en el pasado estuvieron ausentes las acciones asistencialistas mientras hoy se distribuyen becas, asistencia médica y comida.

De manera que, el crecimiento de la pobreza lleva a que las escuelas, sobre todo las de gestión pública, asuman los compromisos inherentes a garantizar condiciones básicas de educabilidad. Y muchas veces esto pone en riesgo la función específicamente educativa de la escuela.

4.3.3 Los cambio demográficos y el fenómeno de la escuela vacía

La diversidad de situaciones en América Latina, en cuanto a su composición demográfica, impide la realización de análisis homogéneos del contexto. Por eso se hace referencia en este punto al contexto específico de la Ciudad de Buenos Aires, sus cambios demográficos y su impacto en las Escuelas Secundarias.

La Ciudad de Buenos Aires tiene cada vez menos población y esa población envejece sin pausa. En 1999 ya se visualiza claramente como se angosta la base de la pirámide poblacional en la Ciudad, según se presenta en el Gráfico 6. Según los datos que surgen del censo de población de 2001 (INDEC, 2001) la población de la Ciudad se redujo un 6,4% desde 1991 y la población de menores de 15 años cayó un 17%. Estos cambios demográficos se producen por la migración de la población de los centros urbanos a

18 Véanse las publicaciones realizadas por el Diario Clarín de Buenos Aires: 7 de agosto de 2002 (página 15); 9 de julio de 2003 (págs. 24 y 25).

19 Véase el Documento de Trabajo n° 3, 2002 “El impacto de la crisis en el proceso educativo en Argentina” producido por Parandekar, España y Savanti miembros de la Oficina del Banco Mundial para Argentina, Chile, Paraguay y Uruguay, disponible en: www.bancomundial.org.ar

localidades periféricas y por un descenso en la tasa de fecundidad. Ambas situaciones concurren para que la tasa de escolarización en los barrios más céntricos disminuya generando el fenómeno de la “escuela vacía”, situación que es compartida por otras grandes ciudades en el mundo.

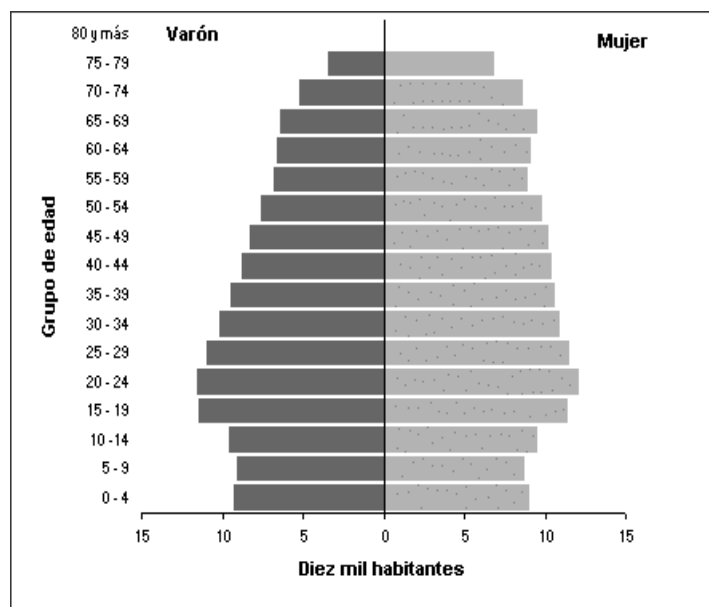


Gráfico 6: Estructura de la población según grupo de edad y sexo. Año 1999. Ciudad de Bs. As.

Los cambios demográficos, la migración de los centros urbanos a localidades periféricas y la creciente vulnerabilidad de los sectores sociales más desfavorecidos que la escuela no puede / quiere retener, ha llevado a que muchas de las enormes Escuelas Secundarias públicas localizadas en el centro de las Ciudades se encuentren semi vacías.

4.3.4 Las reformas y el fenómeno de la reestructuración superficial

Los procesos de descentralización y desconcentración del servicio educativo se han generalizado en toda América Latina durante la década del 90. Estos procesos abogan por la mayor autonomía de la unidades escolares y por el traspaso de poder de decisión a instancias intermedias, locales o regionales, al tiempo que se incrementan los controles técnicos y se define con mayor precisión los niveles de rendimiento que van a tomarse como patrón para la rendición de cuentas. Sin embargo estos procesos, que han

sido caracterizados como “reformas financierodependientes” (Carnoy, 1999) por la incidencia de los organismos internacionales de crédito en su diseminación, se han operado a niveles político - administrativos pero no han logrado cambios en las estructuras profundas. Una gran mayoría de Escuelas Secundarias públicas siguen sumergidas en círculos de calidad negativos 20 sin capacidad para reformular una oferta de calidad con equidad, versátil y flexible.

En nuestro contexto, desde hace 20 años, proliferan cambios que se inscriben mayoritariamente en la reformulación de estructuras a nivel del sistema y que obedecen a modelos centralizados de reformas y, en menor medida, representan innovaciones puntuales a escala institucional. Como señalábamos en capítulos anteriores, estas lógicas de cambio (la de las reformas a nivel de sistema educativo y la de las innovaciones a nivel de cada escuela) plantean problemas relativos a la apropiación del cambio por parte de los docentes y a su sostenibilidad e impacto reducido. Por otra parte, la sobrecarga de cambios que cada nueva gestión política inaugura, ha ido fortaleciendo las barreras institucionales y personales frente al cambio y socavado las expectativas que, en el caso de Argentina, la recuperación de la democracia en 1983, alentaba.

La implementación de la Ley Federal de Educación de 1993 ²¹, luego de 10 años de su aparición, muestra una instrumentalización desigual entre las distintas provincias argentinas y sus resultados son controvertidos. Un estudio realizado por el Cippec (2003), que reúne estadísticas de 1993-2002 y un relevamiento de la situación de las 24 provincias a través de entrevistas con distintos sectores de la educación, muestra que las desigualdades en materia de educación se han profundizado en el territorio argentino, acompañando el agravamiento socioeconómico de la brecha preexistente. La fragmentación del sistema, la falta de lineamientos comunes para la educación por parte

20 Un círculo de calidad negativo está constituido por aquellas escuelas que tienen que aceptar el alumnado de aluvión, diverso, descartado por otras instituciones, para completar sus vacantes con el fin de su supervivencia y que deben responder a situaciones de gran diversidad en cuanto al nivel de formación, ritmo de aprendizaje, perfil socioeconómico, etc.

21 La Ley Federal de Educación sancionada en 1993 extendió la obligatoriedad escolar a diez años, modificó la estructura de niveles, con nueve años de educación básica y tres de Polimodal y elaboró contenidos nuevos para todo el sistema. En la actualidad hay provincias que completaron su implementación, provincias que no la realizaron y otras que se encuentran en proceso de reconversión del sistema.

del Estado y la carencia de equipos técnicos en muchas provincias, son los principales problemas que identifica el estudio para la implementación de la ley que supuestamente busca acrecentar los niveles de inclusión y calidad educativa.

En síntesis, estos cuatro nuevos fenómenos a los que nos hemos referido, estarían mostrando la agudización de las contradicciones en el seno de las propias instituciones y básicamente en los modos de pensar y de hacer el cambio. Hablan de la persistencia de la gramática escolar y de la consolidación de la gramática del cambio. *La democratización aparente, la escuela que asiste, la escuela vacía y la reestructuración superficial* son formas más sutiles y más escurridizas de la persistencia de un modelo cultural de escuela secundaria selectiva, excedida en las demandas y en tensión entre modelos hiperracionales y anárquicos.

4.4 Situación del nivel secundario en la Ciudad de Buenos Aires

4.4.1 Análisis de datos del contexto: la Ciudad de Buenos Aires

La Ciudad de Buenos Aires tiene, según datos de 2004, aproximadamente 3.056.000 de habitantes, de los cuales un 54% son mujeres. Casi un tercio de la población está vinculada al sistema educativo, siendo éste el sector social de mayor extensión. Esta situación se ve también reflejada en el presupuesto del Gobierno de la Ciudad. Se destina a la educación el 26% del total del presupuesto y el 44% de la inversión destinada al área social.

En los últimos años, en la Ciudad de Buenos Aires se han producido cambios significativos respecto a sus características demográficas, sociales y económicas de igual forma que en el resto del país, y que analizamos en el punto anterior. Vamos a detenernos aquí en aquellos datos vinculados al crecimiento de la pobreza por la estrecha relación que se plantea con la escolarización, sobre todo del nivel secundario.

El desempleo y la precarización del trabajo (unidos al movimiento de los precios) han derivado en un crecimiento de la población que se encuentra en condiciones de pobreza, tanto en el país como en la Ciudad de Buenos Aires. Esto puede ser percibido a través del crecimiento de la parte de la población de la Ciudad cuyo ingreso no le permite conseguir un conjunto de bienes necesarios. Por un lado, crece la proporción de personas y hogares que no perciben lo suficiente como para comprar los alimentos que les permitan desarrollarse normalmente, desde un punto de vista meramente biológico. Esto es lo que mide la *línea de indigencia*. Vemos, entonces, que casi 4 de cada 100 hogares y casi 6 de cada 100 personas de la Ciudad se encuentran en esta penosa situación.

Mientras tanto, ha crecido también la proporción de hogares y personas cuyo ingreso, si bien les permite consumir la cantidad y calidad de alimentos necesarios, no los habilita al consumo de otro tipo de mercancías en magnitud tal de igualar o superar lo que se considera la relación *normal* entre gasto en alimentos y otros gastos para la región metropolitana. La evolución de la proporción de hogares y personas bajo la *línea de pobreza* en la Ciudad de Buenos Aires, ha ido en aumento desde 1992. Más precisamente, se duplicó el porcentaje de hogares (de 6,6 en la onda de mayo a 13,4 del mismo mes en el año 2002) y aumentó aún más la cantidad de personas en tal condición (del 8,1% al 19,8%), según la Encuesta Permanente de Hogares del INDEC.

La medición de la cantidad de población por debajo de la línea de pobreza y la línea de indigencia permite ver la evolución de la pobreza más o menos circunstancial, es decir, de aquella que puede revertirse con una mejora relativa de los ingresos. Resta por ver cómo las situaciones que describimos anteriormente afectaron a la cantidad de personas que se encuentran en situación de *pobreza estructural*.

Para esto se utiliza la medición de la proporción de personas con *necesidades básicas insatisfechas* (NBI) 22. Esta forma de medir la pobreza consiste en identificar el grupo de hogares que no llega a satisfacer alguno entre un conjunto de indicadores que

22 Son considerados como personas con *necesidades básicas insatisfechas* aquellos que: a) habitan una vivienda sin retrete o descarga de agua; b) habitan una vivienda de tipo inconveniente (pieza de inquilinato, vivienda precaria u otro tipo); e) habitan en hogares en que hubiera más de tres personas por cuarto; d) pertenecen a un hogar que tuviera algún niño en edad escolar (6 a 12 años) que no asista

expresan necesidades básicas. A continuación, se presentan los valores de población con NBI del último Censo de Población, Hogares y Vivienda. En algunos distritos de la Ciudad el porcentaje de población con necesidades básicas insatisfechas duplica o triplica el promedio para la Ciudad (Cuadro 23).

»	101.297	5.318	5,2
»	106.825	6.574	6,2
»	112.217	8.048	7,2
»	94.433	6.265	6,6
»	103.081	3.084	3,0
»	83.409	1.832	2,2
»	119.266	2.195	1,8
»	98.774	2.805	2,8
»	100.594	23.381	23,2
»	89.371	7.095	7,9
»	79.006	13.022	16,5

cional de Población, Hogares y Viviendas 2001. INDEC

Cuadro 23: Población total y población con necesidades básicas insatisfechas según distrito escolar

Los distritos 3, 4, 5, 19, 20 y 21 presentan los porcentajes más altos. También el distrito 6 supera la media de la Ciudad, aunque sin alcanzar el nivel de los anteriores.

Es en este contexto socioeconómico en el cual la educación secundaria cumple con la tarea de educar y formar a los adolescentes de la Ciudad de Buenos Aires. La situación antes descrita, se verá, tiene efectos visibles sobre las condiciones educativas del nivel de enseñanza secundaria.

a la escuela ó e) pertenecen a un hogar en que hubiera cuatro o más miembros por cada miembro ocupado y cuyo jefe no hubiera completado el tercer grado del nivel primario.

4.4.2 La situación educativa del nivel secundario en la Ciudad de Buenos Aires

Las Escuelas Secundarias de la Ciudad de Buenos Aires dependen de la Dirección de Educación Media y Técnica de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad. Esta jurisdicción no ha adoptado los cambios de la Reforma contenidos en la Ley Federal de Educación promulgada en 1993, manteniendo la antigua estructura de educación secundaria dirigida a alumnos de entre 13 y 18 años con una oferta de orientación bachiller o comercial con una duración de 5 años y técnica con una duración de 6 años. En 2002, la Ciudad de Buenos Aires sancionó una ley de obligatoriedad de la educación secundaria que deberá hacerse efectiva en 2005 y que, básicamente, compromete al Estado a garantizar educación secundaria a todos los jóvenes de la Ciudad, llevando de esta manera la obligatoriedad escolar a 13 años, en vez de los 10 años que propone la Ley Federal de Educación.

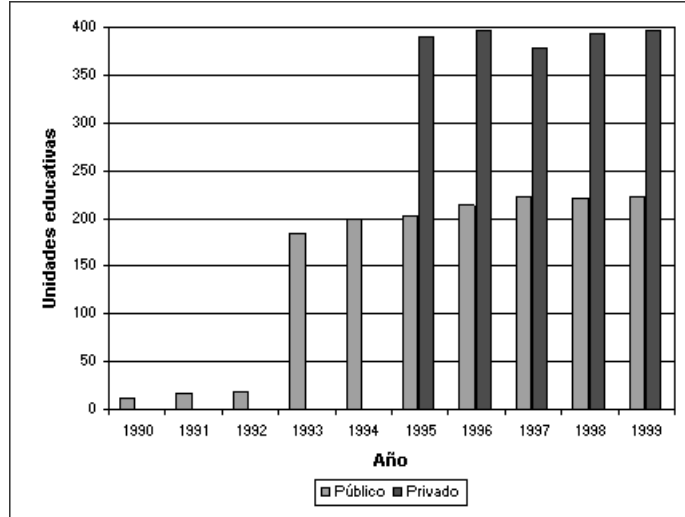
La tasa de escolaridad media en la Ciudad ha superado históricamente la tasa nacional y continúa haciéndolo. En 1999 la tasa neta de escolarización secundaria era de 75,3. (Cuadro 24). En 1992 se realiza el proceso de transferencia de las Escuelas Secundarias nacionales a las provincias en virtud del proceso de desconcentración del servicio educativo. En 1996 las escuelas de gestión privadas también ingresan en la órbita de la educación pública de la Ciudad. De manera que la Ciudad de Buenos Aires pasó de tener 11 Escuelas Secundarias en 1990 a 618 en 1999. (Gráfico 7)

AÑO	PRIMARIA	SECUNDARIA
1980	94.3	65.7
1985	94	74.4
1990	98.4	65.5
1995	97.6	73.4
1996	91.4	76.9
1997	96.4	79.3
1998	96.7	79.5

1999	95.2	75.3
------	------	------

Fuente: Dirección General de Estadísticas y Censos (GCBA).

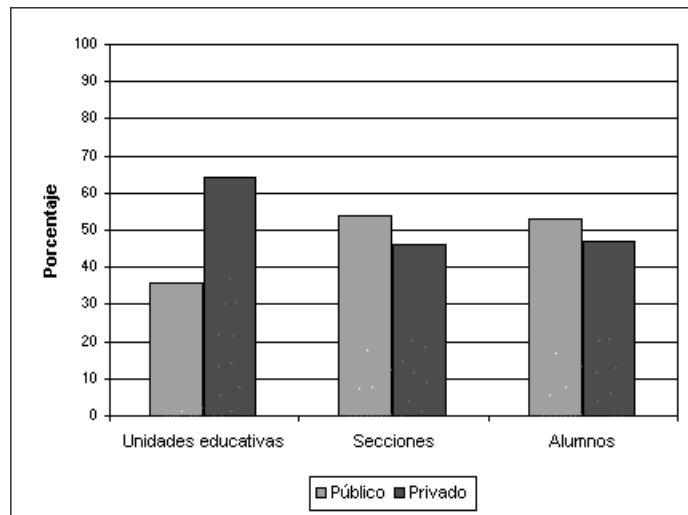
Cuadro 24: Tasa neta de escolarización en Ciudad de Buenos Aires



Fuente: Anuario estadístico GCBA. Año 2000.

Gráfico 7: Evolución de la cantidad de unidades educativas del GCBA de nivel medio por dependencia. Años 1990/1999.

La distribución entre el sector de gestión privada y el de gestión pública es homogénea, aunque con ciertas particularidades: Según datos de 2000, mientras las escuelas de gestión estatal constituyen el 37% del total de unidades educativas, contienen el 54% del total de secciones y atienden a 53% de la población de alumnos (Gráfico 8). Esto quiere decir que, si bien existen mayoría de Escuelas Secundarias privadas, el sector estatal es el que atiende a un poco más de la mitad de la población de jóvenes.



Fuente: Anuario estadístico del GCBA 2001.

Gráfico 8: Participación del total de unidades educativas, secciones y alumnos de nivel medio por dependencia. Año 2000. Ciudad de Buenos Aires.

En la actualidad la Ciudad de Buenos Aires cuenta con 124 escuelas de nivel medio de gestión pública, de las cuales el 69,3% corresponden a la modalidad bachiller y comercial y el 30,6% a la modalidad técnica. No se incluyen en el contexto al que hacemos referencia a las instituciones secundarias de características especiales como las dependientes de los institutos normales, la modalidad artística y las escuelas de adultos.

En relación con la cobertura del nivel, es posible encontrar relaciones entre la no escolarización y el abandono con la pobreza. La no asistencia es mucho mayor entre los adolescentes que tienen necesidades básicas insatisfechas (NBI): representa el 21,1% de este grupo contra un 4,6% entre quienes no se encuentran en situación de pobreza estructural. Entre los jóvenes de 17 años con NBI, la proporción de quienes no asisten llega al 40%, duplicando el promedio de la Ciudad (Cuadro 25).

Cuadro 25: Tasa de no asistencia por NBI según edad

Los datos recién presentados muestran que, a mayor edad, la no escolarización crece. Esta relación se verá confirmada por la proporción de alumnos que cursa cada año de estudio sobre la matrícula total del nivel medio en escuelas dependientes de la Dirección del Área de Educación Media y Técnica . Vale aclarar que, si bien no se está observando una cohorte real, esta distribución da una idea de la pérdida de alumnos característica del nivel. A mayor año de estudio, menor cantidad de alumnos. Este dato

se verifica al analizar la distribución de la matrícula del nivel secundario en los distintos años de la escuela secundaria. (Gráfico 9).

ño 4to año 5to año 6to año
al 2002. Departamento de Estadística, DIE. DGPL.

Gráfico 9: Distribución de los alumnos por año de estudio de nivel secundario estatal.

Idealmente, en la medida en que la población en edad teórica se mantenga constante de año a año, la proporción que cada año de estudio aporta al total debería ser similar a la del resto.

La proporción que los alumnos de cada año representa sobre la matrícula total disminuye visiblemente a medida que aumenta el año de estudio, La diferencia entre el 3° año y el 1° nos señala que los dos primeros años son claves en la configuración de las características del nivel, en el año 2003 esta diferencia es de 5.200 alumnos menos para las escuelas que dependen de la Dirección de Medía y Técnica.

De modo que casi la mitad de la población del nivel medio se encuentra cursando los dos primeros años del mismo. Esta circunstancia fundamenta la centralidad de la mirada hacia fenómenos tales como la repetición, la sobreedad, la deserción y el egreso en esos años del nivel.

La repetición y la sobreedad

Los altos niveles de repetición hablan, por un lado de una alta proporción de recursos destinados a retener a los adolescentes en el nivel y evitar el abandono, y por otro, de las dificultades de los alumnos para cumplimentar los objetivos necesarios para avanzar en el nivel. La repetición y la sobreedad (Gráfico 10) son indicadores de la dificultad de los alumnos de cumplimentar los objetivos trazados en tiempos teóricos y muestran cuánto se posterga su promoción y su futura inserción laboral, o bien, su ingreso al nivel superior. La repitencia en los dos primeros años es mayor que en los siguientes, por efecto de la segmentación y desarticulación que evidencia el sistema educativo, fenómenos a los que nos hemos referido anteriormente. Esto explica el peso mayor de la matrícula de 1° y 2° años con respecto a la de los restantes.

Gráfico 10: Porcentaje de repetidores y alumnos con sobreedad del nivel secundario por año de estudio. Sector estatal. Ciudad de Buenos Aires. Año 2002.

El abandono

La desproporción entre la cantidad de alumnos en 1° y 2° años, por un lado, y en los años restantes, por otro, también se explica por el abandono. Como medida aproximada a este

fenómeno, es útil observar la proporción de alumnos matriculados en marzo²³ que se van de la escuela sin haber solicitado un pase a otra unidad educativa. Hay que tener en cuenta que ésta es una medida *aproximada* al abandono, ya que cuenta únicamente a aquellos alumnos que dejan de asistir sin pedir pase a otra escuela *durante* el ciclo lectivo.

Del total de alumnos matriculados en marzo de 2002, una décima parte no completó el año y no pidió un pase a otra unidad educativa. En el primer año este porcentaje es bastante más elevado ya que alcanza al 14,3% de la matrícula inicial. Hasta el tercer año del nivel los porcentajes superan los dos dígitos, lo que constituye un problema a atender de cara a la solución de la deserción. (Cuadro 26).

Cuadro 26: Alumnos salidos sin pase del nivel medio según año de estudio. Año 2002

4.4.3 El Asesoramiento Escolar en la Ciudad de Buenos Aires

La Ciudad de Buenos es la jurisdicción que ostenta los niveles de logros educativos (tasas netas de graduación, repitencia y supervivencia) más altos del país, tanto en el nivel primario como en el secundario. Aunque en un *ranking* de eficiencia educativa comparada entre las 24 jurisdicciones, en el que se relacionan recursos y resultados la Ciudad ocupa el lugar 16. Esto estaría mostrando que, aunque es el ámbito que cuenta

²³ En Argentina el ciclo lectivo comienza en marzo y culmina en diciembre.

con la mayor cantidad y calidad de recursos físicos y humanos, tiene baja eficiencia en su uso (Llach y otros, 1999).

Entre los recursos económicos y humanos, la Ciudad cuenta con la más amplia y significativa dotación de técnicos, planificadores y capacitadores del país. Sin embargo en la Ciudad no existe un Sistema de Asesoramiento organizado como tal. Tampoco se posee una información sistematizada acerca de qué tipo de asesoramiento se realiza, qué estructuras existen, cuántas personas se dedican a tareas de asesoramiento, cuántos son los cargos existentes, quienes los ocupan, qué funciones desempeñan. De manera que el trabajo de relevamiento de información realizado para este punto consistió en una reconstrucción personal de información dispersa y poco visible. Para ello se realizó una revisión de cada una de las plantas funcionales de las escuelas y entrevistas con personas que en alguna oportunidad habían trabajado con los profesionales de las escuelas.²⁴

Para organizar la información relevada utilizaremos la clasificación realizada en el Capítulo 2 de este trabajo al hablar de estructuras de asesoramiento. Diremos entonces que actualmente, en la Ciudad de Buenos Aires, existen para las Escuelas Secundarias estatales dos tipos de estructuras de asesoramiento: las estructuras centralizadas y las que denominamos atomizadas.

a) Estructuras centralizadas.

Como señalamos, al tratar sobre el asesoramiento, estas estructuras son las que dependen de la Administración central o de una Institución patrocinante y, a partir de ellas, se instrumentalizan las líneas de la política educativa. Estas estructuras se caracterizan por mantenerse mientras dura el programa o proyecto al que pertenecen, y la duración de éste depende de la duración de la gestión política y administrativamente los asesores son “contratados” por la gestión política, sin mediar en general concursos de antecedentes. Predomina el modelo experto o el de agente administrativo y de control de una política central.

²⁴ En este sentido el aporte realizado por Norberto Ianni del Equipo de apoyo institucional resultó muy importante ya que ayudó a revisar cada situación de las 124 escuelas de la Ciudad.

En la Ciudad de Buenos Aires existen básicamente dos tipos de estructuras centralizadas de asesoramiento: la asistencia técnica de los programas externos de cambio y la que imparte capacitación a los docentes y directivos.

- Los programas externos de cambio, que pueden ser nacionales o de la Ciudad, cuentan cada uno de ellos con sus propios agentes de cambio o asistentes técnicos. Los objetivos del asesoramiento son externos a la escuela y la duración de la estructura y su intervención está determinada por la duración del Programa y por la existencia de recursos que financien el Programa. Muchas veces estos programas no se articulan entre sí, generándose una duplicación de recursos y esfuerzos.

- Escuela de Capacitación. Es una institución dirigida a la formación de los docentes en actividad. Su oferta mayoritaria asume el formato de cursos o actividad más puntual (conferencia, jornada, debate) que apunta al docente individualmente y asume características externas a la escuela. Asistir a sus actividades otorga puntaje a los docentes en sus carreras profesionales y con esto se refuerza una lógica credencialista. La oferta educativa de esta institución es externa y heterodirigida. Es decir su oferta es “bajada” a las escuelas y los docentes deben elegir entre la variedad de cursos que les son ofrecidos. Estos cursos están dirigidos a los docentes en tanto individuos, es decir no se definen en función de colectivos institucionales. En mucho menor medida se responde a solicitudes de asistencia realizadas por las escuelas o las supervisiones sobre una necesidad específica. Cuando se cuenta con el personal idóneo para ello, y siempre que la demanda guarde coherencia con las líneas de la política de capacitación, se elabora un proyecto institucional y se trabaja con la escuela que realizó la demanda en un proceso de formación.

Existe una tercer estructura con mucho menor magnitud y es el Equipo de Apoyo Institucional: un equipo de 3 psicólogos que dependen de la Dirección de Educación Media y reciben demandas de ayuda por parte de las escuelas generalmente relacionados con problemas de convivencia o violencia escolar. En la mayoría de los casos su intervención es puntual y a partir de la demanda.

b) Estructuras atomizadas

Al tratar sobre Asesoramiento en el capítulo 2, definimos las estructuras atomizadas como las estructuras que pertenecen a la planta funcional de cada escuela y que se fueron creando a medida que surgían necesidades. Estas estructuras son generalmente unipersonales, los profesionales que las ocupan tienen estabilidad de funcionario público, es decir es personal permanente y las funciones que desarrollan dependen del perfil del profesional en cada caso. Nos referimos a Asesores Pedagógicos, profesionales de Gabinetes o Departamentos de Orientación, Psicólogos, Psicopedagogos. Señalamos que estas estructuras son heterogéneas y ambiguas y que normalmente el rol de los asesores no se inscribe en un Plan de Asesoramiento.

En la Ciudad de Buenos Aires de las 124 Escuelas Secundarias comunes de gestión estatal, 100 cuentan con estas estructuras, pero sólo en 56 de ellas los cargos que componen la estructura corresponden a funciones explícitas de asesoramiento; el resto son cargos de la planta funcional como profesores, maestros de taller, preceptores, etc., que, en la práctica, son afectados a funciones de asesoramiento pero sin el rango profesional correspondiente.²⁵

Esta situación hace que existan distintos tipos de carga horaria y remuneración entre quienes cumplen la función de asesoramiento interno en las escuelas. De manera que la situación es muy dispar y la distribución de estas estructuras para nada homogénea. Hay escuelas que no cuentan con estructuras; otras que tienen un cargo no específico con una dedicación mínima de horas y otras que cuentan con equipos de asesoramiento específico de 3 y 4 personas. Esta desigual distribución no obedece a situaciones objetivas como por ejemplo la cantidad de alumnos o de profesores, sino que está sujeta a diversas coyunturas y gestiones directivas que, de manera aislada y por decisiones personales, fueron generando estructuras sin una organización sistémica ni planificada de la función.

²⁵ Este dato surge del relevamiento que hemos realizado sobre cada una de las plantas funcionales de las 124 escuelas, ya que no se dispone de información sistematizada.

A modo de síntesis diremos que el análisis de la información sobre Asesoramiento Escolar en la Ciudad de Buenos Aires, que hemos podido relevar, permite identificar algunas situaciones problemáticas:

- Falta de información. No existe lo básico que sería un estado de situación de las estructuras existentes, listados de personal, etc. Esto evidencia la falta de organización de esta función dentro del sistema educativo de la Ciudad.
- Distribución inequitativa de recursos. Las diferencias observadas en las distintas plantas funcionales de las escuelas así lo muestra.
- No hay capacitación para estos profesionales. El análisis de la oferta de capacitación dada por el propio sistema a través de la Escuela de Capacitación muestra que los asesores escolares no se encuentran entre sus destinatarios.
- Prevalece el perfil de psicólogo o psicopedagogo, lo que estaría evidenciando una predominancia de las funciones de Orientación por sobre las de Asesoramiento.

Es decir, si bien existen algunas estructuras que pueden desarrollar acciones de asesoramiento y apoyo, éstas no conforman un sistema articulado. Teniendo en cuenta el valor del asesoramiento en el desarrollo de las capacidades para el Cambio Educativo, tal como se analizó en los distintos planteos recogidos al elaborar el Estado de la Cuestión en este mismo trabajo, y ante las problemáticas detectadas, es evidente la necesidad de profundizar los estudios sobre el Asesoramiento Escolar que ayuden a definir un Sistema de Asesoramiento para el sistema educativo de la Ciudad. Esto es, el análisis del contexto realizado permite concluir que resulta necesario redefinir las estructuras internas y externas de asesoramiento, definir relaciones articuladas entre sí, desarrollar instancias de capacitación y formación de asesores. En fin, formular un Servicio de Asesoramiento para las escuelas que pueda, en sus intervenciones fortalecer a las instituciones y sus docentes para emprender los procesos de cambio que las Escuelas Secundarias requieren desarrollar en respuesta a las demandas de la sociedad del conocimiento.

4.5 Desafíos para el cambio y el asesoramiento en este contexto

El contexto que se ha descrito presenta una serie de problemas prioritarios que se constituyen en los principales desafíos que afronta el cambio y el Asesoramiento Escolar en las escuelas medias.

A continuación presentamos en forma de cuadro las situaciones prioritarias para la intervención confrontando el estado actual y el estado deseable:

PRINCIPALES DESAFÍOS PARA LAS ESCUELAS SECUNDARIAS	
Estado actual	Estado deseable
<ul style="list-style-type: none"> - Visión selectiva de la escuela. Escuela “para pocos” - Estructuras fragmentadas. Aislamiento de los profesores - Gestión escolar burocrática, hiperjerarquizada. Baja o nula autonomía institucional. - Repitencia y abandono - Currículum homogéneo y desarticulado - Rol docente especializado. Isomorfismo en la formación. - Ausencia de propuestas específicas para grupos con mayores índices de fracaso: 1° y 2° año y alumnos con NBI. - Desatención o Asistencialismo respecto de las condiciones de educabilidad - Ausencia de un Servicio de Asesoramiento Escolar. Existencia de estructuras centralizadas o atomizadas 	<ul style="list-style-type: none"> - Visión inclusiva. Escuela “para todos” - Estructuras participativas. Trabajo en equipo - Gestión por proyectos, planeamiento estratégico. Alto grado de autonomía. - Promoción y retención - Currículum diversificado e integrado - Rol docente polivalente. Profesor como orientador. Función de especificación - Producción de propuestas específicas para grupos con mayores índices de fracaso. - Asegurar las condiciones de educabilidad preservando el rol de la escuela. - Existencia de un Servicio de Asesoramiento Escolar para las escuelas públicas, capaz de operar con la dinámica centro-arriba-abajo.

Cuadro 27. Desafíos para las Escuelas Secundarias

III. INVESTIGACION EMPIRICA

A. OBJETIVOS, METODO E INSTRUMENTOS

Capítulo 5

OBJETIVOS Y DISEÑO METODOLOGICO DEL ESTUDIO DE CASO

5.1. Objetivos de la investigación empírica

Recordamos ahora los objetivos generales de nuestra investigación que orientaron la elaboración de los capítulos precedentes y que orientan también el aspecto empírico de la misma:

1. Describir, comprender y analizar los procesos de Cambio Educativo y Asesoramiento Escolar en el contexto de la sociedad del conocimiento
2. Identificar prácticas emergentes de Asesoramiento Escolar que contribuyan a la transformación escolar requerida por la sociedad del conocimiento.
3. Formular condiciones para el AE, válidas para el análisis y la intervención, que contribuyan a su eficacia en relación con la mejora escolar y con la transformación de los modelos predominantes de cambio.

Estos objetivos dan lugar a unos objetivos específicos que orientan la investigación empírica y que enumeramos a continuación:

1. Comprender en profundidad prácticas innovadoras de Asesoramiento Escolar, en el contexto de proyectos escolares de mejora y caracterizarlas atendiendo a la dimensión ideológica (postura frente al cambio), estructural (condiciones de trabajo) y personal (perfil y rol profesional de los asesores).

2. Identificar dimensiones de actuación y funciones del Asesoramiento Escolar que permitan formular líneas de trabajo referidas a la definición de estructuras y procesos de Asesoramiento Escolar.

Estos objetivos hacen foco en el Asesoramiento Escolar pero, atendiendo a nuestro marco teórico, resulta necesario estudiar el Asesoramiento Escolar imbricado en procesos contextualizados de cambio. De modo que en la investigación empírica de este estudio vamos a considerar los objetivos propuestos atendiendo a una experiencia concreta de cambio que se desarrolla a partir de la implementación de proyectos escolares de mejora en un conjunto de escuelas secundarias, siguiendo el contexto específico sobre el que hemos focalizado este estudio.

5.2. El Estudio de Caso como opción metodológica

5.2.1. Fundamentación del Estudio de Caso como opción metodológica

Los objetivos propuestos y las consideraciones realizadas sobre el Asesoramiento Escolar en el Marco Teórico nos llevan a seleccionar el Estudio de Caso como la opción metodológica más apropiada para articular la investigación empírica atendiendo a su bajo grado de estructuración y control, lo que lo vuelve un diseño apto para el estudio de práctica innovadoras. En efecto, según la clasificación realizada por Van Lier (1998, en Gairín, 2000: 8) se diferencian cuatro tipos de diseños de investigación en relación con dos parámetros: el de estructuración previa de la situación de investigación y el de control de la misma durante el proceso. Las posibilidades van desde la investigación más estructurada y controlada, como es la experimental, hasta la que se caracteriza por el menor control y estructuración como puede ser el Estudio de Caso, tal como puede observarse en el Gráfico 11.

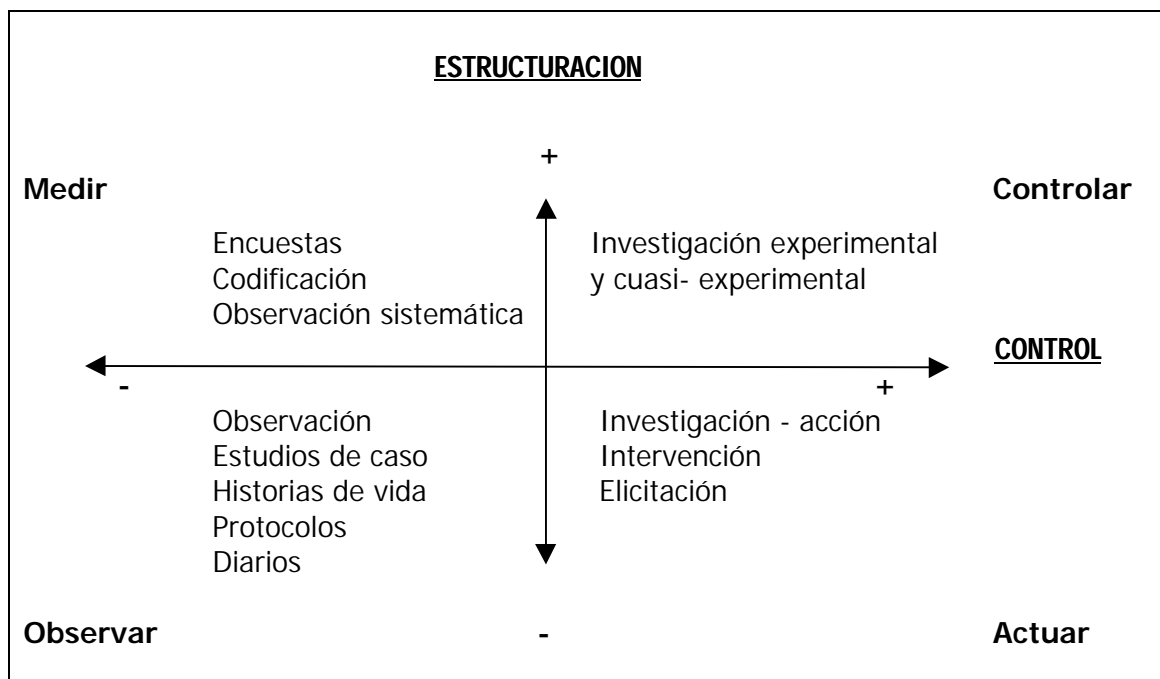


Gráfico 11. Diseños de investigación (Van Lier 1998, en Gairín, 2000: 8)

En relación con los factores intervinientes en la elección de los métodos Gairín (2000) señala que, si bien todo enfoque de la investigación se encuadra dentro de un determinado paradigma, lo que determina la definición de la metodología es el problema de investigación, cuya naturaleza conducirá a la elección del camino más adecuado superando los falsos dilemas entre lo cualitativo y lo cuantitativo.

Claro que los problemas no vienen dados y, en este sentido, el primer esfuerzo está en clarificarlos y definirlos interviniendo para ello la postura ideológico y paradigmática del investigador. *“Los marcos teóricos, sistemas conceptuales y orientaciones filosóficas van indisolublemente unidos a todas las fases de una investigación con independencia de si el hecho de que se utilicen sea consciente y explícito o inconsciente e implícito. Cualquier proceso de indagación, científico o no, tienen lugar en el contexto de las experiencias personales de quien lo realiza, de unas normas socioculturales generales y de ciertas tradiciones filosóficas”* (Goetz y LeCompte, 1988:57 en Diez Gutiérrez, 1999:222).

Es por eso que, partiendo de nuestro interés central en comprender prácticas innovadoras de Asesoramiento Escolar que procedan en coherencia con formas renovadas de Cambio Educativo y habiendo clarificado nuestros objetivos en esa

dirección, juzgamos apropiado el diseño que ofrece el Estudio de Caso, sabiendo, al mismo tiempo, que en tanto opción metodológica ofrece posibilidades y límites. En el siguiente apartado vamos a referirnos brevemente a los límites y posibilidades que ofrece el Estudio de Caso como opción metodológica, para enunciar luego las características particulares con que lo hemos revestido.

5.2.2. Posibilidades y límites del Estudio de Caso

El Estudio de Caso, en tanto diseño que se inscribe dentro del enfoque naturalista, implica el estudio de las características de una realidad singular, siendo su propósito conocer profundamente y analizar con intensidad los diferentes fenómenos que componen esa realidad. Interesa especialmente conocer el proceso tal y como está ocurriendo y la opinión y representaciones que las personas implicadas tienen de él.

En rigor, el Estudio de Caso constituye un “término paraguas” que engloba una familia de métodos y en este sentido es en sí mismo un diseño específico de investigación. Los criterios para delimitarlo según Arnal y otros (1992:207) son cuatro:

- Es particular: se centra en una situación, grupo o fenómeno determinado.
- Es descriptivo: porque pretende realizar una pormenorizada descripción del objeto estudiado.
- Es inductivo, puesto que parte de los datos para formular conceptos, hipótesis y generalizaciones.
- Es heurístico en tanto que pretende iluminar sobre la comprensión del caso.

Se reconoce además un criterio didáctico o formativo en el Estudio de Caso, además del heurístico (Casanova, 1996; López-Barajas Zayas, 1995). El criterio didáctico procede del antecedente histórico de técnica para la formación de universitarios, en la “Business School de Harvard” a comienzos del siglo XX, y es una metodología frecuente para la formación profesional en el desarrollo de aptitudes para resolver problemas. Los casos, según Wassermann (1994), son instrumentos educativos complejos que revisten la forma de narrativa y se construyen en torno de problemas o “grandes ideas” que merecen un examen a fondo. Más allá de su utilización como herramienta didáctica, lo

que convierte al Estudio de Caso en un dispositivo de formación es su capacidad de generar la necesidad de aprender sobre el problema que trata; de abrir preguntas.

El Estudio de Caso como técnica de investigación ofrece, en principio, tres posibilidades importantes:

- a) reconoce lo idiosincrásico y específico como legítimo en sí mismo.
- b) permite realizar síntesis entre teoría y práctica
- c) la flexibilidad de su diseño en el uso de diversas técnicas lo hace especialmente apto para “atrapar los sentidos” de la compleja realidad escolar.

En cuanto al diseño metodológico del Estudio de Caso, los autores consultados (Casanova, 1996; López -Barajas Zayas, 1995; Tójar Hurtado, 2001; Arnal, Del Rincón y Latorre, 1992) coinciden en señalar que las técnicas principales que se utilizan para la recogida de datos son la observación y la entrevista. Pero al mismo tiempo reconocen que el diseño permite la utilización de otras técnicas cualitativas como las historias de vida, la observación participante, el análisis de documentos y también técnicas cuantitativas como cuestionarios. De esta manera la selección de las técnicas responde a las necesidades de la investigación y a las características de las fuentes.

En esta investigación exploratoria se procederá al Estudio de Caso único, con un diseño combinado de técnicas como son el análisis de documentos y datos secundarios, distintos tipos de entrevistas, cuestionarios y observación participante.

En relación con los límites que presenta el Estudio de Caso como diseño metodológico, se puede señalar, quizás con mayor relevancia, la dificultad para generalizar los hallazgos de la investigación. En efecto, existe coincidencia entre distintos autores en destacar que la mayor dificultad del Estudio de Caso está en su validez externa o capacidad de generalizar. Sin embargo, la aplicabilidad del conocimiento en investigaciones de enfoque cualitativo no es del orden de la generalización sino de la transferencia. La fuerte incidencia del contexto en la configuración de la realidad educativa no sólo hace imposible una generalización del conocimiento sino también pone en cuestión la eficacia de tal generalización ya que ésta decae después de un

tiempo convirtiéndose más en historia que en ciencia a la luz de la dinámica propia de la realidad educativa (Guba, 1983 en Bertoni y otros, 1995).

A diferencia del enfoque cuantitativo, el abordaje cualitativo se basa en las interpretaciones provistas por los sujetos de la investigación. Sin embargo, el conocimiento obtenido no se limita al grupo participante del estudio. Si bien carece de una representatividad estadística, este conocimiento permite comprender el objeto investigado, más allá de los sujetos participantes. Los enfoques cualitativos, en tanto estudios de caso, enfocan lo concreto; sin embargo, cada caso es un caso de algo, del mismo modo que cada muestra es una muestra de algo. Y como señala Eisner (1998), si aprendemos algo acerca de un caso que desconocíamos al principio del estudio, no sólo habremos alcanzado una mayor conciencia de la cualidad o del rasgo de ese caso concreto, sino que también habremos aprendido a buscar esa cualidad y ese rasgo en otros casos.

De modo que, la transferencia de conocimiento producido por el Estudio de Caso estará sujeta a procesos de contextualización pero la aplicabilidad es fundamentalmente del orden de la pregunta, del cuestionamiento. Es decir el conocimiento producto de la investigación del caso permitirá mejorar la calidad de las preguntas que se harán en otro contexto. En este sentido señala Santos Guerra (1994: 265) los resultados de la investigación cualitativa pueden transferirse a otros contextos a través de una sencilla y a la vez compleja pregunta: *¿Sucederá en este otro contexto, lo que se ha descubierto en aquél?*

En este sentido, el Estudio de Caso realizado en esta investigación se concibe como un procedimiento válido para explorar qué dimensiones y qué prácticas de asesoramiento se despliegan en un caso de mejora escolar que se presenta, en principio, como innovador.

5.2.3. El Estudio de Caso y la investigación narrativa

Las prácticas innovadoras no constituyen un territorio previamente definido que esté a la espera de ser interpretado a través de categorías preestablecidas. Es necesario hacer

visibles esas prácticas y desde ellas recuperar los sentidos singulares que expresan y las lógicas particulares que despliegan. Para ello se recurrirá en este trabajo al Estudio de Caso que, siguiendo la definición de Stake (1998), más que una opción metodológica constituye la elección de un objeto a estudiar y su adecuada transmisión. En este último sentido, adscribimos a la vinculación entre Estudio de Caso e investigación narrativa, atendiendo a la contribución que el discurso narrativo hace a la comprensión de los procesos educativos (McEwan y Egan, 1998).

La narrativa, como señala Bruner (2003:31) *es una dialéctica entre lo que se esperaba y lo que sucedió*. Esto quiere decir que para que exista un relato hace falta una historia; *algo ha de estar alterado, de otro modo no hay nada que contar* (p.34). Bruner aporta con claridad el carácter problematizador que caracteriza a la buena narrativa: *“la gran narrativa es una invitación a encontrar problemas, no una lección acerca de cómo resolverlos”*....es una reflexión *“sobre la caza más que sobre la presa”* (p.38).

El Estudio de Caso y la investigación narrativa, como señala Bolívar (2002), comparten el ser enfoques hermenéuticos, donde las acciones y las vivencias que de ellas tienen sus protagonistas ocupan un papel relevante. El Estudio de Caso al buscar la comprensión de un hecho, suceso, individuo o grupo en su singularidad, más que una explicación causal por una generalización, suele adquirir, tanto en su proceso como en el producto de la investigación, la forma de una investigación narrativa. El Estudio de Caso podrá ser entonces una narrativa del caso por medio de la cual se trama la información producida a través de dos procesos que se complementan: la triangulación de información y la interpretación de la información.

Nuestra elección del Estudio de Caso como opción metodológica se inscribe en las enormes posibilidades que presenta no sólo para describir prácticas innovadoras sino para captar los sentidos que le asignan los sujetos que las desarrollan. Estas posibilidades resultan válidas si lo que buscamos es explorar el campo para encontrar nuevas significaciones acerca del cambio y el asesoramiento que es lo que pretendemos en nuestros objetivos. Es decir, si, retomando a Bruner, lo que nos mueve son preguntas acerca de la “caza” más que acerca de la “presa”.

5.3. Presentación del caso y cuestiones que interesan estudiar

El caso elegido corresponde a la experiencia que realiza “El equipo de asesoramiento de la Región 1” que depende de una Supervisión Escolar a cargo de dos supervisores y que está constituido por 7 asesores escolares. El equipo de asesoramiento, conformado a mediados de 1998, atiende a las 15 escuelas secundarias públicas que conforman la Región I de la Ciudad de Buenos Aires con una población aproximada de 2.000 profesores y 11.000 alumnos. La investigación contempla los ciclos escolares 1999, 2000, 2001 y 2002.

El caso presenta al menos dos rasgos singulares que justifican su interés para el estudio:

- 1) La escala “meso”: el caso presenta una dimensión “meso”, una Región de 15 escuelas que comparten localización geográfica y dependencia de una supervisión escolar. Este recorte de la realidad es bien diferente del que permite la escala macro, políticas generales que comprenden a la totalidad de las escuelas de una misma jurisdicción o país o de la escala micro, que remite a los proyectos a nivel de centro. La escala de trabajo “meso” o intermedia es poco frecuente dentro de sistemas educativos centralizados con escasa autonomía institucional como es el caso argentino. Esta escala, como quedó expresado en el desarrollo teórico de este trabajo, constituye una clave para la gestión del conocimiento relacionado con el cambio.
- 2) La modalidad de gestión: el proceso de cambio encarado por las 15 escuelas no obedece a un programa centralizado de reforma sino a una propuesta autogestionada y participativa en la que son las propias escuelas en su conjunto, con el apoyo del asesoramiento regional, las que definen proyectos innovadores dirigidos al fortalecimiento de las capacidades institucionales para gestionar el cambio, tomando como punto de partida las problemáticas comunes. En este sentido, el caso guarda relación con formas de cambio situado y gestión local que constituyen nuestras áreas de interés.

Estos rasgos dibujan someramente las características más visibles del caso que inciden en su selección para el estudio en profundidad.

En función de los objetivos planteados hemos identificado cuatro unidades de análisis, que constituyen el *Qué vamos a estudiar*:

- 1) *Contexto de actuación del equipo*: interesa conocer cómo surge el equipo, cómo se conforma, cuáles son las condiciones de trabajo, cómo se articula con el resto del sistema, cuál es su evolución.
- 2) *Proyectos que se desarrollan en las escuelas*: se relevarán 2 proyectos innovadores por escuela, llegando a un total de 30 proyectos donde lo que interesa conocer es el tipo de cambio que encaran las escuelas asesoradas, los problemas que trabajan, los procesos y resultados obtenidos. Se recogerá aquí “la voz de los asesorados” ya que los equipos docentes a cargo de los proyectos serán quienes brinden la información.
- 3) *Perfil y rol de los asesores*: interesa conocer el tipo de formación de los asesores, su experiencia previa, las expectativas y necesidades que genera en ellos el asesoramiento. Al mismo tiempo interesa conocer qué tareas realizan, cuáles son sus necesidades formativas y también los aspectos más problemáticas, conflictivos e inciertos del rol.
- 4) *Labor de asesoramiento*: se intentará comprender los diversos modos de intervención que hacen los asesores, analizando prácticas concretas, con el fin de conocer los procesos y dimensiones del asesoramiento que se hacen presentes.

5.4. Procedimiento del estudio: fases, unidades de análisis, fuentes, sujetos e instrumentos

Para el diseño del procedimiento, el *cómo estudiaríamos el caso*, nos basamos en el método de “profundización sucesiva” adaptado por Bolívar, Domingo y Fernández, (2001) para el estudio del desarrollo organizativo. Se definieron cuatro fases en el proceso del estudio: Contextualización inicial, Identificación, Profundización, Construcción de informes / relato y Validación. En cada una de estas fases se estudian las unidades de análisis identificadas a través de fuentes, sujetos e instrumentos diversos.

a) Fase Contextualización inicial

Iniciamos el estudio con la construcción de un contexto socioeducativo de la Región I a partir de datos secundarios provenientes de estadísticas oficiales. Esto permitió describir un territorio objetivo, sus irregularidades y problemas específicos. En un segundo momento emprendimos la tarea de encontrar claves contextuales en la historia formal que surgía de las entrevistas a supervisores y asesores. También nos propusimos dibujar otra dimensión del territorio de actuación constituida por la lectura subjetiva que de los problemas hacían los supervisores y asesores, los modos en que fueron concebidos el plan de acción, las estrategias y contenidos de las intervenciones en las escuelas. Interesaba conocer las hipótesis de trabajo que se manejaban al inicio y cómo fueron modificándose con el transcurrir del tiempo. Para esto, además de las entrevistas a supervisores y asesores, se consultó gran cantidad de documentos producidos desde 1999 a 2002 en la Región I. Con esta información se logró elaborar un mapa inicial del caso que dio lugar a la posterior elaboración de instrumentos adecuados (cuestionarios) para identificar aspectos relevantes, tanto de los proyectos escolares como de la práctica de asesoramiento.

b) Fase de Identificación

En la fase de Identificación se trabajó con un proceso de relativa descontextualización que consistió en la administración de cuestionarios a dos tipos de poblaciones: los asesores y los equipos docentes que en cada escuela desarrollaban los proyectos innovadores. En esta fase nos interesaba identificar las características de los proyectos escolares por un lado y por otro el perfil y el rol de los asesores. También, recoger algunas valoraciones respecto de los resultados obtenidos y puntos de concordancia y discordancia. Los cuestionarios permitieron obtener una fotografía detallada de la experiencia al finalizar el cuarto año de trabajo .

c) Fase de Profundización

En esta fase se profundiza en la labor de asesoramiento privilegiando su dimensión dinámica, el asesoramiento en acción. Para eso se pidió a los asesores que relataran intervenciones concretas realizadas en las escuelas. Entre las diversas intervenciones, la mayoría del equipo coincidió en señalar un mismo caso. Luego de verificar que las características de la escuela resultaban representativas del conjunto de escuelas, por su tamaño y resultados obtenidos, se decidió tomar ese caso concreto al que hemos denominado “*El caso de la escalera vacía*”. El caso se reconstruye a partir de entrevistas en profundidad a los asesores, cuadernos de campo y memorias elaboradas por el equipo docente de la escuela. Con el estudio en profundidad de esa intervención concreta, considerada paradigmática por el equipo de asesores, se pretendió obtener una mejor comprensión de los procesos y contenidos del asesoramiento.

d) Fase de Construcción de informes- relatos y Validación

Por último, se procedió a la elaboración de los informes - relatos que constituye el Capítulo 7 de esta investigación. Estos informes ofrecen una trama que es una síntesis debidamente triangulada que fue validada a partir de una entrevista colectiva realizada con los propios protagonistas.

A continuación se presenta el Cuadro 28, que contiene el procedimiento seguido en el Estudio de Caso:

Fases	Pasos a seguir	Unidad de análisis	Sujetos/ Fuentes	Instrumentos
Contextualización inicial	1. Describir las características contextuales y las condiciones en las que desarrolla su trabajo el Equipo de Asesoramiento	Contexto de actuación. (Situación de las escuelas y Plan Regional)	Supervisores y asesores Datos secundarios y documentos	Entrevista abierta Análisis de datos y documentos
Identificación	2. Identificar las características de los proyectos escolares innovadores sobre los que se realiza el asesoramiento. 3. Identificar el perfil y el rol de los asesores que conforman el equipo	Proyectos que se desarrollan en las escuelas Perfil y rol de los asesores	Asesores del equipo	Cuestionario para proyectos Cuestionario para asesores
Profundización	4. Comprender los contenidos y los procesos que constituyen la labor de asesoramiento del equipo, a partir del estudio de intervenciones	Labor de asesoramiento	Asesores	Entrevista profundidad Cuadernos de campo Observación participante Relatos de intervenciones Memorias de proyectos
Construcción de informes y validación	5. Producir informes que permitan reconstruir el caso. 6. Validar el relato	Totalidad de las unidades consideradas previamente Informes	Todos los sujetos y fuentes consideradas. Asesores	Triangulación de fuentes y técnicas. Entrevista colectiva

Cuadro 28: Procedimiento del Estudio de Caso: “El equipo de asesoramiento regional”

5.5. Diseño de la triangulación secuencial de la información

La triangulación es un procedimiento que permite realizar la contrastación entre diferente información. Es lo que permite valorar intersubjetivamente los datos y reducir los posibles sesgos. Una triangulación rigurosa dota a la investigación de fiabilidad y validez interna constituyéndose, como señala Diez Gutiérrez (1999: 229), en un *método de recogida de datos, de debate y de crítica epistemológica*.

En esta investigación se utilizan los siguientes tipos de triangulación según la procedencia de la información que se contrasta (Santos Guerra, 1994):

- Triangulación de datos procedentes de diversos métodos y técnicas: entrevistas, cuestionarios, análisis de datos y documentos.
- Triangulación de datos procedentes de distintos informantes: supervisores, asesores y equipos docentes de las 15 escuelas.
- Triangulación de datos procedentes de momentos distintos: datos estadísticos y documentos desde 1999 a 2002.

De manera que, la triangulación metodológica, de fuentes y temporal permite una lectura más compleja de la información y facilita la comprensión del caso.

En el diseño del procedimiento del Estudio de Caso previmos utilizar un tipo específico de triangulación denominado “*triangulación secuencial*”. La “*triangulación secuencial*”, según explica Morse (1991:120), *es usada cuando los resultados de una metodología o estrategia son esenciales para planificar la siguiente metodología. Uno finaliza o termina antes de que el otro sea implementado*. Como se establece en las sucesivas fases que hemos descrito, cada una de ellas guarda una secuencia que fue necesario seguir.

En efecto, cada fase, Contextualización, Identificación, Profundización y Construcción de Informes establecen entre sí una secuencia a partir de la cual se van definiendo instrumentos que permiten reelaborar la información a la luz de categorías y dimensiones de análisis que, a su vez, también se van reelaborando.

La multiplicidad de técnicas empleadas para la recogida de los datos (análisis de datos estadísticos y documentos, entrevistas, cuestionarios, relatos de intervenciones, observación participante) están dirigidas a construir una “descripción densa” (Geertz, 1994) del caso. Esa descripción se concreta en cuatro informes finales y validados que refieren a las distintas unidades de análisis consideradas.

El Gráfico 12 presenta la “triangulación secuencial” seguida en el Estudio de Caso.

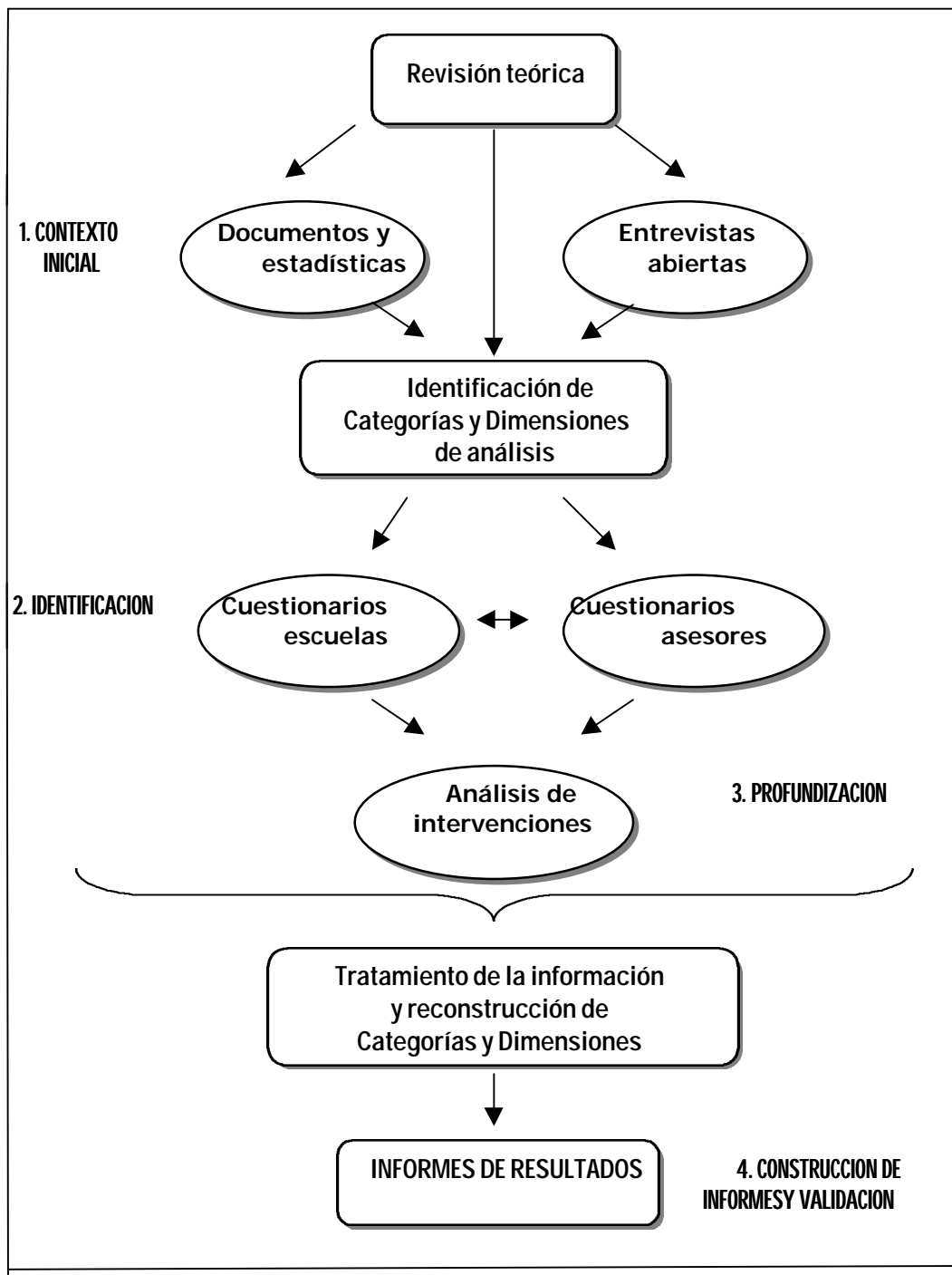


Gráfico 12: Triangulación secuencial del Estudio de Caso

Capítulo 6

INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCION DE DATOS

6.1. Diseño de instrumentos

6.1.1. Datos secundarios y documentos

Para el estudio de la información existente acerca del caso, que nos permitiera consolidar la primera fase de Contextualización Inicial, se recurrió a datos secundarios, principalmente datos estadísticos y al material documental referido al caso.

a) Datos estadísticos

Se consideraron los datos estadísticos oficiales relativos al contexto socioeducativo de las escuelas de la Región I: población con NBI, repitencia, abandono, sobreedad y distribución de la matrícula.

b) Documentos

Se realizó una clasificación y categorización de documentos disponibles conformándose tres grupos de documentos a ser estudiados:

- Planes y proyectos (Documento marco de 1999; Proyectos Regionales de 2000, 2001 y 2002)
- Evaluaciones cualitativas y cuantitativas (Evaluación del Proyecto Regional 2000, 2001 y 2002)
- Documentos de Trabajo (10 documentos vinculados a los temas alrededor de los cuales se desarrolla la propuesta de asesoramiento: Orientación y Tutoría, Proyecto Educativo Institucional, Gestión de Recursos, Equipos directivos, Evaluación de los aprendizajes, Gestión de la crisis)

6.1.2. Entrevistas

Entrevistas iniciales a supervisores y asesores

Se elaboraron dos entrevistas semiestructuradas, una para los supervisores y otra para los asesores, con la intención de recoger las características del proyecto regional según las opiniones y las visiones de sus protagonistas. Las entrevistas permitieron, además, recabar información sobre la experiencia que llevan adelante con el fin de reconstruir la evolución de la misma. Se abordan también las opiniones relativas a las fortalezas, debilidades y resultados obtenidos, cuestiones que permiten llegar a la formulación de un juicio valorativo por parte de cada uno de los miembros del equipo.

Con la información recogida se completó la etapa de Contextualización Inicial, al tiempo que se fueron contrastando los datos secundarios y documentales.

Para las entrevistas a supervisores y asesores, que constan en el Anexo II referido a Instrumentos, se consideraron los siguientes aspectos:

- Situación que da origen al proyecto regional
- Dimensiones y condiciones del cambio que impulsan
- Historia del proyecto
- Análisis Fortalezas, Debilidades, Oportunidades y Amenazas
- Resultados alcanzados
- Balance de la experiencia

En la Entrevista a Asesores se incluyó un aspecto más acerca de la labor de asesoramiento. Concretamente se solicitó a los asesores que relaten un caso concreto de intervención, que les resulte especialmente significativo de la experiencia. Este punto, fue retomado luego para la etapa de Profundización en la que nos centramos en el análisis de intervenciones.

Entrevistas colectivas de validación

Para la etapa de Profundización y para la última etapa de Construcción de resultados se diseñaron entrevistas colectivas de validación de datos.

Se diseñaron dos instancias de validación: la primera para validar la construcción del relato de intervención en la etapa de Profundización y la segunda para validar los cuatro informes de resultados. Ambas entrevistas que se realizaron con el conjunto de los asesores siguieron el mismo diseño. Antes de la entrevista se entregó a los asesores un material para la lectura individual, la construcción del relato de intervención, en el primer caso y una síntesis de los informes de resultados en el segundo. La entrevista colectiva se planteó como un análisis conjunto y discusión de la información que se iba produciendo.

6.1.3. Cuestionarios

Se elaboraron dos cuestionarios, uno destinado a los proyectos escolares innovadores que desarrollan las escuelas de la Región I y otro dirigido a los asesores del equipo. La elaboración de esos instrumentos se realiza a partir de las categorías y dimensiones que surgen de la revisión teórica realizada en los capítulos precedentes y de los elementos contextuales que surgen de las entrevistas individuales realizadas a asesores y supervisores como primer paso de este estudio de caso. Para la construcción de los cuestionarios nos basamos en la investigación *Innovación Educativa, Asesoramiento y Desarrollo Profesional* de Marcelo García, C. y equipo (1996). Esa investigación, también consultada cuando elaboramos el Estado de la Cuestión de este estudio, ofrece instrumentos que han sido rigurosamente validados. Si bien no se trata de replicar esa investigación, si hemos considerado pertinente tomarla como base en lo referido a los descriptores para la indagación de cada una de las variables que configuran el proceso de innovación de las escuelas y también en las dimensiones que reúnen características y funciones de los asesores.

Se realizaron los siguientes cambios a los cuestionarios considerados:

- a) Adecuaciones lingüísticas según los usos del español en Argentina.

- b) Adecuaciones según el contexto de la Región I
- c) Construcción de nuevos ítems dirigidos a lograr saturación de aspectos surgidos en las entrevistas.
- d) Construcción de ítems que permitieran establecer comparaciones entre las respuestas a ambos cuestionarios.

El Cuestionario sobre Proyectos Escolares

El Cuestionario sobre Proyectos Escolares, que se adjunta en el Anexo II, pretendía recoger las opiniones de los profesores participantes en los proyectos innovadores de cada una de las 15 escuelas. El cuestionario consta de 37 ítems de características variadas: respuestas múltiples, ordenación de respuestas, con opciones graduadas e ítems abiertos.

Los primeros ítems (1 y 2) recogen datos generales y descriptivos de la escuela y del proyecto de innovación: nombre de la escuela, cantidad de alumnos, de docentes y de turnos; nombre y tema del proyecto, cantidad de docentes participantes del equipo, cantidad de docentes destinatarios y tipo y cantidad de alumnos destinatarios.

Los siguientes ítems se estructuran siguiendo las fases del proceso de cambio identificadas en la revisión teórica: inicio, diseño (elaboración y contenido), desarrollo y evaluación:

- *Inicio del proyecto* (Items 3 –4 – 5 – 14)

Nos interesaba conocer qué suscitó la inquietud de iniciar el proyecto. Preguntamos desde cuando los profesores venían trabajando en el tema o los problemas considerados en el proyecto y el tiempo efectivo de implementación del proyecto como tal. También cómo surge la idea de elaborar el proyecto y cuál es la antigüedad docente de los profesores, con el fin de establecer en que etapa de su carrera profesional se encuentran.

- *Elaboración del proyecto* (Items: 6-7-13-16)

Preguntamos acerca de la elaboración del proyecto, cómo se seleccionó el tema, si se

desarrolló investigación diagnóstica y cuáles fueron sus características, qué personas se implicaron en la elaboración y si habían colaborado anteriormente en proyectos innovadores.

- *Contenido del proyecto* (Items: 8-9-10-11-12)

Nos interesaba conocer el contenido del proyecto: qué problema pretende disminuir, qué situación se propone fortalecer y cuáles son las principales acciones. Esta secuencia de preguntas nos permitiría establecer la coherencia interna del diseño. También nos interesaba saber si el proyecto ocupaba un lugar central o periférico respecto del proyecto educativo de la escuela para analizar su relevancia institucional. Otra cuestión importante era averiguar la percepción del grado de innovación que representaba el proyecto para los profesores y qué tipo de innovación creían que representa.

- *Desarrollo del proyecto* (Items 17-18-19-15-20-21-22-23)

En relación con el desarrollo del proyecto y dado que, si bien se administró el cuestionario al finalizar el ciclo lectivo 2002, los proyectos se encontraban en marcha, nos interesaba conocer en qué había consistido el trabajo realizado hasta el momento, que apoyos materiales recibían, cuáles habían sido las modificaciones respecto del proyecto inicial y si estas resultan congruentes con los objetivos formulados inicialmente.

También quisimos conocer la actitud del equipo directivo frente al proyecto al inicio y en ese momento, al igual que la del resto de los profesores que no forman parte del equipo.

- *Evaluación* (Items 24-25)

En cuanto a la evaluación de los proyectos interesaba conocer cómo se lleva a cabo la evaluación y quiénes la realizan.

Los siguientes ítems se dirigen a recoger información sobre el **Asesoramiento** a los proyectos (Items 26 – 27 –28 – 29- 30). Interesaba saber quiénes habían asesorado a las

escuelas, cuál había sido el asesoramiento solicitado por ellas, cuál el ofrecido por el equipo de la Región I y sobre qué temas. También se indagó acerca de las necesidades de capacitación generadas por el proyecto y cuál había sido la capacitación requerida y ofrecida.

Por último, interesaba conocer las **Limitaciones u Obstáculos** que se habían presentado al proyecto (ítem 32), las **Preocupaciones** de los profesores respecto del futuro del proyecto (ítem 33) y las valoraciones respecto del **Cambio** que representa el proyecto (ítems 31-34-35). Con respecto al Cambio se deseaba conocer si el proyecto había generado aprendizajes en cada profesor, en el equipo y en la institución y cuáles eran; si se habían producido cambios en la prácticas escolares como consecuencia del proyecto y cuál había sido el grado de influencia del proyecto en la escuela, en los profesores y en los alumnos.

El Cuestionario para Asesores

El Cuestionario para Asesores, que consta en el Anexo II, se dirigía a recoger información sobre el perfil profesional de los asesores del equipo, su rol y su opinión acerca del trabajo realizado con las escuelas de la Región I. El Cuestionario consta de 18 ítems de distinto tipo: de respuesta múltiple, de ordenación de respuestas, de opciones graduadas y abiertos. La estructura del cuestionario se divide en cuatro partes.

La primera parte del cuestionario está dirigida a **caracterizar la figura del asesor** (ítems 1 a 5) en relación a su actividad profesional: edad, formación, antigüedad, experiencia, otras ocupaciones actuales.

La segunda parte del cuestionario se centra en recoger información sobre el **rol asesor** (ítems 7-8-9-10). Interesa conocer qué tareas realiza y cuánto tiempo les dedica (ítem7); qué conocimientos y habilidades pone en juego en el ejercicio de su rol (ítem 8), qué características asume el proceso de asesoramiento (ítem 9) y cuáles son los principales problemas que enfrenta (ítem 10).

De esta segunda parte merece especial atención, por su complejidad, el ítem 8 referido a los conocimientos y habilidades del rol. Este ítem, que consta de 38 subítems, adopta el formato de “inventario” de conocimientos y habilidades que se agrupan en las dimensiones identificadas en el marco teórico, capítulo 2 de esta investigación.²⁶ Las dimensiones son :

- FORMACION
- PLANIFICACION (ORGANIZACIÓN –RECURSOS – EVALUACION)
- COMUNICACIÓN
- INNOVACION

Al no estar identificadas como tales en el instrumento consideramos importante explicitar, en los siguientes cuadros 29, 30, 31, 32, 33, 34, las dimensiones y los subítems correspondientes:

Dimensión: FORMACION
1. Conocer diferentes modelos de formación /capacitación de profesores
2. Conocer diferentes técnicas de observación y análisis de las prácticas pedagógicas
3. Saber diseñar, desarrollar y evaluar acciones de capacitación
4. Tener en cuenta las teorías y creencias de los profesores
5. Saber motivar a los profesores para la creación de equipos de trabajo
6. Saber exponer didácticamente un contenido a los profesores
7. Poseer conocimiento sobre el diseño y desarrollo curricular
8. Conocer las principales líneas de investigación didáctica
9. Disponer de conocimiento sobre teorías del aprendizaje de jóvenes y adultos
10. Ser capaz de reconocer la incidencia del contexto socioeconómico y cultural en la generación de demandas y ofertas educativas

Cuadro 29: Subítems de la Dimensión Formación del Cuestionario de Asesores

²⁶ Como se dijo, nos hemos basado especialmente en la investigación de Marcelo García (1996).

Dimensión: RECURSOS
11. Saber localizar recursos didácticos
12. Poseer capacidad para producir documentos y materiales
13.Saber trabajar con recursos tecnológicos
14.Saber cómo establecer relaciones de intercambio de recursos entre profesores, escuelas, instituciones

Cuadro 30: Subítems de la Dimensión Planificación (Recursos) del Cuestionario de Asesores

Dimensión: ORGANIZACION
15.Conocer técnicas e instrumentos para el diagnóstico de necesidades de la organización
16.Poseer conocimiento sobre clima, cultura escolar, estilos de liderazgo y dirección escolar
17.Saber fomentar la colaboración y cooperación dentro de la escuela
18.Saber ejercer diferentes estilos de liderazgo en distintas situaciones
19.Tener conocimiento de los procesos de evaluación institucional
20.Tener facilidad para organizar y gestionar el desarrollo de proyectos
21.Tener conocimiento actualizado de las reformas y legislación respecto del funcionamiento y organización escolar
22.Tener conocimiento y contactos con el resto del sistema educativo
23.Tener conocimiento y contactos con otras instituciones

Cuadro 31: Subítems de la Dimensión Planificación (Organización) del Cuestionario de Asesores

Dimensión: EVALUACION
24. Conocer diferentes modelos de evaluación de programas, experiencias, planes y proyectos educativos
25. Dominar técnicas cuantitativas de recogida y análisis de datos
26. Dominar técnicas cualitativas de recogida y análisis de datos
27. Saber elaborar instrumentos de evaluación de proyectos y escuelas válidos y fiables.
28. Saber crear un clima propicio para la evaluación y la negociación de los resultados
29. Saber evaluar la incidencia de la propia tarea del asesor

Cuadro 32: Subítems de la Dimensión Planificación (Evaluación) del Cuestionario de Asesores

Dimensión: COMUNICACIÓN
30. Saber cómo iniciar y construir una relación de confianza con profesores y directivos
31. Conocer distintos enfoques de tratamiento de conflictos
32. Saber escuchar y aceptar diferentes puntos de vista
33. Tener dominio de dinámicas de grupos
34. Saber expresar críticas o señalamientos sin generar reacciones negativas

Cuadro 33: Subítems de la Dimensión Comunicación del Cuestionario de Asesores

Dimensión: INNOVACION
35. Conocer diferentes modelos de cambio educativo
36. Tener claridad sobre las variables estructurales y culturales del cambio
37. Conocer diversas prácticas y experiencias de cambio
38. Saber reconocer y anticipar las resistencias / barreras del cambio

Cuadro 34: Subítems de la Dimensión Innovación del Cuestionario de Asesores

Para cada una de estas dimensiones se plantearon afirmaciones que contienen distintos conocimientos y habilidades que la literatura señala apropiadas. Las opciones de

respuesta a cada afirmación es doble. Se pide a los asesores que respondan en qué medida se considera formado y en qué medida representa un conocimiento o habilidad importante para su trabajo como asesor. Las escalas de respuesta son las que constan en el siguiente cuadro:

NIVEL DE FORMACIÓN	GRADO DE IMPORTANCIA
1. Nulo	1. Nulo
2. Insuficiente	2. Escaso
3. Normal	3. Normal
4. Bueno	4. Alto
5. Muy bueno	5. Muy alto

De esta manera se obtiene la posibilidad de comparar ambas respuestas y conocer cuáles son las necesidades formativas en cada dimensión.

La tercera parte del cuestionario la constituyen un conjunto de ítems que también están presentes en el Cuestionario sobre Proyectos Escolares, de modo que puedan establecerse **relaciones entre ambos cuestionarios**. Los temas de esos ítems son: Percepción del grado de innovación del proyecto, cuál ha sido el asesoramiento solicitado y ofrecido, utilidad del asesoramiento, necesidades de capacitación, aprendizajes realizados, nivel de influencia del proyecto.

En el Cuadro 35 se especifican los ítems que se encuentran relacionados en cada uno de los cuestionarios.

Temas	Cuestionario para asesores	Cuestionario sobre proyectos escolares
Grado y tipo de innovación	Item 6	Item 12
Asesoramiento solicitado y ofrecido	Item 11	Item 27
Utilidad del asesoramiento	Item 12	Item 28
Necesidades de capacitación	Items 13 y 14	Item 29
Aprendizajes realizados	Item 15	Item 31

Cuadro 35: Correlación de ítems entre cuestionarios para proyectos y para asesores.

La cuarta parte del cuestionario (ítems 16 y 17) se dirige a conocer cuál es el **nivel de influencia del proyecto regional** a nivel de las escuelas, los profesores y los alumnos y cuál es la evaluación general que los asesores hacen del desarrollo de las **capacidades que la labor de asesoramiento intenta fortalecer en las escuelas**. Las capacidades consideradas en el cuestionario surgen de los documentos consultados y de las entrevistas a los asesores y son:

- Participación activa de las escuelas en el proceso de cambio
- Trabajo en equipo
- Gestión por proyectos
- Capacitación en función de los proyectos
- Información para la toma de decisiones.

6.2. Aplicación de instrumentos

Aplicación de las entrevistas

Las entrevistas iniciales a supervisores y asesores se realizaron promediando el año 2002, según el guión establecido. Las entrevistas se aplicaron a la totalidad de los sujetos previstos en forma individual.

Instrumento	Cantidad de sujetos	Porcentaje del total
Entrevista a supervisores	2	100%
Entrevista a asesores	7	100%

Cuadro 36 Aplicación de entrevistas en el Estudio de caso

Las entrevistas colectivas de validación se realizaron durante la etapa de Profundización, en julio 2003 y durante la última etapa de discusión de resultados en

marzo 2004, siguiendo el diseño establecido: lectura previa individual de datos, análisis y discusión y relevamiento de comentarios significativos.

Aplicación del Cuestionario sobre Proyectos Escolares

En diciembre de 2002 se solicitó a las escuelas que seleccionaran dos de los proyectos de innovación, ya que algunas escuelas contaban con hasta cuatro proyectos y se remitieron dos cuestionarios a cada escuela. Para su aplicación se solicitó a las escuelas que destinaran una reunión de equipo y que el cuestionario fuera contestado por la totalidad de los profesores del equipo, expresando las opiniones mayoritarias y consignando las diversas alternativas cuando no hubiera consenso. De este modo se esperaba aplicar el cuestionario a 30 proyectos (2 proyectos por cada una de las 15 escuelas) y recoger la opinión de la totalidad de los profesores implicados.

A modo de puesta a prueba del instrumento, se inició el trabajo con una escuela, participando la investigadora de la reunión de equipo donde se contestó el cuestionario. A partir de esta prueba, y antes de iniciar la entrega a la totalidad de las escuelas, fue necesario realizar algunas modificaciones de redacción que aportaron claridad en el caso de tres ítems.

Dentro de la fecha estipulada se recogieron 32 cuestionarios (dos escuelas remitieron 3 cuestionarios en vez de dos, una remitió 4 cuestionarios) de 14 escuelas (una escuela no contestó). De modo que el universo de escuelas (14) y los proyectos (32) al que refieren los cuestionarios es altamente representativo de la totalidad.

La opiniones que recogen los cuestionarios corresponden a los profesores que conforman los equipos de cada proyecto y ascienden a 367 profesores (29,5%) de un total de 1245 profesores considerando las 14 escuelas, tal como se representa en el Gráfico 13:

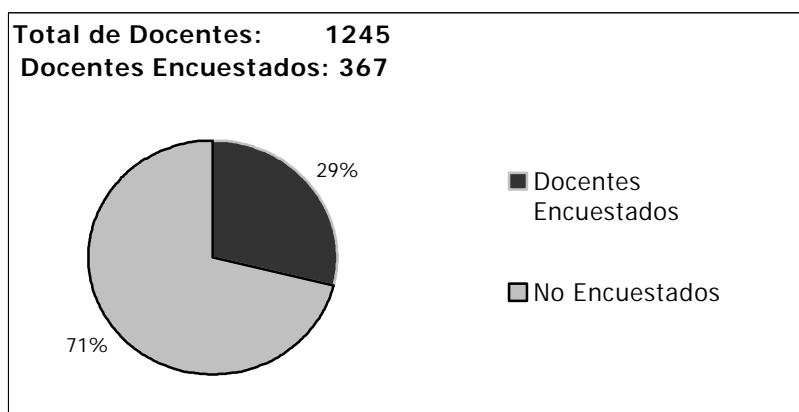


Gráfico 13: Población de docentes que contestaron el cuestionario

Si consideramos cada escuela, el porcentaje de profesores que contestaron el cuestionario por estar implicados en los proyectos remitidos representan un rango que va del 13,5 % al 55% del total de los profesores. En la Cuadro 37 se indican, por cada escuela, las variaciones que se han referido.

Escuela	Total de docentes de la escuela	Docentes que contestaron el cuestionario	Porcentaje sobre el total
Emem 6 (N)	60	15	25.0
Comercial 34 (M-T)	98	20	20.4
Liceo 4 (T)	54	21	38.9
Comercial 10 (N)	60	27	45.0
Colegio 1 (M-T)	77	29	37.7
Comercial 26 (N)	59	23	39.0
Comercial 5 (M)	45	25	55.6
Colegio 7 (M-T-N)	152	29	19.1
Colegio 2 (M-T-N)	107	28	26.2
Comercial 36 (N)	27	14	51.9
Técnica 12 (M-T-N)	222	30	13.5
Técnica 19 (M-T-N)	100	43	43.0
Comercial 2 (M-T-N)	130	38	29.2
Liceo 7 (N)	54	25	46.3
Total	1245	367	29.5

Cuadro37: Población de docentes que contestaron el cuestionario (por escuela)

Aplicación del Cuestionario para asesores

El Cuestionario para asesores fue administrado en diciembre de 2002 y fue contestado por la totalidad de los asesores del equipo. Previamente fue probado con uno de los asesores y se realizaron algunas correcciones de estilo que mejoraron la redacción de algunos ítems.

Es importante destacar que el diseño de los cuestionarios para los asesores fue una decisión que obedeció, más que al tamaño de la población de asesores en el caso estudiado, a un intento de producir un instrumento que resultara válido para indagar acerca de las dimensiones, conocimientos y habilidades que implica la función asesora y que pudiera ser, en parte, aplicado en otros estudios.

B. RESULTADOS

Capítulo 7

PRESENTACION Y ANALISIS DE RESULTADOS

7.1. Características del tratamiento de la información

Los resultados que aquí se presentan pretenden describir un caso, recuperar una historia de aprendizaje que, como tal, al expresarse enseña. Se construye aquí una especial trama, con el propósito de dilucidar sentidos, al reconstruir una experiencia de mejora en la que el asesoramiento muestra una configuración innovadora.

La historia trata acerca de los modos en que puede articularse el asesoramiento, a un conjunto de escuelas que inician y desarrollan procesos de mejora. Los sujetos de la historia son múltiples: las escuelas, los profesores, los asesores, los supervisores.

La trama conjuga también registros diversos: los datos puros y duros de los números, la evocación de los recuerdos que dejaron huellas, las preguntas escritas en el margen de un cuaderno de campo, los documentos, lo por documentar, las emociones de una experiencia inaugural, la incertidumbre y los fantasmas que se hacen presentes, los sueños compartidos, los compromisos renovados.

La información recogida, utilizando distintas fuentes e instrumentos, se presenta siguiendo las fases establecidas en el diseño metodológico del Estudio de Caso: Contextualización, Identificación y Profundización, a través de las cuales se abordan las distintas unidades de análisis consideradas: contexto de actuación, proyectos escolares de mejora, perfil y rol de los asesores y labor de asesoramiento.

Los resultados se presentan en cuatro informes. El primer informe, que responde a la etapa de Contextualización, permite recoger y analizar la primera de las unidades de análisis: el contexto de actuación. En su elaboración se entran los resultados

obtenidos a partir de las entrevistas a supervisores y asesores, el análisis de datos estadísticos y de documentos. El segundo informe corresponde a la etapa de Identificación de nuestro diseño metodológico y se ocupa de la segunda unidad de análisis: los proyectos escolares de mejora centrándose en el análisis del cuestionario respondido por 14 escuelas sobre 32 proyectos de mejora. El tercer informe, que también responde a la etapa de Identificación, y que presenta y analiza los resultados obtenidos por la administración del cuestionario a asesores, se refiere al perfil y rol de los asesores. Por último, el cuarto informe responde a la etapa de Profundización y se refiere a la labor de asesoramiento realizándose el análisis de un caso concreto de intervención. Para la presentación y análisis de los resultados de este último informe se apeló a la reconstrucción de un relato que recoge múltiples voces y fuentes y a la utilización del modelo de análisis que formulamos en nuestro marco teórico y que combina las dimensiones del asesoramiento con los procesos de conversión del conocimiento.

El carácter de triangulación secuencial de la información, que hemos previsto en nuestro diseño, resultó esencial para, a partir de los resultados de una metodología, planificar la siguiente. Es así que, si bien los informes que presentamos focalizan en una determinada unidad de análisis, los resultados de unos y otros se entrecruzan y contrastan en la interpretación de los datos.

La validación de los informes, en relación a la interpretación de los resultados que contienen, fue realizada, como se previó en el diseño, a partir de una entrevista colectiva en la que participaron asesores y supervisores. Previamente a la realización de esa entrevista, los participantes recibieron una síntesis de cada informe donde se presentaban los resultados y análisis más significativos de cada informe. El resultado de esa entrevista es presentado aquí como un último apartado bajo el título de "Comentarios al final de un camino".

7.2. Informe I: “El contexto de actuación del equipo de asesoramiento”

En este informe vamos a referirnos a nuestra primera unidad de análisis que es el *Contexto de actuación del equipo de asesoramiento* y que constituye la primera fase del estudio de caso a la que hemos denominado de *Contextualización inicial*. El estudio en esta fase se dirige a dibujar las características generales de la problemática que da origen al caso, del plan de trabajo y su evolución y del impacto sobre el problema. También interesa recoger un primer balance del caso realizado por sus actores más directos. Para esto nos basamos en información proveniente de distintas fuentes y sujetos, a saber:

a) Datos estadísticos

Se consideran los datos estadísticos oficiales relativos al contexto socioeducativo de las escuelas de la Región I: población con NBI, repitencia, abandono, sobriedad y distribución de la matrícula.

b) Documentos

Se realizó una clasificación y categorización de documentos disponibles conformándose tres grupos de documentos que fueron analizados:

- Planes y proyectos (Documento marco de 1999; Proyectos Regionales de 2000, 2001 y 2002)
- Evaluaciones cualitativas y cuantitativas (Evaluación del Proyecto Regional 2000, 2001 y 2002)
- Documentos de Trabajo (10 documentos vinculados a los temas alrededor de los cuales se desarrolla la propuesta de asesoramiento: Orientación y Tutoría, Proyecto Educativo Institucional, Gestión de Recursos, Equipos directivos, Evaluación de los aprendizajes, Gestión de la crisis)

c) Entrevistas

Se consideran las entrevistas realizadas a los supervisores y a la totalidad de los miembros del equipo de asesoramiento, que constan en el Anexo II de esta investigación, y que aportan información sobre el origen de la experiencia, su evolución, los principales contenidos y estrategias, las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas que presenta el caso y sus opiniones acerca de los resultados obtenidos y del balance de la experiencia.

Con toda esta información se logró elaborar un mapa inicial del caso que reúne tanto aspectos objetivos provenientes de los datos estadísticos como algunas claves de sentido que se muestran en el devenir de la historia de la experiencia, en las hipótesis de trabajo y en las lecturas subjetivas que los propios actores, hacen del caso. Este informe se estructura según los siguientes apartados:

1. El contexto socioeducativo de la Región I y sus principales problemas
2. El Plan Regional: surgimiento, contenidos, estrategias y evolución
3. Evolución de los indicadores relacionados con los problemas iniciales
4. Aspectos facilitadores y obstaculizadores
5. Fortalezas, Debilidades, Riesgos y Oportunidades

7.2.1. El contexto socioeducativo de la Región I y sus principales problemas

Dimensión y localización de la Región I

En primer lugar vamos a situar a la Región I y sus escuelas dentro del contexto del sistema educativo de la Ciudad de Buenos Aires, tal como se representa en el Gráfico 14.

El sistema educativo de la Ciudad de Buenos Aires incluye los distintos niveles: inicial, primario, secundario, adultos, especial, artístico y superior, y pertenecen a él tanto las escuelas de gestión privada como de gestión estatal. El subsistema de educación secundaria de la Ciudad está formado por 618 escuelas de las cuales 228 pertenecen a

gestión estatal, es decir conforman el universo de escuelas secundarias “públicas”. Dentro de ese grupo, las escuelas medias y técnicas, ascienden a 124. La Región I de Educación Media de la Ciudad de Buenos Aires está conformada por una supervisión, un equipo de asesoramiento y 15 Escuelas Secundarias, que representan el 12% del total de escuelas medias de la Ciudad y que reúne aproximadamente a 11.000 alumnos y 1300 profesores.

Sistema educativo de la Ciudad de Buenos Aires

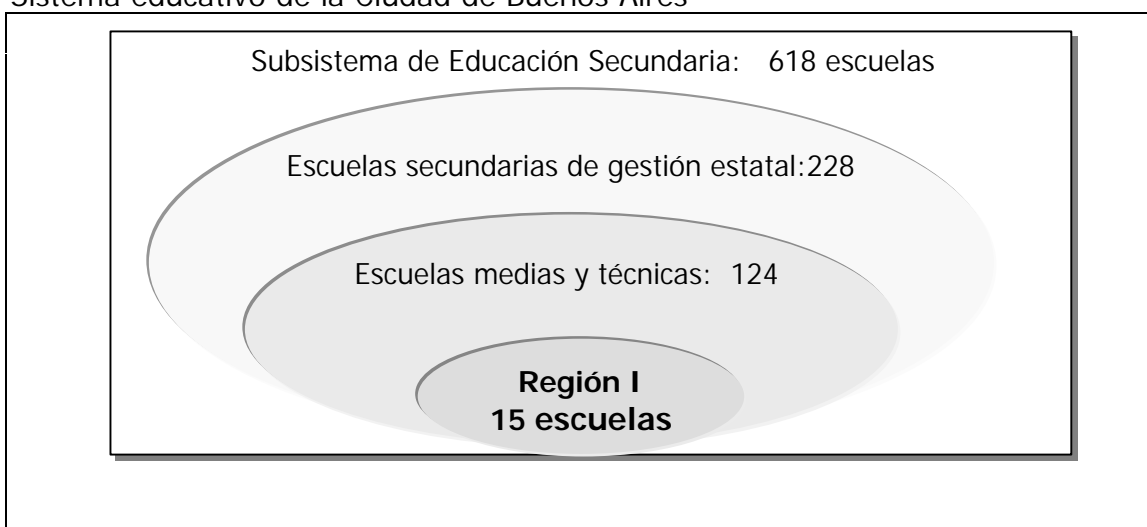


Gráfico 14: Dimensión del contexto específico de estudio: la Región I

Las Escuelas Secundarias de la Ciudad de Buenos Aires dependen de la Dirección de Educación Media y Técnica de la Secretaría de Educación. Esta jurisdicción no ha adoptado los cambios de la Reforma contenidos en la Ley Federal de Educación promulgada en 1993, manteniendo la antigua estructura de orientación bachiller, comercial o técnica. En 2002, la Ciudad de Buenos Aires sancionó una ley de obligatoriedad de la educación secundaria que deberá hacerse efectiva en 2005 y que básicamente compromete al Estado a garantizar educación secundaria a todos los jóvenes de la Ciudad, llevando de esta manera la obligatoriedad escolar a 13 años, en vez de los 10 años que propone la ley nacional.

El nivel secundario en la Ciudad de Buenos Aires se encuentra dividido en ocho regiones, cada una de las cuales agrupa entre 15 y 17 Escuelas Secundarias, siguiendo

un criterio de proximidad geográfica y cada Región está a cargo de dos supervisores. La Región I corresponde a los distritos I y III que corresponden a los barrios más céntricos de la Ciudad en los que viven 346.846 personas, 11.34% de la población total de la Ciudad, de acuerdo al último censo de población realizado en el año 2001. En el Gráfico 15, se presenta un plano de la Ciudad por distrito escolar en el cual es posible ubicar a la Región I (Distritos escolares I y III).

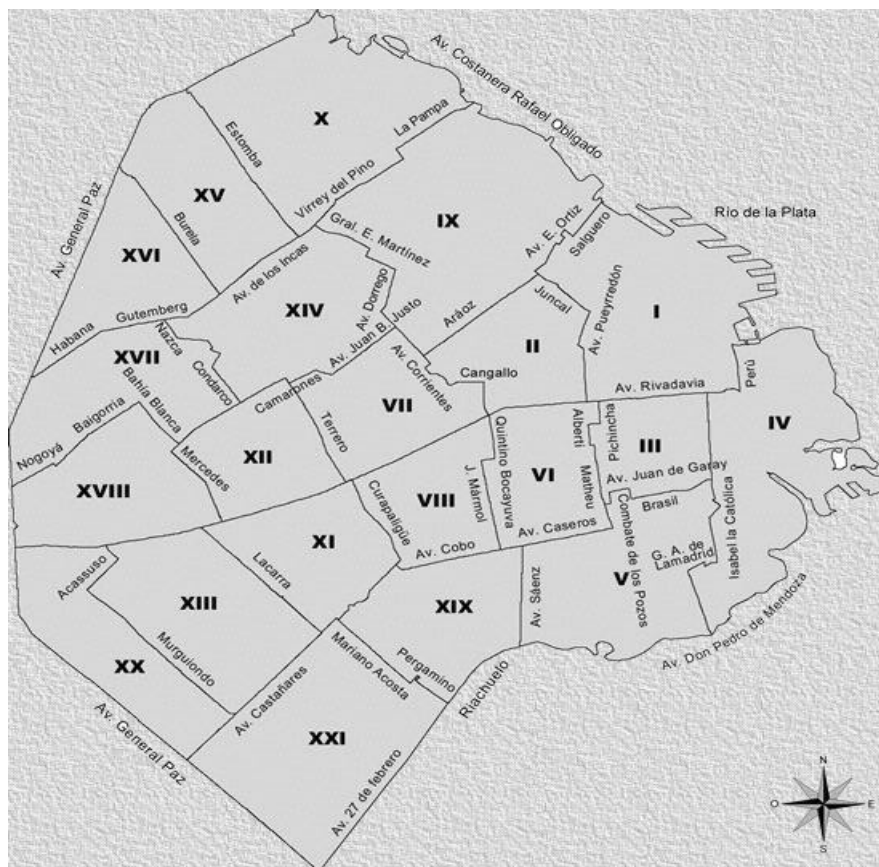


Gráfico 15: Plano de la Ciudad de Buenos Aires por distrito escolar. La Región I corresponde a los distritos I y III.

La Región I, abarca los barrios céntricos de Recoleta, Retiro, San Nicolás, Balvanera, Monserrat y Constitución. Este conjunto de barrios es la expresión de los contrastes urbanos y de la desigualdad. En efecto incluye a los barrios más exclusivos de la ciudad, y también a aquellos con mayor porcentaje de “casas tomadas”, hoteles en los que viven inmigrantes ilegales e incluso comprende una de las más importantes villas de emergencia de la Ciudad, la Villa 31 en el barrio de Retiro, y también a los barrios de mayor tránsito de población al localizarse en ellos las principales terminales de líneas de

trenes y ómnibus de la ciudad. Claramente se trata de una región de marcada heterogeneidad socioeconómica y sociocultural.

Las escuelas que conforman la Región I también son heterogéneas en cuanto a su modalidad: 2 escuelas son técnicas, 6 son comerciales y 7 son bachilleratos; también difieren en cuanto a su horarios: 3 son diurnas, 6 son nocturnas y 6 ofrecen ambos turnos; y también presentan tamaños diversos que oscilan entre los 300 y los 1.000 alumnos.

El total de cursos de las 15 escuelas es de 360 y entre todas atienden a una población de 10.409 alumnos, según los datos disponibles para el año 2003, y que representa el 12 % de la matrícula del nivel medio en la Ciudad. Como puede observarse, la cantidad de escuelas de la Región y la cantidad de alumnos a los que atienden conforman el 12 % del total para cada caso. Si se tiene en cuenta que, además, la población de los barrios que comprende la Región I representa el 11,34% de la población total de la Ciudad, puede decirse que **la Región I, presenta una oferta educativa equilibrada y adecuada a la cantidad de población a la que atiende.**

Principales indicadores socioeducativos de la Región I

Una problemática central es común a las 15 escuelas. En ellas, otrora tradicionales instituciones a las que asistían los sectores medios-medios y medios-altos, se viene produciendo en la última década una doble transformación demográfica. Por un lado, disminuye de año en año la matrícula, producto de la menor densidad de población que se traslada del centro a la periferia de la ciudad, fenómeno que ya hemos analizado en la parte teórica de esta investigación. Paralelamente se ha producido un recambio en la población de alumnos que asiste, ahora proceden de los sectores medio bajo y bajo que tradicionalmente no asistían a la escuela secundaria o, al menos, no a esas escuelas del centro de la ciudad.

Al realizar la caracterización de la situación socioeducativa de la Ciudad de Buenos Aires, en la parte teórica de este trabajo y según el Censo Nacional de Población (INDEC, 2001), se señaló que el 7,8% de la población de la Ciudad tiene necesidades

básicas insatisfechas (NBI). Sin embargo, la distribución de esa población es desigual y se concentra en determinados barrios. Si se toma la división de la ciudad por distrito escolar y consideramos los dos distritos que conforman la Región I, encontramos que mientras el distrito 1° cuenta con 7,1% de población con NBI, ubicándose debajo del promedio para toda la ciudad, en el distrito 3° la población con NBI, asciende al 18,6%. Teniendo en cuenta este indicador observamos que **la Región I no sólo contiene a sectores de la población que se encuentra en condiciones de mayor deterioro socioeconómico sino que también pertenecen a ella sectores que se encuentran por encima del promedio.**

En el año 2001, el 95,4% de la población de 12 a 17 años se encontraba asistiendo a algún nivel. La diferencia, unos 1.152 adolescentes y jóvenes, no concurren a ningún establecimiento educativo de educación formal. Este porcentaje disminuye si se analiza la población de 15 a 17 años. En la Región I, la asistencia de este grupo de edad desciende al 91%. Al interior de la Región, y analizando los distritos se presentan diferencias marcadas: en el DE 3°, el 12,4% de la población de 15 a 17 años no se encuentra escolarizada, mientras que en el DE 1° el porcentaje es de 6,5%, tal como se representa en el Gráfico 16.

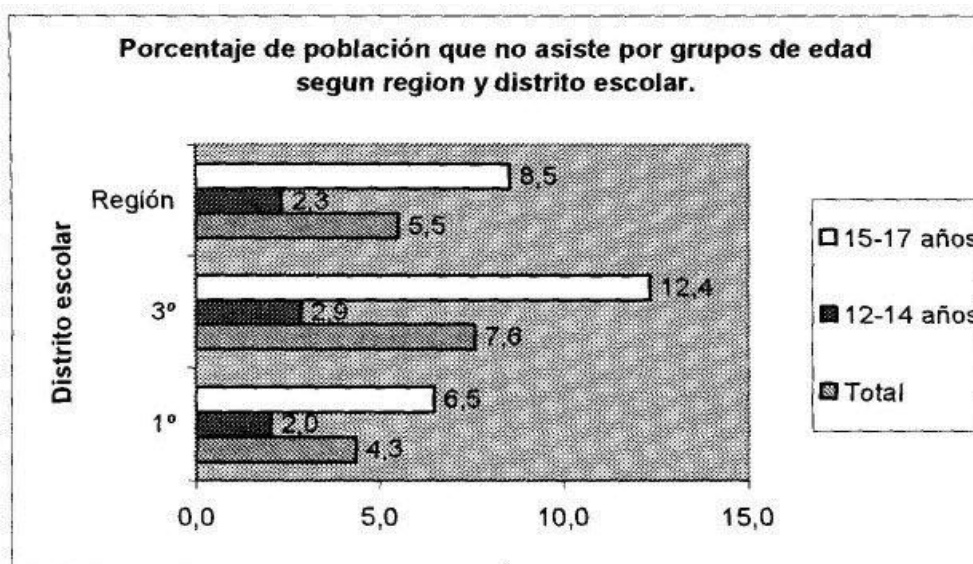


Gráfico 16: Porcentaje de población que no asiste a la escuela, por grupos de edad según distrito escolar para la Región I.

Estos datos nos muestran que la Región I es un recorte en el que tiene plena representación la desigualdad socioeconómica y su correlato educacional. En efecto, el DE 3° presenta una situación vulnerable en cuanto a la cantidad de población con NBI y la cantidad de jóvenes que no están escolarizados.

La repitencia, la sobreedad y el abandono

En cuanto a los índices que expresan el fracaso escolar de los jóvenes que sí están escolarizados, hacia 1998 año en que se inicia la experiencia, los valores de la Región I se encontraban todos por encima del promedio de la Ciudad, como se expresa en el Cuadro 38.

AÑO 1998	Promedio de la Ciudad	Región I
Repitencia	14 %	18,2 %
Sobreedad	46 %	55,7 %
Abandono	11 %	16.2 %

Fuente: Departamento de Estadística, Dirección General de Planeamiento, Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.

Cuadro 38: Índices educativos de la Región I y promedios de la Ciudad en 1998

La repitencia da cuenta de una problemática específica que genera el aumento de recursos tendientes a retener a los alumnos en el nivel y también refleja las dificultades de los alumnos para cumplimentar las exigencias necesarias del nivel. En 1998, la situación de la Región I respecto del resto de la Ciudad, la colocaba en 4.2 puntos por encima del promedio de repitencia.

La repitencia puede analizarse mejor si se toma en cuenta otro fenómeno de suma importancia en la matrícula de la escuela media que es el porcentaje de alumnos que se

encuentran en edad superior a la teórica, fenómeno denominado “sobreedad” 27. Tanto la repitencia como la sobreedad impactan en la posibilidad de los alumnos de cumplimentar los requisitos necesarios en tiempos teóricos y postergan la promoción y su futura inserción laboral al mismo tiempo que incluye otra situación que es el trabajo de los adolescentes y jóvenes.

Hacia 1998 la sobreedad es un problema importante en la Región 1, ya que sobrepasa en 9 puntos al promedio de la Ciudad, y alcanza casi a la mitad de los matriculados por año de estudio.

El abandono, que en realidad es un índice calculado sobre los “alumnos salidos sin pase” constituye un problema crucial para el nivel medio. En relación con este indicador la Región I se ubicaba en 1998, 5,2 puntos por encima del promedio de la ciudad.

Este dato es muy significativo ya que la permanencia de los alumnos en la escuela es la primera condición para hacer posible una mejora de los aprendizajes donde calidad se conjugue con equidad.

En síntesis, en las escuelas de la Región I se observa hacia 1998 una situación compleja que combina al menos tres fenómenos que quedan expresados en los datos estadísticos consultados:

- a) un nuevo perfil de alumno que procede de los sectores medio-bajo y bajo**
- b) disminución de la matrícula producida por cambios demográficos y por un elevado índice de abandono**
- c) altos índices de repitencia y sobreedad.**

27 La edad considerada teórica en el nivel medio es de 13 a 17 años.

7.2.2. El Plan Regional: surgimiento, contenidos, estrategias y evolución.

El surgimiento de la experiencia

“En 1998 el diagnóstico era crítico para las escuelas de la Región I: disminuía la matrícula, se transformaba en más heterogénea y junto a la diversidad crecían los índices de repitencia y abandono que eran mayores a los promedios de la Ciudad. El problema estaba claro, las escuelas debían cambiar y ser capaces de aceptar, sostener y promover a estos alumnos transformando visiones, prácticas y resultados” (Supervisor).

“Decidimos hacer un plan con la participación de los directivos de las escuelas y conformamos un equipo de asesoramiento, para que entre todos nos pusiéramos a revertir la situación” (Supervisora)

La iniciativa personal de los supervisores de la Región I constituye el primer impulso para la experiencia que se fortalece cuando se conforma el equipo de asesoramiento dentro de la supervisión, bajo el modelo de “Supervisión ampliada”, 28 y los directivos de las 15 escuelas deciden emprender el proceso de cambio en cada escuela. La participación de todas las personas en la experiencia es voluntaria. En este sentido, la innovación reviste las características de una innovación descentralizada y autogestionada, no es una propuesta oficial de reforma y ése es uno de los aspectos de mayor interés.

“Desde el principio se definieron las metas de “democratización y mejora” como directrices del cambio, pero había que llenar de contenido esas metas. Las cuestiones iniciales alrededor de las cuales se diseña participativamente la experiencia giran en torno a tres preguntas: ¿Cómo definir un proceso de cambio y mejora que se constituya en si mismo en un proceso democrático?, ¿Cuáles son los márgenes de cambio y mejora dentro de un sistema educativo público sin

28 Se entiende por modelo de “Supervisión ampliada” a la configuración particular que asume la función de supervisión escolar al integrar a la de toma de decisiones a otros actores, como podrían ser asesores, especialistas, formadores. Estos actores, en virtud de un contrato específico, colaboran en los procesos de diseño, planificación, implementación y/o evaluación que impulsa la supervisión. Este modelo de

autonomía institucional? y ¿Cuáles son los contenidos prioritarios del cambio, es decir sobre qué variables vamos a trabajar?” (Supervisor)

“La envergadura del problema reclamaba atender varios aspectos al mismo tiempo. El fracaso de muchas experiencias de cambio había sido justamente trabajar de manera aislada alguna de las variables: o capacitación docente o reformulación de contenidos o dotación de recursos didácticos. Había que formular una propuesta de cambio integral y articulada, pero al mismo tiempo acotada y simple” (Supervisor).

Propósitos y ejes centrales del proceso de cambio

El proceso de cambio, encarado por la supervisión y las 15 escuelas, está orientado por un propósito general: *generar más y mejores aprendizajes en todos los alumnos (Documento marco 1999)*. Para ello se visualiza como necesario transformar la concepción tradicional de escuela secundaria selectiva y mejorar su oferta educativa. Se trata de impulsar, desde lo organizativo y lo pedagógico, la construcción de “Escuelas Secundarias públicas de calidad para todos”. Los ejes centrales del proceso de cambio son, según consta en el Documento Marco de 1999:

- a) *Democratización de las estructuras y procesos escolares*: a partir de la construcción de visiones compartidas relativas al derecho de todos los alumnos a la educación secundaria, de la formación de liderazgos distribuidos y de una gestión colegiada, transparente y eficaz en el ámbito institucional, curricular y de los recursos.
- b) *Mejoramiento de los proyectos institucionales*: en los que se verifique la especificidad de la función escolar (criterio de centralidad pedagógica) y la preocupación por mejorarla (criterios de equidad y calidad educativa).
- c) *Aprendizaje individual y organizativo*: se trata de desarrollar capacidades internas de cambio a partir de los propios procesos de innovación, lo que equivale a decir desarrollar las capacidad de aprendizaje de profesores, grupos y escuela en tanto organización.

supervisión se justifica y se consolida en un rol de supervisión centrado en el asesoramiento y en la definición de estrategias de cambio escolar.

- d) *Evaluación y autoevaluación sistemática y permanente*: en el marco de una planificación flexible del cambio la evaluación y autoevaluación resultan procesos claves en el desarrollo de una actitud investigadora y en la generación de información relevante que ayude a ir mejorando los cursos de acción decididos.

Contenidos del Plan

Se definen entonces tres líneas de acción generales que van a conformar proyectos de trabajo en cada escuela y más tarde se agregaría una cuarta:

- 1) *Gestión del proyecto institucional. (Proyecto gestión del PEI)*: apunta a revisar y reformular los procesos de gestión institucional, curricular y de la información, haciéndolos más democráticos, más transparentes y más eficaces. Se focaliza en el fortalecimiento / creación de equipos de gestión. Se pone especial atención a la generación de visiones compartidas, la producción de información acerca del entorno y de la población de alumnos, la detección de necesidades, la formulación y priorización de problemas, la construcción de proyectos. Los contenidos centrales que se trabajan son: planeamiento estratégico, autoevaluación, análisis de problemas, diseño y evaluación de proyectos.

- 2) *Centro de Orientación Educativa (Proyecto COE)*: se dirige a desarrollar la función de orientación educativa en cada escuela. Se trata de responder con estrategias específicas a la diversidad de la población de alumnos favoreciendo su inserción, su permanencia y su promoción en la escuela. Las principales acciones son: el diseño e implementación del sistema de tutoría, la construcción del sistema de convivencia institucional, la orientación vocacional-ocupacional y la prevención (acciones destinadas a favorecer la pertenencia y permanencia de los alumnos en la escuela). Los contenidos que se abordan principalmente son: resolución de conflictos, dinámica de grupos, diagnóstico de necesidades educativas, orientación educativa y tutoría.

- 3) *Centro de Recursos para la Enseñanza y el Aprendizaje (Proyecto CREA)*: Se aborda la práctica áulica a partir de la problematización de las prácticas verbalistas y centradas en el docente. Lejos de constituirse en fines en si mismos los recursos se valoran como elementos estratégicos para repensar las prácticas. De esta manera, los docentes experimentan junto a otros colegas nuevas formas de enseñanza, revisando la definición de contenidos, utilizando nuevos lenguajes y herramientas y reconsiderando el aprendizaje que estos mismos proponen (residuo cognitivo de los recursos). Entre las principales acciones dentro de este proyecto destacan: el uso escolar de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información y la selección, evaluación y producción de materiales de enseñanza y aprendizaje. Son contenidos principales: estilos de aprendizaje y estilos de enseñanza, modelo didáctico, experiencias de aprendizaje, producción de materiales, evaluación de materiales, las Nuevas Tecnologías de la Comunicación y la Información en la escuela, la gestión de los recursos, la interdisciplinariedad.

Atendiendo a la grave crisis socioeconómica e institucional de la Argentina, en 2001 se genera un nuevo proyecto, de características especiales:

- 4) *Proyecto Gestión de la Crisis*: destinado a prevenir y/o amortiguar los efectos de la crisis sobre la población de alumnos. Si bien la crisis resulta generalizada, el impacto sobre los sectores más vulnerables resulta mayor y para muchos de los alumnos podía representar abandonar la escuela. Las principales acciones llevadas a cabo son: formación de una comisión de crisis, detección de problemáticas personales y/o familiares de alumnos y docentes (desocupación, salud, vivienda, alimentación, problemas emocionales) y desarrollo de una red solidaria con instituciones de la comunidad para atender a las problemáticas detectadas.

Son contenidos transversales de todos los proyectos y constituyen el núcleo básico del cambio, según se expresa en el Proyecto Regional de 2000:

- *La capacitación / formación profesional docente:* la revisión de las prácticas y el desarrollo de nuevas formas escolares requiere de instancias de capacitación fuertemente asociadas a la acción. La formación no se concibe como proceso previo a la acción, como dispositivo que modela las prácticas, sino como necesidad surgida al transformar las situaciones de trabajo en situaciones de aprendizaje. Se diseñan entonces junto con las instituciones de capacitación estrategias “a medida” de las necesidades de los proyectos y de los docentes de las 15 escuelas.
- *El trabajo en equipo:* se focaliza en la constitución de equipos (de supervisión, asesoramiento, directivos y de proyectos) capaces de desarrollar una gestión participativa del cambio. Junto a la formación, las decisiones colegiadas y el trabajo en equipo son la base de la profesionalización.
- *La generación de nuevas funciones y roles:* la experiencia apunta a la redefinición de roles de supervisor, asesor, directivo y a la creación de nuevas funciones como son la tutoría y la coordinación de proyecto (tutores, coordinadores de proyecto). Pero también genera cambios en la interacción con el resto del sistema educativo en la medida en que el plan formulado define prioridades y genera demandas al resto del sistema (por ejemplo a las instituciones de capacitación docente).
- *La evaluación y autoevaluación:* vinculadas no sólo a la producción de información relevante para las decisiones sino también en su dimensión investigativa del propio proceso de cambio. Interesa evaluar resultados pero sobre todo se prioriza la evaluación de los procesos y el desarrollo de prácticas de metaevaluación.

Todas las escuelas desarrollan los cuatro proyectos que asumen en cada una formas diferentes y contenidos específicos. De esta manera los contenidos del cambio se constituyen en líneas de acción integrales y válidas para toda la región pero lo suficientemente amplias y flexibles como para que cada escuela defina los modos de concretarlas.

Objetivos del proceso de cambio

Se sistematizan los objetivos que se expresan en distintos documentos: Documento marco de 1999, Proyecto Regional 2000 y 2001.

Objetivos generales:

- Desarrollar un proceso de cambio participativo e integral tendiente a la democratización y mejora de las Escuelas Secundarias.
- Promover en cada institución el desarrollo de capacidades internas de cambio relativas a los aspectos organizativos y pedagógicos y vinculadas con las necesidades y demandas del contexto.
- Sostener el proceso de cambio desde el asesoramiento y la formación profesional entendiendo que ambos son componentes válidos cuando se planifican conjuntamente con el proceso de cambio y mejora.
- Construir una red para el cambio en cada escuela, entre las escuelas participantes y con la comunidad, a fin de fortalecer el proceso de articulación de visiones, acciones y recursos.

Objetivos específicos

- Desarrollar en el ámbito regional e institucional una planificación estratégica para el cambio fortaleciendo la constitución de equipos de gestión y el desarrollo de procesos de gestión participativos, transparentes y eficaces. (Proyecto Gestión del PEI).
- Construir y fortalecer la función de orientación educativa destinada a atender las necesidades socio-afectivas y pedagógicas de los estudiantes tanto individuales como grupales y a favorecer la permanencia y promoción de los alumnos en la escuela. (Proyecto COE)
- Reformular y enriquecer las prácticas pedagógicas a partir del diseño, selección, implementación y evaluación de recursos para la enseñanza y el aprendizaje. (Proyecto CREA)
- Preservar la función específica de la escuela en el contexto de crisis atendiendo a las condiciones básicas de la escolarización, siendo la primera de ellas el sostenimiento de los alumnos dentro del sistema escolar. (Proyecto Gestión de la Crisis).

Cómo se realiza la experiencia: la evolución, etapas y estrategias

La experiencia no obedece a un planeamiento que define etapas y procedimientos a ser aplicados de manera generalizada y lineal. Por el contrario, se basa en un planeamiento flexible que parte de un primer consenso alrededor del problema, los propósitos, los ejes del cambio y el modelo de gestión. Luego, y en función de los distintos niveles de desarrollo de cada escuela y de las características contextuales, se definieron de manera participativa las acciones a desarrollar.

La reconstrucción histórica de la experiencia permite diferenciar los siguientes momentos o etapas:

- a) *La definición del problema (1998)*: en marzo de 1998 se constituye en la Región I un nuevo equipo de dos supervisores, quienes realizan un diagnóstico inicial de la Región. Se define el problema como la “*dificultad de las escuelas para aceptar, sostener y promover al alumnado que concurre a ellas garantizando aprendizajes de calidad para todos*” y se establecen los propósitos de “*democratización y mejora*” del servicio educativo que brindan estas escuelas, según consta en el Documento Marco 1999.
- b) *La formación del equipo de asesoramiento (1998)*: refuncionalizando recursos propios de la región los supervisores organizaron, a mediados de año, un equipo de asesores para trabajar junto a ellos y las escuelas en el proceso. Esta es una de las primeras decisiones innovadoras ya que no existía en la Ciudad un servicio de asesoramiento externo de apoyo a las innovaciones escolares. El equipo se conformó con profesionales del área de la pedagogía, de la psicopedagogía y la tecnología de la información, con experiencia en Asesoramiento Escolar, capacitación docente, evaluación institucional, diseño y desarrollo de proyectos de mejora, trabajo con jóvenes. Se comenzó a construir una masa crítica de ideas alrededor del problema y de las líneas de mejora.
- c) *La construcción del Plan (1998)*: se convocó a los directivos de todas las escuelas y junto a supervisores y equipo de asesoramiento se construyeron las

líneas generales del plan. Luego se acordó en precisar la situación de cada institución en relación con el problema. Se definieron algunos criterios generales para la realización de una primera revisión institucional.

- d) *La primera revisión institucional (1999)*: Cada escuela definió las características de una autoevaluación y construyó sus instrumentos. Se realizó la primera revisión institucional. Se elaboraron informes por escuela y generales de la región, los cuales permitieron identificar distintos niveles de desarrollo institucional, problemas compartidos y específicos. Se diseñaron estrategias de apoyo puntuales para algunas escuelas, por ejemplo encuentros de mediación para algunos equipos de conducción.

- e) *El estudio y la invención (1999)*: Comenzaron a circular las primeras ideas alrededor de los contenidos que asumiría el proceso de cambio y que luego llevaría a formular las líneas de acción. En ese momento resultó fundamental el aporte teórico del equipo de asesoramiento y otros especialistas. Se realizaron jornadas de reflexión, se abordaron los aportes teóricos recientes sobre cambio educativo, el equipo de asesoramiento seleccionó y elaboró materiales bibliográficos y se buscaron experiencias de mejora relacionadas con el problema. Es una etapa de investigación y gran creatividad.

- f) *Definición de líneas de acción. (1999)* Se definieron las tres líneas de acción Gestión Institucional (PEI), Orientación educativa (COE) y Recursos para la enseñanza y el aprendizaje (CREA), a nivel de objetivos generales. Luego cada escuela debió encontrar sus propias prioridades, definir sus objetivos, armar su propio proyecto dentro de las líneas de acción generales. Se continuó con el aporte de especialistas y la producción de documentos de apoyo.

- g) *El trabajo en pequeños grupos (2000)*: En función de los distintos niveles de desarrollo de las escuelas, se decidió comenzar a trabajar las líneas de acción en pequeños grupos ya sea de escuelas o de grupos dentro de las escuelas. Así por ejemplo el Proyecto PEI comenzó a ser desarrollado por 6 escuelas, el proyecto COE sólo trabajó con los profesionales (psicólogos y psicopedagogos) de todas las escuelas y el proyecto CREA se centró en procesos de capacitación en

gestión y uso de recursos tecnológicos dirigidos a directivos. Lo interesante de esta etapa fue comenzar con pequeños pasos, en universos acotados de sujetos o escuelas, lo que permitía ir realizando un seguimiento cuidadoso del proceso. Esta fue una etapa de experimentación para todos.

- h) *La generalización de los proyectos (2001)*. El trabajo en pequeños grupos había sido exitoso, las escuelas habían ido formando equipos en el marco de cada proyecto, las acciones de capacitación habían ayudado a generar una mayor confianza en las propias posibilidades, los procesos de revisión institucional habían ayudado a actualizar y consensuar visiones y a definir y priorizar problemas. Se decidió entonces generalizar los proyectos a todas las escuelas. Esta decisión se vio favorecida al coincidir con el lanzamiento del Programa de Fortalecimiento Institucional de la Escuela Media dependiente de la Secretaría de Educación que básicamente consistía en la distribución de horas cátedra para la realización de proyectos institucionales. A pesar de los condicionamientos administrativos y de la precariedad de los recursos, este aporte financiero resultó muy útil para la generalización de los proyectos. Hacia mediados de año, las 15 escuelas estaban trabajando en las tres líneas de acción con sus propios proyectos.

La crisis socioeconómica del país se agudizó hacia fines de 2001 e impactó fuertemente en la población escolar, registrándose graves problemas familiares, laborales, de salud, que aumentaron la situación de riesgo escolar de muchos alumnos. Se organizó entonces el Proyecto Gestión de la Crisis como una cuarta línea de acción que sería trabajado por todas las escuelas a partir de 2002.

- i) *Las jornadas regionales (2001 – 2002)*: son instancias de comunicación y reflexión colectiva sobre el proceso de innovación. Se realizaron, hasta el presente, dos tipos de actividades: presentación de experiencias de las escuelas y paneles con especialistas acerca de los contenidos relativos a la experiencia. Las Jornadas resultan sumamente útiles para desarrollar procesos de sistematización y comunicación del proceso innovador de cada escuela y del conjunto de las escuelas y además sirvieron como instancia de comunicación de la experiencia hacia fuera de la Región, en otras regiones o en otras escuelas.

- j) *REDES (2002)*: Como parte de los procesos de sistematización y difusión de la experiencia se construye el sitio Web REDES “Red de Escuelas Secundarias” en el que se encuentran las características generales de la innovación, de los proyectos, documentos de trabajo y experiencias. ²⁹ Al momento de esta investigación el lanzamiento de REDES era muy reciente, no pudiéndose valorar el impacto y el uso que efectivamente se le da.
- k) *La institucionalización del cambio (2002 y continúa)*: Con distinto nivel de profundidad, se comenzaron a construir reaseguros de los cambios operados, las escuelas comenzaron a transitar procesos de formalización a través de la modificación de aspectos estructurales (sistemas de convivencia, sistemas de evaluación, reglamento de los departamentos). Se empezaron a registrar descensos significativos en los índices de abandono y repitencia de los alumnos, que quedaron descriptos al comenzar esta descripción.

Estrategias

En el desarrollo del proceso de asesoramiento los asesores mencionan el despliegue de estrategias de diseño y planificación; evaluación y auto evaluación; formación y desarrollo profesional; comunicación y reflexión; sistematización; difusión e institucionalización.

Las estrategias se concretan a través de acciones a tres niveles: regional, de proyecto, de escuela.

- a) *Nivel regional*: se refieren a acciones que incluyen al conjunto de las 15 escuelas y están vinculadas con los aspectos generales de la innovación. Como ejemplo de actividades se cuentan: las reuniones mensuales de directivos donde se desarrollan actividades de planificación, formación, evaluación conjunta o las

²⁹ REDES (Red de Escuelas Secundarias) es un sitio Web que contiene una sistematización de los aspectos centrales de la experiencia: www.educacion.buenosaires.gov.ar/educacion/redes/index.htm

jornadas anuales de todas las escuelas en las que se avanza en la sistematización y difusión de las experiencias innovadoras.

- a) *Nivel de proyecto*: incluyen las acciones destinadas a la gestión del conocimiento en torno a los contenidos del cambio, es decir de cada uno de los proyectos. En este nivel se realizan actividades de investigación, producción de documentos, capacitación, simulaciones, experimentación. Uno de los espacios privilegiados para este trabajo es la reunión mensual de proyecto del equipo asesor con los coordinadores de proyecto de todas las escuelas.
- b) *Nivel de escuela*: se refiere al trabajo de procesamiento institucional de la innovación. Se trata en principio de desarrollar capacidades internas para reconocer un estilo institucional de hacer las cosas y también un estilo para cambiarlas. La supervisión y el equipo asesor desarrollan acciones de apoyo en cada escuela con sistematicidad en las cuales se trabaja con el equipo directivo, con los distintos equipos de proyecto y se atienden además demandas específicas. En el marco de los proyectos de cada institución, directivos y docentes diseñan y desarrollan estrategias de cambio organizativo y pedagógico. En este nivel las estrategias, asumen características particulares para cada escuela y guardan relación con los distintos niveles de desarrollo que cada una posee.

La cuestión de las estrategias, ha sido uno de los aspectos de mayor preocupación a la hora de definir las, ya que se advertía sobre el riesgo gerencialista que entraña una posible conversión de las estrategias en meros medios. A sabiendas que las estrategias no son elementos neutros al servicio de cualquier cambio, se piensa en ellas también como contenido, como opción ideológica.

“Nuestra experiencia en procesos de formación estaba más relacionada con “bajar” nuevos enfoques y formas de trabajo. No queríamos reproducir eso. Nos preocupaba encontrar formas de trabajo relacionadas con la reflexión auténtica. Porque no se trata de cambiar simplemente las opciones didácticas.

El trabajo de asesoramiento iba más a fondo...queríamos problematizar la ideología, los modelos mentales que sustentan la práctica” (Asesora).

De esta manera se pone especial cuidado en que las estrategias guarden coherencia con los fines que se persiguen, algo que aunque obvio no siempre suele verificarse en la práctica. Así por ejemplo, se atiende a que las estrategias de diseño (tanto a nivel regional, de proyecto o de escuela) representen instancias participativas de trabajo, en las que se promueva la discusión sustantiva sobre los “qué” y los “para qué” y no sólo acerca de los “cómo”.

“Si de verdad se trabaja en un proceso de democratización, el cambio debe consensuarse. La participación de los directivos y las escuelas es esencial en todos los momentos “(Supervisor).

“No vamos a las escuelas a imponer un plan, sino que se definen líneas de trabajo entre todos y se apoya a las escuelas para que cada una, defina sus prioridades y proyectos” (Asesora.)

7.2.3. Evolución de los indicadores relacionados con los problemas iniciales

Los datos generales de la Región I evidencian una mejora significativa en relación a la situación inicial si se tiene en cuenta el descenso de los índices de repitencia, sobreedad y abandono en el período estudiado que va desde 1998 a 2002, tal como se representa en el Cuadro 39.

Evolución de datos cuantitativos generales de la Región I: 1998-2002

	1998	1999	2000	2001	2002	Variación desde 1998 a 2002
Matrícula total	11.001	11.025	10.939	10.970	10.940	- 61 alumnos
Repitencia	18,2 %	16,3 %	15,7 %	14,4 %	13,5 %	- 5.7
Sobreedad	55,7 %	56 %	49,6 %	45,7 %	44,4 %	- 11.3
Abandono	16,2 %	13,9 %	14,2 %	12 %	10,8 %	- 5.4

Fuente: Departamento de Estadística, Dirección General de Planeamiento, Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.

Cuadro 39: Evolución de datos cuantitativos generales de la Región I 1998-2002

Los índices de abandono y repitencia, si bien no son los únicos, resultan importantes para dilucidar en que medida la experiencia puede estar logrando sus propósitos de democratización y mejora. **Los datos cuantitativos totales de la Región, tomando el conjunto de las 15 escuelas, indican que desde 1998, año de inicio de la experiencia, hasta 2002, la cantidad de alumnos permaneció constante, es decir se logró revertir la disminución de la matrícula. Simultáneamente los índices de repitencia, sobreedad y abandono han descendido.** Dicho de otra manera, las escuelas lograron acrecentar su capacidad de atraer alumnos, aumentar su capacidad para retenerlos y mejorar los logros de aprendizajes traducidos en índices de promoción.

Análisis por escuela

Una vez que hemos expuesto las variaciones globales de los principales indicadores, nos interesa analizar estos mismos indicadores por escuela. Vamos a referirnos primero a las variaciones de la matrícula y en segundo lugar a la variación de los índices de repitencia y abandono.

a) Variaciones de la matrícula

El análisis por escuela indica variaciones significativas, distinguiéndose tres situaciones entre las escuelas: “Crecimiento”, aquellas seis escuelas que aumentaron su matrícula total; “Conservación”, que atañe a 6 escuelas que han logrado mantener una cantidad constante de alumnos y “Reducción” para tres escuelas que disminuyeron su matrícula, tal como se consigna en el Cuadro 40:

GRUPOS DE ESCUELAS SEGÚN VARIACIONES EN LA MATRÍCULA 1998 – 2002	
a) Escuelas que aumentaron su matrícula Emem 6 Ugee: Liceo 4: Comercio 2: Técnica 19: Comercio 34:	6 Escuelas “CRECIMIENTO”
b) Escuelas cuya matrícula permaneció constante Colegio 2 Colegio 7 Comercio 26 Técnica 12 Comercio 5 Colegio 1	6 Escuelas “CONSERVACIÓN”
c) Escuelas que disminuyeron su matrícula Liceo 7: Comercio 10: Comercio 36:	3 Escuelas “REDUCCIÓN”

Cuadro 40: Grupos de escuelas según la variación de su matrícula entre 1998 y 2002.

En 12 de las 15 escuelas, es decir en el 80%, se revirtió el problema de la disminución de matrícula, generándose nuevas situaciones de “crecimiento” o

“conservación” de la cantidad de alumnos que asisten a esas escuelas. Las tres escuelas en las que persiste la disminución de la matrícula son escuelas nocturnas cuyos alumnos constituyen por lo general la población más vulnerable desde el punto de vista de la continuidad de la escolaridad. Por lo general son jóvenes que trabajan o tienen responsabilidades familiares, han tenido varias experiencias previas de fracaso escolar y generalmente la escuela nocturna es la última oportunidad, antes de la deserción final. Probablemente, en estas escuelas, las estrategias seguidas no resultaron suficientes para atraer y retener a los jóvenes.

b) Variaciones de los índices de repitencia y abandono

El análisis de los datos por escuela permite identificar tres situaciones: “Mejora” para seis escuelas, “En marcha” para 8 escuelas y “Retroseso” para una escuela, tal como representa el Cuadro 41:

GRUPOS DE ESCUELA SEGÚN VARIACIÓN DE ÍNDICES DE REPITENCIA Y ABANDONO 1998 - 2002	
a) Escuelas en las que disminuyeron ambos índices Colegio 1, Colegio 2, Comercio 2, Comercio 5, Comercio 34, Liceo 4	6 Escuelas “MEJORA”
b) Escuelas en las que disminuyó alguno de los índices Comercio 26, Comercio 10 Colegio 7 Comercio 36 Emem 6 Técnica 12 Técnica 19 Ugee	8 Escuelas “EN MARCHA”
c) Escuelas en las que aumentaron ambos índices Liceo 7	1 Escuela “RETROCESO”

Cuadro 41: Situaciones escolares según variación de índices de repitencia y abandono 1998 - 2002

El análisis de los índices de repitencia y abandono por escuela, muestra que la situación de 14 escuelas (93%) ha mejorado respecto de 1998, encontrándose en

una situación de “mejora” o bien “en marcha” hacia ella. Como se sabe, la complejidad del problema hace dificultosa la atribución directa de estos resultados a una causa específica, sin embargo las evaluaciones cualitativas realizadas señalan que el mejoramiento de estos índices se debe en gran medida al trabajo desarrollado en la experiencia. En la escuela restante, una escuela nocturna que se encuentra atravesando una conflictiva institucional particular, se registró un crecimiento de ambos índices en el último año, lo que define una problemática de características particulares para la cual es necesario diseñar estrategias de trabajo puntuales.

Otros resultados

La evolución de los datos estadísticos que acabamos de analizar constituye, si se quiere, un primer tipo de resultados que arroja el caso. A lo largo del estudio se pretende arribar a nueva información, de tipo cualitativa, que posibilite encontrar más resultados. De todos modos, y aún dentro de esta primera fase del estudio hemos encontrado al menos otros dos hallazgos que pueden ser interpretados como resultados.

El primero se refiere a la **constitución de una red para el cambio**. Si bien la experiencia, asume características particulares en cada escuela, el conjunto de las 15 escuelas de la Región han conformado una red para el cambio a partir de la cual se realizan intercambios solidarios y acciones comunes. La red que comenzó en la práctica, fue la base para el desarrollo virtual en la Web de REDES (Red de Escuelas Secundarias) donde se difunden las acciones, se encuentran disponibles documentos de trabajo y se publican las experiencias de las escuelas.

El segundo hallazgo es la **generación de un servicio de asesoramiento para las escuela públicas**. Al momento de inicio de esta experiencia no existía en el país un servicio de asesoramiento que trabajara de manera sistemática con las escuelas públicas en la promoción de sus innovaciones institucionales. El equipo de asesoramiento que se constituye en la Región I asume además un modelo de trabajo también inédito que combina diversos enfoques: la formación en el contexto laboral, la resolución de problemas y la mediación – enlace, que estudiaremos en profundidad.

7.2.4. Aspectos facilitadores y obstaculizadores

Aspectos facilitadores

- La experiencia que estudiamos comienza en 1998 y continúa. La mayoría de las iniciativas de cambio que se producen centralmente, al estar unidas a gestiones políticas, normalmente no llegan a sostenerse por mas de tres años. Lo mismo ocurre con los servicios de asesoramiento que las acompañan. La **duración de la experiencia** en la Región I, y del equipo de asesoramiento como estructura es un elemento que ha facilitado la apropiación de un modelo de gestión del cambio por parte de las escuelas.

“Cuando comenzamos en 1998, pensamos que el trabajo duraría sólo un año. Fijamos objetivos para ese año. Después fuimos siguiendo. A veces pienso que si hubiésemos sabido que esta experiencia y el equipo de asesoramiento iba a durar habríamos armado el plan de otra manera. Pero también creo que esa “provisoriedad” nos hizo ser muy ejecutivos, plantear objetivos factibles, ir paso a paso” (Asesora)

“Al final del primer año, hubo elecciones y cambio de gestión política en la Ciudad. Entonces algunos directivos cuando volvieron a reunirse con el equipo nos decían ‘pensamos que ya no estarían, que la nueva gestión pondría a otra gente’...El hecho de no tener una dependencia política, como es el caso de muchos programas de cambio y de los asistentes que los implementan, es muy bueno por la independencia pero también por la estabilidad” (Asesora)

- La experiencia, como tal, no había recibido ningún tipo de apoyo financiero adicional hasta 2001. Se trabajaba a partir de las condiciones existentes en las cuales las escuelas y las supervisiones no tienen poder de decisión sobre el uso de los recursos financieros. **El aporte de horas cátedras** (módulos) a los proyectos en 2001 a través del programa de Fortalecimiento de la Escuela Media dependiente de la Secretaría de Educación, resultó un recurso facilitador para la innovación.

“El Programa de Fortalecimiento de la Secretaría de Educación nos trajo algunos dolores de cabeza....Ellos tienen una visión completamente distinta acerca del cambio y la mejora... Sin embargo, se pudieron sortear los obstáculos burocráticos que ponían y finalmente los módulos ayudaron para afianzar los proyectos” (Asesor)

Aspectos obstaculizadores

- **La falta de flexibilidad y de autonomía** que caracteriza al sistema educativo público pone límites sobre todo a los procesos de reestructuración en cuanto a la reformulación y generación de nuevos roles. Frente a esto, una parte importante del trabajo y de las energías de todos ha consistido, desde el comienzo, en encontrar las fisuras o los intersticios del sistema a partir de los cuales generar las oportunidades para innovar.

“Hay un modo de ver la escuela pública que resalta la falta de autonomía, pero hay otro modo de verla...con enormes márgenes para la creatividad. Hay que saber encontrar los modos, pero hay muchas formas de innovar aún dentro de estructuras que parecen tan rígidas.” (Supervisor)

- El asesoramiento como proceso sostenido desde la supervisión representaba un nuevo paradigma de gestión, y en este sentido, se presentaron obstáculos para hacerlo comprensible por parte de las escuelas. **Las representaciones que asocian supervisión con control se encuentran profundamente arraigadas.**

“Al comienzo, para las escuelas los asesores y los supervisores eran la misma cosa. Tuvimos que trabajar mucho en la generación de una nueva visión. Nosotros no íbamos a controlar nada sino a ayudarlos a fortalecer sus propias capacidades”. (Asesor)

“Cuando las escuelas comenzaron a realizar demandas concretas de asesoramiento y nos convocaban para ayudarlos a resolver algunos temas, entendimos que los obstáculos iniciales se habían disipado” (Asesora)

Nuestra idea de Supervisión está centrada en el asesoramiento a las escuelas. Pero hubo que trabajar mucho para que las escuelas lo comprendan. Todos estamos acostumbrados a un modelo de supervisión centrado en el control. (Supervisión)

- Los mayores obstáculos surgen con la irrupción de las **tradicionales formas culturales de pensar y hacer la educación secundaria** que se manifiestan en burocracia, relaciones jerárquicas, trato homogeneizador, entre otras, y que se expresan no sólo en el interior de las escuelas sino en los distintos estamentos del sistema educativo caracterizando muchas de las decisiones y los intercambios pedagógicos, administrativos y políticos. La existencia de estas barreras en ocasiones genera dinámicas conflictivas que es preciso atender en sus dimensiones personales e institucionales. A medida que el proceso de cambio crecía, fue necesario mantener negociaciones con las burocracias políticas, técnicas y administrativas pudiendo hasta el momento recibir los apoyos necesarios para continuar.

“Las reuniones de trabajo con las escuelas son muy satisfactorias. Trabajamos mucho y sin mayores inconvenientes. Los problemas se presentaron “arriba”. Los asesores externos siempre respondieron a programas centrales, dependen de la administración central. Esta estructura sui generis generaba sospechas. ¿Cómo una supervisión va a definir líneas de cambio? ¿Cómo un equipo profesional va a trabajar desde una supervisión? Es interesante ver todo lo que se mueve cuando se abren nuevos espacios de trabajo.” (Asesora)

7.2.5. Balance de la experiencia

El balance de la experiencia representa la visión que los propios protagonistas tienen de la misma y surge del análisis de Fortalezas y Debilidades, Riesgos y Oportunidades que realizaron durante las entrevistas.

Fortalezas

La mayor fortaleza de la experiencia parece ser el haber encontrado un modelo de gestión del cambio donde es posible articular visiones, funciones y recursos. El lugar de autoridad de los supervisores otorga un cierto “permiso para innovar” y abre una brecha para el cambio, dando respaldo al proceso. El asesoramiento del equipo y el aporte de especialistas, que funcionan como mediadores del conocimiento teórico y las herramientas conceptuales, fortalecen la constitución de una masa crítica de ideas sobre el cambio y los procesos de mejora. La implicación de directivos y docentes en todo el proceso define finalmente una práctica innovadora en cada escuela.

Por otra parte, la experiencia ha comenzado a circular a través de presentaciones en congresos y encuentros y en algunas publicaciones lo que le ha permitido expandirse. Se recibieron consultas de dos supervisiones (Provincia de Neuquén y Provincia de Santa Fe) que están interesadas en realizar experiencias similares. Esto representa una fortaleza porque habilita espacios de reflexión interna del equipo acerca de su propia práctica, sus consecuencias y su probable aplicación en otros contextos.

Debilidades

La experiencia no está a resguardo de una práctica habitual de “neutralización o desarticulación” de cambios dentro del sistema educativo que opera a partir del recambio de las personas. Es decir, es posible que en virtud de esa práctica, las personas que ocupan los lugares de liderazgo puedan ser desplazadas a otros lugares, muchas veces como producto de ascensos o promociones profesionales. En este sentido existe un cierto grado de inestabilidad. Sin embargo, en algunas instituciones o algunos de los procesos han asumido ya un curso irreversible y se han institucionalizado, aunque sería deseable el sostenimiento de la experiencia por parte de quienes la lideran hasta garantizar un proceso de institucionalización más profundo y la concreción de formas de liderazgo distribuido.

Esta situación de inestabilidad hizo que, si bien la experiencia pudo permanecer por 5 años y continua, lo que ha sido destacado como un aspecto facilitador, resultara muy difícil concretar una planificación a mediano plazo. Si bien el plan se planteó en principio objetivos a tres años, las acciones se planifican en términos anuales. Una

mayor certeza de continuidad, sobre todo para los supervisores que pueden ser rotados de región y para el equipo de asesores, que como estructura ad-hoc podría ser desplazada, probablemente hubiera contribuido a una mejor planificación en el tiempo.

“Cada fin de año nos preguntamos, ¿podremos seguir el año próximo? Contamos con el respaldo de las escuelas pero sabemos que este proyecto ha generado resquemores en la administración. Lo que sucede es que las escuelas se han fortalecido, cuestionan algunas cosas que “bajan” y esto no está bien visto. Nos sentimos vulnerables en este sentido” (Asesora).

Riesgos

La agudización de la crisis socioeconómica del país durante 2001 y 2002 ha acentuado la problemática inicial: muchos de los alumnos que concurren a estas escuelas proceden ahora de las familias que quedaron marginadas o debajo de la línea de pobreza aumentando la vulnerabilidad y el riesgo pedagógico de los alumnos. La crisis es en sí el mayor riesgo y requiere redoblar esfuerzos y aportar más recursos a la experiencia, lo cual en un contexto económico de recesión y de políticas difusas sobre la autonomía escolar, esto resulta improbable.

Oportunidades

La experiencia en opinión de los supervisores y asesores constituye una oportunidad en diversos sentidos: para demostrar que la escuela puede efectivamente ser una unidad de cambio, para mostrar que aún en la escuela pública se puede trabajar en la mejora, que los recursos son necesarios pero que la mejora es más un asunto de decisión que de financiación, que no es cierto que los profesores se resistan a “cualquier” cambio, que la supervisión puede ser un lugar importante para la gestión del cambio.

7.3. Informe II: Los proyectos escolares de mejora

Este informe presenta los resultados del Cuestionario sobre Proyectos Escolares que fue respondido por 14 escuelas, sobre 32 proyectos y del cual participaron 367 profesores, el 29% del total de los profesores de las 14 escuelas, que constituyen los diversos equipos de proyecto.

El informe se estructura en los siguientes apartados:

1. Características generales de las escuelas y sus proyectos.
2. Los proyectos escolares innovadores: inicio, diseño, desarrollo, evaluación.
3. El asesoramiento a los proyectos
4. Limitaciones de los proyectos y preocupaciones de los profesores
5. Los aprendizajes y cambios producidos

7.3.1. Características generales de las escuelas y sus proyectos

La unidad de análisis que se pretende estudiar con los cuestionarios aplicados no son las escuelas en sí mismas sino los proyectos innovadores que ellas desarrollan. Por eso, sólo se consignan algunos aspectos generales de las escuelas para posteriormente profundizar en los proyectos.

La primera característica general que se destaca es que las 14 escuelas que contestaron los cuestionarios conforman un universo diverso en cuanto a tamaño, turnos y estructura curricular. En efecto, 5 escuelas cuentan con tres turnos, mañana, tarde y noche, un promedio de 1000 alumnos y entre 100 y 222 profesores. Otras 7 escuelas sólo funcionan en un turno (5 en turno nocturno, 1 escuela en turno mañana y 1 en turno tarde) y tienen un promedio de 420 alumnos y entre 27 y 60 profesores. Finalmente 2 escuelas cuentan con dos turnos, mañana y tarde, y su población es de 650 alumnos y entre 77 y 98 profesores. La cantidad de turnos define el tamaño de las escuelas en cuanto a la cantidad de docentes y alumnos. Tendríamos entonces una primera

clasificación de las escuelas en 5 escuelas “grandes”, 2 escuelas “medianas” y 7 escuelas “pequeñas”, tal como se representa en el Gráfico 17.

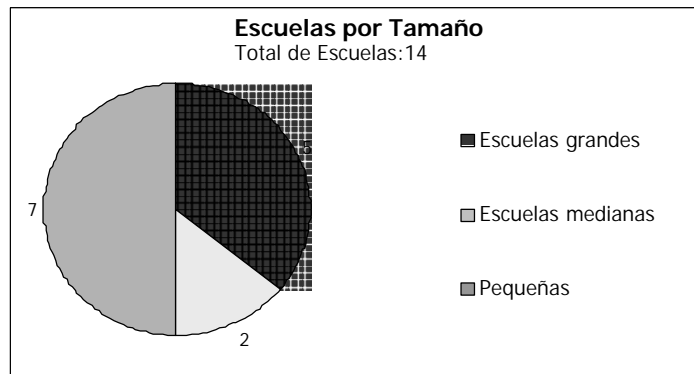


Gráfico 17: Tipo de escuela por tamaño

En cuanto al tipo de escuela según la modalidad curricular o la titulación que otorgan se definen cuatro tipos: Comerciales (6 escuelas), Bachilleres (5 escuelas), Técnicas (2 escuelas) y Bachiller orientado (1 escuela) según se representa en el Gráfico 18.

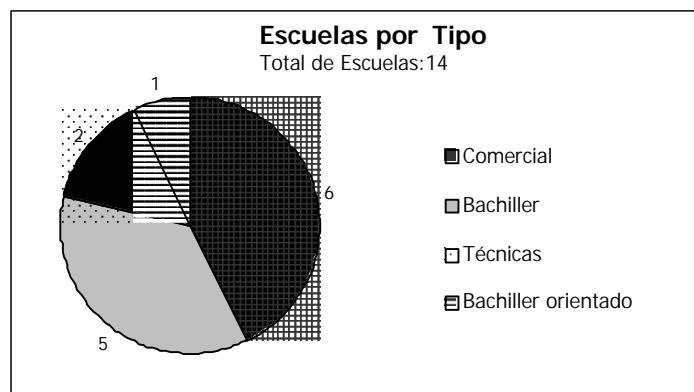
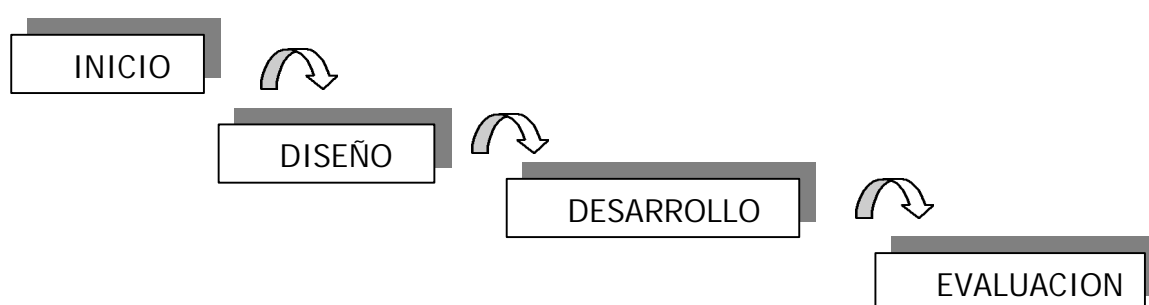


Gráfico 18: Escuelas por tipo de especialidad curricular

7.3.2. Los proyectos escolares innovadores: inicio, diseño, desarrollo, evaluación

El análisis de la información procedente de los 32 cuestionarios remitidos por las 14 escuelas se estructura según las fases del proceso de cambio identificadas en la revisión teórica: inicio, diseño (elaboración y contenido), desarrollo y evaluación.



El inicio de los proyectos

¿Cómo surge la idea de elaborar un proyecto de mejora? Y ¿quiénes son los responsables de diseñarlo y llevarlo adelante? Son preguntas iniciales que revisten interés para conocer las condiciones que influyen en la decisión de un grupo de profesores para desarrollar un proyecto.

El impulso inicial

La idea de elaborar un proyecto de mejora surge prácticamente en la mitad de los proyectos tanto por necesidades compartidas por el grupo de profesores que gestionan el proyecto como por la disponibilidad de módulos (horas cátedras que rentan el trabajo de los profesores en el proyecto) para financiarlo, tal como puede verse en el Gráfico 19. La opción “por demandas de los alumnos” corresponden al 40% de los proyectos y se ubica así en el tercer lugar de las respuestas obtenidas. Por el contrario la opción “por la iniciativa de un profesor que entusiasmó al resto” sólo se señala en 3 de los 32

proyectos. El estímulo externo para iniciar el proyecto representado en las opciones “por sugerencia del equipo directivo” y “por decisión de la supervisión” fue seleccionada en alrededor del 30% de los proyectos.

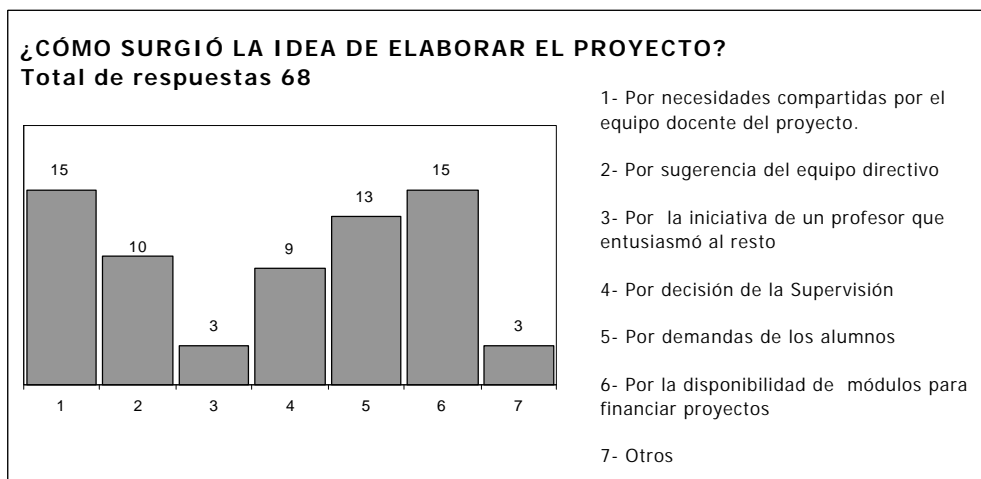


Gráfico 19: Motivaciones para el surgimiento de los proyectos

Todo esto induce a pensar que mayoritariamente son motivaciones intrínsecas de los profesores, la disponibilidad de recursos y las demandas de los alumnos las que promueven actuaciones de innovación. En cambio, tienen menor incidencia los estímulos “jerárquicos” (dirección y supervisión) y mucho menor aún la iniciativa personal de algún profesor.

El perfil de los profesores

En cuanto a los equipos de profesores que gestan y gestionan los proyectos, los datos refieren que se trata de equipos de tamaño diverso. El número de profesores por equipo se concentra en la mayoría de los casos (57%) en grupo de menos de diez personas, en menor grado (31%) son entre once y veinte los componentes del equipo y sólo en 4 proyectos (12%) se trata de equipos de más de veinte personas.

El perfil de los profesores que conforman el equipo resulta un aspecto interesante. Para conocerlo preguntamos acerca de la antigüedad de estos profesores en la docencia y en la escuela y en su experiencia anterior en relación a proyectos de innovación.

En relación con la antigüedad y tal como se observa en el Gráfico 20, la mayoría de los profesores que conforman los equipos se ubica en el rango de 10 a 15 años, tanto en la docencia como en la escuela. Analizando el caso del coordinador de cada proyecto Gráfico 21, se registra el mismo comportamiento.

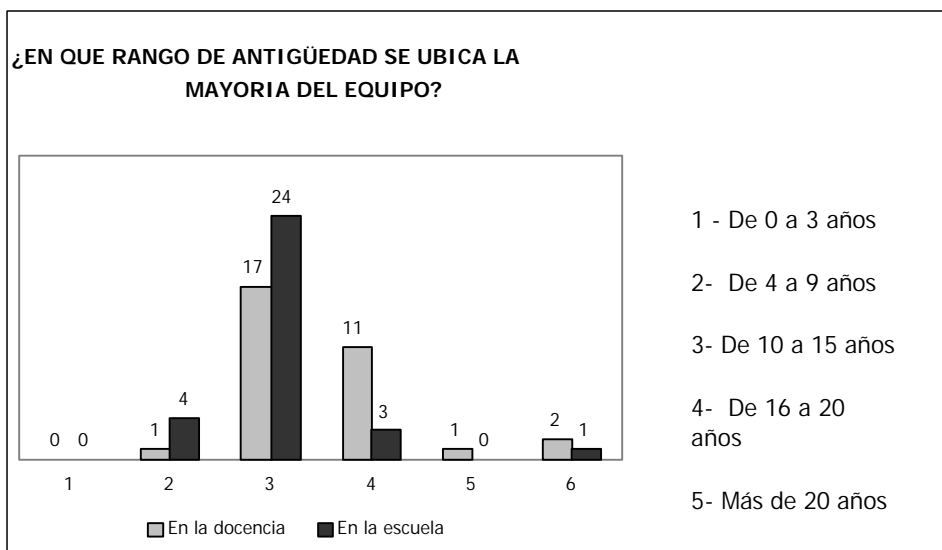


Gráfico 20: Antigüedad profesional de los docentes participantes

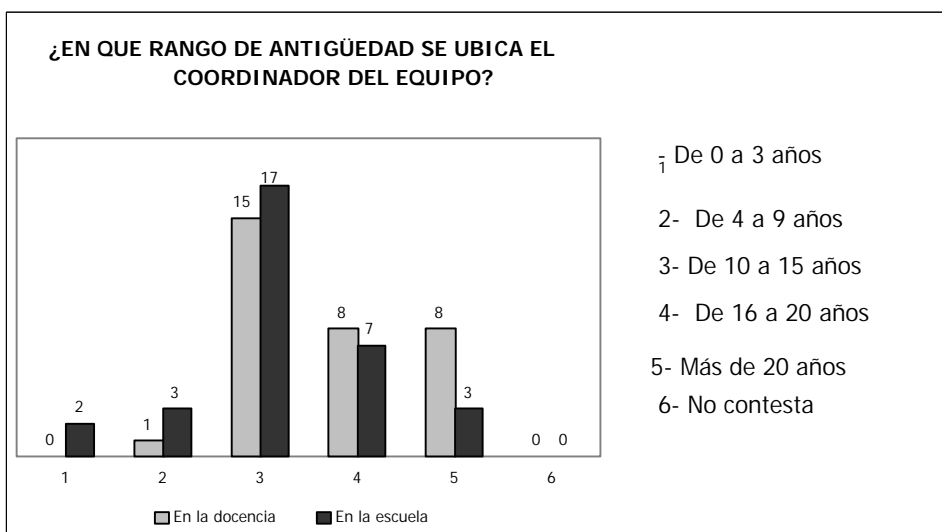


Gráfico 21: Antigüedad profesional de los coordinadores de equipos docentes

En este sentido, y siguiendo las fases del desarrollo docente identificadas por Huberman (1990), podemos inferir que **los proyectos de innovación los llevan adelante aquellos profesores que en su mayoría se encuentran en la fase de “diversificación, experimentación y replanteamiento”** que se ubica entre los 7 y 18 años de trayectoria profesional. Con el dominio de la profesión surgen en esta etapa los retos de mejorarla, asumir nuevos roles y producir replantamientos. La gran energía que caracteriza este momento de la vida profesional puede asumir trayectorias que conducen al cambio o bien replegarse y quedar atrapada por la rutina y la inercia de lo escolar.

Un aspecto muy relevante es que en un porcentaje muy elevado (80%) los profesores participantes en los proyectos se habían implicado anteriormente en experiencias innovadoras. De ellos, sólo el 40% participaron en proyectos anteriores cuya temática se encontraba vinculada al proyecto actual. Quiere decir que más que la especialización en determinado tema o problema de la enseñanza lo que parece incidir como característica predominante de los profesores participantes es su experiencia previa en innovaciones lo que nos permite hablar del “espíritu innovador”.

En síntesis, podemos afirmar que en este caso el impulso que lleva a iniciar proyectos de innovación se vincula fuertemente con necesidades sentidas y vividas por aquellos profesores que estando en la etapa profesional de “diversificación, experimentación y replanteamiento”, según la tipificación de Huberman, y en presencia de recursos materiales y de apoyo disponibles , deciden embarcarse en el cambio.

Diseño de los proyectos

a) El proceso de elaboración

En la elaboración de un proyecto un aspecto central es la determinación del tema o problema objeto de la mejora. ¿Cuál es el tema de los proyectos? ¿Cómo se ha

seleccionado? ¿Qué acciones se desarrollaron para su identificación y posterior diseño del proyecto?

La selección del tema/problema

En cuanto al tema de los proyectos, se identifican en los cuestionarios remitidos dos grandes temas: Orientación Educativa (al que denominamos con la sigla COE que es la utilizada por los profesores, el equipo y supervisores) que representa el 47%, y Recursos para la Enseñanza y el Aprendizaje (mencionada con la sigla CREA) que representa el 41% del total de los proyectos estudiados. Estas temáticas, cuya incidencia se representa en el Gráfico 22, coinciden con las líneas de trabajo propuestas por el Plan Regional pero los cuestionarios permiten registrar la variedad de proyectos construidos dentro de esas mismas líneas.

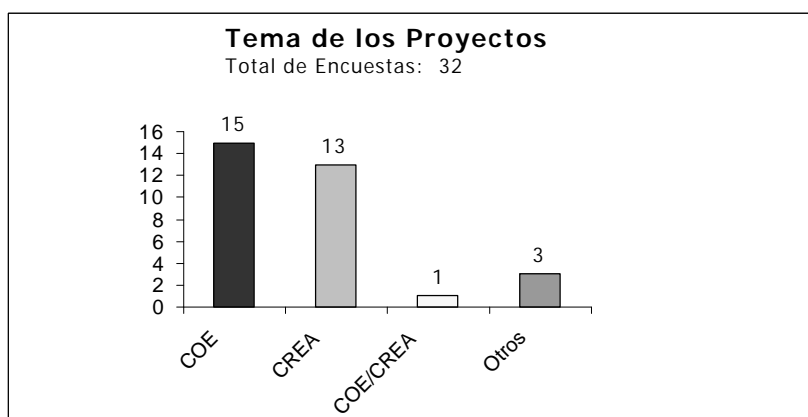


Gráfico 22: Tema de los proyectos

Dentro de los proyectos que responden a la línea COE (sigla que significa Centro de Orientación Educativa) se encuentran los siguientes temas:

- Tutorías
- Prevención del fracaso escolar
- Orientación vocacional y ocupacional
- Autoestima y aprendizaje
- Talleres diversos con extensión de la jornada escolar

En cuanto a los proyectos ubicados en la línea CREA (Centro de Recursos para la Enseñanza y el Aprendizaje) se registran también diversos temas:

- Usos y producción de recursos pedagógicos no tradicionales
- Producción de material didáctico para los alumnos
- Producción de material para la enseñanza
- Bibliotecas renovadas
- Enriquecimiento de los espacios escolares con recursos didácticos
- Las TICS y la educación escolar

La variedad de temas que se evidencia en el análisis pormenorizado de cada cuestionario, muestra que las líneas de trabajo abiertas por el Plan Regional resultan ser lo suficientemente amplias como para dar lugar a propuestas que atiendan a la especificidad de cada escuela. **Lo destacable entonces es que simultáneamente existe alta homogeneidad en cuanto a líneas de acción y marcada heterogeneidad en las temáticas en que esas líneas de acción se despliegan en cada proyecto.** La diversidad en el contenido de los proyectos será analizada en el punto siguiente “Contenidos de los proyectos”.

Ahora vamos a referirnos a los motivos que llevaron a seleccionar los temas. La selección de los temas en cada proyecto, que representamos en el Gráfico 23, se realizó en la mayoría de los proyectos (más del 70%) a partir de la reflexión sobre las necesidades de los alumnos y la de mejorar su retención y rendimiento. Estas reflexiones pueden vincularse con un segundo grupo de reflexiones que realizan entre el 50% y el 70% de los profesores participantes de los proyectos que señalan la necesidad de atender al contexto social, mejorar sus propuestas didácticas y experimentar nuevas estrategias pedagógicas.

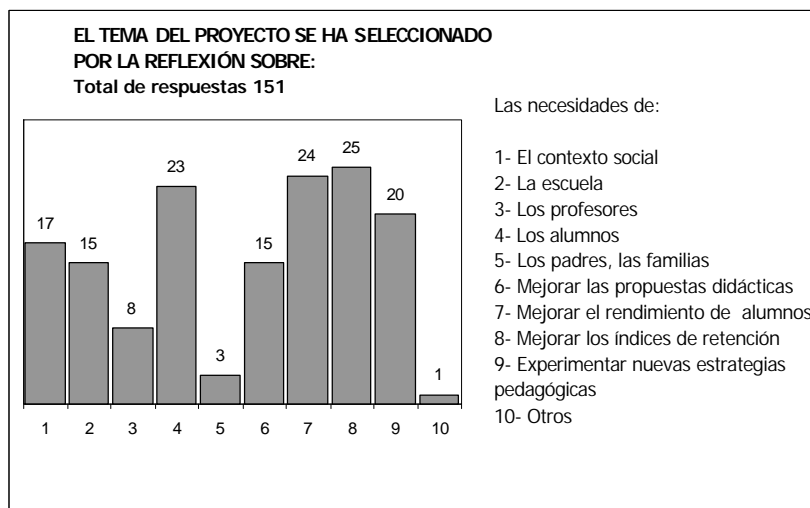


Gráfico 23: Necesidades vinculadas al tema de los proyectos

La selección del tema de cada proyecto se apoya en un trabajo colaborativo de reflexión que, a su vez, se realiza sobre una cantidad de acciones. En efecto, todos los profesores han realizado acciones de investigación / diagnóstico para la elaboración de los proyectos. Estas acciones muy variadas se presentan en el Gráfico 24 y entre ellas se destaca, en más del 60% de los proyectos, el “*análisis de la información estadística de la escuela sobre rendimiento, abandono, repitencia*”. Un segundo grupo de acciones realizadas en 40 a 60% de los proyectos se relacionan con “identificación de problemáticas” (familiares, institucionales, del entorno, del profesorado). Estas acciones muestran que **la elaboración de los proyectos innovadores guardan relación con las tareas propias del planeamiento estratégico en su fase de diseño.**

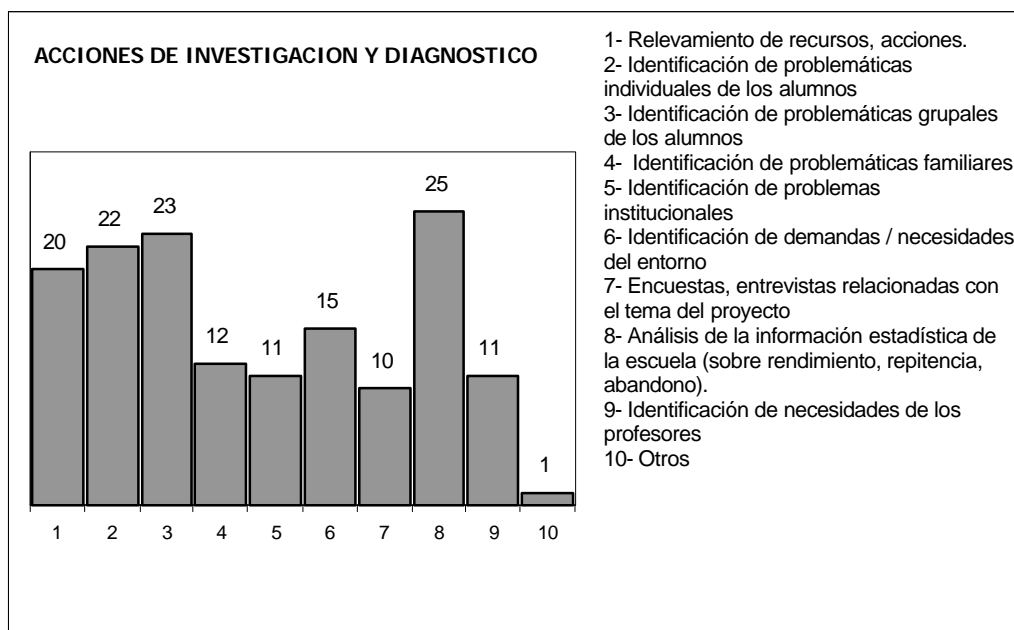


Gráfico 24: Acciones de investigación y diagnóstico para la elaboración de los proyectos

Un aspecto que resulta llamativo es que la tarea que con mayor frecuencia se menciona es el *análisis de la información ya existente en la escuela* lo que se da en 25 de los 32 proyectos, mientras que la generación de nueva información a través de encuestas o entrevistas sólo lo realizan 10 proyectos. Esto estaría mostrando que no es que haya surgido una nueva información sobre la realidad, sino que **los profesores han forjado nuevas visiones sobre la realidad. Más que nuevas evidencias sobre los problemas, los proyectos han generado nuevas miradas sobre las evidencias que ya existían. En palabras de Santos Guerra, lo que parece haber acontecido a partir de los proyectos es “Hacer visible lo cotidiano” (Santos Guerra, 1990).**

La definición de los alumnos destinatarios

Para la elaboración de los proyectos los profesores definieron como destinatarios a los alumnos de 1° y 2° año, en el 68% de los proyectos, mientras que el 25% de los proyectos se dirigen a la totalidad de los alumnos de la escuela, como se muestra en el Gráfico 25. Esto evidencia que los esfuerzos innovadores se dirigen a conseguir un alto

impacto, allí donde se manifiestan los problemas más graves de la escolaridad secundaria que es en los primeros años, según evidencian los datos estadísticos en cuanto a abandono y repitencia.

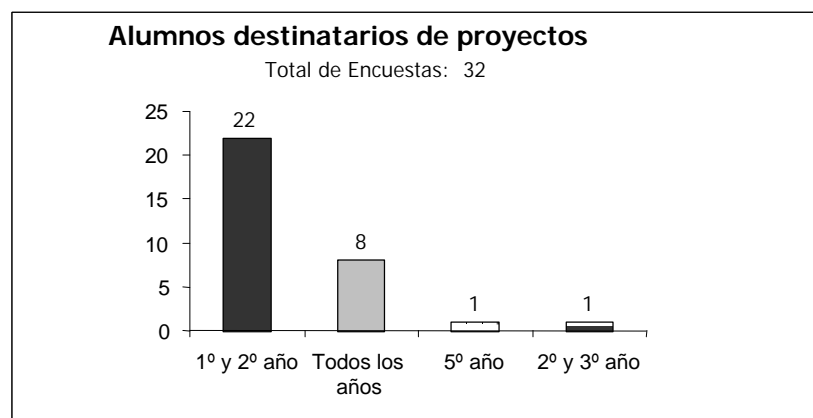


Gráfico 25: Alumnos destinatarios de los proyectos, por año

Las personas implicadas en la elaboración

En el Gráfico 26 se presentan los resultados a la pregunta acerca de quiénes se implicaron en el proceso de elaboración del proyecto en cada escuela. Como puede verse hay una participación mayoritaria de los mismos profesores (84%) y de los directivos de la escuela (67%). Los asesores de la Región participaron en el 59% de los proyectos en forma directa durante la elaboración. Y otros actores como ser Profesionales de Orientación (40%), Jefes de departamento (25%) y Supervisores (9%) tuvieron una menor participación. Es destacable, por ser inusual en las prácticas de planificación, la participación de los alumnos, que según indican los datos participaron en la elaboración del 34% de los proyectos.

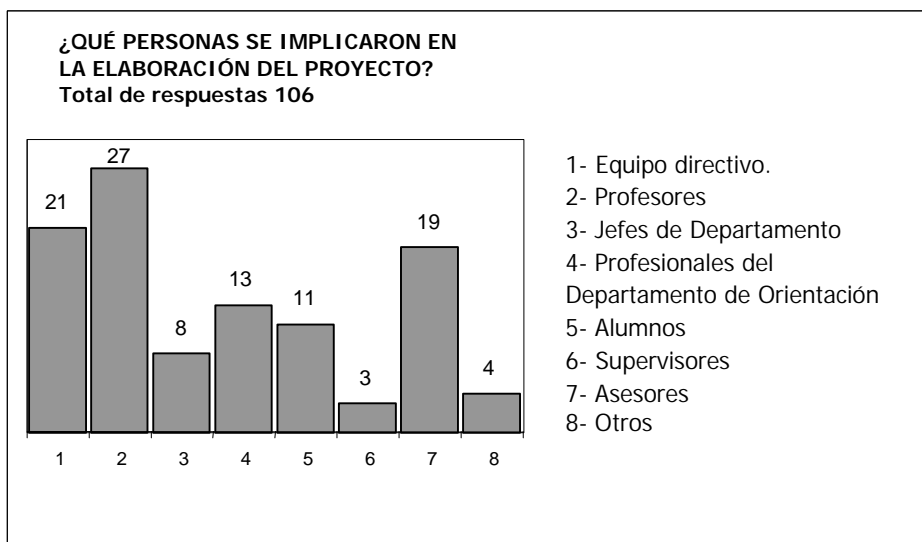


Gráfico 26: Personas implicadas en la elaboración de los proyectos

De esto, se induce que los proyectos son el resultado de un proceso participativo en cuanto a su elaboración, lo que permitió que se combinaran diversas miradas y aportes.

b) El contenido de los proyectos

En este punto vamos a analizar la información referida a los problemas, objetivos y acciones que constituyen el contenido de los proyectos elaborados por las escuelas. Como señalamos, una revisión global del contenido da cuenta de una diversidad de proyectos que sin embargo comparten problemáticas y líneas generales de acción.

Las preguntas del cuestionario dirigidas a relevar la información sobre los problemas, los objetivos y las acciones establecidas en los proyectos eran preguntas abiertas. Para su tratamiento hemos organizado con posterioridad a la lectura de todos los cuestionarios un conjunto de categorías que nos permitieran organizar las respuestas.

Los problemas

La categorías relacionadas con los problemas se presentan con sus valores en el Gráfico 27. En un orden decreciente los problemas que los proyectos pretenden disminuir son:

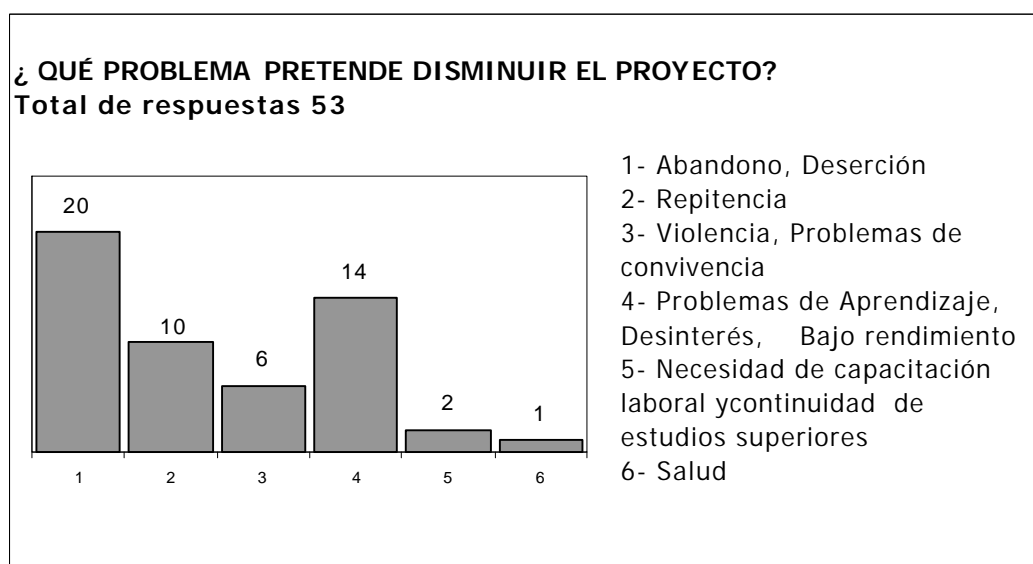


Gráfico 27: Problemas que atienden los proyectos

- *Problemas vinculados a la retención o permanencia de los alumnos en la escuela*, entre ellos el abandono, deserción escolar, alto ausentismo. Este grupo de problemas se identifican en el 63% de los proyectos y son frecuentemente relacionados no sólo con variables intraescolares sino además con variables sociales, económicas y culturales.
- *Problemas de aprendizaje que se manifiestan en el bajo rendimiento y el desinterés de los alumnos*. El grado en que se presentan estos problemas va de aquellos que se plantean cómo atender a los alumnos con necesidades especiales de aprendizaje hasta aquellos que aún en presencia de índices relativamente aceptables de promoción se plantean cómo promover un mayor interés de los alumnos en clase, pasando por una cantidad de proyectos que se centran en mejorar la cantidad y calidad de los aprendizajes. Esta categoría de problemas también se analizan teniendo en cuenta el impacto de las culturas juveniles y el nuevo perfil del alumno que obedece a procesos de subjetivación con fuerte incidencia del entorno.

- *El problema de la repitencia.* Los proyectos que hacen foco en la problemática de la repitencia asocian también otros problemas vinculados a la retención y a la mejora de los aprendizajes. Es decir, esos proyectos identifican la repitencia como una consecuencia (de problemas previos de aprendizaje) y como una causa (de probable abandono).
- *Problemas relativos a la convivencia.* Se incluyen aquí desde la atención a situaciones reiteradas de violencia escolar o uso de armas en la escuela como otras situaciones menos extremas que plantean conflictos en la relación entre alumnos, entre alumnos y docentes y entre adultos de la escuela.
- *Problemas relacionados con la orientación ocupacional y académica hacia el futuro.* La verificación de que existe una insuficiente capacitación laboral en la escuela secundaria (en particular en el caso de los Bachilleratos comunes) y las escasas herramientas para continuar estudios superiores constituyen el punto problemático que origina los proyectos de mejora.
- *Problemas relativos al cuidado de la salud,* fundamentalmente se refieren a la prevención del embarazo adolescente y enfermedades de transmisión sexual. Este problema es el origen de un proyecto de una escuela que cuenta con una población de alumnas madres y embarazadas muy alto.

Los objetivos

¿Qué situación pretende fortalecer el proyecto? Era la pregunta destinada a recoger información sobre los objetivos o expectativas de logro de cada proyecto cuyos resultados se presentan en el Gráfico 28.

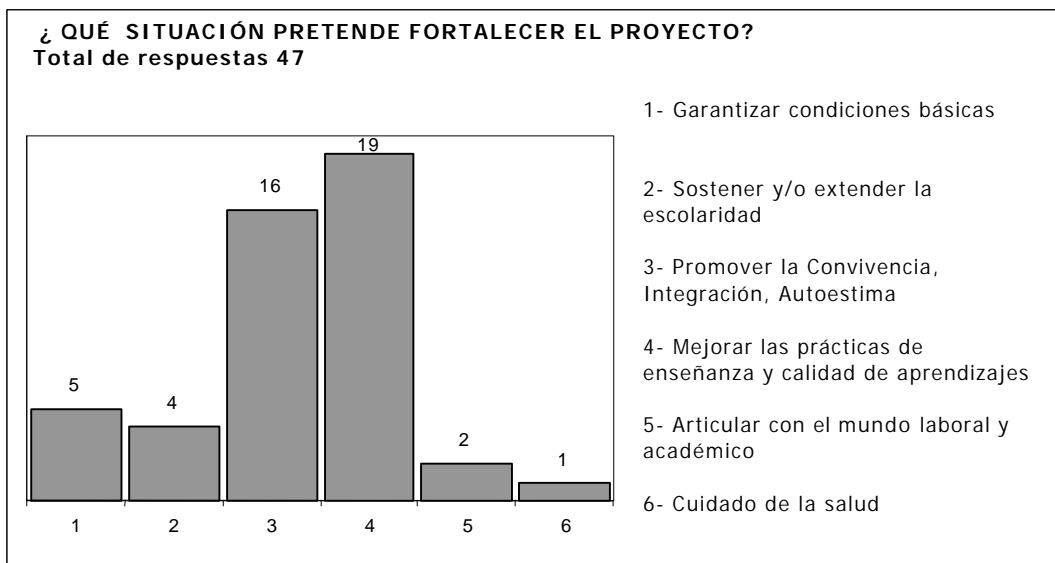


Gráfico 28: Objetivos de los proyectos

Hemos agrupado los objetivos que persiguen los proyectos de innovación en seis categorías, según el significado que se deriva de ellos:

- a) *Objetivos referidos a garantizar condiciones básicas para la escolaridad.* Estas condiciones esenciales son: alimentación, vestimenta, transporte, acceso a los materiales. La preocupación central se centra en detectar aquellos casos de alumnos que no cuentan en sus hogares con estas condiciones y articular desde la escuela recursos provenientes de distintos sectores (comunidad y otras instituciones) para garantizarlos. Si bien la incidencia de estos proyectos es de sólo el 16% sobre el total de proyectos, su pertinencia estaría dada por las especiales circunstancias de crisis socioeconómica presente en el período en que se concretan los proyectos. Los 5 proyectos que contienen este tipo de objetivos corresponden a 4 de las 5 escuelas “grandes” (de tres turnos) y a la escuela que atiende a la población de la villa de emergencia situada dentro del territorio de la Región.

- b) *Objetivos referidos a sostener y/o extender la escolaridad.* Esta categoría reúne a los proyectos cuya preocupación central es desarrollar estrategias específicas de apoyo en el desarrollo de habilidades muy comprometidas en el aprendizaje escolar como son la comprensión lectora y la expresión oral y escrita. También incluye a los

proyectos preocupados por extender la oferta escolar con actividades extraprogramáticas destinadas a que los alumnos “se queden en la escuela” como son los talleres extraclase. Estos objetivos aparecen en 4 proyectos de distinto tipo de escuela.

- c) *Objetivos referidos a promover la convivencia, integración y autoestima.* Se trata de proyectos que están dirigidos a fortalecer por un lado el tejido relacional entre los miembros de la institución y su sentido de pertenencia a la misma y también a mejorar los niveles de autoestima de los alumnos. Las tensiones del entorno se suman a la conflictiva propia que caracteriza a la escuela de los jóvenes y además las situaciones de fracaso escolar va socavando las expectativas de muchos alumnos acerca de sus capacidades para transitar la escolaridad. Revisar los sistemas de convivencia, habilitar más y mejores canales de comunicación, abrir espacios institucionales para el tratamiento de los conflictos con expectativas vinculadas a estos proyectos. Dentro de esta categoría se ubica el 50% del total de los proyectos, constituyendo la segunda categoría en importancia

- d) *Objetivos destinados a mejorar las prácticas de enseñanza y la calidad de los aprendizajes.* Esta categoría contiene a los proyectos que buscan de manera directa incidir en las prácticas de enseñanza y en los aprendizajes. Es la categoría que define la “centralidad pedagógica” de los proyectos y se ubican dentro de ella dos tercios de los proyectos, representando así la primera categoría en importancia.

- e) *Objetivos referidos a articular la escuela secundaria con el mundo del trabajo y los estudios superiores.* Dos proyectos se ubican dentro de esta categoría y en ambos casos pertenecen a escuelas cuya estructura curricular corresponde al Bachillerato Común, es decir que no cuentan con orientaciones curriculares específicas sobre algún área determinada de conocimiento.

- f) *Objetivos referidos al cuidado de la salud.* En esta categoría se ubica un solo proyecto que como se señaló se desarrolla en una escuela que atiende a población carenciada en la que es muy elevada la cantidad de embarazos de los adolescentes. El proyecto pretende abordar esta problemática promoviendo conocimientos y

actitudes vinculados a la prevención de esos embarazos y simultáneamente de las enfermedades de transmisión sexual. Es la categoría con menor incidencia de todas.

Vale decir que muchos de los proyectos combinan objetivos especialmente los referidos al sostenimiento de la escolaridad, a la mejora de las prácticas y a promover la convivencia.

Las acciones

Las acciones que se desarrollan en los proyectos guardan relación estrecha con los objetivos propuestos. Tal como se representa en el Gráfico 29, sobresalen por su frecuencia dos grupos de acciones, que tal como se señaló al identificar los temas corresponden a los dos proyectos más significativos que desarrollan todas las escuelas. Esas acciones son:

- a) *Acciones de apoyo y orientación*, tutorías, consejos de convivencia, acciones de mediación y resolución de conflictos. Estas se realizan en el 53% de los proyectos. Estas acciones están dirigidas a desarrollar dentro de la escuela la función de apoyo y tutoría, inexistente hasta la implementación de los proyectos. Las acciones son desarrolladas por profesores “tutores” nombrados a partir de los proyectos
- b) *Acciones vinculadas al enriquecimiento de las prácticas pedagógicas* como son la producción de material didáctico para los alumnos y para los docentes, el rediseño de espacios escolares (biblioteca, aulas, sala de profesores). Estas acciones que se desarrollan en el 47% de los proyectos operan directamente reestructurando los soportes tradicionales sobre los que se realiza la enseñanza y el aprendizaje. Se trata de el enriquecimiento de los recursos habituales utilizados para la enseñanza (el pizarrón, la tiza y la voz del profesor) y para el aprendizaje (el libro de texto) sobre todo con la introducción de las TICS, aunque no sólo con ellas. La producción de material para los docentes a cargo de sus colegas revela una función inédita en las escuelas al tiempo que la producción de material para los alumnos se realiza sobre necesidades específicas (por ejemplo para los alumnos que han tenido períodos prolongados de ausentismo, para recuperar determinados contenidos, para preparar

un examen) , en este sentido también resulta innovador frente a los materiales estandarizados que suelen usar las escuelas.

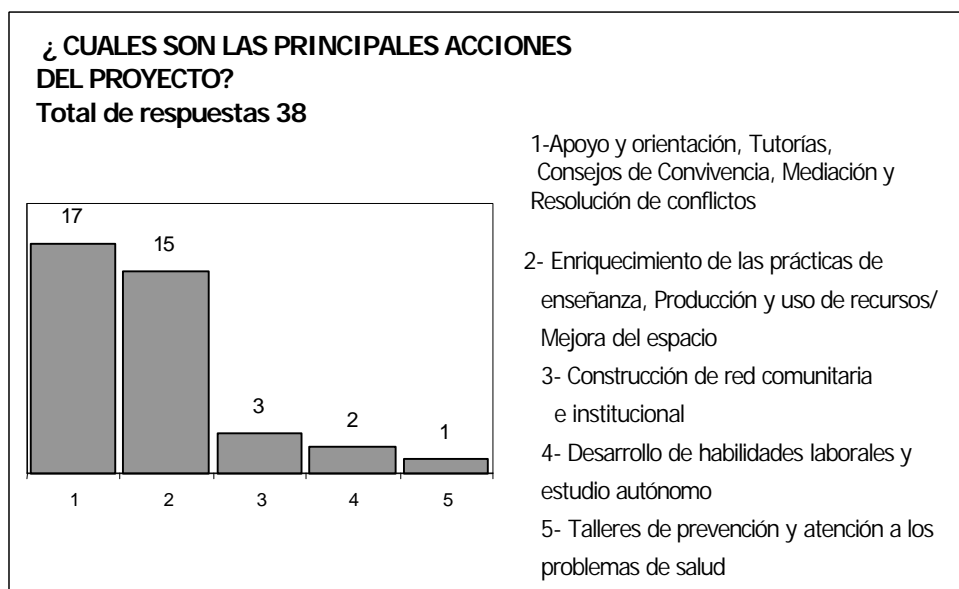


Gráfico 29: Principales acciones desarrolladas en los proyectos

A modo de síntesis en cuanto a los problemas identificados y a los objetivos propuestos, puede decirse que los profesores se proponen principalmente fortalecer y mejorar la propuesta específicamente pedagógica, atendiendo a las prácticas de aula, aún cuando reconocen en los principales problemas identificados una fuerte incidencia del entorno social, económico y cultural en que viven los alumnos. Frente a opciones “asistencialistas” o “pedagogistas” los proyectos que estudiamos estarían dando cuenta de un contenido del cambio que asume las problemáticas complejas del entorno y articula respuestas centradas en la especificidad escolar.

En cuanto a las acciones en su gran mayoría portan un contenido que desafía las prácticas habituales del modo en que se realiza el proceso de enseñanza aprendizaje y sobre todo la concepción que los profesores suelen tener sobre el mismo. Desarrollar acciones de orientación, inaugurar las tutorías como instancia de acompañamiento de los alumnos y multiplicar los soportes de la enseñanza y

aún más diversificar los materiales para los alumnos es reconocer la irregularidad del proceso, las diferencias en los modos de aprender, los distintos ritmos y la multiplicidad de “estilos de aprendizaje” Esto conecta con los nuevos modos de definir al sujeto que aprende. Pero también redefine el rol del docente también como un sujeto que aprende ya que las nuevas funciones y los nuevos materiales suponen replantear el rol el juegan los profesores.

La percepción del cambio

Los profesores que participan en los proyectos tienen clara percepción de que los proyectos comportan cambio significativos. Así casi 7 de cada 10 profesores entienden que el proyecto representa una innovación en grado “muy alto” o “alto”, como se observa en el Gráfico 30.

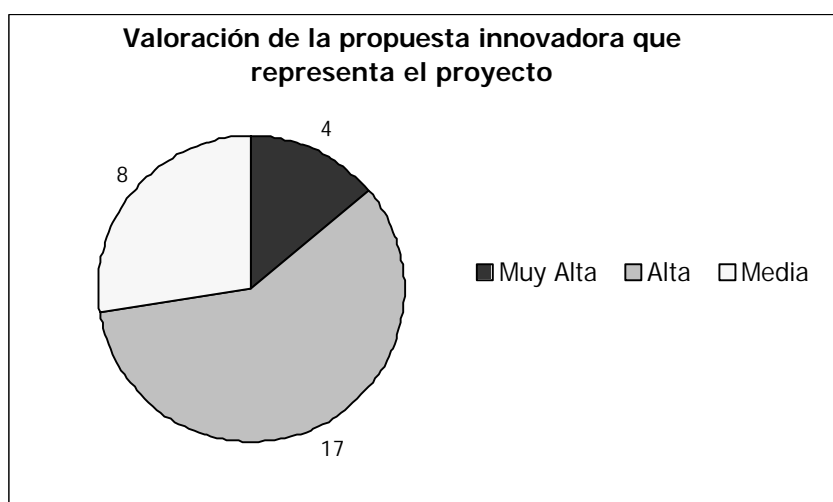


Gráfico 30: Valoración del grado de innovación de los proyectos

Nos interesaba conocer cuál era la caracterización que los propios profesores realizaban de la innovación que llevaban adelante con los proyectos. Los resultados que muestran los cuestionarios y que representamos en el Gráfico 31, dan cuenta de una gran variedad de aspectos que, en principio permiten inferir que los profesores sienten que la

innovación es amplia y actúa en varias direcciones. La cantidad de respuestas obtenidas en relación al tipo de innovación ascienden a 165, lo que significa que en promedio los proyectos contienen cinco tipos de innovación. No obstante sobresalen cuatro tipologías que se encuentran por encima del 50% de las opiniones:

- a) Nuevas formas y contenidos de trabajo de los alumnos (69%)
- b) Nuevas formas y contenidos de trabajo entre los profesores (66%)
- c) Nuevas ideas para abordar los problemas detectados (59%)
- d) Nuevas formas y contenidos de enseñanza (53%)

La visión que del cambio emprendido tienen los profesores participantes en los proyectos rescata fundamentalmente la incidencia sobre el trabajo de aula, el de los alumnos pero también el de los profesores y el despliegue de nuevas estrategias para atender a los problemas que se detectaron. El núcleo del cambio está, según los profesores, en la dimensión pedagógico-didáctica del trabajo áulico.

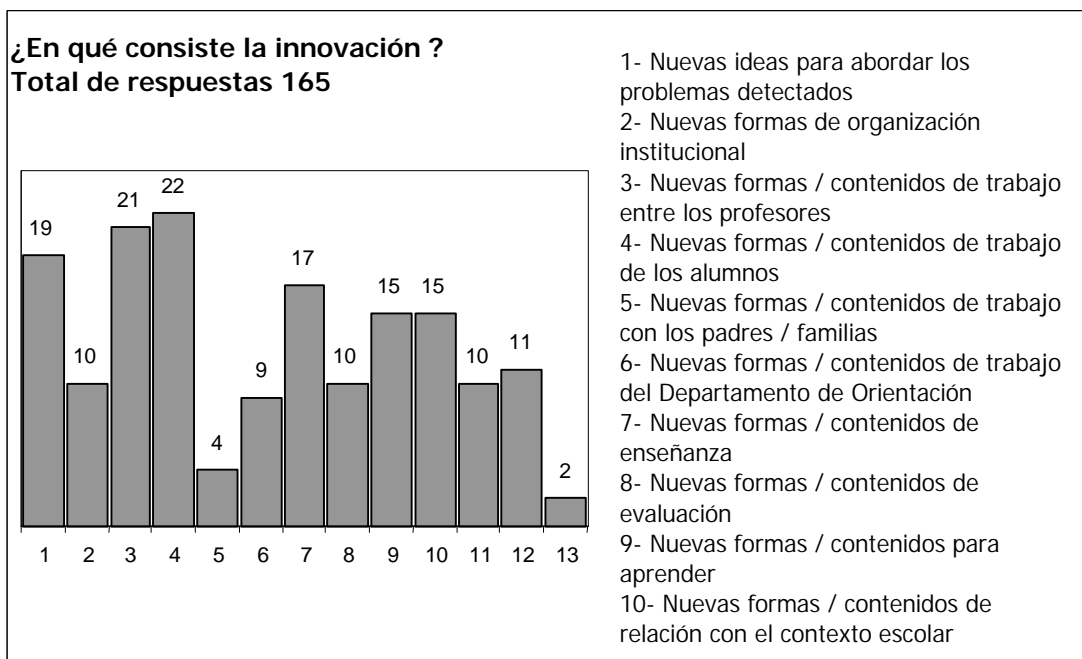


Gráfico 31: Tipo de innovación que representan los proyectos

Por último, interesaba conocer qué lugar ocupaban los proyectos dentro del Proyecto Educativo Institucional (PEI) de cada escuela. Los resultados indican que dos tercios de los proyectos ocupan un lugar “Central” respecto del PEI, como se observa en el Gráfico 32. Esto estaría dando cuenta de que la impronta innovadora no ha quedado encerrada dentro de los límites de cada proyecto sino que logró, en la mayoría de los casos, extenderse al Proyecto Institucional. **Es decir para la mayoría de los casos, los objetivos y contenidos de los proyectos forman parte de las preocupaciones de la institución en su conjunto y no ya de un grupo de profesores.**

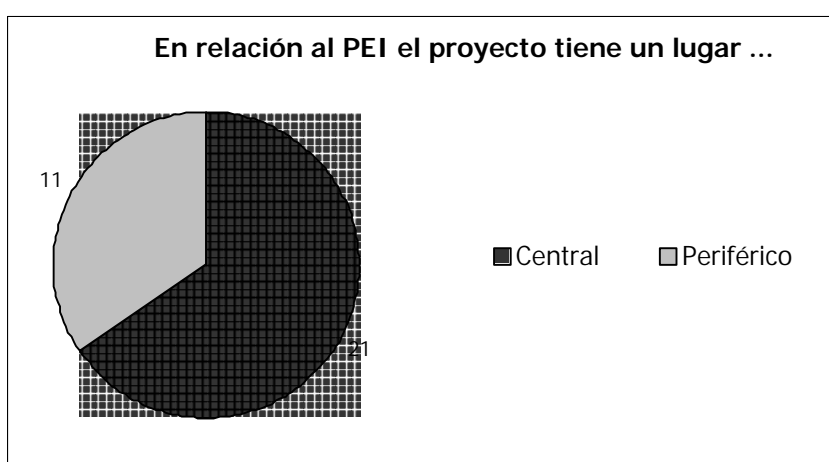


Gráfico 32: Relación de los proyectos con el Proyecto Educativo Institucional (PEI)

Desarrollo de los proyectos

El proceso de cambio

Vamos a iniciar el análisis del desarrollo de los proyectos haciendo referencia a las actividades que los profesores informan estar realizando al momento de administrar el cuestionario.

Al analizar las tareas surgen los contenidos “procedimentales” de los proyectos, es decir aquellos vinculados con lo que podemos denominar la gestión de la mejora y además podemos formarnos una idea de cuál es el nivel de desarrollo de los proyectos. Las

tareas referidas pueden agruparse en categorías diversas que corresponden a dimensiones de los procesos de cambio: Planificación, Coordinación/Comunicación, Producción, Formación/Asesoramiento y Evaluación.

Para analizar la frecuencia de las tareas realizadas que están representadas en el Gráfico 33, organizamos una escala que agrupa las tareas en Alta frecuencia (más del 50% de los proyectos), Media frecuencia (entre 25 y 50%) y baja frecuencia (hasta el 25%). Las tareas se agrupan de la siguiente manera:

Alta frecuencia:

- Elaboración de materiales para los alumnos
- Revisión y evaluación del desarrollo del proyecto
- Reuniones internas de trabajo entre los miembros del equipo

Estas tareas se relacionan con las fases de Producción, Coordinación y Evaluación.

Media frecuencia

- Búsqueda y discusión de información
- Elaboración de materiales para los profesores
- Desarrollo de aspectos organizativos del propio proyecto
- Comunicación y difusión interna y externa del proyecto
- Reuniones con otros profesores de la escuela
- Reuniones con el equipo directivo

Estas tareas responden a las dimensiones de Planificación y Comunicación

Baja frecuencia

- Búsqueda y presentación de experiencias similares desarrolladas por otras escuelas
- Reuniones de asesoramiento externo
- Actividades de capacitación

Estas tareas se ubican en las fases de Formación y Asesoramiento.

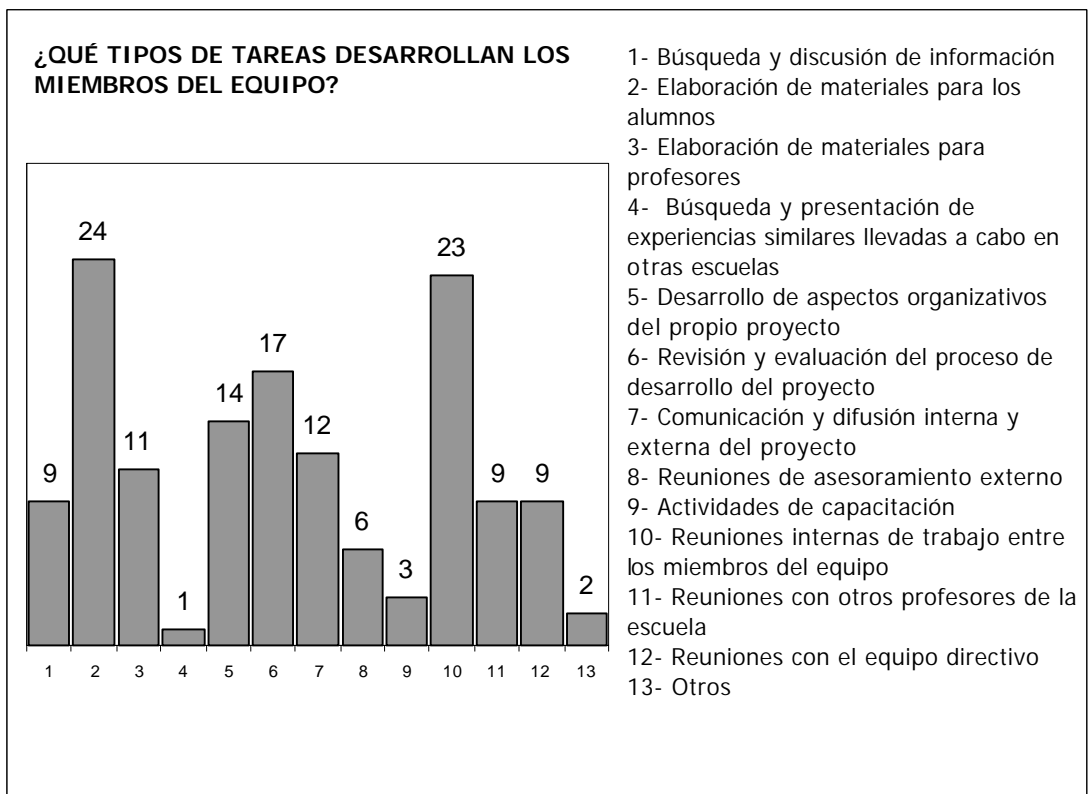


Gráfico 33: Tareas que desarrollan los profesores

Tiempo y niveles de desarrollo

Al indagar acerca del tiempo de implementación de los proyectos, nos encontramos con que la mayoría de ellos, un 56%, lleva dos años de implementación, un 22% se encuentra en el primer año, 12,5% lleva tres años y 9% lleva más de tres años; como se muestra en el Gráfico 34. Estos datos evidencian que al menos 91% de los proyectos remitidos se inician a partir del proyecto regional.

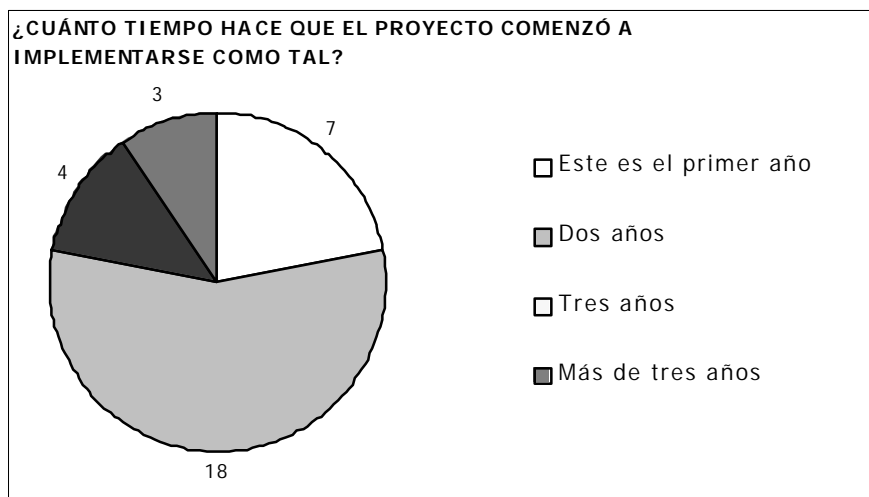


Gráfico 34: Antigüedad de los proyectos

Cuando se indagó acerca de las tareas que desarrollan en los proyectos, los profesores contestaron en “tiempo presente” es decir, se refirieron al tipo de tareas que desarrollaban en el momento en que se administró el cuestionario. Así puede observarse que al analizar el proceso de diseño de los proyectos, más concretamente las acciones realizadas en la selección de los temas, la tarea que aparece con mayor frecuencia es el análisis de información estadística de la escuela, mientras que al momento de contestar el cuestionario ese tipo de tarea aparece con una frecuencia media.

Teniendo en cuenta el análisis precedente sobre las tareas, podría decirse que, al momento de contestar el cuestionario en el que habían transcurrido tres años del proyecto regional, la mayoría de los proyectos se encuentran “cerrando un ciclo de desarrollo” donde predominan tareas de Producción, Coordinación y Evaluación. Un segundo grupo de escuelas se encuentra en un estadio de “instalación del proyecto” donde predominan tareas vinculadas a la Planificación y Comunicación del proyecto y un tercer grupo minoritario atraviesa el nivel de “generación de condiciones” en el que prevalecen tareas relativas a la Formación y Asesoramiento.

Es interesante observar que la función de Asesoramiento aparece entre las tareas iniciales, aún cuando, como se verá luego, los profesores dan cuenta de su vigencia en otras instancias del proyecto. Es probable que su mención dentro de la categoría de baja

intensidad se relacione con que, como señalaron los asesores durante las entrevistas, la función de Asesoramiento haya adoptado en los momentos iniciales de los proyectos y dentro de la estrategia de “apertura de espacios institucionales y mentales para la innovación” modalidades más típicas de la Formación como es la modelización y el trabajo sobre bibliografía especializada.

Los proyectos muestran en su desarrollo un proceso lógico que conecta con las fases del cambio, encontrándose la mayoría de ellos, después de dos años culminando un ciclo de desarrollo.

Los recursos

Una gran mayoría de los proyectos contaron con módulos para su realización. Los módulos son horas institucionales que los profesores perciben para el desarrollo de proyectos y son asignados por el Programa de Fortalecimiento que pertenece a la Secretaría de Educación y que comenzó a funcionar en 2001. La dinámica establecida por la Administración consistía en asignar un número determinado de horas cátedra por escuela para rentar proyectos dirigidos a mejorar la retención y la calidad de los aprendizajes. Aquellos proyectos que, respondiendo a esos objetivos y a un formato administrativo definido centralmente, resultaran aprobados por la Secretaría, recibirían a cambio una renta (medida en horas cátedra) para cubrir el tiempo de trabajo de los profesores. También se rentaba un coordinador por cada proyecto. La Administración organizó un servicio de asistencia técnica, pero en la Región I la supervisión, luego de arduas negociaciones como expresan en las entrevistas, logró que el asesoramiento a los proyectos continuara a cargo del equipo de asesores.

Los módulos llegaron a las escuelas en 2001, en coincidencia con la decisión de generalizar las líneas de trabajo a todas las escuelas, luego de comenzar a trabajarlas en un grupo de escuelas en 1999 y 2000. De modo que en la gran mayoría de los casos los proyectos se encontraban en un estadio avanzado de la planificación, sosteniéndose a partir de los escasos recursos de que disponían las escuelas. De los 32 proyectos estudiados, 29 de ellos recibieron módulos. Los cuatro proyectos no rentados fueron aquellos que no se ajustaban a los requerimientos administrativos de la Administración

y que las escuelas decidieron no adecuar a esos requerimientos. Es el caso de aquellos proyectos de Tutoría en los cuales la figura del tutor era asumida por los preceptores de la escuela, reconvirtiendo las funciones del cargo. La Administración sólo autorizaba que los módulos fueran percibidos por profesores, y no por preceptores, que cumplieran con ciertos requisitos.

Se preguntó a los profesores acerca del valor que los módulos tuvieron para la realización de los proyectos y los resultados se representan en el Gráfico 35. Para la mayoría de los proyectos (62%) los módulos representaron un aporte positivo, mientras que para un 10% en cambio los módulos generaron problemas. El aporte positivo tiene en opinión de los profesores distinto nivel de impacto; para un 47% de los proyectos permitieron la puesta en marcha, mientras que para un 34% significaron una condición que mejoró la situación de los proyectos que ya estaban funcionando. Los profesores de 14 proyectos (44%) consideraron determinante el aporte de los módulos al reconocer que “sin módulos el proyecto no puede realizarse”.

La mayoría de los proyectos requirieron de otros recursos que el Programa de Fortalecimiento de la Secretaría no otorgaba, como libros, material didáctico, recursos tecnológicos, insumos varios, nueva infraestructura y tiempos no rentados por los módulos. Las escuelas consiguieron por sí mismas estos recursos acudiendo a distintas fuentes: las Cooperadoras de las escuelas, y a otras fuentes como donaciones de los mismos profesores, intercambio con otras escuelas, instituciones de la comunidad, empresas. **En la tarea de conseguir recursos para los proyecto, se evidencia el tejido de redes diversas entre la escuela y la comunidad, lo que resulta infrecuente para las escuelas de gestión pública.**

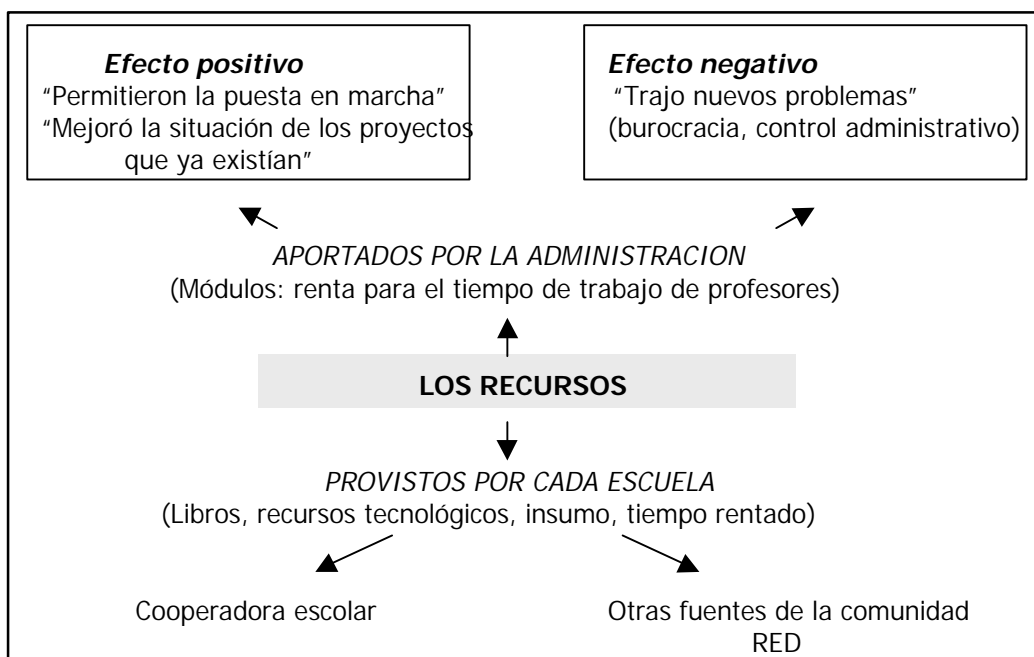


Gráfico 35: Recursos aportados a los proyectos

Modificaciones de los proyectos durante su desarrollo

Los datos recogidos en los cuestionarios muestran que en la mitad de los proyectos se produjeron modificaciones en cuanto a los objetivos y actividades propuestas en el diseño inicial así como en la constitución de los equipos de profesores que los gestionan.

En cuanto a las modificaciones en los objetivos y actividades previstas inicialmente éstas se registraron en 18 de los 32 proyectos. Hemos analizado las referencias que los profesores hacen sobre las causas que han podido llevar a los cambios en los proyectos. Como se ve en el Gráfico 36 hay dos tipos prioritarios de causas: por un lado las externas al proyecto: motivos económicos (falta de recursos), nuevos problemas detectados y requerimiento administrativos; por otro se registran motivos internos: falta de tiempo y aporte de nuevas ideas o estrategias.

Es importante destacar dos cuestiones. La primera, que los tiempos de implementación de los proyectos estudiados, la mayoría entre 2000 y 2002 coinciden con la fuerte crisis

social, económica y política del país. Sin embargo, aún cuando pueden advertirse la incidencia de factores externos, los proyectos continuaron desarrollándose. La segunda cuestión es que no se han señalado modificaciones significativas por pérdida de interés de los profesores o falta de colaboración. Esto hace pensar que los proyectos, aún en medio de un contexto muy tenso, y quizás aún por eso mismo, funcionaron aglutinando a los profesores en torno a ellos.

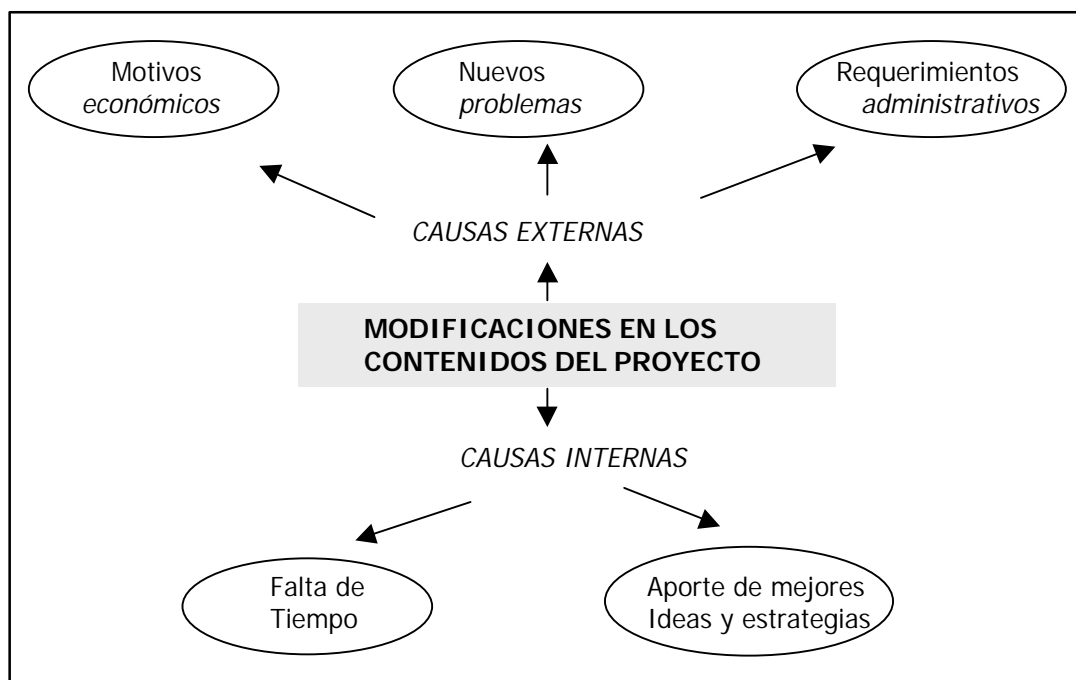


Gráfico 36: Modificaciones en los contenidos de los proyectos

Nos interesaba saber si los proyectos en su desarrollo mantenían coherencia interna, aún cuando los objetivos iniciales hubieran sido modificados. Los profesores, tal como se representa en el Gráfico 37, señalaron que existe un grado muy alto de congruencia entre objetivos propuestos y actividades que se desarrollan en 56% de los proyectos, grado alto de congruencia en 22% y medio en el restante 22% de los proyectos.



Gráfico 37: Grado de correspondencia entre objetivos y actividades

En cuanto a los equipos de profesores que tienen a su cargo la gestión de los proyectos, se evidencia que en la casi totalidad de los equipos (30 equipos de un total de 32) ha habido nuevas incorporaciones de miembros. La información acerca de las causas de las nuevas incorporaciones nos habla de algún modo de la vida de estos equipos. Un tipo de causas se deben a la ampliación del proyecto, un segundo tipo a la movilidad de profesores y un tercero a los requerimiento de la Administración que admitía sólo a profesores que cumplieran con determinados requisitos.

Si analizamos la incidencia de cada uno de estos tipo de causas se observa que en 13 equipos las nuevas incorporaciones se dieron “porque el proyecto creció”, en otros 9 equipos por reemplazo de otro miembro que se relaciona con la movilidad de profesores que en cada ciclo lectivo suelen producirse en las escuelas, en otros 8 equipos por que “el Programa de Fortalecimiento puso condiciones”. Estas causas quedan expresadas en el Gráfico 38.

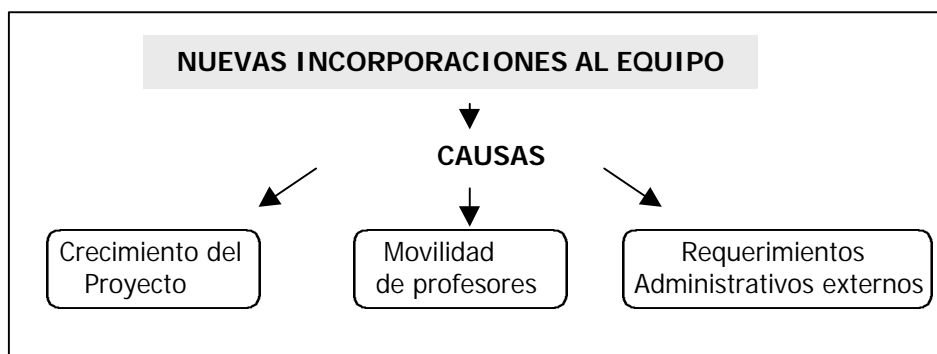


Gráfico 38: Causas de las nuevas incorporaciones a los equipos de profesores

Como se ve el crecimiento del proyecto atrae a más profesores y esto se da en un número considerable de proyectos. No obstante es muy llamativa la incidencia de los cambios dentro del equipo surgidos como consecuencia de requerimientos externos de la Administración. Es de suponer, porque no ha sido indagado específicamente en este estudio, que este tipo de recambio pudo haber generado tensiones y malestar, ya que independientemente de su desempeño algunos profesores se vieron obligados a abandonar el proyecto y dejar sus lugares a otros profesores "aprobados" por la Administración. Indagar acerca de las huellas de este recambio puede ser un punto interesante para profundizar el estudio, sobre todo si interesara conocer los modos en que las distintas lógicas de cambio coexisten.

La actitud de los directivos ante el proyecto: evolución e influencia

La actitud que adopte el equipo directivo de cada escuela ante el proyecto de mejora, tal como lo señala la literatura, resulta de especial importancia. Nos interesó entonces en nuestro caso, conocer cuál había sido la actitud de los directivos al momento de iniciar el proyecto y cuál al momento de administrar el cuestionario.

Como se muestra en el Gráfico 39, los datos ponen de manifiesto que al inicio de los proyectos la actitud del equipo directivo ha sido de “apoyo personal y material al proyecto” en la mayoría de los casos (78%) y de “coordinación y dirección del

proyecto” en un 19%. Como se observa también en el Gráfico 36 se producen leves modificaciones en la actitud de los directivos conforme evoluciona el proyecto. Así encontramos que algunos equipos directivos pasaron de una actitud de coordinación y dirección a una de apoyo, mientras que en un caso se adopta una actitud de indiferencia. Si bien los cambios no resultan significativos el movimiento operado podría llevarnos a pensar que en algunos casos y luego de garantizar el impulso inicial, los directivos decidieron pasar a un plano menos protagónico.

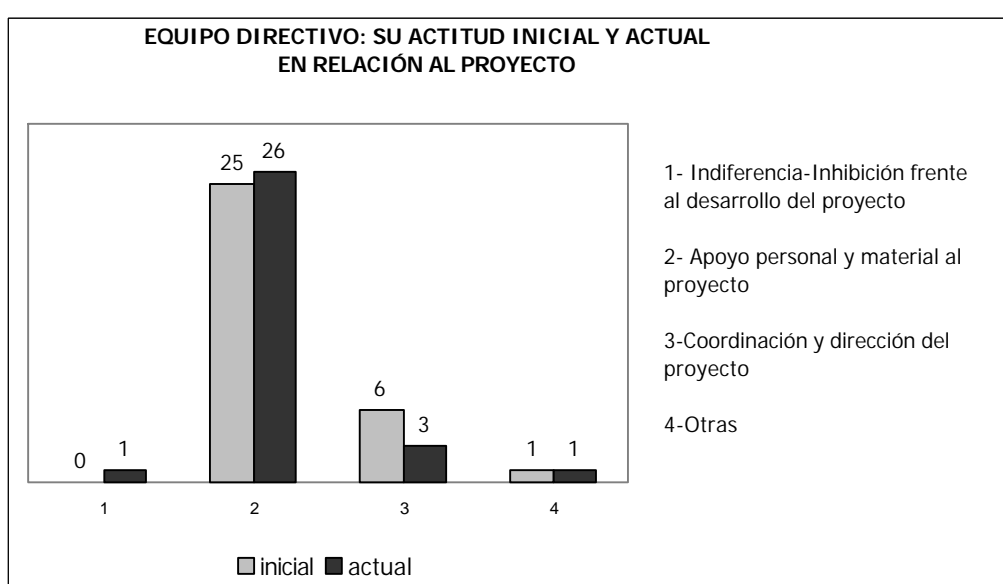


Gráfico 39: Actitud del equipo directivo

Junto con la actitud de los equipos directivos, y para confirmar la influencia que ésta puede tener en la actitud del resto de los profesores de la escuela, analizamos cuál era la posición inicial y actual de los profesores que no participan en los equipos de gestión.

Como puede verse en el Gráfico 40 la actitud del resto de los profesores respecto del proyecto sufrió modificaciones. Al inicio del proyecto, el resto de los profesores de la escuela “conocían su existencia pero no les interesaba” en un 47% de los casos, mientras que un 28% “conocen su existencia y tienen interés en participar” y un 22% “no conocen nada del proyecto”. Conforme la evolución del proyecto, la actitud de los profesores ha cambiado significativamente. En primer lugar, crece del 28% al 62% el interés de otros profesores por participar del proyecto, en segundo lugar ningún profesor

de la escuela desconoce el proyecto y en tercer lugar la oposición al proyecto aumenta de del 3 al 6%.

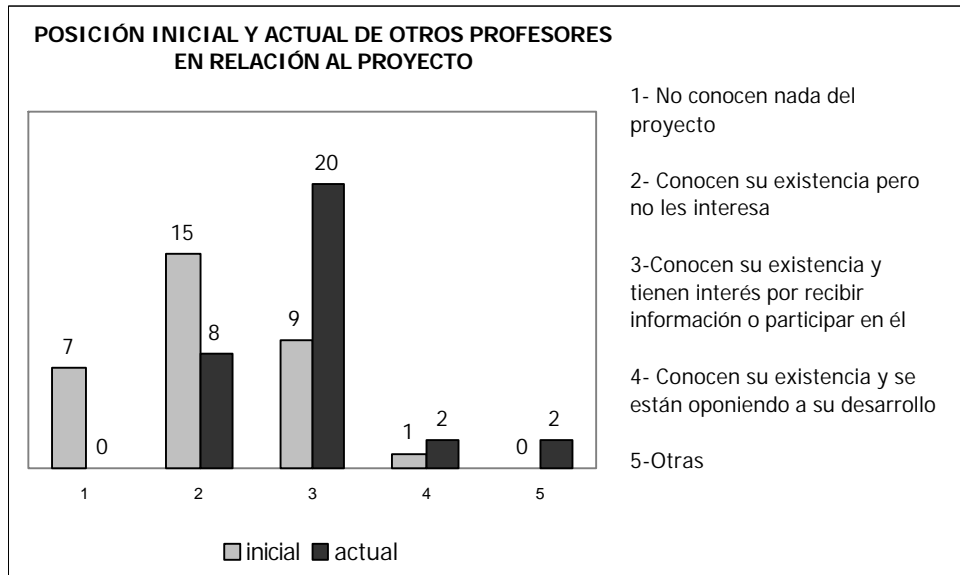


Gráfico 40: Posición de otros profesores

Si establecemos una relación entre la actitud de los equipos directivos y la del resto de los profesores al momento de administrar el cuestionario, podemos comprobar, tal como se muestra en el Cuadro 42 que los casos en que el resto de los profesores tienen interés de participar coinciden con la actitud de apoyo personal y material de los directivos. En cambio, y aunque no resulta significativa la frecuencia, los casos en que la actitud del resto de los profesores es de oposición al proyecto coinciden con una actitud de fuerte liderazgo de los propios directivos en la conducción del proyecto.

Actitud del equipo Directivo ante el proyecto	Totales	Actitud de profesores no participantes			
		No les interesa	Tienen interés	Se oponen	Otras respuestas
Indiferencia frente al proyecto	1	0	1	0	0
Apoyo personal y material	26	7	17	0	2
Coordinación y Dirección	3	0	1	2	0
Otras actitudes	1	0	1	0	0
No contesta	1	1	0	0	0
Total de respuestas	32	8	20	2	2

Cuadro 42: Cruce entre actitud de los directivos y actitud de otros profesores (actual)

Podría decirse que **cuando la actitud de apoyo de los directivos al proyecto es sostenida en el tiempo, crece el interés del resto de los profesores de la escuela por participar del proyecto. En cambio, esto no sucede cuando los directivos sostienen la dirección directa del proyecto, pudiendo llegar a generar actitudes de oposición.**

Si ponemos en relación lo analizado hasta aquí, respecto del inicio de los proyectos, el posterior proceso de elaboración y el desarrollo de los mismos, surgen algunos elementos interesantes. Se señaló que el impulso inicial obedece a motivaciones internas de los profesores, que en su mayoría se encuentran en una etapa profesional proclive a la innovación y que tienen experiencia previa en acciones innovadoras, y también a la presencia de recursos materiales. En cambio las “iniciativas jerárquicas”, provenientes de la Supervisión y la Dirección, resultaron de mucha menor incidencia. Sin embargo, al realizar el cruce de las variables entre la actitud de directivos y la actitud del resto de los profesores ante los proyectos se evidencia la fuerte incidencia positiva del liderazgo directivo para lograr el apoyo del profesorado al proyecto. Vale decir que **los profesores se interesan por el cambio cuando existen condiciones personales, materiales y también liderazgo y apoyo de los directivos, siempre que estas condiciones no resulten impuestas sino que constituyan condiciones genuinas, es decir internamente construidas.**

Evaluación del proyecto

En este apartado haremos referencia al proceso de evaluación de los proyectos atendiendo a dos cuestiones: quiénes llevan adelante el proceso de evaluación y cómo se realiza dicho proceso. Vale aclarar que en todos los proyectos se encuentra prevista la etapa de evaluación aunque reviste características variadas.

En relación con los sujetos que realizan la evaluación la información de los cuestionarios indica que son múltiples los sujetos que intervienen con un promedio de dos tipos de actores por proyecto. Si se considera las frecuencias, tal como se representa en el Gráfico 41, vemos que la revisión / evaluación del proyecto la realizan en la mayoría de los casos el coordinador del proyecto y /o la totalidad de los miembros del equipo de profesores del proyecto. En un segundo grupo que oscila entre el 28% al 47% intervienen el equipo de profesores junto a un asesor externo y el equipo directivo y en un tercer grupo, entre 9% y 12%, una persona externa a la escuela y otros (supervisores, profesionales de orientación, padres, alumnos).

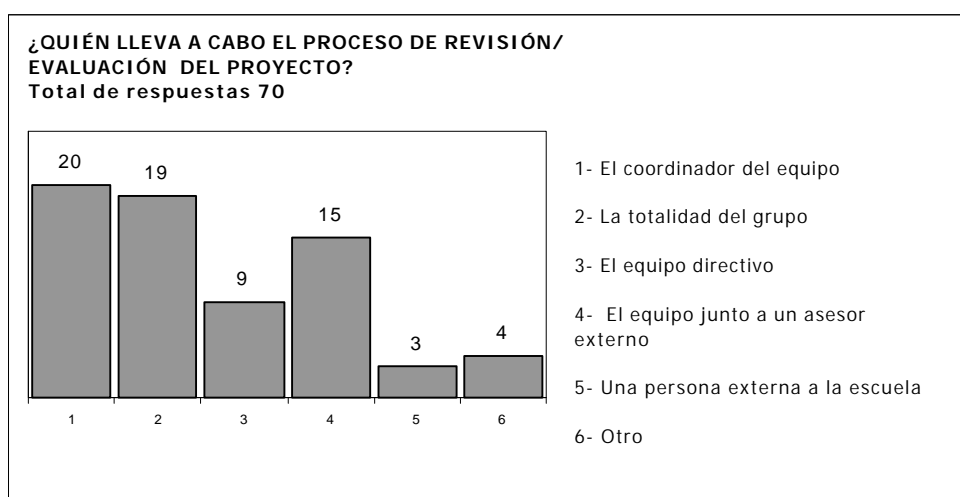


Gráfico 41: Personas implicadas en la evaluación de los proyectos

En cuanto a los modos e instrumentos utilizados se observa una importante cantidad y dispersión de respuestas como indica el Gráfico 42. La autoevaluación grupal es el modo que se selecciona en la mayoría de los proyectos (72%), seguida en un 50% de los

casos de análisis de información cuantitativa y aplicación de instrumentos elaborados externamente (encuestas, matrices de datos). Los instrumentos elaborados por el propio equipo (encuestas, entrevistas) se señalan en el 44% de los casos, mientras que la observación de actividades por parte de los miembros del equipo alcanza a un tercio de los proyectos. La autoevaluación individual, señalada en 19% de los proyectos se realiza a través de cuaderno de campo, registros anecdóticos y autoobservaciones.

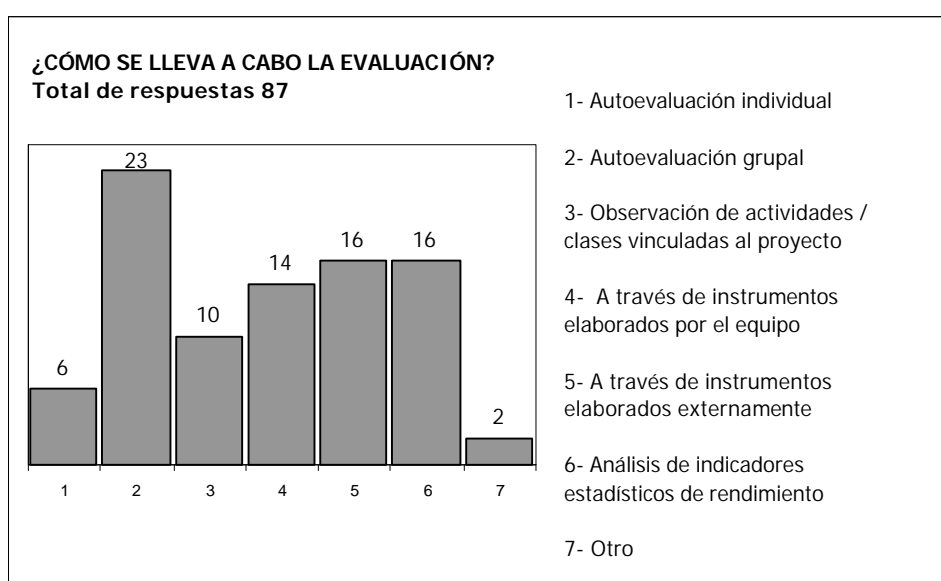


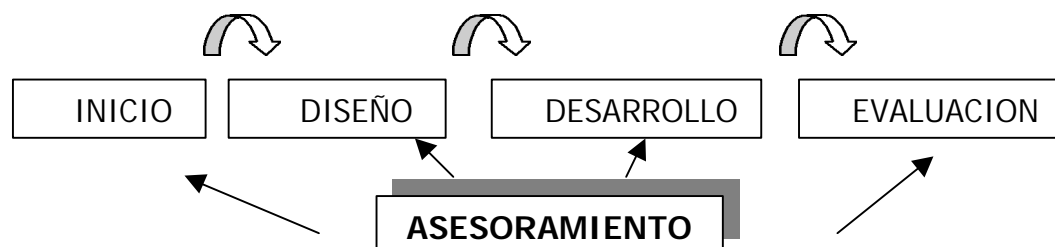
Gráfico 42: Modos que asume la evaluación

Los modos de evaluar los proyectos muestran un marcado interés por desarrollar una evaluación que combine diversas miradas e instrumentos. Este dato es muy llamativo habida cuenta de la larga tradición escolar de evaluación individual y con poca variedad de instrumentos y también considerando la falta de experiencia en la evaluación de proyectos y programas.

7.3.3. El asesoramiento a los proyectos

En este apartado se hará referencia a la información que ofrecen los cuestionarios respondidos por los profesores sobre el asesoramiento a los proyectos. Nos interesa

aquí informar acerca de las situaciones de asesoramiento que acompañaron a los proyectos en las distintas fases: inicio, diseño, desarrollo y evaluación.



Los asesores

Nos proponemos identificar quiénes han actuado como asesores de los proyectos, cuál fue el asesoramiento solicitado y cuál el recibido por las escuelas y qué utilidad encuentran los profesores en el asesoramiento. Por otra parte, y vinculado al proceso de asesoramiento, analizaremos aspectos relacionados con los procesos de capacitación que aunque habitualmente se visualizan como separados del asesoramiento vamos a analizarlos en forma relacionada.

En primer lugar indagamos acerca de quiénes actuaron como asesores de los proyectos, aclarando que nos estamos refiriendo a un tipo de asesoramiento externo. Como se muestra en el Gráfico 43 los asesores del equipo de la Región I actuaron como asesores en la totalidad de los proyectos. Se registran dos modalidades en su trabajo, “asesoramiento por tipo de proyecto” en las reuniones mensuales donde se trabajaban con coordinadores y grupos de profesores según las diversas líneas de acción y “asesoramiento por escuela” donde se atiende a la especificidad de cada institución.

En el caso de 11 proyectos (34% del total) se mencionan el INET, Instituto Nacional de Educación Tecnológica, que asesoró a los profesores de algunos de los proyectos que se inscribían en la línea CREA (Recursos de Enseñanza y Aprendizaje) y se trabajó sobre la producción de material y el uso de las nuevas tecnologías en el aula. La otra institución mencionada en 3 proyectos (9%) es el Centro de Pedagogías de Anticipación (CePA), también conocido como Escuela de Capacitación que tiene una fuerte presencia

entre los profesores en materia de cursos de formación. El CePA trabajó en el asesoramiento a algunos proyectos relacionados con la línea de acción COE (Orientación) cuando los profesores lo solicitaron. Se mencionan también otros agentes de asesoramiento en el caso de 6 proyectos (especialistas ajenos al sistema educativo que pertenecen a instituciones o empresas, directivos de otras escuelas, supervisores).

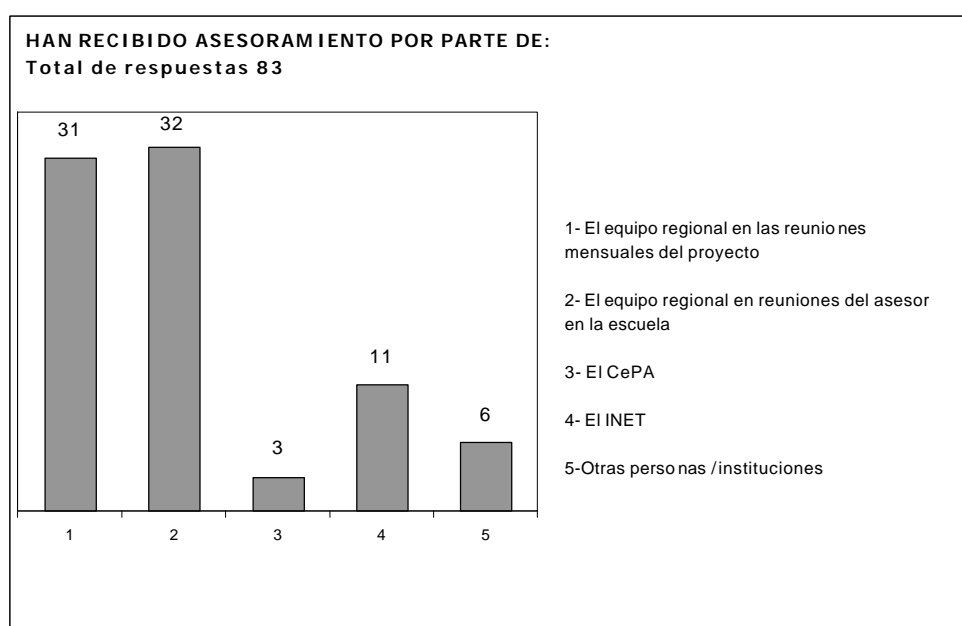


Gráfico 43: Agentes de asesoramiento

El asesoramiento está presente en todos los proyectos y, si bien se mencionan distintos agentes, los asesores de la Región I constituyen el agente principal. La presencia de asesores en escuelas públicas es muy infrecuente sobre todo en relación al “asesoramiento por escuela”, por lo que este dato resulta muy significativo de la innovación que representa la sola presencia de asesores.

El tipo de asesoramiento

En cuanto al tipo de asesoramiento se indagó acerca del asesoramiento solicitado por los profesores y el asesoramiento ofrecido por el equipo regional. Como se expresa en el Cuadro 43 el dato más significativo es que **el asesoramiento recibido (102 respuestas) es mucho más profuso que el solicitado (40 respuestas)**. Esto podría explicarse al

haberse combinado dos elementos: de un lado las escuelas estatales con prácticamente nula experiencia en solicitar asesoramiento y del otro un equipo especialmente destinado a asistirlos.

Los profesores señalan que la mayor coincidencia entre oferta y demanda de asesoramiento se dio en relación a la actividad de “Orientar y aclarar conceptos” en el 46% de los casos, seguida de otras dos actividades con 13% cada una, “Facilitar instrumentos de diagnóstico, seguimiento y evaluación” y “Orientar en el diagnóstico de necesidades”.

	Asesoramiento		
	Solicitado	Ofrecido	Ambos
Proporcionar información y documentación sobre el tema del proyecto	0.0	10.8	0.0
Facilitar instrumentos de diagnóstico, seguimiento y evaluación	5.0	16.7	13.3
Orientar en el diagnóstico de necesidades	10.0	7.8	13.3
Apoyar en el diseño del proyecto	7.5	15.7	6.7
Orientar y aclarar conceptos	25.0	13.7	46.7
Facilitar el contacto con profesores y proyectos de otras escuelas	15.0	7.8	6.7
Dinamización del trabajo del equipo	7.5	3.9	0.0
Promover acciones de difusión y comunicación del proyecto	2.5	4.9	0.0
Establecer enlace con otras instituciones	7.5	3.9	0.0
Gestionar y desarrollar acciones de capacitación	5.0	7.8	0.0
Apoyo en la resolución de conflictos	10.0	5.9	6.7
Otro	5.0	1.0	6.7
Total	100.0	100.0	100.0
Total de respuestas	40	102	15

Cuadro 43: Asesoramiento solicitado y ofrecido

En el Gráfico 44 se muestra con claridad la preponderancia del asesoramiento ofrecido por sobre el solicitado teniendo en cuenta todas las actividades consideradas en el

cuestionario. Es notable la diversidad de las tareas que se registran, lo que muestra la complejidad del proceso de asesoramiento desarrollado.

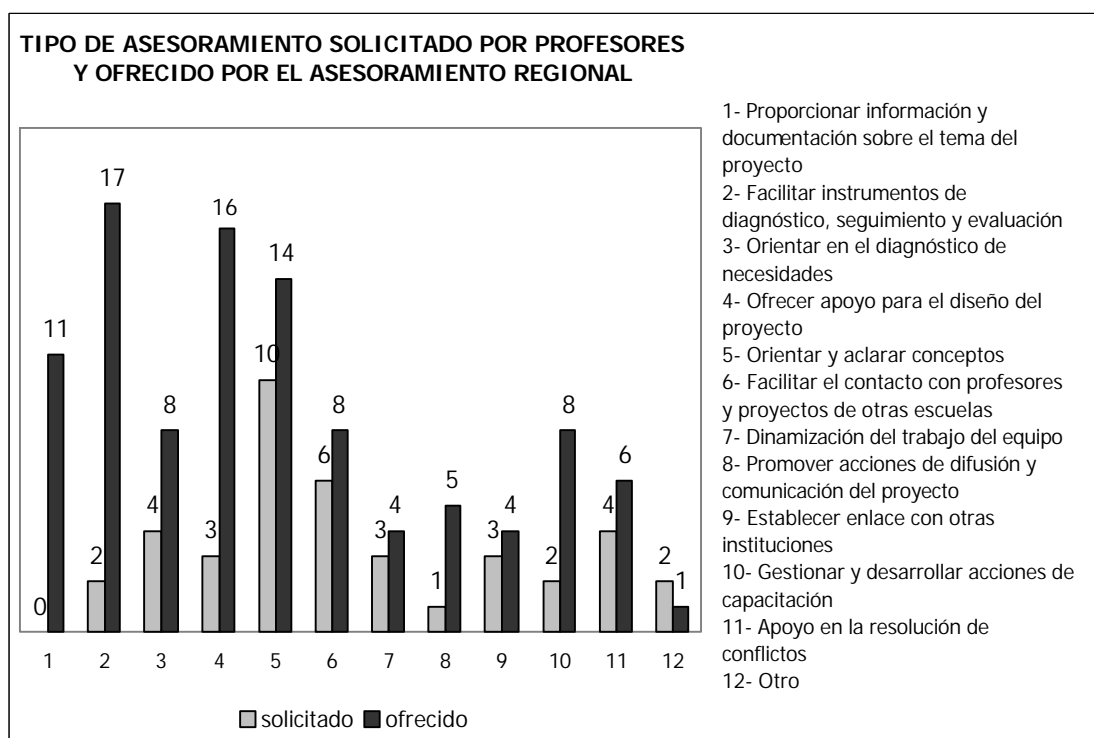


Gráfico 44: Asesoramiento solicitado y ofrecido

Entre el asesoramiento solicitado se destacan por su mayor frecuencia “Orientar y aclarar conceptos” y “Facilitar el contacto con profesores y proyectos de otras escuelas”. Mientras que en el asesoramiento ofrecido sobresalen “Facilitar instrumentos de diagnóstico, seguimiento y evaluación”, “Apoyar en el diseño del proyecto” y “Orientar y aclarar conceptos”.

Utilidad del asesoramiento

Al indagar a los profesores acerca de la utilidad del asesoramiento recibido se obtuvieron un total de 81 respuestas, lo que equivale a un promedio de 2,5 respuestas por proyecto, en las que se reconoce su utilidad en diversos aspectos. Sobresale entre los mencionados la utilidad del asesoramiento para “Evaluar el proyecto” seguido de

“Gestionar el proyecto”, “Mejorar la práctica”, “Conocer nuevas ideas y prácticas” y “Propiciar la reflexión”. (Gráfico 45).

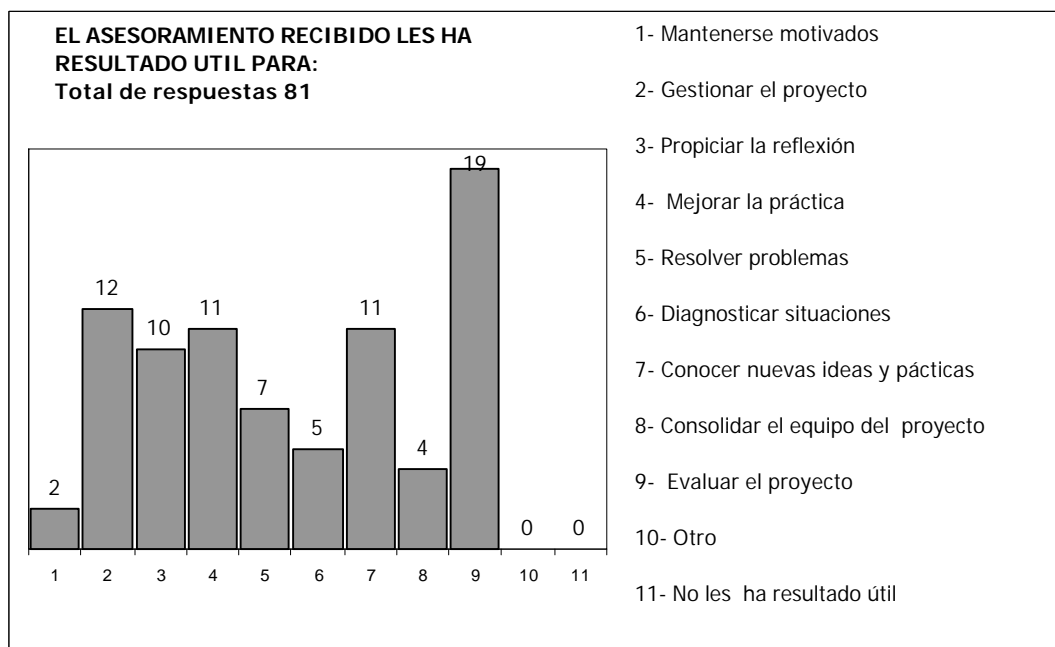


Gráfico 45: Utilidad del asesoramiento

Resulta llamativa la escasa incidencia que los profesores reconocen en el asesoramiento para “mantenerse motivados”; sólo se señala en 2 de los 32 proyectos. Ante esto nos surge una posible interpretación y es que si bien la presencia del proceso de asesoramiento se evidencia fuertemente, en realidad los profesores se sienten protagonistas del cambio y encuentran en su propio trabajo, en el equipo del proyecto y en los directivos de sus escuelas la fuente de motivación.

Las necesidades de capacitación

Si bien, la capacitación o formación en servicio, es una actividad que los profesores visualizan dissociada del asesoramiento sobre todo porque suele estar a cargo de instituciones o instancias específicas, vamos a considerarla dentro de este apartado ya

que desde nuestra perspectiva la capacitación o formación “en servicio” es una dimensión del asesoramiento.

Si el cambio educativo requiere de aprendizajes múltiples, de las personas, los equipos y las instituciones, nos interesaba conocer si la participación en los proyectos innovadores había generado necesidades de formación en los profesores, sobre qué aspectos y cómo habían sido satisfechas esas necesidades.

En el Gráfico 46 se representan las respuestas obtenidas a la pregunta acerca de las necesidades de capacitación generadas desde el proyecto hacia los profesores. Sin dudas se trata de una pregunta incómoda para la visión habitual que los profesores tienen de su derecho a aprender acerca de su propio trabajo. Sin embargo, **el 75% de los equipos de profesores reconocen que los proyectos generaron necesidades formativas**; aunque sólo el 12,5% reconoce que esas necesidades fueron frecuentes y sobre varios aspectos. La mayoría señala que esas necesidades se generaron sólo puntualmente.

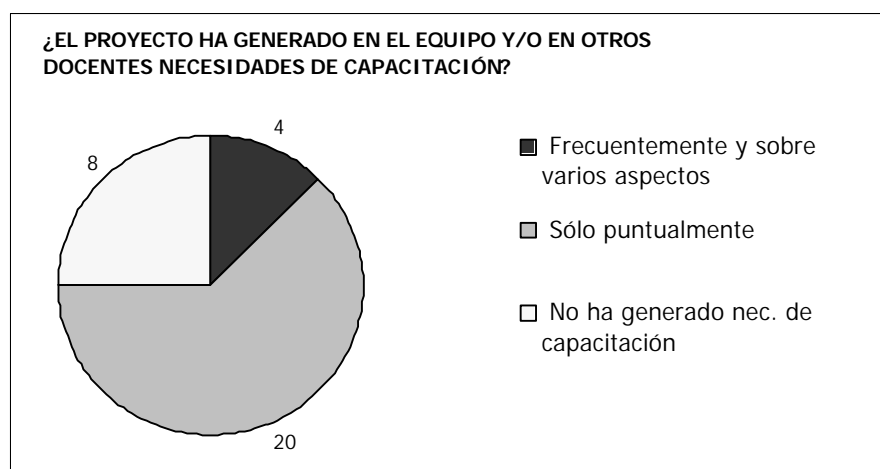


Gráfico 46: Necesidades de capacitación

En cuánto a las temáticas que generaron necesidades formativas se destaca su gran dispersión. En el Gráfico 47 puede observarse dicha dispersión, como así también la relación entre la capacitación requerida y la recibida por los profesores. En la mayoría de los casos se evidencia una mayor oferta que demanda de formación, con excepción de dos temáticas “Teorías sobre el aprendizaje” e “Innovación educativa” donde los profesores expresan una falta de respuesta. Los dos temas dan que pensar. El primero

por su tradición y el segundo por su novedad. Es decir, el saber acerca de las teorías del aprendizaje se supone un saber que los profesores poseen ya que hace al corazón de su profesión. En cuanto a la innovación educativa, en tanto campo es reciente. Estos temas, si se quiere, constituyen los saberes que podrían articular una mejor comprensión acerca del cambio. Frente a esto surge una reflexión en tono de pregunta ¿es que efectivamente los profesores no han recibido una formación sobre nuevos modos de entender el aprendizaje y nuevas formas de producir innovaciones? ¿será que la propia práctica no ha podido aún ser puesta en el lugar de saber?

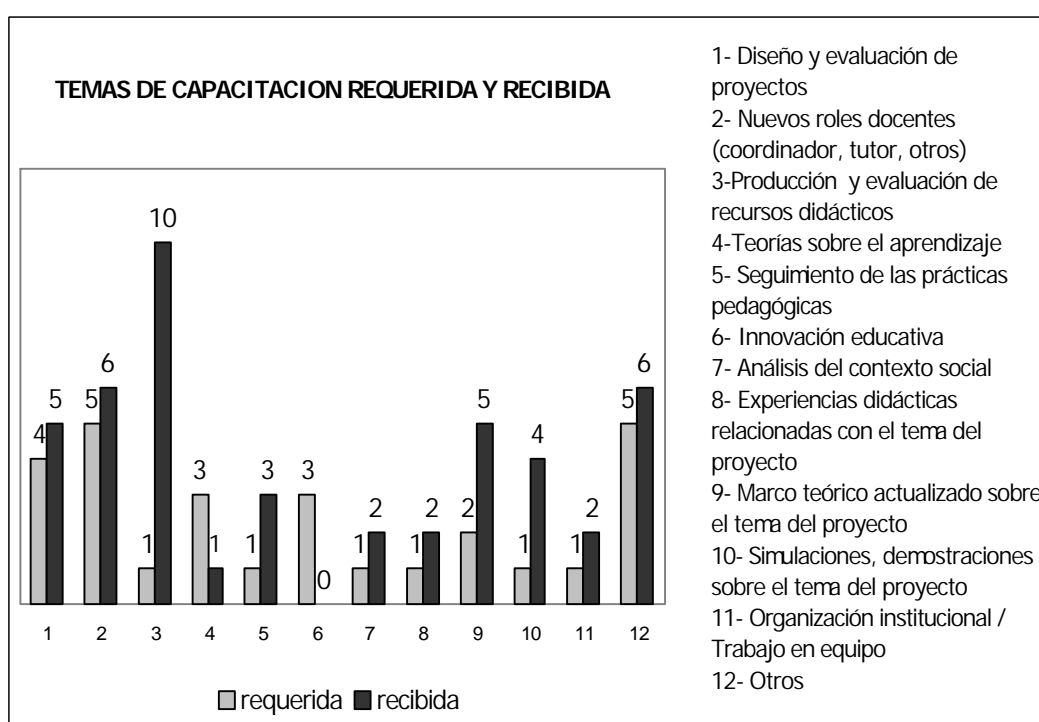


Gráfico 47: Capacitación requerida y recibida

Los proyectos de mejora generan necesidades de aprendizaje en los profesores y esa es una dimensión central del cambio. Considerando las temáticas que generaron necesidades formativas podríamos decir que los profesores que participan en proyectos innovadores experimentan necesidades de capacitación en al menos tres categorías de saberes:

- Saberes relativos a la gestión de proyectos
- Saberes relativos a las temáticas específicas de los proyectos
- Saberes relativos a la comprensión del cambio

7.3.4. Limitaciones de los proyectos y preocupaciones de los profesores

Una vez que hemos descrito las características de los proyectos y del asesoramiento vamos a referirnos a las limitaciones que se presentaron en el desarrollo de los proyectos y a las preocupaciones que tienen los profesores.

Limitaciones de los proyectos

En cuanto a las limitaciones que se han encontrado en el desarrollo del proyecto se destacan dos, como se representa en el Gráfico 48: “Falta de tiempo para realizar las tareas propuestas” (69% de los casos) y “Excesivos requerimientos administrativos” (59%). Otras limitaciones, mencionadas con menor frecuencia fueron “dificultades de organización interna a nivel de escuela”, “dificultades en el cumplimiento de la financiación del proyecto”, “influencia negativa de otros profesores no participantes del proyecto” y “amplitud y complejidad del propio proyecto”. Vamos a analizarlas, centrándonos en las dos limitaciones mayoritarias, tomando el contenido de lo que dicen los ítems abiertos del cuestionario que ofrecen comentarios sobre estos temas.

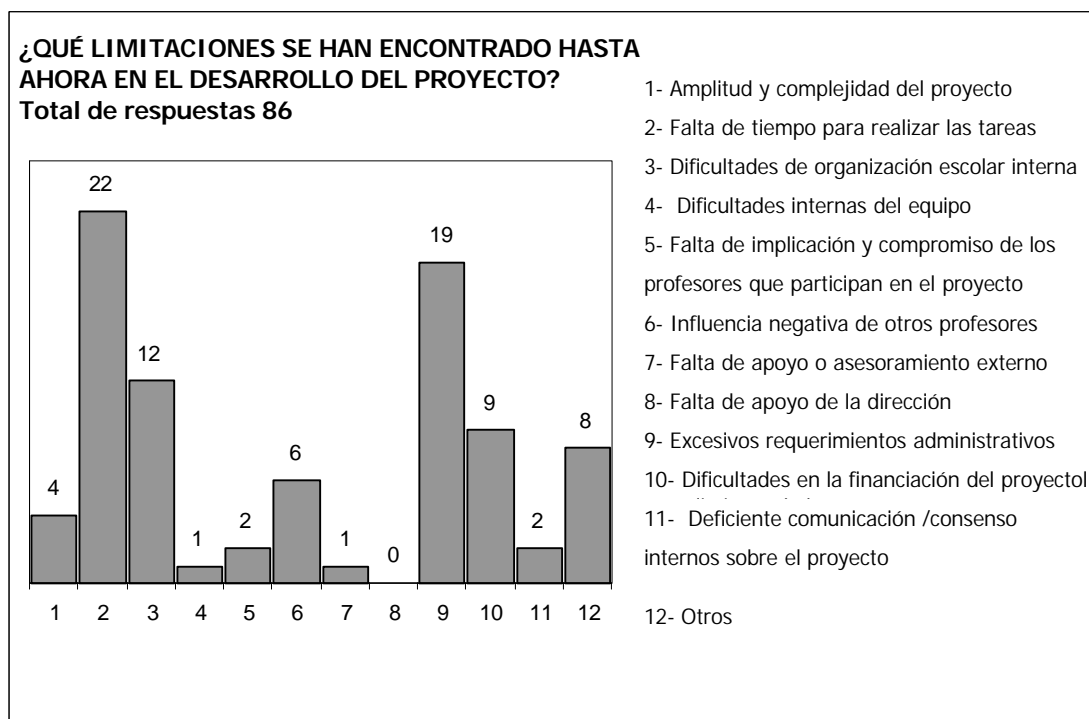


Gráfico 48: Limitaciones a los proyectos

La falta de tiempo, que ya había sido mencionada por los profesores como causa que determinó la realización de modificaciones en los objetivos y actividades iniciales de los proyectos, es una limitación que aparece con frecuencia en los proyectos innovadores. El tiempo es una variable que resulta compleja a la hora de planificarla. Porque los cambios que se persiguen necesitan además del tiempo para desarrollar las actividades, un “tiempo interno”. El “tiempo interno” de un proyecto de mejora es el que necesariamente los profesores y los equipos necesitan para procesar nuevas visiones y prácticas. Ese tipo de transformaciones presentan diferentes ritmos entre las personas y además no resultan fáciles de ser anticipados. La sensación de falta de tiempo es también muy comprensible cuando los proyectos inciden en los aspectos organizativos ya que al plantearse nuevas formas de trabajo y nuevas estructuras es probable que la evaluación no siempre sea uniforme sino que habitualmente se presentan “marchas” y “contramarchas”. **El tiempo en los procesos de mejora no es unidimensional, por el contrario es un elemento complejo en el que se conjugan realidades externas e internas y que resulta muy difícil de planificar.**

La limitación referida a los “Excesivos requerimientos administrativos” habla de la forma en se acoplaron el proyecto Regional y el Programa de Fortalecimiento de la Secretaría de Educación. Es interesante analizar este caso porque muestra la forma en que conectan formas descentralizadas de cambio con las formas centralizadas más típicas. La cuestión de los módulos (horas rentadas) surge cuando se analizó el tema de los recursos como un aporte que fortaleció a los proyectos, no obstante se remarcó la incidencia negativa de los requerimientos administrativos que el programa de la Administración impuso a los proyectos escolares. El nombramiento de los profesores debía obedecer a unos parámetros preestablecidos como que contaran con un mínimo de horas de clase en la escuela, que no desempeñaran otros cargos como Jefes de Departamento y que no percibieran módulos en otras escuelas. A su vez se excluía a los preceptores de percibir esa renta. Eso determinó que mucha gente debiera alejarse de los proyectos para ser reemplazada por otros miembros, tal como se vio al analizar los cambios en los equipos de profesores. Por otra parte, en muchos casos los proyectos debieron ser reformulados en su versión escrita de acuerdo con el formato que pretendía la Administración. **Paradójicamente lo que podría haber sido “el apoyo de arriba a las iniciativas de abajo” fue vivido por muchas escuelas como limitación.**

Preocupaciones de los profesores

Los profesores dicen sentirse preocupados en relación a una amplia variedad de cuestiones y, por la cantidad de respuesta (138), por más de una al mismo tiempo.

Entre las preocupaciones que expresan la mayoría de los profesores, tal como se representa en el Gráfico 49, destacan dos tipos de preocupaciones: por un lado, en el 72% de los casos, los profesores sienten “incertidumbre sobre si continúa el financiamiento que otorga la Administración”. En efecto el Programa de Fortalecimiento aprueba los proyectos y otorga módulos por el término de un ciclo lectivo, aún cuando los proyectos se formulen con una duración mayor de dos o tres años. De modo que los recursos no se encuentran garantizados por la totalidad del tiempo previsto. Por otro lado, las respuestas evidencia preocupaciones mayoritarias centradas en la necesidad de profundizar y extender los proyectos: “fortalecer la relación de otros profesores con el proyecto” (62%) y “aumentar la incidencia del proyecto en el trabajo áulico” (60%).

Podemos entonces señalar que **mientras preocupa extender y profundizar la mejora, los apoyos centralizados no parecen actuar alentándola, sino, en cambio, generando incertidumbre.**

Otras preocupaciones señaladas por los profesores en número significativo son las relativas a “conseguir aportes económicos”, “aumentar el interés de los alumnos sobre el proyecto”, “obtener más capacitación y asesoramiento”, “incluir a más profesores en el equipo”. Es notable que, aún cuando entre las limitaciones se mencionara la “falta de tiempo”, los profesores en ningún caso piensan en reducir el alcance del proyecto sino que buscan fortalecerlo sumando a más profesores y aportando recursos.

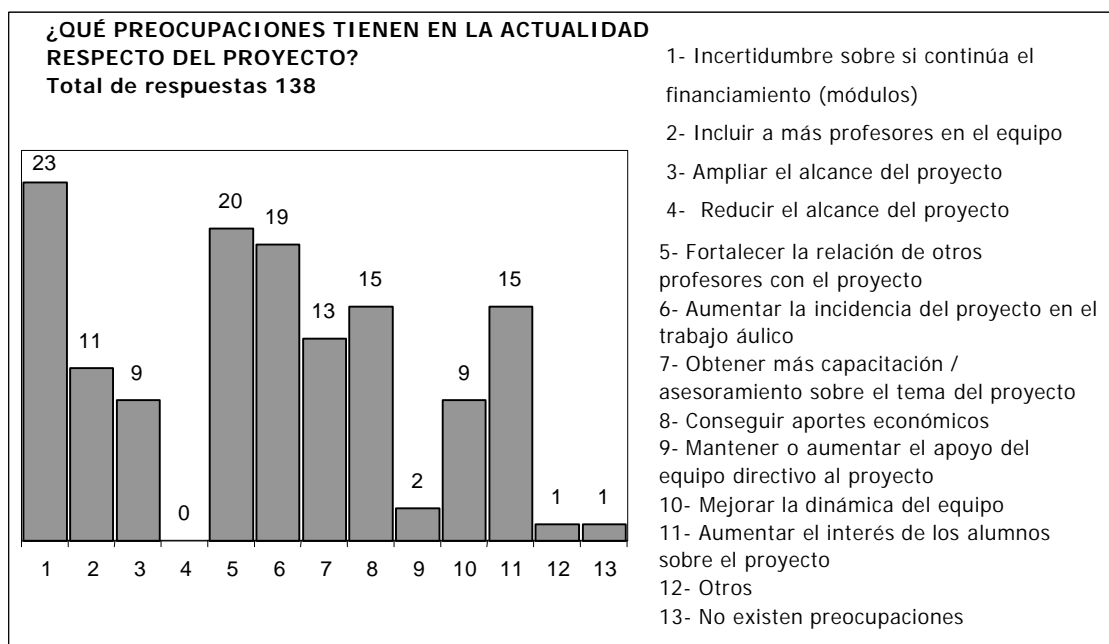


Gráfico 49: Preocupaciones de los profesores

7.3.5. Los aprendizajes y cambios producidos

Una vez que hemos descrito los aspectos más relevantes del proceso de innovación, vamos a centrarnos en las repercusiones que los proyectos han ido teniendo a diferentes niveles. En primer lugar analizaremos los aprendizajes que los proyectos posibilitaron en distintas dimensiones: personal (en los profesores), grupal (en los equipos) y organizacional (en la escuela como organización) del cambio para luego referiremos al cambio producido sobre las prácticas pedagógicas.

Dimensiones personales, grupales y organizacionales del cambio

Los proyectos escolares de mejora representan instancias de aprendizaje en distintos niveles. Por un lado, para cada profesor, por otro para los equipos que tienen a cargo su gestión y por fin para la institución escolar en tanto organización. En nuestro caso, hemos indagado acerca de los aprendizajes producidos a partir de los proyectos en cada uno de estos niveles. La cantidad y variedad de respuestas, ya que para esto el

cuestionario preveía ítems abiertos, nos llevó a identificar diversas categorías que permiten agrupar las respuestas y que se representan en el Gráfico 50.

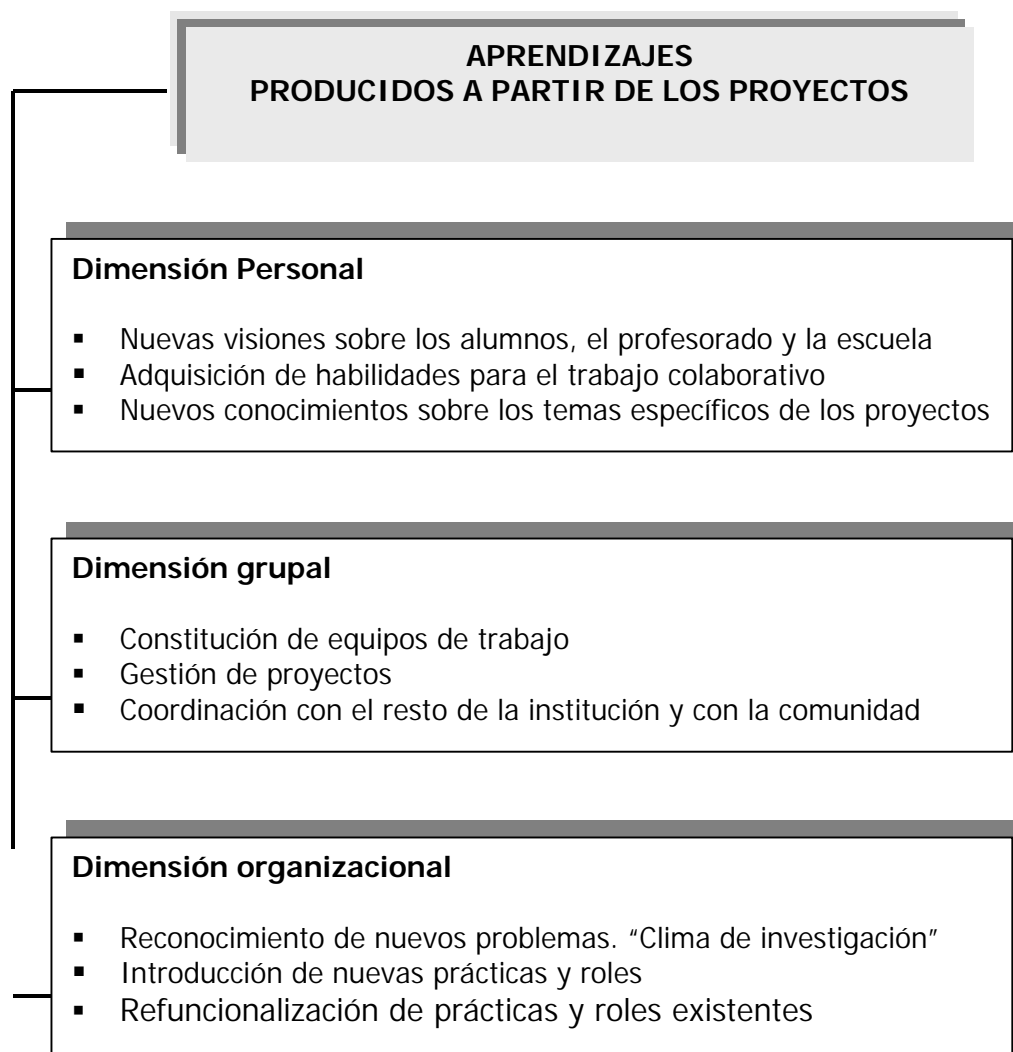


Gráfico 50: Aprendizajes producidos

En cuanto a la **dimensión personal** del cambio, los profesores refieren tres tipos de aprendizajes:

- 1) *Cambio en las visiones o representaciones respecto del alumno, el profesorado y la función de la escuela.* Los profesores reconocen que han obtenido una mayor comprensión del nuevo perfil del alumno, su situación social y sus potencialidades. "Ahora puedo ver de manera distinta a mis alumnos" (CP18), "este proyecto me ha permitido enfrentar situaciones nuevas" (CP5) "la tutoría me enseñó mucho sobre la

vida cotidiana de los chicos fuera de la escuela” (CP7). “antes creía que ya no podíamos hacer nada con estos alumnos” (CP11) son expresiones de los profesores que muestran ese nuevo modo de mirar al alumno. Pero también refieren a la capacidad del profesorado para poder trabajar con ese nuevo tipo de alumno: “No es que antes no quisiera, es que no teníamos muy claro cómo poder ayudar sobre todo a los alumnos que más les cuesta aprender” (CP17). Y además se registra la claridad respecto de la función de la escuela: “La escuela necesita encontrar nuevos caminos, hacer más interesante las clases, y apoyar a los chicos que tienen más dificultades” (CP30).

2) *Adquisición de habilidades para el trabajo en equipo y la gestión de proyectos.* En esta categoría se encuentran los aprendizajes que los profesores dicen haber construido a partir de la experiencia de formar parte de un equipo a cargo de gestionar un proyecto. **Los proyectos presentaban dos desafíos, por un lado introducir nuevas prácticas pedagógicas en la escuela pero por otro hacerlo de manera colegiada a través de proyectos compartidos. El trabajo con colegas, requiere de habilidades que habitualmente quedan atrofiadas en el trabajo solitario del aula de secundaria.** Desarrollar una mirada al conjunto de la institución, querer y poder ocuparse de otras tareas que exceden los límites del aula, asumir compromisos de trabajo en colaboración con pares, tolerar la interdependencia, son los aprendizajes que manifiestan los profesores. “Yo soy profesora de lengua, sin embargo tuve que trabajar con las estadísticas de la escuela para hacer el diagnóstico. Fue interesante” (CP15).

3) *Saberes específicos relativos al tema del proyecto y al desempeño de nuevos roles.* La formación acerca de los temas específicos de los proyectos, fundamentalmente sobre orientación y nuevos recursos de enseñanza, representan un aprendizaje en áreas poco desarrolladas en las instancias de formación inicial de los profesores. El uso de recursos tecnológicos enfrentó a los profesores ante el doble desafío de conocerlos ellos primero para luego investigar su potencial pedagógico. “Muchos de nosotros sólo usábamos la computadora como una máquina de escribir. Los cursos nos abrieron otros mundos” (CP15). La función de tutor también fue acompañada de instancias de formación que permitieron desarrollar saberes específicos de ese rol al

conjunto de tutores: “cuando empecé como tutora me costaba saber qué hacer con los alumnos porque ya no tenía que enseñarles mi materia” (CP22)

En relación con la **dimensión grupal** hemos identificado tres áreas de aprendizajes:

- 1) *Trabajo en equipo.* El trabajo en equipo es muy infrecuente en la escuela secundaria, no por opciones personales o características individuales de los profesores sino por las condiciones en que realizan su trabajo docente. En los proyectos de mejora, los profesores señalan que el equipo representó una instancia de contención y crecimiento. “No es la primera vez que trabajo en proyectos. Siempre me interesó innovar en mis clases. Pero nunca lo había hecho en equipo” (CP5) dice un profesor que pone el énfasis justamente en la dimensión grupal del cambio. “Al principio sentíamos inseguridad. Nunca habíamos sido tutores. Pero el equipo nos contenía, entre todos salimos adelante”(CP12), “Es difícil ceder en posiciones que uno tiene asumidas. En el equipo discutimos mucho para llegar a acuerdos y esas discusiones fueron el mayor aprendizaje” (CP22).
- 2) *Gestión de proyectos.* La gestión de proyectos constituye una dimensión de aprendizaje realmente innovadora. Los profesores suelen planificar en términos de un ciclo lectivo la enseñanza de su asignatura y la evaluación se reduce por lo general a la evaluación de los alumnos. Lo que manifiestan haber aprendido al formar equipos de gestión es a contemplar otras variables: información institucional, pensar en los recursos materiales, diseñar y/o utilizar instrumentos de diagnóstico y evaluación cualitativa, redactar informes, hacer presentaciones para comunicar aspectos del proyecto al resto de la escuela.
- 3) *Establecimiento de relaciones con el resto de la institución y con la comunidad.* En muchas ocasiones los proyectos llevaron a los equipos a interactuar con el resto de los profesores. “Todo nuestro trabajo dependía de que otros profesores quisieran utilizar los recursos de la biblioteca. Nuestra tarea principal fue motivarlos y apoyarlos para que lo hicieran” (CP28). Así los equipos debieron desarrollar estrategias de comunicación y difusión del proyecto, como así también de apoyo al trabajo de otros profesores. Por otra parte, y sobre todo en relación con la búsqueda

de recursos materiales que sostuvieran el proyecto, muchos profesores debieron aprender a relacionarse con instituciones de la comunidad.

Por último y en cuanto a la **dimensión organizacional** del cambio, los profesores manifiestan que los proyectos produjeron cambios o aprendizajes significativos que se evidenciaron sobre todo en los proyectos que tienen más de dos años de duración. Hemos identificado tres áreas de cambio:

- 1) *El reconocimiento de nuevos problemas.* Los proyectos parten del diagnóstico de determinados problemas institucionales como son el abandono, la repitencia, la falta de interés de los alumnos, entre otros. Los diagnósticos eran compartidos por la mayoría de los profesores, sin embargo los proyectos planteaban estrategias novedosas para afrontarlos y esas estrategias se constituyeron en “nuevos problemas”. Estos “nuevos problemas” eran por ejemplo cómo implementar la tutoría o qué tipo de materiales didácticos pueden servir de apoyo a los alumnos que necesitan recuperar aprendizajes o como potenciar la enseñanza con el uso de las nuevas tecnologías. **Los “nuevos problemas” representan un cambio en el clima de la organización escolar; se pasa del fatalismo a la investigación - acción.** “Cambiaron las reuniones de personal. Antes eran aburridas y muchas veces caían en la queja...Desde que comenzamos con los proyectos hablamos de otros temas, de lo que habíamos hecho y de lo que faltaba por hacer” (CP17).
- 2) *Introducción de nuevas prácticas y roles.* Concretamente los proyectos lograron introducir nuevos roles institucionales, el de tutor y el de coordinador de proyectos. Ambas figuras no existían con anterioridad a los proyectos y fue a partir de ellos que se comienzan a desarrollar en las escuelas funciones específicas de Orientación y de Coordinación. “Antes, cuando un padre venía a la escuela tenía que hablar con cada profesor para hacerse una idea de cómo iba su hijo. Ahora el tutor recibe a los padres, tiene un tiempo para eso y tiene la información de cuál es la situación de cada alumnos” (CP7). El coordinador de proyectos se convierte en un referente institucional del trabajo y representa un nuevo rol en las líneas intermedias de conducción. **Las escuelas aprendieron a incorporar nuevas prácticas en su vida cotidiana y a incluir a los nuevos roles en el organigrama real.** Otra práctica muy significativa en cuanto a su frecuencia es la de producir materiales de enseñanza ,

tarea que algunos profesores realizaban en forma individual, pero que en modo alguno era vista como tarea institucional. Si bien la mayoría de los proyectos que hacen foco en la producción de material, tienen como destinatarios a los alumnos, otros lo producen para los docentes. Se trata de actividades de enseñanza, producción de videos y otros materiales didácticos de uso por parte de los profesores que en general no pertenecen al equipo de proyecto. En esos casos, **los proyectos representan una innovación en cuanto a hacer participativa la enseñanza.**

- 3) *Refuncionalización de prácticas y roles.* Otras prácticas y roles que ya existían en la institución se consolidan como es el caso del liderazgo pedagógico de los directivos, tal como hemos visto al analizar la actitud de los directivos ante los proyectos. “Los directivos nunca estuvieron al margen. Muchas veces participaban en nuestras reuniones de equipo y también dieron lugar a los coordinadores para que hablen en las reuniones generales de personal de comienzo y de fin de año” ((CP18). Algunas escuelas cuentan con Ayudantes de Clases Prácticas (ACP), un rol que suele dedicarse a la asistencia del profesor en el uso de laboratorios. Los proyectos CREA, dedicados a producir e intensificar el uso de recursos didácticos apuntaron a redefinir el rol del ACP.” Los ACP no podían tener módulos, así que oficialmente no formaban parte del equipo, pero en la práctica trabajamos codo a codo. (CP27) “Finalmente los ACP tendrían a su cargo asistir en el uso de las computadoras, así que no podríamos haberlo hecho sin ellos.” (CP25). Otro caso significativo de refuncionalización de roles es el de los preceptores que desempeñan el rol de tutores. En las escuela que así lo plantearon, los preceptores debieron aprender a desempeñar el nuevo rol y a establecer nuevos tipos de relaciones con los profesores.

Los cambios en la práctica escolar

En 30 de los 32 proyectos, los profesores afirman que se han producido o se están produciendo cambios en la práctica escolar como consecuencia del desarrollo del proyecto. De los dos proyectos restantes, en uno se responde que no se han producido cambios y en otro no se contesta el ítem (Gráfico 51)



Gráfico 51: Existencia de cambios en la práctica escolar

Los cambios producidos en la práctica escolar son, según los profesores, múltiples y de distinta intensidad como puede observarse en el Gráfico 52. Podemos identificar tres grupos de cambios según su frecuencia:

Un primer grupo de cambios, que se operaron en más del 50% de los proyectos, dan cuenta de una escuela que atendiendo a las necesidades de los alumnos organiza una propuesta de enseñanza renovada y más coordinada entre los profesores generando así mejoras en el rendimiento de los alumnos y en su permanencia en la escuela. Estos cambios, referidos a la **práctica de aula**, comparten el ser de relativamente fácil constatación, es decir, son visibles a través de la observación y de los datos estadísticos. Los cambios son: *“en la respuesta a las necesidades de los alumnos”* (en el 80% de los proyectos), *“en la coordinación del trabajo de los profesores”*, *en “la práctica de los profesores que conforman el equipo”*, y *en el mejoramiento de los índices de permanencia y rendimiento”*.

El segundo grupo de cambios corresponden a un nivel de menor visibilidad que los anteriores, al tiempo que dan cuenta de dimensiones más complejas como son el clima, las funciones de la escuela o el interés de los alumnos. La mayoría de ellos corresponden al **tejido sociorrelacional** y los proyectos no contemplan formas

específicas para evaluarlo. Estos cambios se registran en el 25 al 50% de los proyectos y se refieren a *“las funciones que cumple la escuela”, “el clima de la escuela”, “las prácticas de enseñanza y evaluación de los profesores en el aula”, “el mayor interés de los alumnos por las actividades escolares” y “ la creación y fortalecimiento de roles institucionales”*.

El tercer grupo de cambios se relacionan con la **dimensión organizativa** de la escuela y se mencionan en el 12 al 25% de los proyectos. Su menor frecuencia puede darse tanto por hecho de que desde la mirada de los profesores resultan un tanto difícil de aprehender en forma directa como por el hecho de que, como se analizó anteriormente, el impacto de los proyectos a nivel organizacional se evidencia después de algún tiempo en que los proyectos se están implementando. Dicho en otras palabras, aún cuando los proyectos representan formas organizativas innovadoras, los profesores mencionan en menor medida estos cambios en cuanto a su impacto sobre la organización general de la escuela y esto puede deberse a que resultan más difíciles de evaluar o bien a que se observan en aquellos casos en que los proyectos que llevan más tiempo de desarrollo. Los cambios mencionados son: *“gestión organizativa de la escuela”, “en la elaboración del Proyecto Educativo Institucional”, “el mejoramiento de los espacios” y “la distribución del tiempo”*.

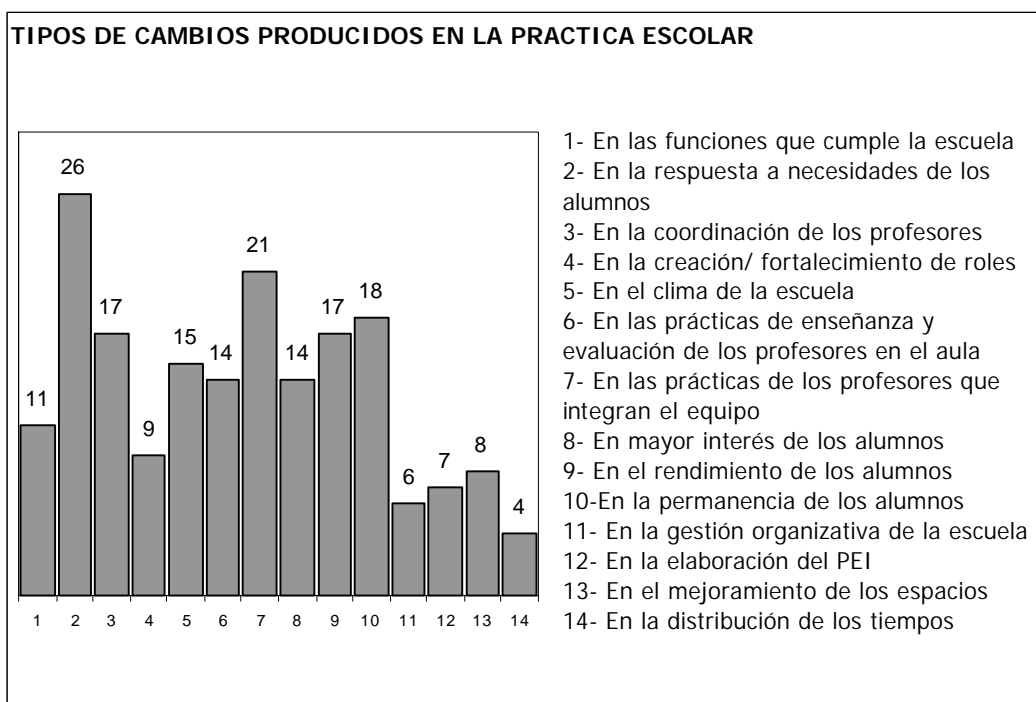


Gráfico 52: Tipos de cambios producidos en la práctica escolar

Podríamos decir entonces que los cambios en la práctica escolar surgidos como consecuencia de los proyectos innovadores, según la opinión de los profesores y sus posibilidades de registro, se concentran mayoritariamente en las prácticas de aula, en segunda instancia en el tejido sociorrelacional y por último en la dimensión organizativa de la escuela.

7.4. Informe III: Perfil y rol de los asesores escolares

Este informe presenta los resultados del Cuestionario para Asesores que pretende conocer el perfil profesional de los asesores del equipo, las características del rol que desempeñan, la configuración del proceso de asesoramiento y la opinión de los asesores acerca del trabajo realizado con las escuelas de la Región I. El Cuestionario fue respondido por los 7 asesores que constituyen la totalidad de los miembros del equipo

de asesoramiento y complementa la información recogida en las entrevistas a los asesores y en el Cuestionario sobre Proyectos Escolares.

El informe se estructura en los siguientes apartados:

1. Características generales del equipo de asesoramiento
2. Perfil profesional de los asesores
3. Aspectos descriptivos del rol: análisis de tareas
4. Dimensiones del asesoramiento y necesidades formativas de los asesores
5. El proceso de asesoramiento
6. Una mirada sobre el trabajo en la Región I: análisis correlacionado con el Cuestionario para Proyectos Escolares.
7. Limitaciones de la tarea de asesoramiento y preocupaciones de los asesores
8. Los aprendizajes y cambios producidos

7.4.1. Características generales del equipo de asesoramiento

El equipo está constituido por 7 asesores, cuyos cargos surgen de una refuncionalización de cargos existentes. **Todos los asesores se encontraban trabajando en distintos puestos en instituciones educativas de la Ciudad al momento de ser convocados a formar el equipo.**

El equipo de asesoramiento representa una estructura innovadora al ubicarse en un nivel intermedio dentro del sistema. En efecto, este equipo no se corresponde ni con las características de las estructuras centralizadas ni con las atomizadas; se sitúa en un nivel “meso”, asociado al rol de supervisión. El equipo no cuenta con un reconocimiento formal a nivel de la organización del sistema educativo de la Ciudad, aún cuando existe una disposición de la Dirección de Educación Media que reconoce y autoriza el desempeño de los asesores en la Región I.

El equipo reporta a la supervisión a cargo de dos supervisores quienes tomaron la iniciativa de conformar el equipo para fortalecer y promover la función de asesoramiento. Desde mediados de 1998 cuando se organiza el equipo hasta la fecha en que se administra el cuestionario en 2002, la cantidad de integrantes no ha variado

aunque sí ha habido recambio de dos asesores por movilidad de los profesionales. El equipo cuenta con un Coordinador, cuya tarea principal es la articulación de las tareas y la conducción de las reuniones de equipo.

El tiempo de trabajo del equipo, formalmente de 16 horas semanales cada asesor, se reparte entre tres actividades básicas:

- a) reuniones de equipo y con los supervisores
- b) asesoramiento por proyecto: consiste en jornadas de trabajo con directivos o con coordinadores y profesores de los equipos de las escuelas agrupados según la temática específica de los proyectos que desarrollan.
- c) asesoramiento por escuela: consiste en jornadas de trabajo que desarrollan en cada escuela y en las que se atienden aspectos específicos de cada institución.

7.4.2. Perfil profesional de los asesores

- Sexo, edad y antigüedad docente

El equipo está conformado por seis mujeres y un hombre. La edad promedio de los miembros del equipo es de 42 años, siendo los extremos 37 y 55 años. La antigüedad en la docencia va de los 13 a los 30 años, aunque la gran mayoría se concentra en la franja de 15 a 18 años. En el nivel de enseñanza secundaria la antigüedad de la mayoría de los asesores se ubica en la franja de 10 a 15 años. Estos datos hablan de profesionales que se encuentran en un estadio de dominio de la profesión y según las fases del desarrollo profesional tipificadas por Huberman (1990), **los asesores se encuentran en la fase de “diversificación - activismo - crecimiento – replanteamiento profesional”**. En esta fase surgen retos de mejorar el desempeño profesional, asumir nuevos retos y compromisos. Es un momento de gran capacidad y energía y de cierta urgencia profesional.

- Formación y titulación

En cuanto a la formación y titulación, 4 asesores son Licenciados en Ciencias de la Educación, 2 son psicopedagogos y 1 es Ingeniero en sistemas y Profesor en Diseño

Industrial. **En tanto equipo prevalece el perfil de pedagogo generalista con un componente especializado en el abordaje psicopedagógico y otro en diseño de sistemas.**

Vale aclarar que 5 de los 7 asesores tienen más de un título universitario, lo que evidencia una muy buena formación. Los posgrados giran mayoritariamente en torno a la gestión de instituciones educativas.

- *Experiencia profesional*

Antes de formar parte del equipo, los asesores desempeñaron distintas funciones en el ámbito educativo. En el siguiente Cuadro 44, se expresan las distintas ocupaciones profesionales desempeñadas con la frecuencia con que fueron mencionadas.

0,57	Asesoramiento externo / Consultoría (desde entidades estatales o privadas)
0,71	Asesoramiento escolar interno
0,86	Dictado de cursos de capacitación docente
1,00	Planificación y evaluación de proyectos
0,71	Docencia en el nivel medio
0,86	Docencia en el nivel terciario universitario o no universitario
0,29	Profesional de equipos técnicos de la administración central (Secretaría de Educación, Ministerio)
0,00	Coordinación de programas, proyectos, equipos de innovación o investigación educativa
0,43	Participación de programas, proyectos y equipos de innovación o investigación educativa
0,43	Area clínica: (consultorio particular, instituciones)
0,71	Cargos directivos en instituciones educativas

Cuadro 44: Experiencia profesional de los asesores de la Región I

En la experiencia profesional de los asesores predomina la Planificación y evaluación de proyectos (en el 100% de los casos), Docencia y capacitación docente (86%), Cargos directivos en instituciones educativas (71%), Asesoramiento Escolar interno (71%) y externo (57%). Esto evidencia el **amplio dominio profesional y el conocimiento de variadas funciones dentro del sistema educativo.**

- *Ocupación actual*

El trabajo de asesor en el Equipo de la Región I es un trabajo de tiempo parcial. Todos los miembros desarrollan simultáneamente otras actividades profesionales dentro del ámbito educativo.

Las ocupaciones actuales se relacionan con: Capacitación/ Formación docente (57%), Consultoría institucional (43%), Psicopedagogo institucional (28%), Técnico en programas centrales (28%), Docente universitario (28%) Asesoramiento Escolar interno (14%) y Docente de escuela media (14%).

En síntesis, respecto del perfil, se trata de un equipo de trabajo en el que:

- **Todos sus integrantes pertenecían a instituciones educativas públicas de la Ciudad.**
- **Sus miembros se encuentran en la fase profesional de “diversificación - activismo - crecimiento – replanteamiento profesional” (Huberman, 1990)**
- **Predomina el perfil de pedagogo generalista con dos componentes específicos del campo de la psicopedagogía y del diseño de sistemas.**
- **Los asesores evidencian amplio dominio profesional y acreditan experiencia en variadas funciones: planificación y evaluación de proyectos, docencia, asesoramiento escolar interno y externo y cargos directivos**
- **Tienen una dedicación parcial y desarrollan otras actividades profesionales al mismo tiempo.**

7.4.3. Aspectos descriptivos del rol: análisis de tareas

Después de conocer el perfil de los asesores, nos interesa conocer acerca del rol que desempeñan. Para eso, el cuestionario para asesores solicitaba una descripción de tareas teniendo en cuenta dos variables: el tiempo que le dedican y el que creen que le deberían dedicar. Los resultados se presentan en el Cuadro 45 y en el Gráfico 53.

Nº de Tarea	Descripción de la tarea	Promedios de tiempo	
		Dedicado	A dedicar
1	Organización / desarrollo de actividades de capacitación	2,86	3,71
2	Asesoramiento por escuela	3,43	4,14
3	Asesoramiento por proyecto	4,00	3,86
4	Asesoramiento a directivos	3,57	4,14
5	Participación en reuniones mensuales de directivos	3,00	3,71
6	Seguimiento y observación del desarrollo de cada proyecto	3,57	4,00
7	Búsqueda y análisis de documentación y de materiales	3,00	4,00
8	Producción de documentos y materiales	3,57	3,71
9	Trabajo burocrático: redactar informes, realizar llamadas, etc.	2,43	3,00
10	Reuniones de coordinación	3,57	3,57
11	Planificación regional con equipo de asesores y supervisores	3,14	4,00
12	Evaluación del trabajo propio y del equipo	2,71	3,86
13	Análisis de indicadores de las escuelas	2,99	3,86
14	Detección y análisis de necesidades	3,00	3,57
15	Comunicación , difusión del proyecto regional	3,43	3,57
16	Actividades puntuales de asesoramiento	3,43	3,57
17	Relaciones con otras instituciones y profesionales	2,71	3,71
18	Actividades imprevistas, no planificadas (reuniones, visitas,..)	2,43	2,43
19	Mi propia formación (mi rol asesor, temas de proyectos)	3,00	4,00

Cuadro 45: Tareas de los asesores y tiempo de dedicación

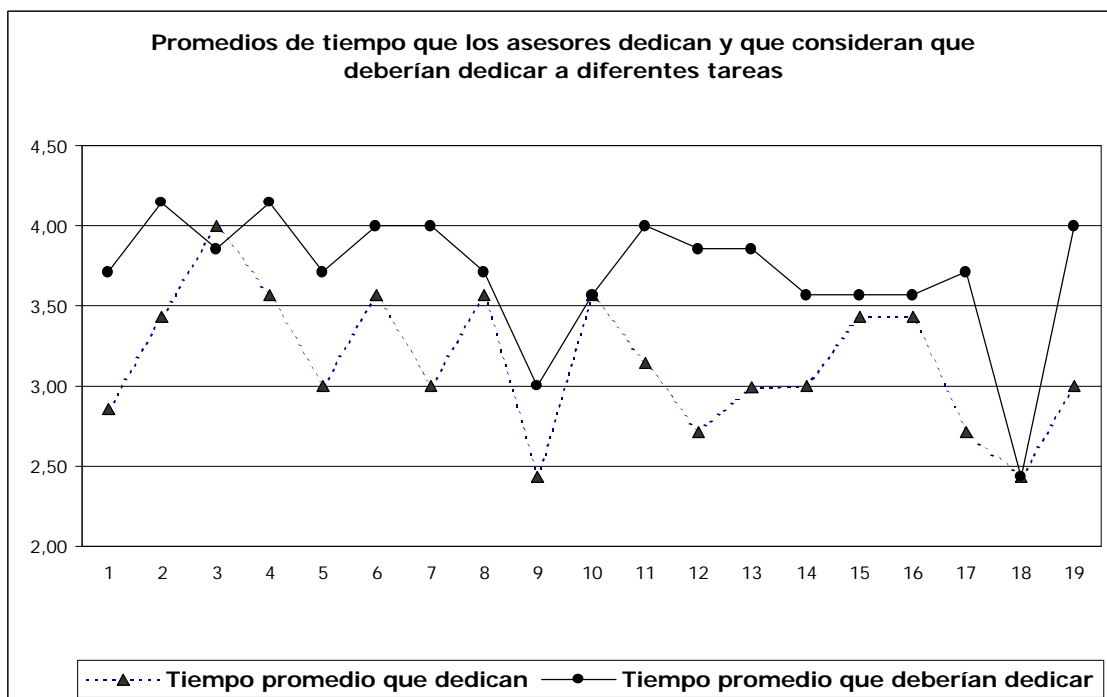


Gráfico 53: Tareas de los asesores y tiempo de dedicación

Una primera observación del Gráfico 53 nos permite advertir que **en la gran mayoría de tareas predomina la opinión de que el equipo debería dedicarle más tiempo. Podríamos decir que sobrevuela en los asesores la sensación de “falta de tiempo”.**

Ahora bien, si analizamos los valores asignados a cada una, atendiendo al Cuadro 41, encontramos las variaciones y discrepancias que nos interesan puesto que permiten ir dibujando con mayor exactitud el rol desempeñado. Para eso vale señalar que la escala considerada en el cuestionario es la siguiente:

TIEMPO DEDICADO	TIEMPO QUE DEBERIA DEDICAR
1. Muy poco	1. Muy poco
2. Poco	2. Poco
3. Normal	3. Normal
4. Bastante	4. Mucho
5. Demasiado	5. Mucho más

Los asesores dedican **bastante tiempo al “asesoramiento por proyecto” y poco tiempo al “trabajo burocrático” y a “actividades imprevista, no planificadas”.** Entre estos extremos se mueven el resto de tareas en las que predomina una dedicación “normal” de tiempo.

Las tareas en las que se consigna mayor discrepancia (un punto o más, lo que equivale a otra categoría) entre el tiempo dedicado y el que se debería dedicar son: “evaluación del trabajo propio y del equipo”, “relaciones con otras instituciones y profesionales” y “mi propia formación”. En el ítem abierto algunos asesores realizaron comentarios relativos a estas tareas: “Me gustaría tener más tiempo para leer bibliografía sobre mejora y otros temas que hacen a mi trabajo de asesor” (CA7); “Siento que tengo mucho que aprender sobre el proyecto CREA (Recursos), son contenidos muy específicos y aunque tenemos ayuda del INET para eso, creo que tendría que formarme más” (CA6); “El aporte de especialistas, en las jornadas de directivos o en las generales de fin de año es algo que resulta muy positivo. Hasta ahora no hemos podido armar algo así para el equipo.... Me parece que la mirada externa, un asesor para los asesores, podría ayudarnos para evaluar nuestro propio trabajo” (CA4).

La formación de los asesores y la supervisión de la intervención, parece ser un campo que los asesores valoran pero para el cual “el tiempo no alcanza”.

Las tareas que registran un mayor tiempo de dedicación por parte de los asesores, y que expresan el ejercicio efectivo del rol, son múltiples y variadas: “Asesoramiento por proyecto”, “Asesoramiento a directivos”, “Seguimiento y observación del desarrollo de cada proyecto escolar”, “Producción de documentos y materiales”, “Reuniones de coordinación”, “Asesoramiento por escuela”, “Comunicación y difusión del proyecto regional” y “Actividades puntuales de asesoramiento”.

El conjunto de las tareas con mayor dedicación por parte de los asesores muestran un rol múltiple y variado en el que se combinan al menos tres estrategias:

- a) La promoción de una instalación de líneas de acción que se evidencia en el trabajo con directivos, con los contenidos específicos de los proyectos escolares tomados en conjunto y en la producción de documentos y materiales.
- b) La atención a la especificidad de cada contexto escolar
- c) La planificación del proyecto regional que se evidencia en tareas de coordinación y difusión.

Los asesores consideran que las tareas a las que deberían dedicar mucho más tiempo son: “Asesoramiento por escuela”, “Asesoramiento a directivos”, “Seguimiento y observación del desarrollo de cada proyecto escolar”, “Búsqueda y análisis de documentación y de materiales”, “Planificación regional” y “La propia formación del asesor”. Si se considera que la opinión sobre el tiempo que se debería dedicar a una tarea representa el rol requerido para un determinado contexto, en las tareas mencionadas encontramos lo que sería la aspiración que los asesores tienen respecto del rol. Como resulta evidente, la mayor parte de las tareas requeridas que señalan los asesores coinciden con las tareas que caracterizan a su ejercicio real del rol. Esta coincidencia nos lleva a pensar que

existe en los asesores un alto grado de satisfacción respecto a la pertinencia y relevancia de las tareas que realizan.

7.4.4. Dimensiones del asesoramiento: conocimientos, habilidades y necesidades formativas de los asesores

La revisión de la literatura realizada en la parte teórica de esta investigación, identificamos una serie de dimensiones del asesoramiento (Formación, Organización, Recursos, Evaluación, Comunicación, Innovación) que nos ha servido para estructurar ítems específicos en el cuestionario, destinados a obtener información sobre conocimientos y habilidades del rol y para determinar necesidades formativas de los asesores.

En el cuestionario se estructuró un “inventario” con 38 subítems referidos a conocimientos y habilidades que se agrupan en las seis dimensiones identificadas. El rango de respuesta fluctúa entre la opción 1: Nivel de formación y Grado de importancia nulo, hasta la opción 5: Nivel de formación y Grado de importancia muy alto.

Vamos a proceder, en primer lugar, a ofrecer un análisis global de las medias obtenidas en cada una de las dimensiones, para posteriormente pasar a analizar más en profundidad cada una de ellas. A continuación, en el Cuadro 46 y en el Gráfico 54 se presentan las puntuaciones medias de cada una de las dimensiones según Nivel de formación y Grado de importancia.

	Nivel	Grado
	formación	importancia
Formación	3.91	4.19
Recursos	3.79	4.25
Organización	3.84	4.24
Evaluación	3.38	4.10
Comunicación	4.00	4.54
Innovación	3.14	4.36

Cuadro 46: Medias de Dimensiones del asesoramiento, según Nivel de formación y Grado de importancia

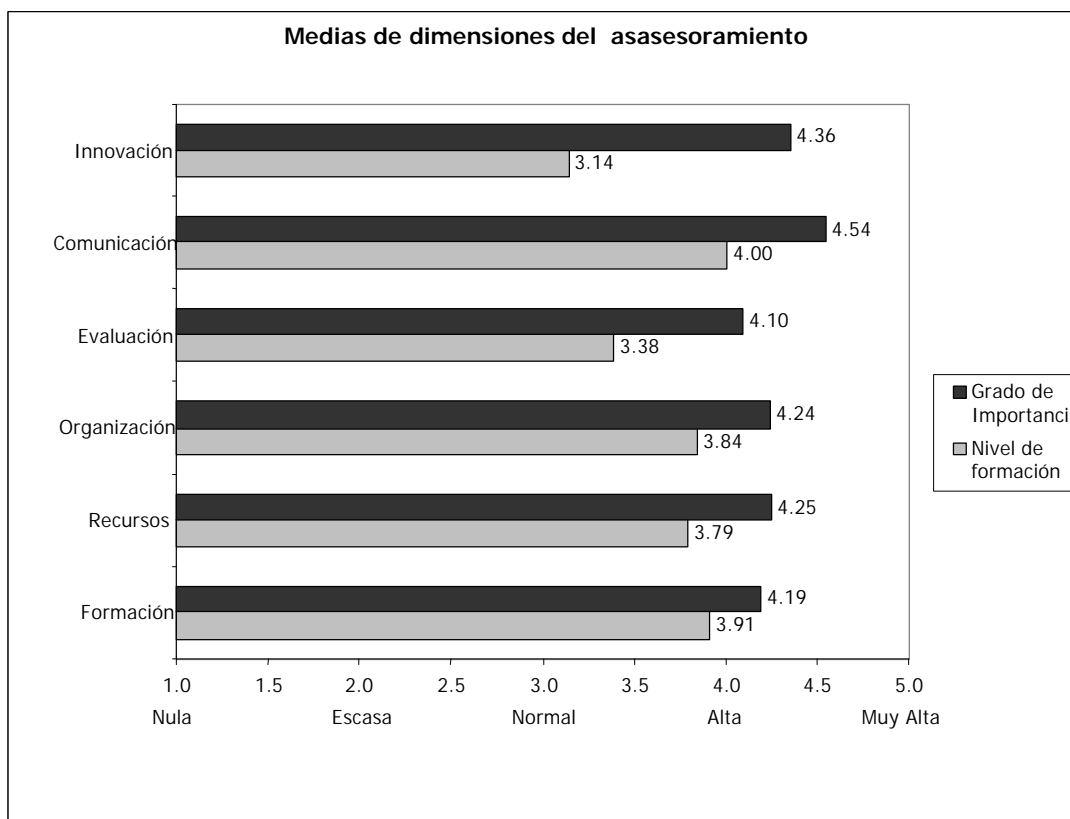


Gráfico 54: Medias de dimensiones de asesoramiento según Nivel de Formación y Grado de importancia

En primer lugar se observa que, sin excepción, todas las dimensiones de la opción Grado de importancia superan a la opción Nivel de Formación. **Ello significa que los asesores encuentran insuficiente su nivel de formación respecto de las funciones que deben desarrollar, si bien hay que destacar que para todas las dimensiones los asesores declaran poseer un nivel de formación de normal a alto. Este dato resulta significativo porque, aún cuando los asesores se perciben como bien formados para su rol, mantienen “expectativas de aprendizaje” en todos los aspectos.**

En opinión de los asesores, todas las dimensiones tienen un grado de importancia alto y se destaca la dimensión Comunicación por aproximarse al grado “muy alto”. Esta dimensión incluye aspectos referidos a las relaciones personales, resolución de conflictos y dinámica de grupos. En cuanto al nivel de formación las medias se ubican entre el nivel normal a alto, sobresaliendo también la dimensión Comunicación que

registra un nivel de formación alto. **Si bien todas las dimensiones registran valores altos, la Comunicación es la dimensión que destaca tanto en el grado de importancia para el rol de asesor como por el nivel de formación que los asesores declaran poseer.**

La mayor discrepancia entre el nivel de formación y el grado de importancia se produce en la dimensión Innovación, que se refiere a los conocimientos y habilidades para desarrollar y sostener procesos de cambio y mejora. En este caso el nivel de formación que reconocen los asesores se sitúa algo por encima de lo normal, mientras el grado de importancia se ubica por encima de la opción alta. Igualmente ocurre con la dimensión Evaluación, que hace referencia a conocimientos, habilidades y actitudes para desarrollar prácticas de evaluación. Por lo tanto, podría decirse que **Innovar y Evaluar son funciones del asesoramiento en las que se registran las mayores necesidades de formación.**

Una vez presentados los resultados globales vamos a describir, de manera pormenorizada, los hallazgos en cada una de las dimensiones.

La dimensión Comunicación

Al realizar el análisis global de las dimensiones, señalamos que la dimensión Comunicación se destacaba por ser la que poseía las medias más altas en cuanto a nivel de formación y grado de importancia. El ámbito de las relaciones personales, resolución de conflictos y dinámica de grupos, es muy valorado por los asesores en su tarea, lo cual puede apreciarse en el Cuadro 47 y Gráfico 55 donde prácticamente todos los ítems se ubican en la opción “alto” a “muy alto” en nivel de formación y grado de importancia.

Nº	Items dimensión Comunicación	Nivel	Grado
		Formación	Importancia
1	Saber cómo iniciar y construir una relación de confianza con profesores y directivos	4,29	4,86
2	Conocer distintos enfoques de tratamiento de conflictos	3,43	4,00
3	Saber escuchar y aceptar diferentes puntos de vista	4,29	4,71
4	Tener dominio de dinámicas de grupos	4,14	4,43
5	Saber expresar críticas o señalamientos sin generar reacciones negativas	3,86	4,71

Cuadro 47: Dimensión Comunicación: medias según nivel de formación y grado de importancia

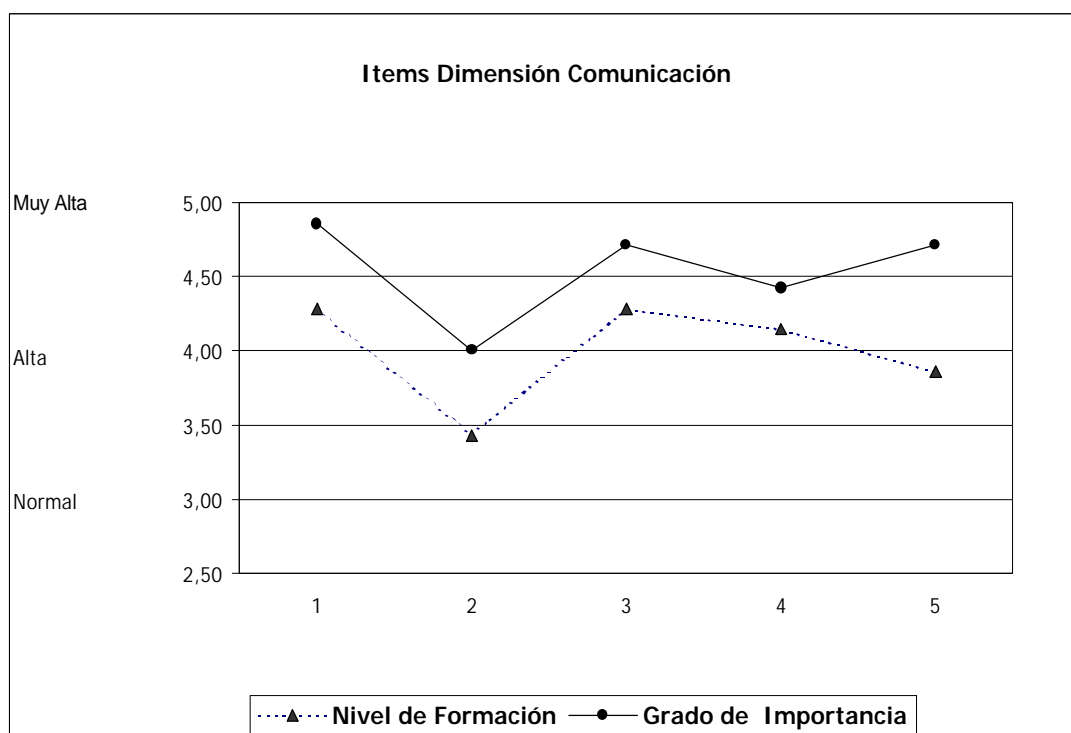


Gráfico 55: Dimensión Comunicación: representación de las medias obtenidas en el cuestionario

“Saber como iniciar y construir una relación de confianza con profesores y directivos” y “Saber escuchar y aceptar diferentes puntos de vista” constituyen habilidades que se ubican por encima de la media tanto en el nivel de formación como en cuanto a su grado de importancia. **La confianza, la escucha y la tolerancia son los elementos más valorados en la relación entre asesor y asesorado.**

En cambio “Conocer distintos enfoques de tratamientos de conflictos” es un conocimiento que en la formación como en su importancia se ubica por debajo de la media. Este nos lleva a pensar que para los asesores, la Comunicación es una dimensión del rol más vinculada a la práctica concreta que a la formación teórica. Es en la misma práctica comunicativa donde parecen construirse las estrategias de intercambio. Y es que probablemente ésta sea la dimensión más fuertemente condicionada por los contextos institucionales y las características personales de los profesores y de los asesores.

El ítem que expresa “Saber expresar críticas o señalamientos sin generar reacciones negativas” merece un comentario especial, ya que es el que presenta la mayor discrepancia entre nivel de formación y grado de importancia. En efecto, esta habilidad expresa, quizás más que otras, la delicada posición del asesor en tanto “amigo crítico” y los asesores le asignan una importancia muy alta, sobrepasando a la media de esta dimensión, mientras que reconocen que su formación no logra alcanzar la opción alta. **La crítica cuidadosa se constituye entonces como la habilidad que reviste la máxima importancia y para la cual la formación de los asesores parece nunca resultar suficiente.**

La dimensión Formación

La dimensión Formación que se refiere al conocimiento y destrezas para planificar y desarrollar actividades de formación y capacitación del profesorado, mantiene valores cercanos a la media, que se ubica en “alto”, en prácticamente todos sus ítems tanto en el nivel de formación como en el grado de importancia, tal como puede observarse en el Cuadro 48 y Gráfico 56. La excepción estaría dada por el ítem 2 referido a “conocer diferentes técnicas de observación y análisis de la práctica pedagógica” donde el nivel de formación se ubica en la opción normal aún cuando la importancia sea reconocida como alta.

La dimensión Formación, según surge de los datos del cuestionario, parece ser una de las mayores fortalezas del equipo de asesores. Si relacionamos esto con la

experiencia previa de los asesores, vemos que la formación y capacitación de profesores es un antecedente en el 86% de los asesores.

Nº	Items dimension Formación	Nivel	Grado
		Formación	Importancia
1	Conocer diferentes modelos de formación /capacitación de profesores	3,9	4,1
2	Conocer diferentes técnicas de observación y análisis de las prácticas pedagógicas	3,3	4,0
3	Saber diseñar, desarrollar y evaluar acciones de capacitación	4,1	4,3
4	Tener en cuenta las teorías y creencias de los profesores	4,4	4,4
5	Saber motivar a los profesores para la creación de equipos de trabajo	4,3	4,7
6	Saber exponer didácticamente un contenido a los profesores	4,0	4,4
7	Poseer conocimiento sobre el diseño y desarrollo curricular	3,4	3,7
8	Conocer las principales líneas de investigación didáctica	3,4	3,7
9	Disponer de conocimiento sobre teorías del aprendizaje de jóvenes y adultos	4,1	4,0

Cuadro 48: Dimensión Formación: medias según nivel de formación y grado de importancia

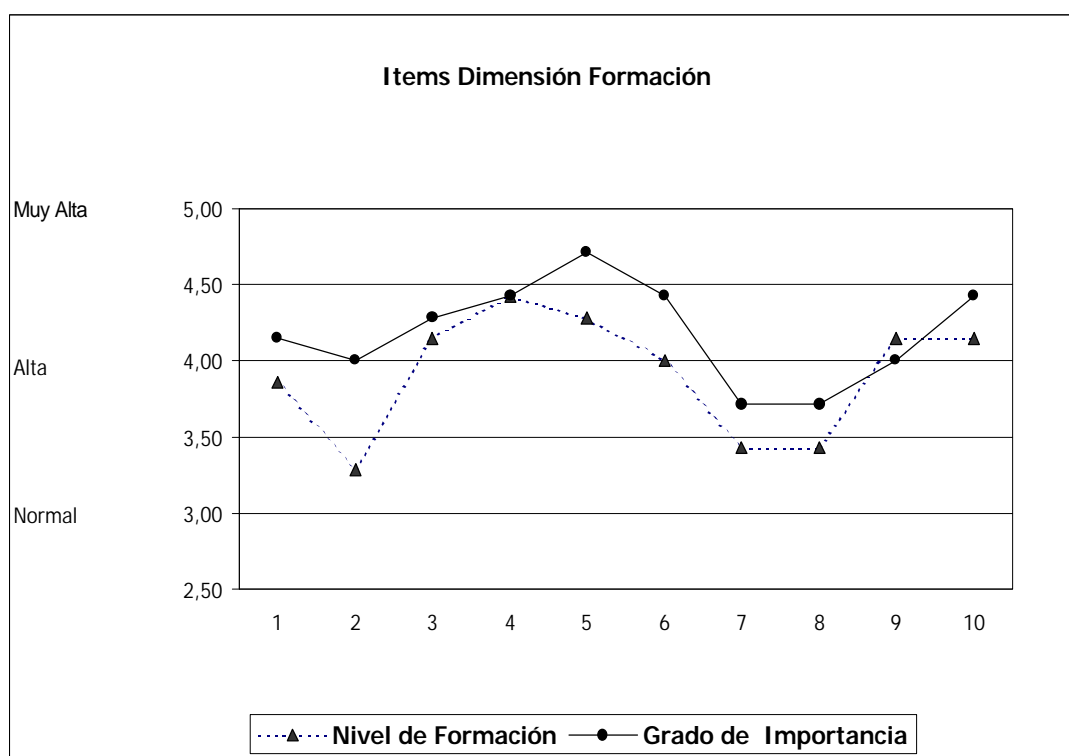


Gráfico 56: Dimensión Formación: representación de las medias obtenidas en el cuestionario

La dimensión Organización

En cuanto a la dimensión Organización, la distribución de medias presenta dos situaciones bien definidas como se observa en el Cuadro 49 y Gráfico 57. Por un lado se agrupan los 6 ítems que se ubican por encima de la media, entre las opciones “alto” y “muy alto” tanto en nivel de formación como en grado de importancia. Estos ítems se refieren a conocimientos y habilidades específicos en la planificación y organización de proyectos institucionales sobre diagnóstico de necesidades, clima y cultura escolar, estilos de liderazgo, formas colaborativas de trabajo y evaluación institucional.

Un segundo grupo de ítems se ubica dentro de la opción “normal” en nivel de formación y grado de importancia. Esos ítems son “tener conocimiento actualizado de las reformas y legislación”, “tener conocimiento y contactos con el resto del sistema educativo” y “tener conocimiento y contactos con otras instituciones”. Estos ítems comparten una característica común que es el conocimiento y las relaciones dentro del sistema educativo y en opinión de los asesores, no poseen un valor destacado. Esto no deja de ser llamativo ya que, como surge del cuestionario para proyectos escolares, los asesores funcionaron como agentes que permitieron vincular a profesores de distintas instituciones, promoviendo el intercambio de experiencias. Por otra parte, como señalamos al referirnos al perfil de los asesores, todos ellos pertenecían al sistema educativo con anterioridad a participar del equipo de asesoramiento y se desempeñan simultáneamente al trabajo en la Región I, en distintas instituciones educativas de la ciudad. Es decir, los asesores poseen un conocimiento del sistema que puede presumirse alto y además desempeñan su rol estableciendo contactos diversos entre distintas instituciones, pero no expresan una valoración significativa.

Una explicación posible es que, en los asesores, esos conocimientos y contactos en relación al sistema educativo se encuentren “naturalizados”. **Probablemente los asesores no valoran su propio nivel de formación y el grado de importancia de los conocimientos acerca del funcionamiento del sistema y la habilidad para establecer**

relaciones porque, por su pertenencia de muchos años al sistema educativo, encuentren naturales tales conocimientos y habilidades. Si los asesores no tuvieran pertenencia al sistema educativo público, como es el caso de muchos asesores externos que provienen de otros ámbitos, los datos podrían variar significativamente. Este último análisis nos permite descubrir un tipo particular de inserción de estos asesores. El rol que emerge es el de un asesor externo con “mirada interna”.

N°	Items dimensión Organización	Nivel	Grado
		Formación	Importancia
1	Conocer técnicas e instrumentos para el diagnóstico de necesidades de la organización	3,57	4,43
2	Poseer conocimiento sobre clima, cultura escolar, estilos de liderazgo y dirección esco	4,14	4,71
3	Saber fomentar la colaboración y cooperación dentro de la escuela	4,29	4,57
4	Saber ejercer diferentes estilos de liderazgo en distintas situaciones	3,86	4,43
5	Tener conocimiento de los procesos de evaluación institucional	4,14	4,57
6	Tener facilidad para organizar y gestionar el desarrollo de proyectos	4,29	4,43
7	Tener conocimiento actualizado de las reformas y legislación respecto del funcionamie	3,43	3,57
8	Tener conocimiento y contactos con el resto del sistema educativo	3,43	3,71
9	Tener conocimiento y contactos con otras instituciones	3,43	3,71

Cuadro 49: Dimensión Organización: medias según nivel de formación y grado de importancia

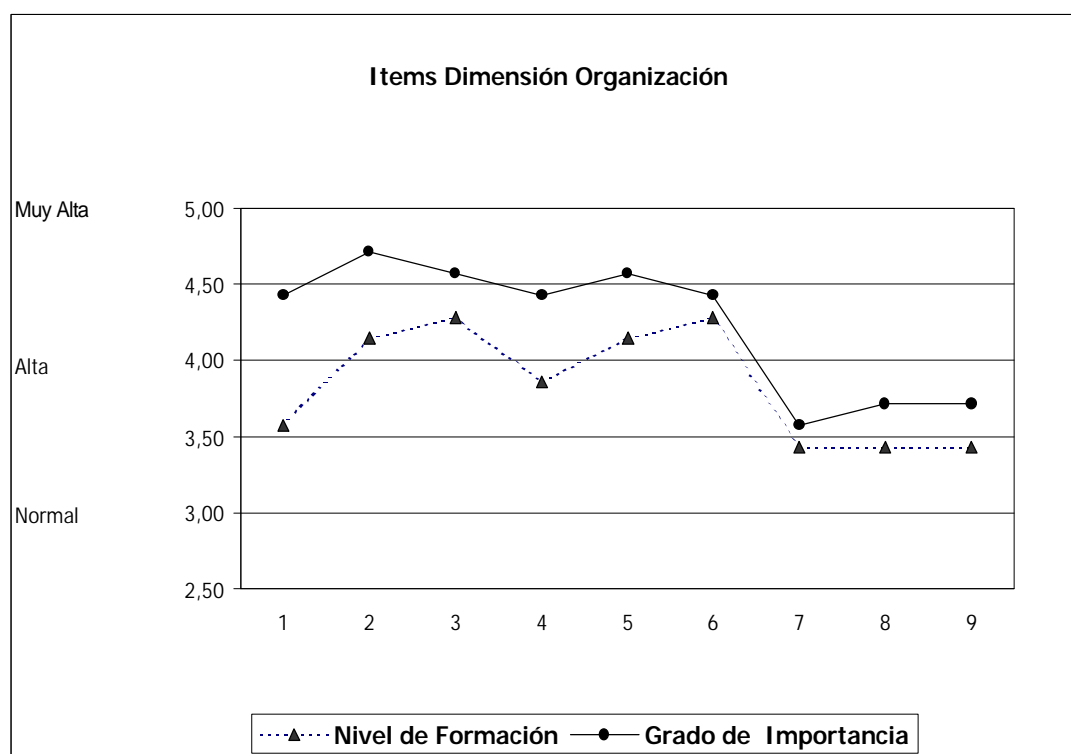


Gráfico 57: Dimensión Organización: representación de las medias obtenidas en el cuestionario

La dimensión Recursos

La dimensión Recursos hace referencia a la función del asesor como gestor de recursos humanos y materiales. Al analizar en profundidad esta dimensión se observa en el Gráfico 58, la existencia de un marcado paralelismo entre las opciones de respuesta referidas al nivel de formación y grado de importancia. Destaca, en el Cuadro 50, el ítem referido a “saber trabajar con recursos tecnológicos” por encontrarse debajo de la media tanto en el nivel de formación como en el grado de importancia. Probablemente el hecho de que uno de los asesores posea un perfil profesional tecnológico hace que en la dinámica del equipo se compensen las necesidades formativas de los otros asesores.

Los asesores se muestran confiados en su nivel de formación, al que consideran “alto” cuando se refieren a “poseer capacidades para producir documentos y materiales”, capacidad a la que también se le atribuye un grado de importancia “alto”.

El ámbito de las escuelas públicas de la Ciudad, carecen de autonomía para incrementar o disponer de recursos humanos, es decir las escuelas y las supervisiones están inhibidas para contratar profesionales y servicios. Con respecto a los recursos materiales, la toma de decisiones queda restringida a los fondos que provienen de las cooperadoras escolares (conformados por los aportes voluntarios que realizan los padres) ya que los subsidios que envía la administración llegan a las escuelas con un destino preestablecido que no siempre coinciden con las necesidades de los proyectos de mejora.

Por lo tanto, frente al escaso margen que poseen las escuelas para administrar recursos, la dimensión Recursos podría pensarse como irrelevante para el asesoramiento, ya que en apariencia habría que adecuarse a los recursos existentes. Sin embargo, consideramos que precisamente por ese escaso margen, las decisiones requieren de mucha eficacia. En este sentido, los asesores destacan con una importancia “muy alta” para el asesoramiento “saber cómo establecer relaciones de intercambio de recursos entre profesores, escuelas e instituciones”. Se trata, pues, que el asesoramiento ayude a las escuelas no sólo a optimizar los recursos que poseen sino a establecer redes de colaboración que permitan ampliarlos en función de sus proyectos.

		Nivel	Grado
Nº	Items dimensión Recursos	Formación	Importancia
1	Saber localizar recursos didácticos	3,71	4,00
2	Poseer capacidad para producir documentos y materiales	4,00	4,43
3	Saber trabajar con recursos tecnológicos	3,57	4,00
4	Saber cómo establecer relaciones de intercambio de recursos entre profesores, escuelas	3,86	4,57

Cuadro 50: Dimensión Recursos: medias según nivel de formación y grado de importancia

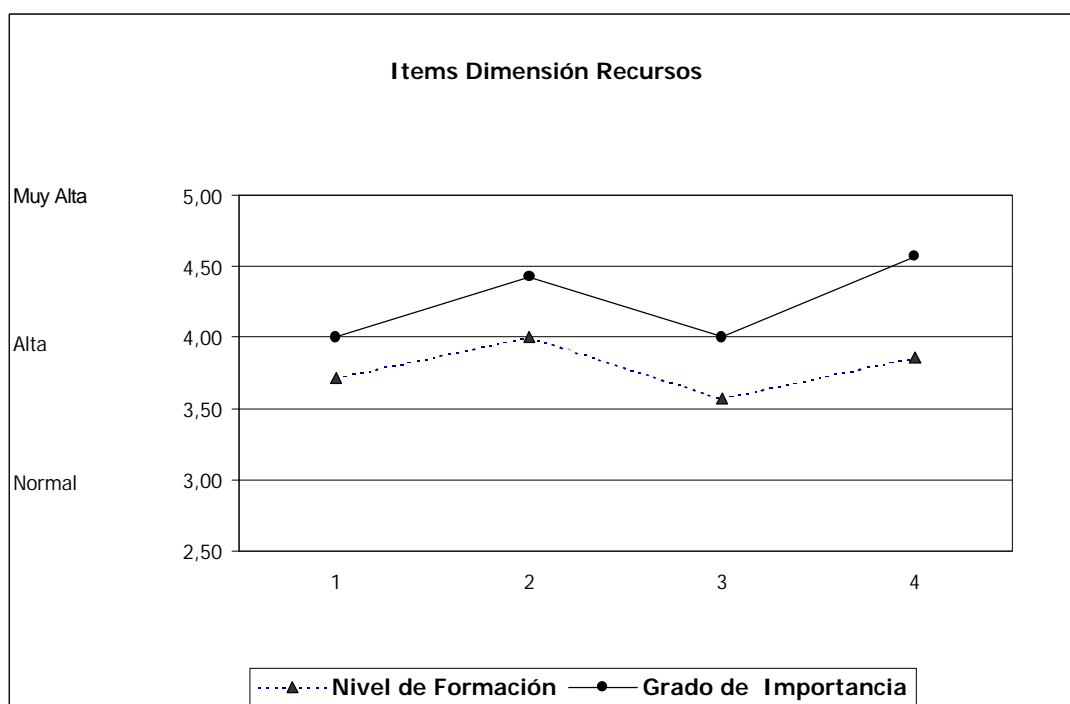


Gráfico 58: Dimensión Recursos: representación de las medias obtenidas en el cuestionario

La dimensión Evaluación

Como señalamos en el análisis global de las dimensiones, la Evaluación es una de las funciones en la que los asesores se muestran con menor nivel de formación, aún cuando la media en grado de importancia sobrepasa la opción “alto”. El análisis detallado de la dimensión Evaluación, se presenta en el Cuadro 51 y el Gráfico 59.

Nº	Items dimensión Evaluación	Nivel	Grado
1	Conocer diferentes modelos de evaluación de programas, experiencias, planes y proyed	3,14	4,29
2	Dominar técnicas cuantitativas de recogida y análisis de datos	2,86	3,43
3	Dominar técnicas cualitativas de recogida y análisis de datos	3,00	3,57
4	Saber elaborar instrumentos de evaluación de proyectos y escuelas válidos y fiables.	3,14	3,86
5	Saber crear un clima propicio para la evaluación y la negociación de los resultados	4,29	4,71
6	Saber evaluar la incidencia de la propia tarea del asesor	3,86	4,71

Cuadro 51: Dimensión Evaluación: medias según nivel de formación y grado de importancia

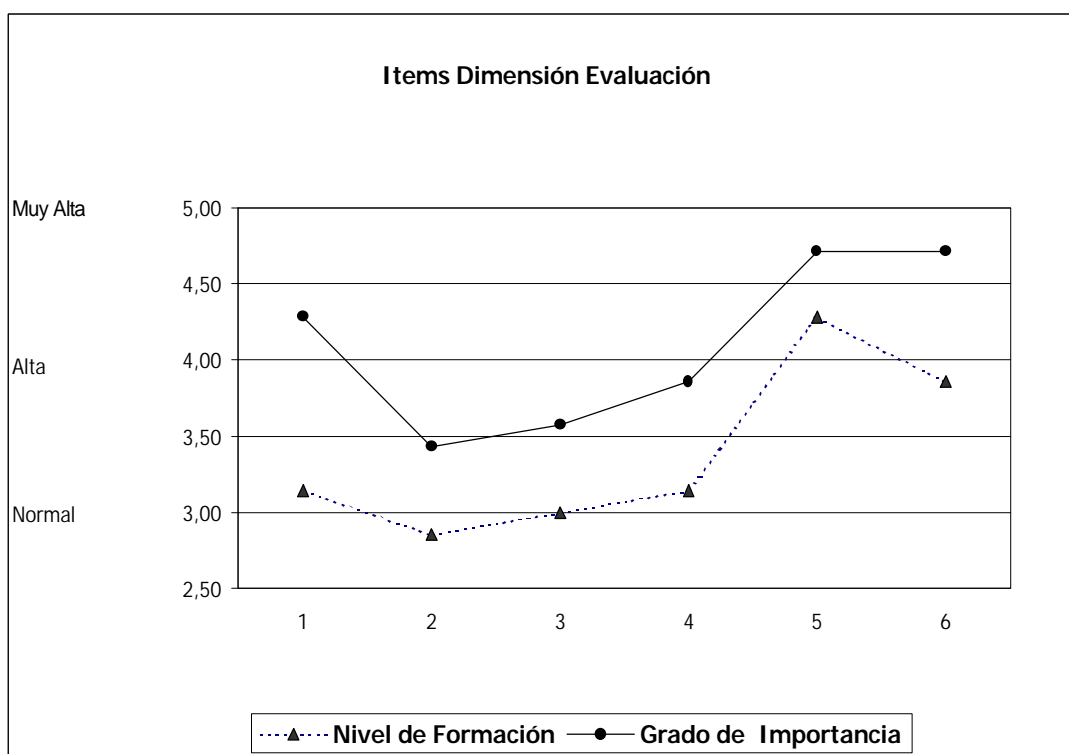


Gráfico 59: Dimensión Evaluación: representación de las medias obtenidas en el cuestionario

Se observa que para el ítem “Dominar técnicas cuantitativas de recogida y análisis de datos” los asesores reconocen poseer un nivel de formación que no llega a normal. “Dominar técnicas cualitativas de recogida y análisis de datos” expresa valores similares ubicándose justo en la opción “normal”. Sin embargo, **la mayor brecha, en**

más de un punto, entre nivel de formación y grado de importancia se da en el ítem “conocer diferentes modelos de evaluación de programas, experiencias, planes y proyectos”, que expresa la mayor necesidad formativa en esta dimensión.

La dimensión Innovación

Los conocimientos y habilidades relativos a la dimensión Innovación obtiene la media más baja en cuanto al Nivel de formación y, por el contrario, la media en cuanto a Grado de importancia se ubica entre la más altas, como ya se señaló al realizar el análisis global de las dimensiones. Ahora vamos a detenernos en el análisis de los ítems que conforman esta dimensión, que se encuentran representados en el Cuadro 52 y Gráfico 60.

Nº	Ítems dimensión Innovación	Nivel Formación	Grado Importancia
1	Conocer diferentes modelos de cambio educativo	2,86	4,43
2	Tener claridad sobre las variables estructurales y culturales del cambio	3,00	4,14
3	Conocer diversas prácticas y experiencias de cambio	3,14	4,29
4	Saber reconocer y anticipar las resistencias / barreras del cambio	3,57	4,57

Cuadro 52: Dimensión Innovación: medias según nivel de formación y grado de importancia

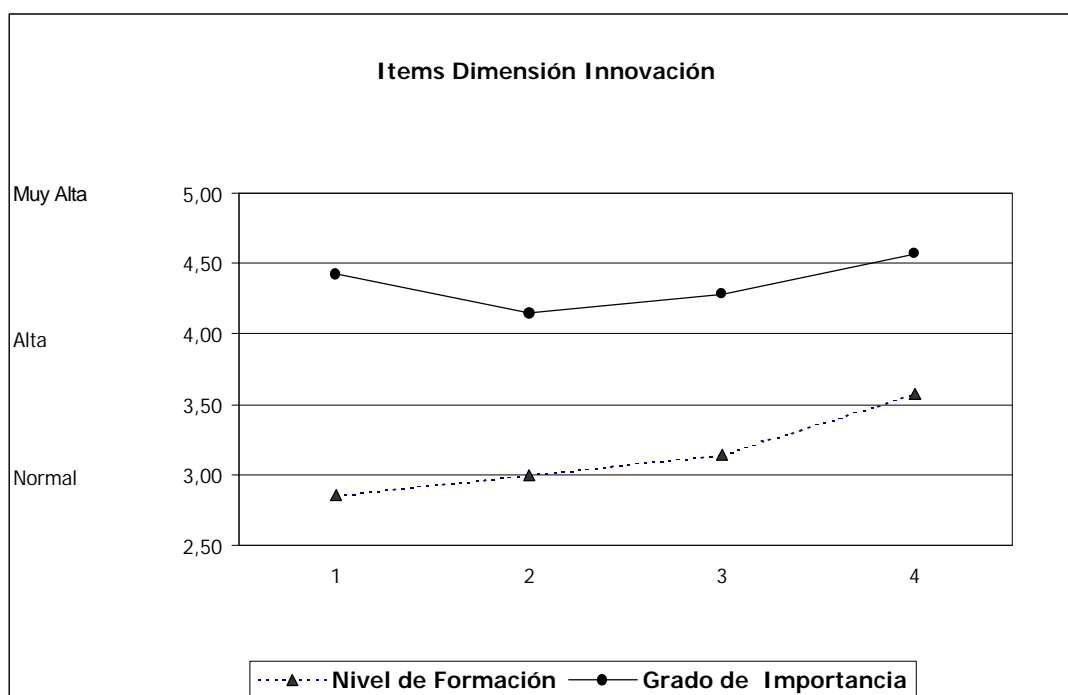


Gráfico 60: Dimensión Innovación: representación de las medias obtenidas en el cuestionario

“Conocer diferentes modelos de cambio educativo” es el ítem que en cuanto al nivel de formación, presenta el valor más bajo encontrándose dentro del rango “escaso”, aún cuando los asesores le reconocen una importancia que supera la opción “alto”. Se presenta en este ítem la mayor brecha entre nivel de formación y grado de importancia. Un comportamiento similar, aunque levemente atenuado, se observa en el ítem “tener claridad sobre las variables estructurales y culturales de cambio”.

En cuanto a los ítems restantes, “conocer diversas prácticas y experiencias de cambio” y “saber reconocer y anticipar las resistencias/barreras del cambio” los asesores declaran tener un nivel de formación “normal” y consideran que el grado de importancia es alto.

Es evidente la relación entre estos resultados y aquellos que analizamos al tratar acerca de las tareas y los tiempos de dedicación en cuanto a la propia formación de los asesores. Decíamos entonces, citando comentarios de los asesores, que el tiempo para la propia formación resultaba escaso. **La dimensión Innovación se presenta, en principio, como un desafío directo al “metaconocimiento” de los asesores. En efecto, esta dimensión alude a aquellos saberes que implican una reflexión sobre la propia práctica, pero también a la posibilidad de acceso al conocimiento acumulado sobre el cambio.**

El campo del cambio educativo, como sabemos, es un campo reciente y no suele figurar entre los ejes de formación de los profesionales de la educación. De modo que el acceso a él suele darse en contextos de ejercicio profesional, más que de formación inicial. **Cuando, como en este caso, los tiempos parecen estar acotados a la asistencia directa a proyectos de cambio concretos, con pocas ocasiones para la formación sobre el propio rol asesor, la Innovación en tanto objeto de conocimiento, resulta una asignatura pendiente.**

7.4.5. El proceso de asesoramiento

Teniendo en cuenta el carácter innovador de la escala “messo” de la estructura de asesoramiento ubicada a nivel intermedio de la supervisión escolar, se presume que el proceso de asesoramiento puede mostrar aspectos diferentes al que se desarrolla desde las estructuras centralizadas o atomizadas que hemos caracterizado en la parte teórica de esta investigación. Interesaba, pues, conocer qué características adopta el proceso de asesoramiento que realiza el equipo y para eso se optó por incluir en el cuestionario ítems abiertos que permitieran una indagación amplia.

Los asesores se explayaron en relación al ítem que indagaba acerca del proceso de asesoramiento. Considerando las respuestas, **el primer hallazgo es que al hablar de asesoramiento, los asesores se refieren a dos procesos simultáneos. En efecto la totalidad de los asesores identificó dos procesos que se dan paralelamente:**

- a) El proceso de planificación regional**
- b) El proceso de asesoramiento a las escuelas**

El proceso de planificación regional

Este proceso se refiere a la construcción del diagnóstico de la situación general de la Región, el establecimiento de un plan, priorización de líneas generales de acción, adopción y evaluación de modos de intervención, relevamiento de recursos materiales y humanos, definición de estrategias y cuestiones operativas. Sin embargo, el proceso de planificación regional, de acuerdo con la opinión de los asesores, va más allá de todo esto y expresa “un compromiso”, “una mística”, un “marco filosófico y político” para la actuación.

En este proceso participan los supervisores, los asesores y en determinados momentos, cuando es necesario generar acuerdos más amplios y consensos, comisiones de directivos de las escuelas. En este proceso se identifican dos tipos de organización del trabajo de los asesores, uno es el trabajo individual o en pequeño subgrupos de los asesores que se dedica a tareas específicas vinculadas al plan regional y otro el trabajo colectivo de discusión e intercambio entre la totalidad del equipo y los asesores.

El trabajo individual o en pequeños subgrupos de dos o tres asesores se dedica a realizar tareas específicas como por ejemplo relevamiento y análisis de datos estadísticos de las escuelas, estudio de determinados temas vinculados a las líneas de acción, entre ellos, Orientación, Tutoría, uso de nuevas tecnologías en el aula, procesos de gestión de proyectos. También se trabaja de esta manera para la producción de materiales y documentos de apoyo que irán a las escuelas y para la localización de bibliografía, especialistas en distintos temas que puedan aportar a los contenidos del trabajo. La distribución de estas tareas suele hacerse teniendo en cuenta los perfiles de cada asesor o su disposición para ocuparse de determinada tarea. Los asesores señalan que esta tarea “resulta central para dotar de contenido al trabajo regional” (CA1), “me ha permitido por primera vez sistematizar conocimientos que traía de mi experiencia profesional al tener que producir un material de trabajo para los profesores” (CA5), “siento que mi trabajo personal es importante para tomar decisiones en equipo, yo estoy a cargo de relevar y sistematizar los datos estadísticos de las escuela” (CA7).

El trabajo “especializado” de los asesores dentro del equipo parece remitir no sólo a un modo de organización de división de tareas y responsabilidades sino, por lo que denotan sus opiniones, a una instancia de aporte profesional donde, en virtud de los distintos perfiles y apoyándose en las fortalezas individuales, los asesores encuentran un espacio de despliegue de la identidad particular.

El trabajo colectivo del equipo, al que identifican como “la reunión de los jueves”, es la instancia de encuentro semanal donde los asesores realizan tareas conjuntas de planificación y evaluación. Es en la “reunión de los jueves” donde también se realizan los intercambios con los supervisores y donde participan la comisión de tres directivos cada vez que resulta necesario para tomar decisiones. Los asesores valoran mucho estos encuentros, donde, según sus opiniones, predomina la discusión, la generación de visiones compartidas, la crítica. “Nuestra reunión semanal es un espacio de encuentro con colegas donde podemos debatir con gran libertad” (CA3), “Yo he participado de muchos equipos profesionales, sin embargo nunca encontré un espacio como el de los jueves. Hay un clima especial, es muy amigable y profesional. Es el lugar de la mística”(CA2), “Recuerdo las primeras reuniones, donde el equipo recién se estaba conformando. Yo espera la reunión semanal porque sabía que tendría allí una escucha

atenta de mis colegas” (CA4), “Cada uno tiene su personalidad y su trayectoria, ... cuando las discusiones se tensan demasiado siempre hay uno de nosotros que pone un cable a tierra....Creo que sin este espacio no se hubiera podido sostener el trabajo por tanto tiempo” (CA5), “Como coordinadora del equipo, valoro la reunión de los jueves como un espacio de debate profesional, de supervisión de las intervención entre pares,....más allá de acordar y poner en común los dispositivos, las herramientas, los materiales que se usarán, o de pensar juntos acerca de estrategias para continuar el trabajo en una escuela determinada, lo más interesante de esas reuniones es la construcción y la revisión de visiones compartidas sobre las escuelas, sobre el asesoramiento, sobre las metas que perseguimos....Hay mucho de filosófico y de política educativa en las reuniones de los jueves.” (CA1).

La “reunión de los jueves”, en tanto instancia de trabajo colectivo de los asesores entre sí devuelve una imagen más que interesante. El asesoramiento se despliega como un rol colaborativo en sí mismo y sujeto a discusión. La colegialidad aparece como necesidad profesional y personal. La construcción de visiones y la discusión en torno a ellas da cuenta de un rol que no se juega en la aplicación tecnocrática de líneas o dispositivos preestablecidos, sino en la asunción de la estrecha relación entre aspectos determinantes del asesoramiento escolar: la postura ideológica frente al cambio, las condiciones estructurales del trabajo y los aspectos idiosincrásicos y personales.

El proceso de asesoramiento a las escuelas

En el cuestionario se solicitó a los asesores que identificaran momentos o fases en el proceso de asesoramiento a las escuelas, señalando las características de esas fases y el rol que en cada una juegan los asesores. A continuación presentamos el Cuadro 53 que sintetiza los hallazgos acerca del proceso de asesoramiento.

PROCESO DE ASESORAMIENTO		
MOMENTOS O FASES	CARACTERISTICAS	ROL DEL ASESOR
CONSTRUCCION DE LA RELACION DE ASESORAMIENTO	Definición de un campo de actuación, compromisos y acuerdos de trabajo. Generación de confianza mutua. Legitimación de la necesidad de cambio y de apoyos.	Hacer explícito el rol de ayuda. Diferenciarse de una tarea de control o directiva. Escuchar y leer “entre líneas” para ayudar a que las necesidades se conviertan en demandas. Motivar. Estar disponible. Adoptar siempre la posición de interacción profesional entre iguales. Reconocer los propios límites. Acompañar los tiempos y circunstancias de cada escuela.
GENERACION DE CONDICIONES	Construcción de condiciones materiales y humanas para el sostenimiento de procesos de cambio: tiempos, espacios, equipos, disponibilidad de conocimientos, incentivos.	Realizar aportes diversos: materiales, conocimientos, contactos, formación. Ayudar a descubrir tiempos y espacios de trabajo. Acordar instancias de mediación y diálogo para la resolución de conflictos.
AUTOEVALUACION INSTITUCIONAL	Problematización de la realidad institucional, del “sentido común”. Valoración de la brecha para innovar. Evaluación de las capacidades para emprender cambios. Reconocimiento de fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas. Identificación de indicadores que ayuden a reconocer necesidades, problemas y ámbitos de mejora.	Alentar y participar de una “mirada investigadora”. Preguntar y ayudar a que los asesorados se pregunten. Promover la participación y el diálogo abierto. Ofrecer instrumentos para la evaluación o apoyo para construirlos. Mantener confidencialidad.
GESTION DE PROYECTOS DE MEJORA	Definición de visiones compartidas acerca de las metas a lograr. Visualización de los proyectos como hipótesis de trabajo. Fundamentación de las acciones en conocimiento pedagógico e información relevante. Identificación y difusión de los logros obtenidos.	Adoptar un rol proactivo en la construcción de una visión de escuela inclusiva que garantice calidad y equidad educativa. Acompañar los proyectos atendiendo a su especificidad institucional. Proporcionar recursos o ayudar a construirlos para la planificación de proyectos (diseño, implementación y evaluación) Ayudar a sostener el trabajo en equipos de gestión. Promover el intercambio entre profesores y escuelas. Promover el relato de experiencias y la investigación-acción. Identificar y proporcionar (directa o indirectamente) asesoramiento

		especializado según los temas de los proyectos. Mantener altas expectativas respecto de las posibilidades de mejora. No perder de vista “lo que sucede en el aula”, es decir ayudar a sostener la centralidad pedagógica de los proyectos
--	--	---

Cuadro 53: Proceso de asesoramiento: momentos o fases, características y rol del asesoramiento

Los asesores señalan que cada fase es recurrente y que, si bien existen algunas estrategias comunes, se desarrollan siguiendo los contextos de cada escuela. Mientras dos de las fases mencionadas, la construcción de la relación y la generación de condiciones, constituyen fases presentes en todo el proceso, sobre la que se vuelve una y otra vez; las otras dos, autoevaluación institucional y gestión de proyectos de mejora mantienen una cierta secuencia. La “autoevaluación institucional” da comienzo al proceso y posibilita la revisión de aspectos globales de la organización concluyendo con la identificación de ámbitos de mejora, dando lugar así al despliegue de la fase “gestión de proyectos de mejora” que focaliza el trabajo en determinados ámbitos y contenidos, para volver, en un segundo ciclo de desarrollo a recomenzar con una nueva “autoevaluación institucional”.

De esta manera se identifican dos tipos de procesos: uno al que llamaremos “**de sostenimiento**” constituido por las fases permanentes de “construcción de la relación” y “generación de condiciones” y otro de “**de desarrollo**” configurado por las fases cíclicas de “autoevaluación institucional” y “gestión de proyectos de mejora”, tal como se expresa en el Gráfico 61.

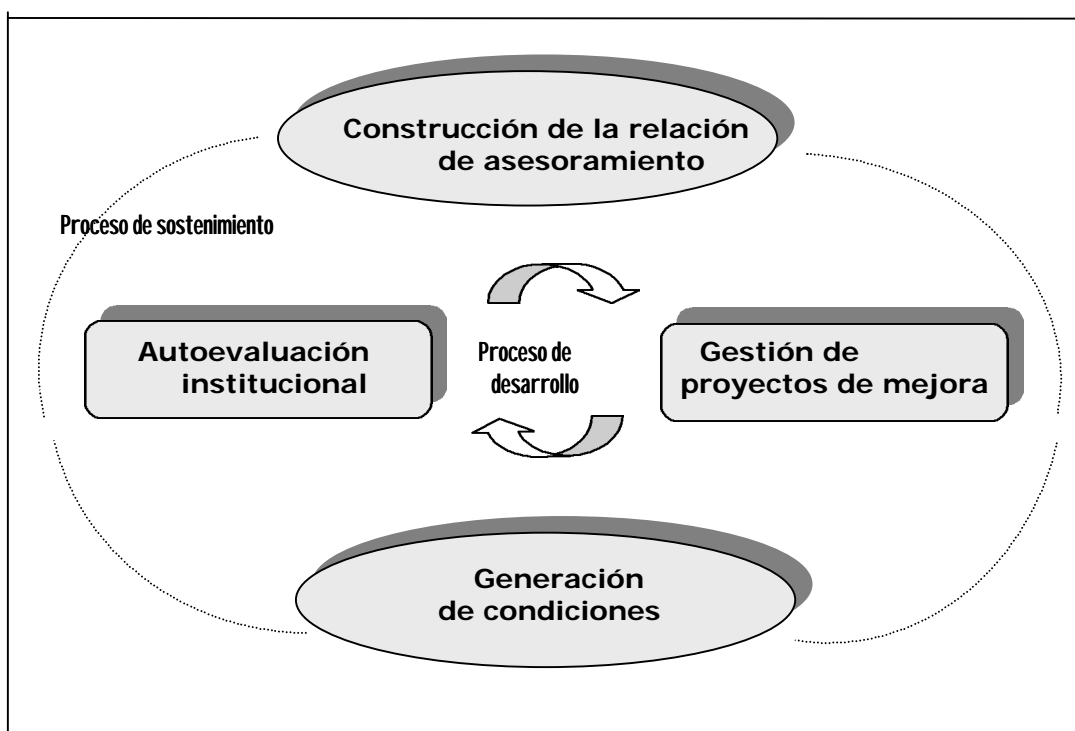


Gráfico 61 : Proceso de asesoramiento a las escuelas: subprocesos y fases

En el presente informe nos interesa dar cuenta del proceso en sus elementos generales, sabiendo que por su carácter fuertemente contextual no es posible analizarlo en profundidad sin entrar en casos específicos de intervención. Para conocer en profundidad la dinámica del proceso, el cuestionario pedía a los asesores que relataran una experiencia concreta de intervención. El análisis de ese ítem ha dado lugar a un informe específico denominado “Labor de asesoramiento”.

En este sentido, la descripción general realizada por los asesores nos permite decir que **el proceso de asesoramiento se configura como proceso complejo en el que se identifican tres subprocesos: uno de carácter estratégico de planificación a nivel regional, otro de sostenimiento configurado por las fases de “construcción de la relación” y “generación de condiciones” y otro cíclico o de desarrollo constituido por las fases de “autoevaluación institucional” y “gestión de proyectos de mejora”.** Por último se evidencia que el proceso de asesoramiento se muestra imbricado profundamente con el proceso de cambio.

7.4.6. Una mirada sobre el trabajo en la Región I: análisis relacionado con el Cuestionario para Proyectos Escolares.

Una vez descriptas las tareas del rol e identificado el proceso que sigue el asesoramiento nos interesa conocer las opiniones de los asesores respecto del trabajo realizado en las escuelas de la Región I y ponerlas en relación con las opiniones de los profesores relevadas en el Cuestionario para Proyectos Escolares. Para eso tomaremos los ítems que de manera deliberada hemos incluido en el diseño de ambos cuestionarios. La relación entre los distintos cuestionarios se refiere, como se expresa en el Cuadro 54 a: grado y tipo de innovación, el asesoramiento solicitado y el asesoramiento ofrecido, la utilidad del asesoramiento y los aprendizajes producidos.

Temas	Cuestionario para asesores	Cuestionario sobre proyectos escolares
Grado y tipo de innovación	Item 6	Item 12
Asesoramiento solicitado y ofrecido	Item 11	Item 27
Utilidad del asesoramiento	Item 12	Item 28
Necesidades de capacitación	Items 13 y 14	Item 29
Aprendizajes producidos	Item 15	Item 31

Cuadro 54: Corelación de ítems entre el Cuestionarios para asesores y el Cuestionario sobre proyectos escolares

Grado y tipo de innovación

Los asesores integrantes del equipo de asesoramiento de la Región I sienten que el grado de innovación de su trabajo es muy alto o alto, tal como se representa en el Gráfico 62.

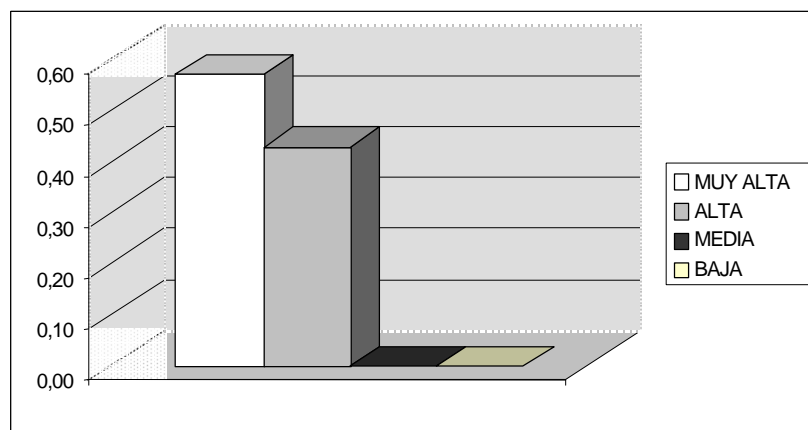


Gráfico 62: Percepción del grado de innovación, según los asesores

Por su parte el 72% de los profesores habían contestado que el proyecto escolar del que participan contiene un grado de innovación “alto” o “muy alto”.

Claramente existe una marcada coincidencia entre asesores y profesores en que participan de un proyecto que contiene un fuerte grado de innovación.

En cuanto al tipo de innovación que representa el trabajo que realizan, los profesores identificaron una variedad y amplitud de cambios que se concentran en cuatro tipología en la que coinciden más de la mitad de los profesores y que son: a) Nuevas formas y contenidos de trabajo de los alumnos, b) Nuevas formas y contenidos de trabajo entre los profesores, c) Nuevas ideas para abordar los problemas detectados y d) Nuevas formas y contenidos de enseñanza. Como dijimos al analizar estas respuestas del Cuestionario para Proyectos Escolares el núcleo del cambio se encuentra, según los profesores, en la dimensión pedagógico-didáctica del trabajo áulico.

¿Cuál es la mirada de los asesores respecto al tipo de innovación? La primera observación que debemos realizar es que los asesores expresan sus opiniones desde una perspectiva diferente que los profesores. Ellos contestan respecto de su propio trabajo, es decir, se manifiestan en relación con los cambios que percibe para su rol. Por otra parte, los asesores mantienen una mirada más amplia que refiere a los modelos de gestión del cambio y al nuevo rol de la supervisan. Entre las opiniones de los asesores,

identificamos, tal como se representa en el Gráfico 63, tres tipos de innovación referidas a la gestión del cambio, la función de supervisión y la de asesoramiento.

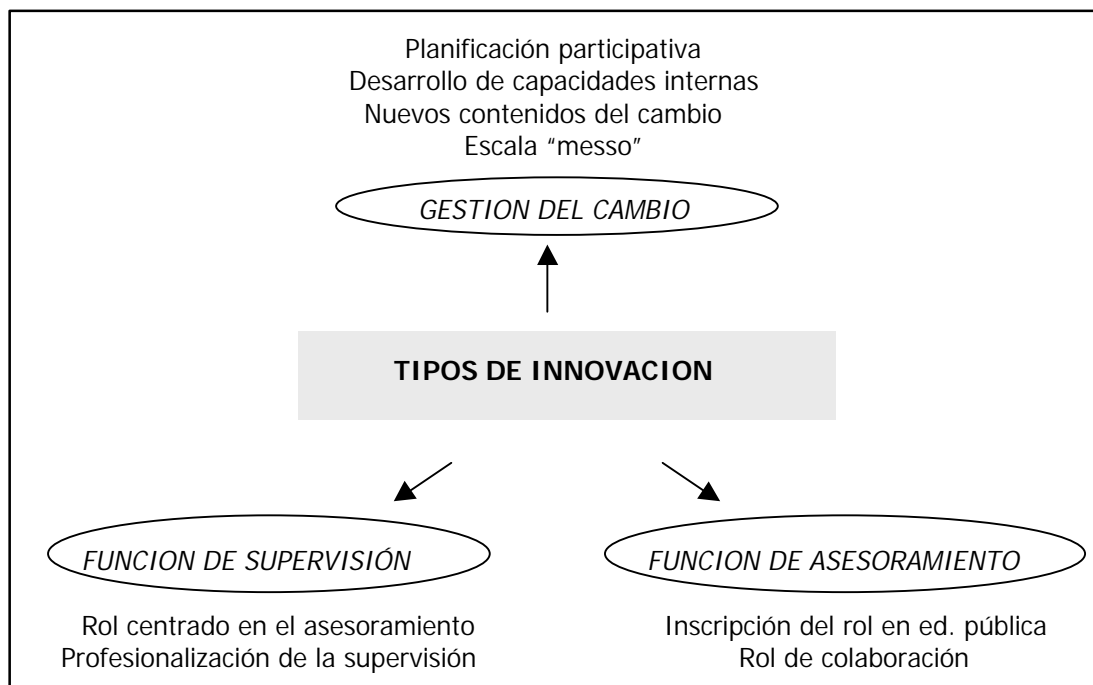


Gráfico 63 : Tipos de innovación según los asesores

a) *Innovaciones relacionadas con la gestión del cambio:*

Los asesores señalan que el proyecto regional del que participan representa una forma innovadora de entender el cambio educativo que consiste en formas de cambio situado que lo acercan a modos más democráticos de hacerlo, en los que prevalece la implicación y participación de los directivos y docentes. Aunque se trabaja en la resolución de problemas, las metas fijadas no parecen obedecer a un diseño tecnológico sino más bien a unos objetivos de política educativa como es la democratización de la escuela y del cambio propiamente dicho. “Lo nuevo es construir de una manera descentralizada... lo importante no es transmitir y aplicar el cambio desde arriba sino lograr que sean las propias escuelas las que deseen cambiar y construir sus caminos más genuinos” (CA1); “la gestión por proyectos permite que se respeten las modalidades de cada escuela...y lo que sucede es que sobre los mismos problemas y las mismas metas se encuentran proyectos bien distintos” (CA7); “la participación de los directivos y de los

propios profesores es crucial para la planificación no sólo de sus propios proyectos escolares, sino del plan regional.... Al principio se resistían a participar y decían que ya tenían bastante con sus escuela. Ahora acabamos de organizar las jornadas de fin de año y todo lo han armado las propias escuelas” (CA2). “Las escuelas comparten problemas: la deserción, la repitencia, el fracaso...Y también muchas de ellas tienen recursos valiosos...los proyectos logran conectar las necesidades y los recursos. Si se ve así no hay nada de extraordinario...aunque es un gran trabajo revisar la práctica, encontrar problemas y valorar lo que se tiene” (CA6).

Por otra parte, existen definiciones innovadoras en cuanto a los contenidos del cambio, no sólo en cuanto a las líneas de acción como Orientación, Tutoría y Recursos pedagógicos, sino a los contenidos procedimentales como el trabajo en equipo, la participación, la autoevaluación, el planeamiento estratégico “Tener algunas líneas de acción claras nos ayuda a que el cambio no quede en una cuestión de procedimientos....Cuando las escuelas empezaron a tener tutores, a usar sus recursos tecnológicos en las clases, a escribir y compartir con otros sus trabajos, nadie lo hacía. Ahora la Dirección de Planeamiento ha tomado estas mismas líneas de trabajo y “las baja” a las todas las escuelas....Han tomado los contenidos pero no las formas de trabajo” (CA2).

b) Innovaciones en la función de la supervisión

En opinión de los asesores, la supervisión escolar en tanto línea de conducción del sistema educativo emerge bajo otro rol. Tradicionalmente unida a funciones control y administración burocrática, desempeña en este caso funciones de asesoramiento. “Al formar un equipo de asesoramiento, los supervisores apuestan por otro rol” (CA2). Se profesionaliza el lugar de la supervisión y al mismo tiempo se constituye en una unidad de planificación. Estas son atribuciones que aunque aparecen en las funciones de los organigramas del sistema público, suelen ser patrimonio de los organismos centrales.

c) Innovaciones en la función de asesoramiento

El asesoramiento asume funciones de colaboración y apoyo con las escuelas pero también participa de la definición del proyecto regional. Esto los vuelve “agentes

externos con mirada interna”. Los asesores señalan múltiples innovaciones en este sentido como “*desplegar un espacio de escucha atenta más que llevar un discurso*” (CA2), “*atender a los procesos de aula pero también a la dimensión organizativa*” (CA1). Los asesores señalan que han debido inaugurar la relación de asesoramiento con las escuelas ya que el asesor externo, en tanto colaborador con el proyecto escolar era una figura desconocida para estas escuelas públicas. Para eso, han debido “*atender a los prejuicios que venían unidos a la figura de los asistentes de programas centrales o especialistas en alguna asignatura*” (CA1). Se evidencia así la construcción de una nueva identidad del asesor.

En síntesis podría decirse que el tipo de innovación, en opinión de los asesores se centra en los aspectos estructurales del asesoramiento y en la postura frente al cambio. Resultan evidentes los cambios de segundo orden, especialmente los relacionados con la redefinición del rol de supervisión y la inscripción del asesoramiento escolar en las escuelas públicas en su función de colaboración.

Demanda, oferta y utilidad del Asesoramiento

Al igual que lo consignado por los profesores en el Cuestionario sobre Proyectos Escolares, los asesores reconocen que el asesoramiento ofrecido ha sido mayor que el solicitado por las escuelas.

Sin embargo existen algunas variaciones en sus opiniones respecto a sobre qué aspectos coinciden oferta y demanda de asesoramiento. Mientras los profesores señalan que la mayor coincidencia entre oferta y demanda de asesoramiento se dio en relación a la actividad de “Orientar y aclarar conceptos”, “Facilitar instrumentos de diagnóstico, seguimiento y evaluación” y “Orientar en el diagnóstico de necesidades”, los asesores coinciden en cuanto a “Orientar y aclarar conceptos” pero difieren en las otras acciones, consignando en cambio “Apoyo para el diseño de los proyectos”, “Proporcionar información y documentación sobre el tema del proyecto” y “Colaborar en la resolución de conflictos”.

En cuanto a la utilidad del asesoramiento, se observan algunas coincidencias y también diferencias en la percepción de los asesores respecto a la de los profesores. Los profesores habían destacado la utilidad del asesoramiento principalmente para “Evaluar el proyecto” seguido de “Gestionar el proyecto”, “Mejorar la práctica”, “Conocer nuevas ideas y prácticas” y “Propiciar la reflexión”. Los asesores coinciden en destacar que el asesoramiento ha sido útil sobre todo para “Propiciar la reflexión”, “Resolver problemas” y “Conocer nuevas ideas y prácticas”. “Evaluar el proyecto” y “Mejorar la práctica” no son opciones mayoritarias para los asesores aunque sí lo han sido para los profesores. Pareciera que los asesores mantienen una actitud menos optimista que las escuelas en cuanto a la utilidad del asesoramiento.

Necesidades de capacitación

En cuanto a las necesidades de capacitación, el Cuestionario para Asesores indagó sobre la opinión de los asesores acerca de las necesidades de capacitación generadas por los proyectos en los profesores, pero también interesaba conocer las necesidades de capacitación que el proyecto regional había generado en los propios asesores.

Respecto de las necesidades de los profesores, los asesores coinciden con la visión expresada por los propios profesores: los proyectos generaron necesidades formativas en la mayoría de los profesores pero sólo sobre aspectos puntuales.

En cambio, el 71% de los asesores manifiesta que el proyecto regional ha generado en ellos mismos necesidades de capacitación frecuentemente y sobre varios aspectos, mientras que el 29% restante reconoce que sólo se produjeron sobre aspectos puntuales.

En este punto el análisis comparativo de los cuestionarios, permite afirmar que **la experiencia de trabajo en la Región I ha generado necesidades formativas en la mayoría de los profesores y en la totalidad de los asesores y que en el caso de estos últimos, esas necesidades han sido más frecuente y amplias.**

Este hallazgo nos suscita una reflexión vinculada a la legitimidad del aprendizaje profesional. Es notable que los asesores hayan admitido para sí mismos una mayor frecuencia y profusión de necesidades formativas que los propios profesores. En el esquema tradicional de la relación de asesoramiento bajo el modelo experto, quien aprende es el asesorado. Aquí en cambio el aprendizaje, aún cuando se refiere a aspectos diversos, es una situación compartida tanto por los profesores como por los asesores.

7.4.7. Limitaciones de la tarea de asesoramiento y preocupaciones de los asesores

Problemas y limitaciones

Entre los problemas o limitaciones que se presentan en el ejercicio del rol, el 86% de los asesores coinciden en señalar dos: “excesivas tareas asignadas al asesor” y “dificultad para comprobar la eficacia del propio trabajo del asesor”.

Un 50% de los asesores señalan además los siguientes problemas: “escasa dotación de medios, recursos e infraestructura” y dificultades en las relaciones con otras instituciones e instancias del sistema educativo”.

Otras limitaciones señaladas por al menos uno de los asesores son: “excesivas demandas por parte de los supervisores”, “ámbito de actuación excesivamente amplio”, “superposición de funciones y responsabilidades dada por la pertenencia profesional a otros ámbitos”, “dificultades en la coordinación del trabajo en el equipo de asesoramiento” y “falta de tiempo”.

Las limitaciones que expresan los asesores nos permite descubrir tres áreas de conflicto que se encuentran interrelacionadas. Por un lado hay una sensación de “Exceso”, de tareas, ámbitos de actuación, demandas; por otro lado se advierte una vivencia de “Escasez”, de tiempo, de medios, recursos, infraestructura y por último una tercer área estaría dada por la “Inserción e incidencia del rol” en la

que se observan dificultades para evaluar la propia tarea, en la coordinación del trabajo y en la superposición de pertenencia a otros ámbitos.

Preocupaciones

Entre las preocupaciones que los asesores manifiestan se destaca, por su presencia en todos los asesores, la relación con las instancias centrales del sistema educativo. Concretamente lo asesores viven como una “amenaza” la injerencia de la Administración en el trabajo que realizan en la Región. Esta preocupación se funda en una serie de hechos que los asesores mencionan; como por ejemplo problemas en sus otros ámbitos laborales por pertenecer al equipo regional, utilización de sus materiales y documentos por parte de instancias centrales sin citar la autoría del equipo, prohibición por parte de la Dirección de Educación Media de extender la experiencia a otras regiones aún cuando los supervisores de otras regiones lo solicitaron explícitamente, falta de colaboración en la organización de las jornadas de intercambio entre las escuelas.

La implementación del Programa de Fortalecimiento Institucional hacia 2001 marcó un punto de inflexión. Los asesores expresan que con este programa que ofrecía financiación a los proyectos (módulos) y enviaba a las escuelas asistentes técnicos para garantizar la formulación de proyectos de acuerdo con las líneas y los formatos preestablecidos comienzan a multiplicarse las situaciones de amenaza. Lo paradójico es que los ejes de temáticas prioritarias que estableció el programa (tutorías, centros de recursos, instancias de apoyo a los aprendizajes) guardaban extraordinaria similitud con las líneas de acción que desde tres años antes se trabajaban en la Región I. Sin embargo, el modelo de intervención de los asistentes técnicos operaba de acuerdo con el formato más tradicional de “correa de transmisión”. Los asesores señalan que “lo que podía ser una oportunidad para fortalecer el trabajo realizado se convirtió en amenaza” (CA2), “la supervisión debió negociar con la Administración para que los asistentes, que sólo asistían a los proyectos que contaban con financiación, trabajaran en conjunto con el equipo de asesoramiento, que tiene una visión más integral del proyecto institucional de cada escuela” (CA7), “existen múltiples problemas, por ejemplo las escuelas de esta Región han aprendido a demandar capacitación docente en función de las necesidades

de sus proyectos y ya no aceptan las ofertas empaquetadas ‘a prueba de contextos’ que traen los asistentes técnicos...eso genera mucho malestar arriba”.

Frente a estas circunstancias, los asesores manifiestan que han duplicado sus esfuerzos, ampliaron la difusión del proyecto, construyeron un sitio web en el que se publican todas las acciones, las experiencias de las escuelas, los materiales y documentos de trabajo producidos por el equipo, con el doble objetivo de hacer público su trabajo y de resguardar la experiencia. Paralelamente se vieron obligados a desplazar los focos de trabajo hacia otras temáticas y roles institucionales: surge en el último año una nueva línea de acción relacionada con la “gestión de la crisis” , atendiendo a la grave situación económica y social del país que atenta contra la continuidad de la escolaridad de muchos jóvenes. De todas maneras persisten en su preocupación y aunque “las escuelas desean que continuemos con el proyecto regional, no sabemos cuanto tiempo más podremos sostener tanto esfuerzo” (CA2).

Los hechos mencionados hablan de una situación de debilidad frente a un poder central que, aún cuando la supervisión y el equipo de asesoramiento trabaja en coherencia con los lineamientos de la política educativa formulada centralmente, hacen efectiva una lógica diferente del cambio. La relativa autonomía que ganaron las escuelas para gestionar sus procesos de cambio, su capacidad de demanda y los buenos resultados obtenidos, parecen poner al descubierto las deficiencias de la administración central para diseñar propuestas que no sean las tradicionales, entendiendo por estas los esquemas homogéneos y preformados del cambio planificado desde arriba para ser aplicado en las escuelas. Esta situación, por la desigual situación de poder pone en riesgo la continuidad del proyecto regional.

Otras preocupaciones de los asesores se relacionan con “ampliar la participación del resto de los profesores que aún no se implican en los proyectos”, “establecer mayores relaciones con otras instituciones como universidades y empresas que ofrezcan formación y apoyo a los proyectos”, “mejorar el modelo de trabajo de asesoramiento”, “diseñar un sistema de ‘retirada’ que habiendo dejado capacidad instalada mantenga una conexión con las escuelas”.

Al igual que señalamos al analizar el Cuestionario sobre Proyectos Escolares, vemos que también para los asesores **mientras preocupa extender y profundizar la mejora, las instancias centrales no parecen actuar alentándola, sino, en cambio, generando incertidumbre y situaciones amenazantes.**

7.4.8. Los aprendizajes y cambios producidos

Por último interesaba conocer, según la visión de los asesores, cuáles habían sido los aprendizajes y cambios producidos, considerando los que se habían operado en las escuelas como los que se registraban a nivel del equipo y a nivel individual de cada asesor.

En cuanto a los aprendizajes realizados por las escuelas y los profesores se observa una total coincidencia de opiniones de los asesores con la visión de los profesores que expresamos en el Gráfico 50 del informe sobre Proyectos Escolares, en el cual se consignan aprendizajes en las dimensiones individuales, grupales y organizacionales.

Los asesores, por su parte refieren que el proyecto regional ha producido en ellos como asesores diversos aprendizajes: “nuevas visiones del cambio y del rol de asesoramiento”, “poder establecer vínculos más estrechos con las escuelas”, “desarrollar la capacidad de escucha”, “resignificar el lugar de la formación, ahora necesariamente ligada a la práctica”. Y en tanto equipo: “la capacidad para generar un proyecto altamente participativo”, “la necesidad de actuar colegiadamente”, “la importancia de tener un perfil interdisciplinarios”.

En relación con los cambios producidos se indagó a los asesores respecto del nivel de influencia del proyecto regional en las escuelas y del nivel de desarrollo de las estrategias implementadas por el proyecto regional. **El nivel de influencia del proyecto regional, en opinión de los asesores, resulta significativo en tres aspectos, tal como se consigna en el Cuadro 55: “la coordinación del trabajo entre profesores”, “la capacidad de las escuelas para diagnosticar, planificar y evaluar institucionalmente” y en “la inclusión / permanencia de los alumnos en la escuela”.**

¿CUÁL HA SIDO EL NIVEL DE INFLUENCIA DEL PROYECTO REGIONAL?		
1: <i>nada en absoluto</i> 2: <i>en alguna medida</i> 3: <i>en gran medida</i> 4: <i>en todo</i>		
ESCUELA	En la cultura de la escuela (valores, modos de sentir y actuar)	2,3
	En la capacidad para diagnosticar, planificar y evaluar institucionalmente	2,6
	En la capacidad organizativa para responder a necesidades de enseñanza y aprendizaje	2,4
PROFESORES	En los conocimientos e ideas de los profesores	2,1
	En la coordinación del trabajo entre los profesores	2,85
	En las prácticas de los profesores en el aula	2,1
ALUMNOS	En las actitudes de los alumnos	2
	En el aprendizaje de los alumnos	2,3
	En la inclusión / permanencia de los alumnos en la escuela	2,85

Cuadro 55: Nivel de influencia del proyecto regional, según los asesores

En relación con el nivel de desarrollo de las estrategias transversales propuestas por el proyecto regional y tratando de extraer una conclusión general, los asesores consignan, como queda expresado en el Cuadro 56 que “la capacitación en función de proyectos” y “la gestión por proyectos” son las estrategias que se encuentran más cercanas al nivel de desarrollo autónomo, mientras que “la participación activa de las escuelas en el proceso de cambio”, “el trabajo en equipo” y “la búsqueda de información para la toma de decisiones” se desarrollan todavía a partir del estímulo externo.

NIVEL DE DESARROLLO DE LAS ESTRATEGIAS PROPUESTAS POR EL PROYECTO REGIONAL	
1: Existe resistencia / oposición para desarrollarla	
2: Su desarrollo es incipiente	
3: Se desarrolla sólo a partir del impulso externo	
4: Se desarrolla de manera autónoma.	
ESTRATEGIAS	EVALUACION
Participación activa de las escuelas en el proceso de cambio	2,7
Trabajo en equipo	3,3
Gestión por proyectos	3,7
Capacitación en función de los proyectos	3,7
Información para la toma de decisiones	2,7

Cuadro 56: Nivel de desarrollo de las estrategias

7.5. Informe IV: La labor de asesoramiento

La cuarta y última unidad de análisis que consideramos en el estudio de caso se refiere a la labor de asesoramiento representada en las intervenciones en situaciones concretas. El estudio de esta unidad corresponde a la etapa de Profundización en la cual nos proponemos profundizar en la labor de asesoramiento privilegiando su dimensión dinámica, el asesoramiento en acción, tratando de comprender los contenidos que se hacen presentes y los procesos que se producen en la interacción entre asesores y asesorados.

El camino elegido para indagar sobre las intervenciones concretas fue invitar a los asesores, en el último punto del Cuestionario para Asesores, a relatar una intervención o situación de asesoramiento que consideraran especialmente significativa de su labor. Tres asesores coincidieron en señalar la intervención realizada en una misma escuela, por considerarla **representativa del tipo de mejora que se impulsa desde el proyecto regional**. Procedimos a considerar la situación de esta escuela según sus características, como modo de triangular la visión de los asesores con los datos que presentamos en el Informe I y resultó ser una escuela que responde a las características mayoritarias: se trata de una escuela pequeña, con crecimiento de matrícula y evidencia una situación de

mejora en los índices de repitencia y abandono, tal como puede verse en los Cuadros 40 y 41 del Informe I.

Se decidió entonces seleccionar esa intervención y, partiendo de los relatos de los asesores, completar el relato con informaciones diversas de las que disponíamos a través de los datos estadísticos, de los documentos, de la memoria elaborada por el equipo docente de la escuela y de la propia observación de la investigadora que asistió a dos sesiones de trabajo entre los asesores y la escuela. La primera sesión se realizó con los coordinadores de proyectos y estuvo destinada a evaluar el trabajo realizado en el ciclo 2002. La segunda sesión se realizó con los directivos y se trabajó sobre el impacto de los proyectos en el Proyecto Educativo Institucional de la escuela.

En esta fase de Profundización nos encontramos ante “un caso dentro del caso”. En efecto, en nuestro diseño del Estudio de Caso, hemos seguido un camino que parte de una visión global para llegar, en una sucesión de “lentes de aumento”, a explorar la función asesora “en situación”, es decir en acción. Hemos denominado “El caso de la escalera vacía” a la intervención que se reconstruye en el relato y con su estudio se pretende obtener una mejor comprensión de los procesos y contenidos del asesoramiento.

Para el análisis de esta intervención, considerada paradigmática por el equipo de asesoramiento, nos situamos en nuestro marco teórico y partimos de la idea de que el asesoramiento en tanto proceso de apoyo a la generación y gestión del conocimiento escolar sigue unas fases características de la conversión del conocimiento. En el análisis utilizaremos el modelo hipotético de trabajo que ha quedado definido en nuestro marco teórico, en el punto 2.6. que combina los cuatro procesos identificados por Nonaka y Takeuchi (1995): *Socialización, Exteriorización, Combinación e Interiorización*, con las dimensiones del asesoramiento que surgen de la revisión de la literatura: *Comunicación, Formación, Planificación e Innovación*.

Categorías de análisis utilizadas

		Dimensiones del Asesoramiento Escolar			
Procesos de conversión de conocimiento	de del	COMUNICACIÓN	FORMACIÓN	PLANIFICACIÓN	INNOVACIÓN

Este informe sobre la labor de asesoramiento se estructura en los siguientes apartados:

1. Breve caracterización de la escuela
2. Relato de “el caso de la escalera vacía”
3. Análisis del caso
4. Comentarios al final de un camino

7.5.1. Breve caracterización de la escuela

La escuela en la que acontece el “caso de la escalera vacía”, el Liceo N° 4, es una escuela ubicada en una zona muy céntrica de la Ciudad, a una cuadra de la intersección de dos de las más importantes avenidas de Buenos Aires. Funciona en un histórico edificio, de grandes dimensiones y magnífica arquitectura de principios de siglo XX. En realidad, el edificio es compartido con una escuela tradicional, el Normal 1, que cuenta con los niveles inicial y primario en el turno mañana y tarde y superior en el turno noche. El nivel superior se encuentra abocado a la formación de docentes.

Nuestra escuela, que funciona en el turno tarde, comparte el edificio en el mismo horario con alumnos de primaria y jardín y como el edificio es realmente muy grande, el Liceo cuenta con una entrada propia y toda un ala del edificio que le permite una relativa independencia dentro del edificio.

Dentro de la caracterización de las escuelas de la Región I que analizamos en la fase de Contextualización Inicial **el Liceo se encuentra dentro del grupo de “escuelas pequeñas”, que atraviesa un proceso de “crecimiento” en cuanto a cantidad de matrícula y la evolución que han seguido los índices de repitencia y abandono, permite ubicarla dentro del grupo de escuelas en situación de “mejora”. Esta situación la vuelve muy interesante ya que parece haber enfocado adecuadamente el proceso de cambio.**

El tipo de población, la cantidad de alumnos, los índices de fracaso son características que constituyen el contenido básico del relato, de modo que para conocerlos nos remitimos directamente al relato.

7.5.2. Relato de “El caso de la escalera vacía”

El siguiente relato es una reconstrucción narrativa del proceso seguido por la escuela a lo largo de tres años, entre los años 1999 a 2002, en que se desarrolla un proceso de asesoramiento en el marco del proyecto regional de mejora de la Región I. Como se señaló anteriormente, para la elaboración de este relato hemos utilizado diversos tipos de información proveniente de distintas fuentes y sujetos (entrevistas, datos estadísticos, autoinformes, observación). El relato que presentamos a continuación fue previamente leído por los asesores del equipo regional y por los directivos de la escuela quienes le adjudicaron validez y señalaron que representa una síntesis adecuada del proceso de mejora seguido por la escuela durante esos años.

Relato de “El caso de la escalera vacía”

Marzo de 1999, la escuela estaba en problemas y añoraba tiempos pasados, en los que “todo era mejor”. En los últimos años al llegar la época de inscripciones se instalaba un clima de nerviosismo. Cada vez

menos alumnos se inscribían en primer año. El riesgo de que se cerraran cursos por falta de alumnos era cierto. Esta situación llevaba a la escuela a mantener abierta la inscripción aún cuando las clases hubieran comenzado, esto es durante el mes de marzo y hasta abril. De este modo llegaban a inscribirse aquellos alumnos que, habiendo reprobado los exámenes de marzo, habían repetido el año en otras escuelas que luego les negaban la vacante o de las que ellos, después de fracasar, querían irse. También siempre había lugar para los alumnos que habían abandonado sus estudios y decidían volver a intentar. De modo que los chicos buscaban una escuela donde continuar y la escuela buscaba chicos para continuar.

Los problemas comenzaron cuando la matrícula no sólo disminuía en primer año por falta de inscripción sino en todos los demás por fracaso y abandono. Muchos alumnos, con historias previas de una escolaridad irregular y frustrada, acumulaban faltas hasta perder su condición de regularidad y/o repetían el año una y otra vez para terminar abandonando la escuela. O, mejor dicho, para terminar “del lado de afuera”, porque en verdad muchos de ellos no la abandonaban, permanecían por meses sentados en la escalinata de entrada de la escuela.

Para llegar a la puerta de acceso de la escuela hay que subir una gran e inevitable escalinata, uno de esos símbolos arquitectónicos que sirven para mostrar “lo elevado del conocimiento”, “el camino hacia la cima de la educación”. Muchos de los chicos que habían quedado afuera de la escuela concurrían puntualmente a la hora de entrada y hasta la hora de salida permanecían sentados en la escalera, una escena en principio indescifrable. Ritual vacío, resistencia, necesidad de pertenecer.

En realidad los chicos de la escalera no eran todos los que habían quedado del lado de afuera, pero eran una presencia conmovedora. Cada tanto el portero salía y decía “*quiero la escalera vacía*”. Eran, los

chicos, una presencia incómoda. *“Se quedan en la escalera toda la tarde, fuman, esperan a los amigos o a las novias que están adentro, no tienen nada que hacer. El otro día descubrí la pared escrita y seguro que fueron ellos. No me extrañaría que anden vendiendo cosas raras”*, contaba el portero.

El liceo había sido para muchos de estos jóvenes la última oportunidad para concretar la escolaridad. Pero la escuela no era capaz de retenerlos, no lograba que aprendan y la escalera llena de alumnos era una evidencia que no se podía ocultar. Había malestar entre los docentes, entre los docentes y los alumnos y últimamente entre los alumnos también. Frente a esta situación, los supervisores de la región de la que dependía la escuela, el equipo de asesoramiento regional y la dirección de la escuela decidieron tratar de revertir la situación.

La primer decisión fue conformar un grupo voluntario de profesores que estuvieran dispuestos a trabajar en la revisión del proyecto institucional. Los seis profesores que constituyeron el equipo, además de los directivos, llevaban más de 10 años trabajando en la escuela y la mayoría de ellos eran además jefes de departamento que tenían una considerable carga horaria en la escuela. Durante el primer y segundo año el grupo se reunió una vez por semana con dos asesores del equipo de la supervisión. En el tercer año las reuniones de asesoramiento externo se fueron espaciando y obedecían a demandas puntuales de la escuela.

Los primeros encuentros del equipo sirvieron para organizar un tiempo de trabajo institucional, tarea que resultaba compleja ya que no se contaba con recursos extras para rentar este trabajo, y para “armar el equipo”, es decir reconocerse como un grupo de personas diferentes con posibilidades de realizar un trabajo en común. La otra cuestión que se abordó en el comienzo fue definir algunos puntos sobre los que se iba a focalizar el trabajo, sin llegar a definir un plan, eso vendría después. En

ese momento era más importante socializar vivencias y compartir sentimientos acerca de la idea, y los ideales, sobre cuestiones esenciales como el sentido de la escuela pública y la sociedad democrática, las nuevas identidades de los jóvenes y los roles del profesorado. Compartir el malestar, las inquietudes y dudas, pero también los deseos y los sueños. Los miembros del equipo que tenían una vasta experiencia como profesores de la escuela, no había tenido oportunidad de trabajar sobre estos temas de manera compartida. Era importante encontrar un clima de confianza mutua para empezar a “expresar lo inexpresado”.

El equipo de docentes comenzó describiendo su situación institucional diciendo *“somos la escuela basurero de toda la ciudad”, “todos los alumnos que las otras escuelas desechan vienen a para aquí”, “estos chicos, que vienen de otros barrios, no tienen la menor idea de cómo debe ser un alumno secundario”*. Así de claro, desnudo, sin mediaciones se explicitó el fenómeno que constituía el nudo de la cuestión: un nuevo perfil de alumno, con sobreedad, fracasos escolares, perteneciente a sectores populares, y una escuela secundaria que no puede, quiere, sabe aceptarlo.

Algunos de los profesores del equipo trabajaban también en otras escuelas consideradas como “buenas”. Uno de ellos, profesor de una de las escuelas más prestigiosas de la ciudad que depende de la universidad y que selecciona a sus alumnos a través de un duro examen de ingreso dijo: *“para el mismo tema, en la escuela universitaria doy el doble de contenido y en las pruebas las mismas respuestas que en la universitaria valen seis en esta escuela valen diez. Y sí...acá enseñamos menos y somos más dadivosos con las notas, al menos yo “*.

“La escuela basurero” fue la primera expresión que permitió ir exteriorizando lo que estos docentes pensaban, sobre las expectativas que tenían sobre los alumnos y sobre su propio trabajo.

Se trabajó a partir de la expresión “escuela basurero”, explicitando las manifestaciones del malestar y la resignación que la expresión traía. *“Cada año tenemos menos alumnos, es un círculo vicioso porque los buenos chicos ya no quieren venir y los que tenemos no pueden hacer otra cosa que repetir y abandonar”*. Fueron a los números, efectivamente la matrícula descendía, el abandono y la repitencia crecían. Se detuvieron en los números positivos: los que no se van , los que no repiten. Se indagó sobre las historias de esos alumnos para saber cómo hacían para sobreponerse a la situación social y económica y llevar adelante la escolaridad También se focalizó en los egresados, ¿trabajan? , ¿continuaron estudiando?. Luego de estas primeras informaciones, que lograron conectar con aspectos más proactivos, poco a poco otra metáfora fue sustituyendo a la primera: *“en realidad más que un “basurero” somos una “unidad de terapia intensiva”, porque muchos alumnos llegan mal, pero acá pueden salir adelante, se enganchan, aprenden, se reciben y algunos hasta siguen estudiando en la Universidad”*.

Algo había comenzado a cambiar, al menos en la visión del problema. *“Tratábamos de apoyarnos en las fortalezas institucionales para construir las soluciones al problema”*, analizarían luego los asesores. Después de un importante trabajo de recolección de información que permitió contrastar percepciones y desterrar algunas creencias erróneas, como por ejemplo que los alumnos pertenecían a otros barrios cuando en realidad el 75% vivía en los alrededores de la escuela, se arribó a la necesidad principal: la escuela debía encontrar nuevas formas organizativas y didácticas para trabajar con estos alumnos que ya no eran lejanos, sino cercanos, aunque diferentes a las representaciones del alumno ideal.

Se construyeron tres proyectos específicos de trabajo que representaban caminos diversos para atender el mismo problema. Un proyecto se centró en la adecuación curricular, nueva modalidad de agrupamiento

de los alumnos ingresantes según sus diferentes edades, redefinición de contenidos y estrategias de enseñanza. El segundo proyecto implementó un sistema de orientación y tutoría para los primeros años. El tercer proyecto se basó en la producción de materiales didácticos de apoyo para distintas asignaturas que sirven como instancias de sostenimiento y recuperación de la escolaridad cuando esto se hace necesario. El segundo y el tercer proyecto se vinculaban a líneas de trabajo que la supervisión promovía y acerca de las cuales se había trabajado con los equipos directivos de las escuelas que estaban a cargo de esa supervisión escolar. Cada proyecto fue desarrollado por equipos de profesores distintos que recibieron capacitación y asistencia para el desarrollo de los proyectos.

A comienzos de 2002, después de 3 años de trabajo en los que se desarrollaron los proyectos, la escuela tuvo 150 alumnos más que en 1999 y descendieron sus índices de repitencia y abandono. La situación institucional había cambiado de manera notable, se percibía un clima de innovación en el que los docentes y directivos, lejos de sentirse satisfechos, descubrían nuevos problemas y alternativas.

En las Jornadas Regionales de ese año, dos profesores del equipo y la vicedirectora presentaron el caso al conjunto de las escuelas de la Región. Subieron al escenario, se apagaron las luces, los corazones les latían fuertemente. Habían preparado una presentación con diapositivas y para el final mostraron unos afiches que hicieron los alumnos donde contaban lo que había significado la tutoría para ellos. *“Yo vengo a la escuela porque sé que el tutor me espera”* había escrito un alumno. *“Yo aprendí que el futuro puede ser mejor,* decía otro.

Y la escalera quedó vacía.

7.5.3. Análisis del caso

El caso de “la escalera vacía” comienza como un caso de *marginación por inclusión*, ese modo particular de la exclusión sobre el que hicimos referencia al caracterizar el lado oscuro de la sociedad de conocimiento en la parte teórica de esta investigación. Los alumnos permanecían en la escuela sin garantías de aprendizaje ni promoción, y cuando ya no podían permanecer adentro, lo hacían del lado de afuera. La escuela no terminaba de aceptar a los alumnos pero necesitaba la inscripción para mantener los cursos abiertos, y esto la había sumido en una situación *perversa* (Etkin, 1997).

Las bajas expectativas respecto de los alumnos, el clima de malestar, la falta de incentivos, obstaculizaban cualquier perspectiva de cambio. El proceso de mejora se inicia a partir de una intervención externa, consensuada con la dirección de la escuela pero la gestión del cambio estuvo en manos de los equipos docentes. Esta implicación de la escuela para salir del círculo negativo parece haberse dado por dos cuestiones fundamentales: la conformación de equipos de trabajo y el desarrollo de un proceso de conversión-generación de conocimiento organizacional.

El modelo hipotético de trabajo para el asesoramiento que definimos en nuestro marco teórico nos ofrece las categorías de análisis que utilizaremos en cuanto a las dimensiones del asesoramiento y a los procesos de conversión del conocimiento. Recordamos que las dimensiones identificadas, Comunicación, Formación, Planificación y Cambio atraviesan la labor asesora y no describen una secuencia, sino que según la situación, el rol y las habilidades puestas en juego por los asesores se solapan y pueden, en ocasiones, tener mayor visibilidad unas que otras. En cambio los procesos de conversión de conocimiento definen una secuencia, un ciclo espiralado que permiten convertir el conocimiento tácito, en conocimiento explícito y éste nuevamente en conocimiento tácito cualitativamente distinto.

Como ha quedado descrito en la parte teórica de esta investigación el ciclo de conversión del conocimiento propuesto por Nonaka y Takeuchi (1995), se organiza en cinco fases: *compartir el conocimiento, crear conceptos, justificar los conceptos, construir un arquetipo y expandir el conocimiento.*

Para el análisis del caso vamos a ir siguiendo el ciclo de conversión del conocimiento e identificando las dimensiones del asesoramiento que se hacen presentes.

La primera fase: compartir el conocimiento tácito.

El proceso clave de esta fase es la *Socialización*: la conversión de conocimiento tácito individual a conocimiento tácito de un grupo.

El conocimiento tácito es la base de la creación de conocimiento organizacional y la puesta en marcha del proceso de conversión del conocimiento requiere compartir el conocimiento tácito individual con otras personas. Es a través de la experiencia misma que implica la conversación, el diálogo cara a cara, que las emociones, las representaciones y modelos mentales se expresan. Se trata de conformar un campo de interacción propicio y el “equipo autoorganizable” es una conformación típica en este sentido. Un “equipo autoorganizable” es un equipo que trabaja junto para alcanzar una meta común estableciendo sus propios límites y sus tareas y en virtud de su propio desarrollo se expande y comienza a interactuar con el resto de la organización.

En nuestro caso *“la primer decisión fue conformar un grupo voluntario de profesores que estuvieran dispuestos a trabajar en la revisión del proyecto institucional. Los seis profesores que constituyeron el equipo, además de los directivos, llevaban más de 10 años trabajando en la escuela y la mayoría de ellos eran además jefes de departamento que tenían una considerable carga horaria en la escuela”*. El número reducido de integrantes del equipo, los diferentes perfiles de los profesores, la antigüedad y carga horaria en la escuela son elementos que contribuyeron a que el trabajo del equipo resultara exitoso.

Además, claramente el equipo de profesores no estaba allí para cumplir un plan previamente definido, con horarios de reunión fijos y temáticas preestablecidas. Estos son requisitos que caracterizan a los equipos de ejecución de programas pero son inútiles para la creación de conocimiento y aún pueden obturarla. Este equipo no se había convocado para elaborar informes acerca de si “los objetivos se cumplieron o no”

para evaluar “las estrategias que funcionan y las que no funcionan” o para enumerar las actividades realizadas y destacar “lo que facilitó u obstaculizó”, procedimientos que suelen alentar las lógicas heterodirigidas de cambio.

Las siguientes tareas muestran cómo se iba conformando el campo de interacción, la generación de una experiencia común que facilitara el diálogo y la confianza mutua. El plan “*vendría después*”.

En cuanto a las dimensiones del asesoramiento que se hacen presentes en esta fase sobresalen la Planificación y la Comunicación. La dimensión Planificación, en cuanto a los aspectos organizativos, a la creación de contextos y condiciones, “*armar el equipo*”, encontrar el foco para trabajar y definir un “*tiempo de trabajo institucional*” una periodicidad de los encuentros. La dimensión Comunicación se evidencia en “*encontrar un clima de confianza mutua*” y en la clarificación de expectativas.

La segunda fase: crear conceptos

En esta fase el proceso clave es la *Exteriorización*: de conocimiento tácito a conocimiento explícito.

Es una fase muy intensa y en cierto sentido caótica, porque se trata de encarar la compleja tarea de poner en palabras el modelo mental tácito compartido para transformarlo en conceptos explícitos. Se apela a múltiples métodos de razonamiento, como la deducción, la inducción y la abducción . La abducción es particularmente útil para esta fase ya que emplea el lenguaje figurativo como metáforas y analogías. La dialéctica en tanto proceso de discusión es también una forma altamente potente para esta fase, al proceder según contradicciones y paradojas que ayudan a arribar a síntesis. La autonomía del equipo y el foco común ayudan al surgimiento de un pensamiento divergente y convergente a la vez.

En el caso de “*La escalera vacía*” el equipo utilizó ampliamente el lenguaje figurativo. La *escuela basurero* y la *escuela-unidad de terapia intensiva* son las analogías que

surgieron con más fuerza. Estos conceptos permitieron expresar las emociones más profundas no sólo vinculadas a las características de un nuevo perfil de estudiante de la escuela secundaria sino además las emociones vinculadas a la propia práctica docente. Los jóvenes que “*no tienen la menor idea de lo que significa ser un alumno*”, que no les queda otra que “*repetir o abandonar*” aunque algunos “*se enganchan y aprenden*” y los docentes que “*enseñan menos y son dadivosos*” quedan expresados con contundencia y claridad en esas analogías.

La dimensión Comunicación sobresale con fuerza en esta fase. La expresión de emociones, el animarse a abrir el pensamiento ante los otros supone por parte de los asesores importantes habilidades comunicativas para establecer una comunicación abierta, ser permeable a las necesidades y sentimientos del grupo y saber escuchar.

La tercera fase: justificar los conceptos

En esta fase, que se da inmediatamente después que los conceptos son creados, es preciso determinar no sólo si los conceptos generados resultan justificados, es decir si existe un correlato objetivo, sino además si resultan válidos para la organización, su misión y su valor social. Se trata de un proceso de filtrado según criterios cuantitativos y cualitativos y según opciones valorativas. Muchas veces en esta fase vuelven a revisarse los criterios de justificación y aunque esto en principio tiñe de incertidumbre el proceso es muy interesante porque fortalece la vigencia de los criterios y el grado de apropiación que de ellos tienen los miembros de la organización.

En el caso que analizamos hay dos momentos claves de conversión – generación de conocimiento a partir de la justificación de conceptos.

Un momento clave fue el que permitió revertir los sentimientos de impotencia y frustración que expresaba la idea de “escuela basurero” y que fatalmente parecía conducir a la inmovilidad. “*Fuimos a los números, efectivamente la matrícula descendía, el abandono y la repitencia crecían. Nos detuvimos en los números positivos: los que no se van , los que no repiten. Se recogió material sobre sus historias*

escolares. También se focalizó en los egresados, ¿trabajan? , ¿continuaron estudiando?.” La confrontación con los datos, resultó central para encontrar una brecha para continuar.

Efectivamente “*la escuela basurero*” en tanto idea era un callejón sin salida, sin embargo advertir que había alumnos que “*llegaban mal pero en la escuela lograban salir adelante*” reconcilió a los profesores en principio con su propio trabajo y pudieron generar la idea de *escuela-unidad de terapia intensiva*. Porque en la *escuela basurero* su trabajo quedaba asociado al de los “cartoneros” que, con resignación, revuelven en la basura mientras que en la *escuela-unidad de terapia intensiva* emergía un rol profesional, heroico, en lucha.

El otro momento que resulta muy interesante para el proceso que siguió el equipo es aquel en que la información demostró que no era cierto que los alumnos procedían de otro barrios, el 75% eran vecinos de la escuela. En las escuelas la información necesaria suele no estar fácilmente disponible y muchas veces no existe. Entonces los equipos deben generarla, como lo hace el equipo de nuestro caso, o solicitar que otros las generen para ellos.

Pero lo más interesante de ese momento de justificación es que permite revertir la idea subyacente del otro como extranjero, como extraño (en este caso diferente al alumno ideal), como invasor. La fuerza de los hechos hace emerger a un otro cercano, con derechos, que interpela. Definitivamente éstos y no otros eran sus estudiantes “legítimos”, los del barrio, los vecinos, los propios. Éste parece ser un punto de inflexión para el proceso de generación de conocimiento.

Podemos suponer que los criterios de justificación de la escuela moderna que señala Elkind (2003) y que analizamos en la revisión teórica, *progreso, universalidad y regularidad*, se habrán hecho añicos en el momento de comprobar quiénes eran los verdaderos alumnos de la escuela. En cambio *diferencia, particularidad e irregularidad* eran criterios que iban tomando cuerpo. ¿Cómo es que estos alumnos tan diferentes a nosotros, a lo que nosotros fuimos como alumnos, a lo que nosotros pensamos que es un alumno, son “nuestros alumnos”? ¿Cómo seguir siendo un profesor

en estas circunstancias? ¿Cómo incluirlos, cómo lograr que aprendan? ¿Qué hacer para que vuelvan a entrar, para que la escalera quede vacía?.

Ambos momentos dan cuenta de un cambio significativo, de una reestructuración del conocimiento. Reestructurar en términos de Watzlawick es “ *cambiar el propio marco conceptual o emocional en el cual se experimenta una situación y situarla dentro de otra estructura...Lo que cambia es el sentido de la situación*” (Watzlawick y otros, 1995).

Al final de esta fase se llega a la constatación de una necesidad: “*La escuela debía encontrar nuevas formas organizativas y didácticas para trabajar con sus alumnos que ya no eran lejanos, sino cercanos, aunque diferentes a las representaciones del alumno ideal.*” El malestar se había transformado en el inicio de un proyecto.

Las dimensiones del asesoramiento que sobresalen en esta fase son Comunicación y Planificación.

La Comunicación, en esta fase, lleva al asesor a un trabajo intenso de volverse un “espejo crítico” frente a los enunciados de los asesorados y animarlos a reformularlos buscando evidencias. Nuevas habilidades son requeridas: mantener equilibrio entre la postura de comprensión y la crítica, descifrar los códigos que encierran las metáforas y habilitar la discusión en el grupo; confrontar unos enunciados con otros y con la realidad de los datos. En este juego comunicativo parece condensarse la legitimación y credibilidad del asesor en cuanto a su capacidad para comprender los sentidos del discursos y los mejores caminos argumentativos para su reestructuración.

En cuanto a la dimensión Planificación se evidencia la labor del asesoramiento en la búsqueda de visiones compartidas que orienten la acción y en el hecho de buscar y producir información relevante para realizar diagnósticos basados en evidencias.

La cuarta fase: construir un arquetipo

En la cuarta fase los conceptos justificados se convierten en algo tangible y concreto, un arquetipo, una nueva visión. Se dirá que el término “arquetipo” resulta demasiado ambicioso, sin embargo una auténtica creación de conocimiento define precisamente un nuevo modelo. El modelo expresado en términos de visión conduce a líneas de acción y éstas a un plan. El plan se construye combinando el conocimiento explícito recién creado y justificado con el conocimiento explícito existente definiéndose la *Combinación* como proceso clave de la conversión de conocimiento en esta fase.

La complejidad de esta fase está dada por la necesidad de establecer una cooperación dinámica con otros miembros de la organización e incluso con recursos externos. La tarea es similar a la del arquitecto, se trata de redefinir estructuras, crear nuevas, valorar la resistencia de los materiales, utilizando el conocimiento existente.

El caso que estamos considerando muestra cómo una vez reconocida y legitimada la diferencia, la irregularidad y la particularidad de los alumnos, se pasa a la visión de una escuela capaz de trabajar con la diversidad, una escuela con “*nuevas formas organizativas y didácticas*”, otro formato escolar, otro modelo. El nuevo modelo se hace visible en las tres líneas de acción: la adecuación curricular, la tutoría y la generación de recursos didácticos, un trípode sobre el cual se asienta el “arquetipo”. La cuestión de por qué se definen estas líneas y no otras es algo que el relato no permite dilucidar. Sin embargo se señala que dos de ellas resultaban ser “*líneas de trabajo que la supervisión promovía*”, con lo que puede vislumbrarse un punto de apalancamiento dado por la conexión entre las propuestas externas y las necesidades-visiones internas de la escuela.

Las “líneas de trabajo” en tanto propuestas externas aparecen en el relato sólo después que el proceso de conversión del conocimiento requirió combinar conocimiento explícito y no antes. Este dato no es menor si lo que queremos analizar es la labor del asesoramiento. En este punto es donde precisamente se diferencia un asesoramiento experto, basado en contenidos de un asesoramiento colaborativo basado en la generación de capacidades internas.

En la escuela de “la escalera vacía” las tres líneas de acción y los proyectos que surgieron de ellas, generaron cambios organizativos relevantes capaces de soportar un modelo diferente: la creación de equipos de gestión por proyectos, la definición de nuevos modos de agrupamiento de los alumnos, nuevas estrategias de enseñanza que incluían nuevos recursos didácticos y la aparición de una nueva función dentro de la escuela: la tutoría.

La referencia a la capacitación y la asistencia nos habla de un conocimiento explícito existente al que se acude. Notamos aquí el nuevo lugar que ocupan los procesos de formación, no se definen antes de la acción, como instancia modélica de las prácticas, sino durante la acción, como necesidad auténtica de aprendizaje.

En la escuela, los resultados fueron rápidos y cuantitativamente evidentes. Sin embargo, esto puede no ser así. Los tiempos habitualmente son lentos y las tendencias cuantitativas relacionadas con la repitencia y el abandono escolar puede que no reviertan fácilmente ya que el factor escuela no es el único que las determina. De todos modos, es importante destacar que la generación de conocimiento define siempre resultados para los cuales probablemente se requieran generar también nuevas miradas e instrumentos.

A primera vista la dimensión más comprometida en esta fase es la de Planificación, ya que el asesor debe acompañar a los docentes a pasar de unas necesidades y visiones a un plan de acción que apunte a la mejora y , luego, a saber registrar los avances. Sin embargo, creemos que de igual manera la dimensión Formación resulta crucial, si atendemos a que la Formación en procesos de cambio van unidas a la formulación de un plan. Porque una de las cuestiones que el asesoramiento debe ofrecer a los asesorados es la posibilidad de acceder a nuevos saberes que le permitan construir alternativas de acción.

La quinta fase: expandir el conocimiento

El proceso de creación de conocimiento es un proceso permanente que se expande. Los conceptos creados por una parte de la organización, al promover la construcción de planes, moviliza la generación de conocimiento al interior de toda la organización. Pero también el conocimiento se expande a nivel inter - organizacional a través de la interacción dinámica entre distintas organizaciones.

El proceso de *Internalización* por el cual el conocimiento explícito se hace tácito es un proceso de expansión también hacia el interior de cada uno de los miembros de la organización. Los recursos que fueron señalados como más potentes para promover la conversión por internalización como las narraciones de experiencias, la elaboración de memorias del proyecto y otros tipos de registros como los cuadernos de campo, los registros anecdóticos, sirven para apropiarse de aquello que se aprende mientras se hace y al mismo posibilitan la difusión – expansión de la experiencia. Como señala Bruner (1988) *“El relato construye dos paisajes simultáneamente: el paisaje exterior de la acción y el paisaje interior del pensamiento y las intenciones.”*

En nuestro caso, los proyectos definidos incluyen necesariamente a otros miembros de la institución, en principio a todos los profesores de 1° año y a los preceptores. Además probablemente se hayan suscitado discusiones al interior de los departamentos para la elaboración de la nueva propuesta curricular. La existencia de una “memoria del proyecto”, que se utilizó como un insumo para elaborar el relato, evidencia una preocupación explícita por la internalización de la experiencia y su difusión. Y, de manera muy significativa, la participación de la escuela en las Jornadas Regionales presentando su trabajo al resto de las escuelas de la Región, constituye una instancia de difusión y expansión que fortalece el proceso de mejora.

Las dimensiones del asesoramiento que sobresalen en esta etapa son la Formación y la Comunicación. La Formación en el sentido en que el asesoramiento escolar juega un papel crucial en el desarrollo del aprendizaje organizativo por el cual precisamente el conocimiento se expande. En cuanto a la dimensión Comunicación se observa en las habilidades del asesor para promover el registro de la experiencia y para habilitar espacios y actividades de intercambio.

La dimensión del asesoramiento a la que denominamos Cambio se observa claramente al analizar en conjunto el proceso seguido en el caso. Puede observarse como el asesoramiento promueve y acompaña los distintos momentos del cambio: iniciación, desarrollo e institucionalización.

7.6. Comentarios al final de un camino

Los resultados que aquí se presentan recuperan el contenido de la entrevista colectiva de validación de los informes realizada con supervisores y asesores. Los participantes concurrieron a la entrevista habiendo leído una síntesis de los cuatro informes de investigación. La entrevista tuvo dos partes, en la primera se solicitó a los entrevistados que expresaran sus opiniones libremente acerca de los informes. El tamaño reducido del grupo y el hecho de que existía entre ellos un fuerte vínculo de compañerismo y confianza, que ya habíamos advertido durante las primeras entrevistas, nos alentó a comenzar con una consigna muy abierta. En la segunda parte de la entrevista se planteó a los entrevistados que escribieran individualmente una definición de lo que para ellos define el asesoramiento escolar, tal como lo habían vivido en esta experiencia.

En líneas generales los participantes acordaron con el contenido de los informes, de modo que más que servir para realizar rectificaciones a los mismos, la entrevista sirvió para constatar lo que producía en ellos efectuar una mirada retrospectiva y global hacia los cinco años que llevaban trabajando juntos.

Los resultados se presentan bajo la forma de comentarios y los hemos agrupado en cinco aspectos que condensan los ejes que fueron surgiendo de la discusión:

- a) Las emociones
- b) Los límites
- c) Los otros
- d) El cambio
- e) El asesoramiento escolar

a) Las emociones

La primera observación que debemos realizar es que los participantes expresaron una cantidad de emociones al ver reflejado su trabajo en los informes.

“Estamos emocionados y muy sorprendidos...no creíamos que estábamos haciendo todo esto”(A7)

“Los resultados me hacen pensar que nuestro trabajo como asesores es más importante de lo que yo creía” (A3).

“No es que me sienta plenamente satisfecha con nuestro trabajo en las escuelas, es más hay ciertas cosas que hoy plantearíamos distintas, pero al leer los informes sentí que venimos haciendo un buen trabajo” (A5).

“Estos informes reflejan bastante bien lo que hacemos en la Región I...y yo me quedo pensando en que seguramente ninguno de nosotros lo hace por el sueldo, porque sabemos bien que en una consultora ganaríamos mucho más que aquí...Muchas veces lo hablamos en el equipo, tenemos un gran entusiasmo por lo que hacemos que crece cuando vemos los resultados en las escuelas” (A2).

El equipo se encontraba en un momento muy especial, acababan de recibir la noticia de que uno de los supervisores iba a ser trasladado en los próximos meses a otra Región. Si bien, esto forma parte de una práctica relativamente habitual, ellos lo interpretaban como un intento de la Administración de debilitar la experiencia.

“Cuando los informes hablan de que nuestra estructura es un poco débil, es cierto...esta experiencia está muy sostenida aún por personas. No hemos sistematizado nuestro trabajo y por eso mover a las personas de sus funciones puede ser algo que lleve a interrumpir el trabajo” (S2).

“Lo que sentíamos como amenaza, finalmente se empieza a cumplir....no se tolera la autonomía y la creatividad” (A2)

La impresión general es que los asesores se sienten muy conformes con su trabajo, sin embargo atraviesan un momento de desilusión por la falta de reconocimiento y por lo que juzgan como “ataques” de la Administración central.

b) Los límites

Una gran cantidad de intervenciones se relacionan con aquellas decisiones que retrospectivamente cambiarían: más trabajo en red, otra distribución de los tiempos, mayor planificación. Hablan de los límites. Los de la propia formación, la escasez de recursos económicos, de tiempos, de perspectivas en el tiempo.

“Tal vez deberíamos habernos relacionado con más instituciones ...armar una red mayor, pero la falta de recursos nos impedía contratar otros profesionales...tuvimos que arreglárnosla con lo que hay en el sistema, y con lo que cada uno de nosotros podía aportar” (A3)

“El informe sobre el rol de los asesores refleja muy bien nuestra sensación de falta de tiempo...tal vez sea demasiado trabajo o que no podemos organizarnos mejor...no lo tengo muy claro” (A2)

“Una cosa es cierta, si hubiéramos sabido que íbamos a poder trabajar en estas escuelas varios años hubiéramos planificado distinto el proyecto...Por ejemplo yo creo que no habría que haber empezado todas las líneas juntas. Primero hubiéramos trabajado sobre Orientación y luego sobre Recursos” (A5)

“Lo que pasa es que nosotros fuimos actuando intuitivamente, por ensayo y error, sobre todo en el primer año. Después fuimos leyendo bibliografía sobre mejora escolar y conociendo distintas metodologías, pero como bien dice el informe y creo que estamos de acuerdo en eso, no tenemos una formación teórica muy fuerte en relación a cuestiones de innovación” (A4).

“Con eso yo tengo un desacuerdo, creo que la experiencia que nosotros tenemos por haber sido profesores, capacitadores o asesores pedagógicos y por tener inquietudes para mejorar es la mejor formación que podemos tener ...no niego que las herramientas teóricas no sean valiosas pero nada reemplaza la experiencia dentro de las escuelas....Nuestra pertenencia a las escuelas es algo que nos distingue y hace que los directivos y los docentes no nos vean como especialistas teóricos que vamos a llevarles la buena nueva”. (A5)

c) Los otros

La diversidad de complementarios del rol de asesor surge como el comentario sobresaliente y es quizás una de las cuestiones sobre las cuales los informes no han profundizado lo suficiente. En efecto, en el estudio se ha privilegiado el estudio de la relación de asesoramiento entre los asesores y las escuelas en función de los proyectos de mejora. Y, en menor medida las relaciones de la estructura de la Región I con la Administración Central.

“Como asesor uno tiene muchos digamos....partenaires. Por un lado están las escuelas que a su vez tienen a los directivos, a los propios asesores pedagógicos, a los coordinadores, a los asesores. Por otro están los propios supervisores que también nos solicitaban apoyo. Y también están los colegas, los miembros de este equipo,...hubo aquí un trabajo muy fuerte de equipo por ejemplo para elaborar documentos de apoyo a las escuelas. Con cada uno el modo de trabajo es distinto...(A4).

“No hay que olvidarse de los otros, los de la Dirección de Media, de la Secretaría de Educación...ellos también son otros con quienes trabajamos. En privado valoran mucho esta experiencia pero luego...ponen palos en la rueda”
(A2)

d) El cambio

El cambio genera cambios. Los comentarios muestran una multiplicidad de nuevos cambios que se despliegan y que no siempre pueden ser previstos de antemano o valorados suficientemente.

“Los informes reflejan muy bien los cambios que se van dando en las escuelas...pero yo personalmente como asesora viví un cambio importante en mi vida profesional. Algo comenté en la primera entrevista...Yo venía de muchos años de dar cursos de capacitación a docentes pero se hacían fuera de las escuelas y siempre sentía que faltaba algo, que no sabía cuál era el verdadero impacto. En la Región I yo pude completar ese ciclo y al existir proyectos de mejora, además de dar formación acompañó a los profesores en la aplicación de las nuevas estrategias, revisamos juntos las prácticas. Como dice uno de los informes yo siento que esta experiencia trajo muchos cambios para nosotros como profesionales” (A3)

“Hay algo que puede parecer menor pero para mí es muy importante como indicador de que una escuela ha entrado en un camino de mejora y es la cuestión del cuidado del espacio, quiero decir que en un momento comienzan a preocuparse también por su “estado físico”. El cuestionario que se administró a las escuelas no tocaba para nada ese punto y tampoco los informes, aunque algo puede deducirse de los centros de recursos, pero ahí había un proyecto específico para que se rediseñe el espacio. Yo me refiero a otras mejoras que se van dando cuando mejora el clima... Podemos dar cuenta de muchas escuelas, directivos y profesores, que se han empezado a preocupar por mejorar las condiciones de los baños, de la sala de profesores, de la biblioteca. Quiero decir que hay otros indicadores, más allá de bajar la repitencia y el abandono, que muestran que una escuela está cambiando”(A1)

“Hay otros indicadores, que se mencionan en los informes muy al pasar, pero sabemos, aunque no lo hemos medido que en muchas escuelas los directivos planificar mejor sus reuniones de personal, o arman jornadas con los padres para presentar los proyectos....eso era algo impensable cuando comenzamos” (A7)

“ El último informe que habla de la transformación del conocimiento, me hizo pensar mucho. Yo no lo había pensado así...pero sin dudas es eso. Nosotros no planificamos nuestras intervenciones con esas categorías pero al leer el análisis de ese caso, me sentí muy identificada...fue descubrir como una lógica que estaba oculta” (A3)

e) El asesoramiento

Para concluir presentamos las definiciones que los participantes elaboraron en la segunda parte de la entrevista acerca del asesoramiento escolar. En todas ellas existe una visión común que conecta con un asesoramiento colaborativo que tiende al desarrollo de capacidades internas y que confirman nuestra interpretación acerca del tipo de asesoramiento desarrollado en el caso estudiado.

“El asesoramiento es colaboración. Una forma especial de estar con los otros para ayudarlos, sostenerlos y alentarlos a mejorar”

“ El asesoramiento escolar es un modo en que se da la docencia entre pares”

“Es acompañar en un camino de crecimiento, incertidumbre e ilusiones. Sabiendo que se hace camino al andar y que cada uno debe dar sus propios pasos”

“El asesoramiento escolar es la práctica que lleva a dejar capacidad instalada en las escuelas de modo que sean ellas las que continúen el viaje de la mejora”

“Cuando se hace con respeto por los otros, el asesoramiento escolar es una oportunidad para la mejora pero cuando quiere reemplazar al otro es un obstáculo”

“Es una práctica compleja que reúne tres elementos fundamentales: aprendizaje, valores y cambio”

C. CONCLUSIONES

Capítulo 8

CONCLUSIONES E IMPLICACIONES

8.1. Consideraciones generales

Este estudio, como fue señalado en la Introducción General, se articula en torno a dos ideas directrices o, en términos de Wassermann (1994), dos “*grandes ideas*”, que constituyen el contenido sobre el cual un caso enseña. Esas ideas puede formularse ahora como:

- a) La gramática del Cambio Educativo, es decir su sentido más profundo, requiere ser reformulada a través de nuevas prácticas: situadas, a escala local, democráticas, menos ingenuas y más respetuosas de la complejidad de la realidad escolar.
- b) El Asesoramiento Escolar, en tanto función relevante asociada a las nuevas prácticas del cambio, se configura como gestión y generación de conocimiento que procede fortaleciendo las capacidades internas de las escuelas para la mejora, a través de unas dimensiones de actuación y fases de conversión del conocimiento.

La sociedad del conocimiento, como contexto general, y la situación de la escolaridad secundaria, como contexto específico, nos llevaron a focalizar el estudio en los desafíos que implican la reconstrucción de la gramática escolar y la del cambio propiamente dicho, en términos de democratización estructural y cultural.

El desarrollo teórico de esta investigación sirvió para arropar estas ideas con aportes provenientes de otras investigaciones, de la literatura académica y de la visión de expertos, con el fin de encontrar categorías de análisis y preguntas potentes. El estudio de caso pretendió comprender una experiencia innovadora en la que estas ideas

encarnan. Esta investigación nos ofrece la posibilidad de, habiendo partido de estas grandes ideas, reencontrarlas al final de una experiencia.

Llegados a este punto culminante de la investigación, podemos establecer algunas conclusiones que, lejos de cerrar la discusión, se dirigen a abrir nuevas cuestiones.

En este apartado “Conclusiones e Implicaciones” vamos a subrayar los resultados más relevantes del estudio que nos permitan mostrar algunas conceptualizaciones acerca del Cambio Educativo y el Asesoramiento Escolar e implicaciones de las mismas para la mejora de la realidad investigada.

8.2. Consideraciones acerca del Cambio Educativo

El estudio nos permite formular algunas consideraciones acerca del Cambio Educativo: por un lado las vinculadas a los proyectos de mejora que implementan las escuelas y por otro las referidas a los procesos de gestión del cambio. Vamos a referirnos a cada uno de estos aspectos en particular, para finalizar con la identificación de las lecciones que el caso estudiado ofrece.

8.2.1. Los proyectos escolares: acerca de un “pattern”

En primer lugar recuperaremos los hallazgos referidos a los cambios que se produjeron como consecuencia del desarrollo de los proyectos, y que posibilitan que hablemos de proyectos de “mejora”, para luego señalar ciertos aspectos que los proyectos mantienen en común y que nos conducen a mostrar la operatoria de un modelo que emerge de la experiencia.

En el 94% de los proyectos escolares estudiados se produjeron cambios en la práctica escolar y esos cambios en la mayoría de los proyectos se registran a nivel del aula. El aula ha sido el espacio privilegiado de la intervención, a partir del cual el cambio se

expande a otras dimensiones como el tejido sociorrelacional y la dimensión organizativa.

Nos encontramos entonces ante un caso que bien puede situarse dentro de lo que en la investigación educativa sobre mejora se identifica como “tercera ola”, donde el foco ha pasado de la política centralizada, a la escuela como unidad de cambio, para situarse por fin en el aula (Bolívar, 2001d). El aula es el corazón de las acciones, de dónde hay que partir y adónde hay que llegar. Es con la mirada puesta en lo que sucede en el aula y en lo que podría mejorarse allí como cobran sentido los otros cambios y las necesidades de reprofesionalización docente y rediseño organizativo.

Sin embargo, que el foco de la mejora se encuentre a nivel del aula, no quiere decir que esto no conlleve acciones específicas en otras direcciones. Por el contrario, que el transcurso de la historia del cambio y sus lecciones aprendidas, hayan conducido a la certeza de que el cambio ocurre si transcurre en el nivel del aula, es decir cómo los profesores enseñan y cómo los alumnos aprenden, genera una serie de compromisos a nivel de la cultura y la estructura de la organización para que esos cambios puedan ser sostenidos.

El estudio que hemos realizado sobre los proyectos escolares evidencia que, aún cuando los proyectos focalizan en la revisión y redefinición de las prácticas de aula (cambios de primer orden), su desarrollo ha generado cambios organizativos (cambios de segundo orden) que permiten suponer la sostenibilidad de los cambios en el tiempo. La imbricación de las dimensiones organizativa y de aula aseguran el impacto y conectan con los modos actuales de definir los contenidos del cambio (Bolívar, 2001d).

En este sentido, los proyectos se presentan como experiencias colectivas que han alterado los modos de hacer y los resultados en las escuelas, evidenciando así la capacidad de las escuelas de transformarse a sí mismas. Esto constituye un elemento que nos permite pensar en que estas escuelas han comenzado a andar el camino de las “organizaciones que aprenden”, en el cual los proyectos estudiados representan el “valor añadido” que caracteriza a estas organizaciones. Al respecto sostiene Bolívar (2000a: 25): *“En una organización que aprende se da un valor añadido al aprendizaje natural de sus miembros en una triple vertiente: aumento de las capacidades profesionales y*

personales de los miembros, incremento de nuevos métodos de trabajo o saberes específicos, y crecimiento de expectativas de supervivencia y desarrollo de la organización, por sus mejores resultados e imagen, o capacidad de adaptación al entorno cambiante”.

Una mirada al conjunto de los proyectos escolares estudiados nos conduce a una constatación de relevancia y es que los proyectos escolares analizados comparten un “*pattern*”, un conjunto de características comunes, aún cuando pueden encontrarse marcas de identidad particular.

El “*pattern*” o modelo que subyace a los proyectos estudiados contiene las siguientes diez señas:

- Nacen a partir de visiones compartidas surgidas del trabajo colaborativo de “*hacer visible lo cotidiano*”.
- Consideran necesario atender a las necesidades del contexto social, mejorar las propuestas didácticas y experimentar nuevas estrategias.
- Se asocian al mejoramiento de los índices de retención y promoción de los alumnos.
- Focalizan los esfuerzos en los primeros años de la escolaridad secundaria, donde los problemas son más graves, tal como consta en las estadísticas oficiales.
- Se centran en los aspectos pedagógico-didácticos del trabajo áulico.
- Se elaboran y evalúan participativamente, garantizando la confluencia de perspectivas de distintos actores institucionales.
- Reciben asesoramiento sostenido en el tiempo y sobre múltiples aspectos.
- Generan necesidades formativas en el profesorado.

- Proporcionan aprendizajes personales, grupales y organizacionales.
- Producen cambios a nivel de aula, del tejido sociorrelacional y de la dimensión organizativa.

Los diversos cruces de variables que hemos realizado nos permiten afirmar que :

- El “pattern” obtenido se mantiene, con variaciones muy poco significativas, en las escuelas “grandes”, “medianas” y “pequeñas” y en los distintos tipos de modalidad curricular.
- La actitud de apoyo de los directivos se encuentra directamente relacionada con la actitud de interés en el proyecto por parte de los profesores de las escuelas.

Estas señas confirman empíricamente los aportes sustanciales de las nuevas perspectivas teóricas sobre el cambio y la mejora (Fullan, 1991, 1998; Hopkins y otros, 1994; Reynolds y otros, 1997; Bolívar, 1999a, 2000a) y también guardan estrecha relación con recientes estudios de casos realizados en contextos bien diversos. Concretamente nos referimos a dos de ellos, uno realizado en Canadá (Stoll y Fink, 1999) y sobre todo la investigación reciente realizada en el contexto europeo sobre 40 escuelas de ocho países distintos que desarrollaron proyectos de mejora y que permitió elaborar un modelo comprensivo de Mejora de la Eficacia Escolar (Muñoz Repiso, M. y otros, 2001).

Los rasgos que el caso estudiado comparte con los hallazgos de las investigaciones citadas, señalados a su vez por la teoría como factores asociados a la mejora, pueden sintetizarse en cinco:

1. El papel de la dirección como elemento que alienta el cambio y refuerza la participación de los docentes en los proyectos de mejora. En las escuelas cuyos

directivos mantienen una actitud de apoyo a los proyectos de mejora, se acrecienta la motivación de los docentes por participar y se sostiene la continuidad.

2. La organización escolar y las prácticas de aula. No es suficiente con cambiar la actuación de cada profesor en el aula, sino que se requieren cambios de segundo orden que afecten a ciertos aspectos estructurales como tiempos de trabajo docente entre pares, distribuciones espaciales alternativas, reagrupaciones de alumnos, creación de nuevos roles y funciones. Sin embargo, estos cambios resultarán vacíos si simultáneamente no se resignifica la práctica en el aula. De modo que, el nivel de la organización y el nivel pedagógico-didáctico del aula constituyen ambos los niveles de incidencia de la mejora.
3. La planificación del proceso. La necesidad de proceder según una planificación del cambio consensuada, flexible y contextualizada se revela como otro de los factores vinculados a las experiencias exitosas de mejora.
4. Las experiencias previas de innovación, parecen desempeñar un papel relevante en la configuración de los que nosotros hemos denominado el “espíritu innovador” y que funciona como impulso interno para el cambio. Las escuelas y los docentes que han participado en experiencias innovadoras mantienen una actitud favorable y activa frente a los procesos de cambio.
5. El estímulo o la presión externa, unidos a la disponibilidad de recursos representan el “empujón” necesario para vencer la inercia que toda mejora implica. Sin embargo, parece necesario adecuar la calidad y la intensidad de estos elementos al “umbral de cambio” que cada escuela es capaz de procesar según su propia situación.

Existen, en cambio, otros factores que la tradición investigadora, considera vinculados al logro de buenos resultados y que en el caso estudiado no se hacen presentes o lo están en escasas oportunidades. Uno de ellos es la implicación de los alumnos; elemento presente en sólo 2 de los 32 proyectos estudiados. En la mayoría de los proyectos, si bien se registra una mayor participación y logros de los alumnos en su vida escolar, éstos no aparecen activamente relacionados con la planificación y evaluación de los

propios proyectos de mejora. Otro factor es la implicación de los padres, que no figura siquiera entre los objetivos de los proyectos. Esto puede deberse a que en nuestro caso se consideran escuelas secundarias donde, de hecho, la implicación de los padres es mucho menor que en el caso del nivel inicial o primario de la escolaridad. Sin embargo, resulta significativa la desconexión de los proyectos respecto de la preocupación por establecer alianzas entre la familia y la escuela.

Los hallazgos diferenciales que el caso aporta se relacionan con el modo en que se ha gestionado el cambio y que nos permiten mostrar una “nueva política de gestión” y sobre todo, atendiendo al foco de esta investigación, un modelo de trabajo para el Asesoramiento Escolar. En el siguiente apartado vamos a referirnos al primero de ellos para luego profundizar en las consideraciones específicas acerca del Asesoramiento Escolar.

8.2.2. El cambio: acerca de una “nueva política de gestión”.

Vamos a referirnos ahora a los modos de gestión del cambio que el caso presenta, empezando por el “micronivel” escolar, representado en los proyectos de cada institución, para tratar luego acerca del “meso-nivel” que representa la supervisión.

Los proyectos escolares estudiados representan, en relación con la cultura y la estructura predominante en las escuelas, una forma organizativa innovadora como es la *gestión por proyectos*. Las tareas y acciones que hemos relevado en el proceso de elaboración y desarrollo de los proyectos muestran un tipo de planeamiento flexible que parte de unos problemas o necesidades, establece expectativas a lograr y va generando sucesivas aproximaciones a la acción, realizando ajustes y modificaciones conforme aparecen nuevos problemas y necesidades. Los profesores sienten el cambio como propio, se sienten protagonistas e intentan acomodar los recursos y apoyos externos a sus necesidades.

Por otra parte, la gestión de los proyectos de mejora se constituye en una fuente rica de aprendizajes. Son múltiples los aprendizajes que los profesores adjudican al desarrollo de los proyectos, en cuanto a sus visiones personales sobre el alumno, su propio trabajo

docente y la misión de la escuela; en cuanto a la adquisición para el trabajo en equipo y la gestión de proyectos; en cuanto al desarrollo de un trabajo más coordinado entre los profesores y con la comunidad; en la construcción de un “clima de investigación”; en cuanto a crear nuevos roles y refuncionalizar algunos existentes.

Ahora bien, nos ha interesado indagar especialmente cómo se produjo el inicio de los proyectos porque considerábamos clave la génesis del proceso para comprender cuál había sido el punto de arranque y desde allí la dinámica seguida. Al estudiar cómo se fueron originando esos aprendizajes personales, grupales y organizacionales encontramos que los mismos parecen haber seguido un movimiento de “dentro hacia fuera”.

En efecto, al estudiar el inicio de los proyectos, y más concretamente el impulso inicial que lleva a la decisión de formularlos, encontramos que ese impulso se vinculaba fuertemente con necesidades y motivaciones de profesores que reunían dos características predominantes. Por un lado en su mayoría, cerca del 60%, los profesores implicados en los proyectos de mejora se encontraban en una etapa profesional de “diversificación, experimentación y replanteamiento”, que según la tipificación de Huberman se ubica entre los 7 y 18 años de carrera docente y, por otro lado que más que su preparación académica en relación a los temas del proyecto predominaba en el 80% de los profesores su experiencia previa en acciones innovadoras. Llamamos a este doble hallazgo el “espíritu innovador” que impulsa los proyectos.

Pero aunque el “espíritu innovador” de los equipos docentes implicados aparece como el elemento más fuertemente asociado al surgimiento de los proyectos en las escuelas, cabe destacar la concurrencia de otros dos elementos asociados: la presencia de recursos materiales, concretamente horas rentadas para el trabajo institucional y, sobre todo, la actitud de apoyo de los directivos, que no sólo queda asociada al surgimiento sino que permite sostener y expandir los proyectos. Por otra parte, los proyectos evidencian una gran homogeneidad en cuanto a líneas de acción, centradas en la Orientación (COE) y la Gestión de Recursos para la Enseñanza y el Aprendizaje (CREA) y en cuanto al diseño según líneas concordantes con el Planeamiento Estratégico, aún cuando se despliegan en temáticas y acciones diversas en cada institución.

Todo esto nos lleva a concluir que la dinámica que ha seguido la innovación no procede según las formas habituales que asume la gestión jerárquica del cambio que procede del “macronivel” de la política educativa y se implementa “de arriba hacia abajo” (*top down*), o desde “el centro a la periferia”. Pero al mismo tiempo tampoco procede por iniciativas exclusivamente autónomas de cada escuela, siguiendo el movimiento “de abajo hacia arriba” (*botton up*). Y así se verifica un modelo de gestión del cambio que perfora la gramática, y que, en el caso estudiado, encuentra en el nivel “meso”, en este caso la supervisión escolar, la clave de la transformación. El nivel “meso” se presenta entonces como una instancia de toma de decisiones en la elaboración de las propuestas de cambio y sobre todo, como instancia de apoyo a las escuelas.

El modelo de gestión del cambio que emerge del caso, conecta con las formas de un cambio situado, con compromisos locales, en el que se evidencia una fuerte transformación del rol de la supervisión que se centra decididamente en el asesoramiento. El modelo de lo que denominamos “supervisión ampliada” es un aporte interesante para concretar la dinámica de gestión del cambio que procede según la lógica “centro-arriba-abajo”. Esta lógica permite una gestión democrática del cambio toda vez que permite una dinámica más participativa que combina necesidades y requerimientos (de abajo) con conocimiento y decisiones políticas (de arriba). La “supervisión ampliada” contrasta con el rol tradicional centrado en aspectos administrativos, de control y correa de transmisión para constituirse en un espacio de decodificación y recodificación entre la macropolítica educativa y las micropolíticas institucionales.

Algunos autores (Jephcote y Brian, 2004) que han explorado el rol de los actores que intervienen en los niveles intermedios reconocen su creciente rol mediador entre la política y la práctica educativa en términos de promoción, oposición, sostenimiento, subversión o reinterpretación. Esto lleva a reconocer el papel central del meso-nivel en los procesos de cambio, ya que en términos de Bernstein (1996), estaríamos ante procesos de “recontextualización” del discurso.

Dilucidar algunas características que asume el modelo emergente de gestión del cambio, situado en el “meso-nivel” ha sido también uno de los hallazgos relevantes en el caso estudiado. En el informe de resultados “Contexto de actuación”, como también en el

referido a “Proyectos Escolares”, que hemos presentado en el capítulo 7, se sustentan las características de un modelo de gestión del cambio, que en este momento vamos a sintetizar a través de cinco características:

- El compromiso explícito con el cambio y la mejora
- La escala y la distancia propia del meso-nivel
- La centralidad de la función de asesoramiento
- La sostenibilidad en el tiempo
- La existencia de planeamiento estratégico participativo

En efecto, sobresale en supervisores y asesores, como también se observa entre los equipos de profesores, la percepción de que participan de un proceso de muy alto o alto grado de innovación, y esta parece ser una fuente de motivación intensa. El cambio se define en función de los problemas y necesidades de las escuelas para garantizar la democratización del servicio educativo en términos de aumentar la calidad y equidad de los aprendizajes. Y esto se convierte en la nueva visión.

El meso-nivel que, en este caso representa la supervisión, presenta una escala interesante para el desarrollo de procesos de cambio porque, según la organización del sistema educativo la supervisión se responsabiliza por el funcionamiento de un grupo de escuelas, lo que posibilita, al menos en ese conjunto desarrollar redes e intercambios y sobre todo promover entre ellas la instalación de mecanismos de reaseguro de la equidad y la calidad. Por otra parte, la supervisión es la instancia extraescolar más cercana a la escuela, y esa particular distancia facilita la construcción de una mirada externa y al mismo tiempo cercana, muy apropiada para el apoyo.

Por otra parte, la supervisión asume claramente un rol de asesoramiento lo que queda de manifiesto al constituir el equipo de asesores y otorgarles la misión de trabajar conjuntamente son los supervisores y las escuelas. La duración de la experiencia en el tiempo que, como señalamos, excede los plazos habituales que siguen los programas de cambio unidos por lo general a los tiempos de las gestiones políticas, muestra que el modelo resulta sostenible en el tiempo al quedar imbricado dentro del sistema educativo. Y, teniendo en cuenta que los procesos de transformación educativa suelen

ser muy lentos, resulta muy importante contar con modelos de gestión que puedan perdurar.

La sostenibilidad del modelo de gestión está dada fundamentalmente por la existencia de un planeamiento flexible capaz de ir acompañando el surgimiento de nuevos problemas, la implementación de nuevas estrategias y la disponibilidad de nuevos recursos. Pero también, un diseño participativo de la planificación permite que los cursos de acción vayan asumiendo las improntas de los sujetos que lo llevan adelante y con ello se mantiene el compromiso. Además, el planeamiento estratégico participativo permite la formulación de líneas de acción convergentes, que atienden a los problemas comunes y generan sinergia y optimización de recursos, en combinación con espacios para la divergencia institucional, que respeta los contextos propios de cada escuela.

Todo esto conecta con formas más “blandas” de entender el Cambio Educativo (Bolívar y otros, 2001c), que resulta entonces no de una lógica racional y técnica de imposición sino de un tipo de comprensión que supone que el cambio se hace “con” los profesores y no “contra” ellos y donde más que trabajar por vencer las resistencias, resulta más apropiado atender a las biografías y emociones de los profesores interesados en mejorar (Hargreaves y Evans,1997). En este sentido, el modelo político de gestión del cambio que subyace, se relaciona con lo que Darling-Hammond, (2001) describe como “nueva política”, aquella destinada a desarrollar las capacidades y movilizar la energía interna de la escuela, sin imposiciones pero contando con un compromiso firme, sostenido e informado por parte de quienes tienen el liderazgo político del cambio.

8.2.3. Tensiones, Visiones y Lecciones que el caso aporta

A modo de síntesis de las conclusiones referidas al cambio identificamos en el estudio un conjunto de tensiones, visiones y lecciones. Las “tensiones” se inscriben en las diversas dimensiones que conforman el Cambio Educativo (política, pedagógica, social y cultural) y están presentes tanto en el plano institucional de cada escuela, como a nivel del sistema educativo. Las “visiones” recuperan algunos de los actuales consensos teóricos, metodológicos y prácticos para abordar las tensiones. Las “lecciones” constituyen el aprendizaje que el propio proceso de cambio ha generado.

a) *Tensión política: arriba – abajo*

La primera tensión se refiere a la dimensión política del cambio, o sea a las relaciones de poder que se cuestionan y se construyen en un proceso de cambio y que definen configuraciones diferentes entre por lo menos cuatro elementos: autonomía - control y consenso – conflicto.

Cuando, como en el caso estudiado, se propone una visión del cambio como proceso de democratización, inevitablemente se ponen en revisión las estructuras jerárquicas y las relaciones burocráticas que operan tanto al nivel de las micropolíticas institucionales como en el ámbito de la política educativa general. Una de las cuestiones centrales que se juegan en esta tensión es si la toma de decisiones ha de realizarse a nivel central (arriba) o local/institucional (abajo). ¿Puede ordenarse verticalmente cambiar? ¿Puede una supervisión o un director cambiar una escuela por si mismo? ¿Puede una escuela o un grupo de escuelas cambiar al margen del sistema educativo? ¿Cómo se construye un proceso de cambio que apunte a la democratización escolar y que al mismo tiempo sea un proceso democrático?

Como ya lo ha dicho muy claramente Fullan (1991:117) y volvemos a recordar, *“los cambios en educación dependen de lo que los profesores hacen y piensan, algo tan simple y tan complejo a la vez”*. Suele asociarse esta expresión con la necesidad del desarrollo profesional del profesorado (Marcelo, 1997) pero, aunque esto sea una necesidad cierta, no es de ningún modo suficiente. Pareciera que de lo que se trata es de mejorar, junto al desarrollo profesional, las oportunidades de participación real en la toma de decisiones (Hopkins, Ainscow y West, 1994). La tensión describe un escenario complejo en este punto ya que junto a la ausencia de canales de participación auténtica (a nivel del sistema educativo como a nivel de cada escuela internamente) hay que poner el desinterés por participar que constituye el clima habitual en muchas escuelas. Por último, aún en aquellos casos en los que las escuelas han tenido la oportunidad de controlar el proceso de cambio, esto no necesariamente redundó en mejores aprendizajes de los alumnos (Fullan, 1994).

En efecto, los reiterados fracasos de las reformas centralizadas no habilitan a pensar que en el polo opuesto de la tensión, la descentralización y el cambio autónomo, se obtengan mejores resultados a nivel de la mejora escolar y los resultados de aprendizaje. En todo caso las evidencias muestran que en tanto alternativas ambas resultan ineficaces y que son necesarias estrategias coordinadas (Fullan, 1994).

Las principales lecciones que el caso aporta dentro de la dimensión política son:

- **Es posible mejorar las escuelas secundarias públicas** trabajando a escala institucional y local. Es muy grande el margen de acción institucional, aún en sistemas de escasa autonomía como el argentino, cuando se logran alinear esfuerzos y recursos detrás de visiones compartidas. Sin embargo resulta indispensable la construcción de políticas educativas capaces de proveer apoyo “de arriba a las iniciativas de abajo”. Esta experiencia enseña además que es posible trabajar a partir de las estructuras existentes, que no es necesario, y tampoco posible, volver a hacer todo de nuevo para cambiar. Incluso muestra que aún las estructuras más tradicionalmente asociadas al control, como la supervisión, pueden cambiar y promover procesos de cambio y mejora.
- **Las condiciones y mecanismos de participación no vienen dados, necesitan ser contruidos.** La planificación de los procesos de participación se convirtió en uno de los elementos centrales del proceso en vistas a lograr una implicación real. Si bien se tiende al fortalecimiento de la autonomía y el consenso, fue necesario atender a los conflictos y a los procesos de control (internos y externos) que resultan inherentes a la vida institucional. El protagonismo de supervisores, directores, asesores, profesores y alumnos en relación a la experiencia tiene ámbitos y alcances diferentes que requirieron ser organizados.
- **La viabilidad del cambio requiere del desarrollo de capacidades de negociación** no sólo al interior de cada escuela, sino además en relación con otros estamentos del sistema educativo. La supervivencia de la innovación depende muchas veces de esa capacidad de negociación con las burocracias técnicas, políticas y administrativas.

b) Tensión pedagógica: enseñanza – aprendizaje

La segunda tensión se describe dentro de la dimensión pedagógica entre el par enseñanza - aprendizaje. Plantear la enseñanza y el aprendizaje como fenómenos o procesos en tensión implica reconocer la posibilidad de desencuentros entre ellos. En efecto, sabemos por ejemplo que la enseñanza no necesariamente conduce al aprendizaje. Sin embargo, las escuelas se encuentran aún fuertemente centradas en los procesos y en las estrategias de enseñanza, que han llegado a convertirse en fines en sí mismos, cuando en realidad deberían estar en función de su capacidad de producir aprendizajes.

“Aprender a aprender” constituye, como se recoge en el Estado de la Cuestión, una de las visiones con más consenso acerca de las demandas que la sociedad realiza a la escuela del siglo veintiuno y que ha venido a cuestionar el concepto de enseñanza escolar centrada en el suministro de información de primer orden. El foco de la atención se ha puesto entonces en los procesos de aprendizaje, y sus determinaciones personales y sociales, para luego volver sobre la enseñanza. Esta focalización en el aprendizaje ha ido incluso más allá de la relación educativa estrictamente áulica para trasladarse a toda la organización escolar que requiere pasar de una “escuela que enseña” a la “escuela que aprende y promueve aprendizajes” (Santos, 2000).

Pero “aprender a aprender” puede ser entendido como un saber de tipo estrictamente procedimental y “resuelto” a partir de técnicas y estrategias igualmente centradas en la enseñanza. Un ejemplo de ello es la generalizada implementación de procesos gerenciales de mejora escolar a nivel organizacional que aplican enfoques y herramientas empresariales de gestión y que no llegan ni siquiera a rozar la vida en el aula. En estos casos, aunque con ropajes innovadores, la lógica de la maquinaria escolar permanece inmutable. Pero si “aprender a aprender” se comprende mas allá de su carácter procedimental y, como señalan Pozo y Monereo (1999), se reconoce que implica no solo técnicas y estrategias sino también motivos y deseos que impulsen esa necesidad de aprender, entonces “aprender a aprender” quiere decir “querer, saber y poder aprender”. Así la revalorización del aprendizaje no será un problema estrictamente técnico y estratégico de la enseñanza sino, sobre todo, un trabajo

actitudinal de reconstrucción de la mirada sobre el sujeto que aprende (el alumno, el docente, la escuela), sobre sus necesidades, sus posibilidades, sus deseos y a partir de allí repensar la enseñanza.

La principal lección que el caso enseña dentro de la dimensión pedagógica se refiere a la relación entre aprendizaje y cambio:

- **El cambio es aprendizaje.** El caso estudiado pone en el centro al aprendizaje invirtiendo formas tradicionales de pensar la escolaridad centradas más bien en la enseñanza. En efecto, tanto el objetivo final de eficacia, más y mejores aprendizajes de los alumnos, como los objetivos intermedios de mejora, aprendizaje individual, grupal y organizativo, apuntan a construir escuelas centradas en el aprendizaje. Esta diferencia no es de grado, sino sustancial en la experiencia, porque implica un cambio profundo en las visiones y las prácticas de todos, supervisores, asesores, directivos y docentes. Por otra parte, la progresiva deconstrucción de los estereotipos vigentes sobre “el alumno ideal” y “el profesor ideal” permitieron fijar puntos de partida esenciales y realistas: “estos son los alumnos que tenemos y no otros”, “estos son nuestros docentes y no otros”. El caso muestra que a partir de este reconocimiento los procesos de empatía se fortalecen y resulta más simple encontrar los motivos personales y colectivos para cambiar, es decir para aprender.

c) Tensión social: individuo – grupo/organización

La tercera tensión se ubica dentro de la dimensión social del cambio siendo los polos “individuo – grupo/organización”. Las cuestiones que en los últimos tiempos se han verificado como centrales en esta tensión, y que han contribuido a generar consensos acerca de su relevancia para el cambio, son el trabajo en equipo y el liderazgo. ¿Quiénes cambian la escuela?, ¿Cuál es el valor de los liderazgos?

Existe una curiosa asociación que coloca la tradición del lado del individuo y el cambio del lado del grupo/organización. Como si el individuo fuese por naturaleza conservador y el grupo/organización de naturaleza innovadora. Esta asociación responde más a

opciones ideológicas que a evidencias científicas. Porque así como el individualismo, la fragmentación y el aislamiento definen buena parte de las rutinas escolares, sobre todo de las escuelas secundarias, también las iniciativas de cambio pueden ser individualistas, fragmentadas y aisladas.

La colaboración y la colegialidad forman parte de las nuevas claves del Cambio Educativo y hacen a la ortodoxia de las visiones sobre los nuevos modelos. Sin embargo, nuevos fenómenos tan perversos como la fragmentación se han ido generando a partir de formas inadecuadas de combatirla, es el caso por ejemplo de la “colegialidad artificial” (Hargreaves, 1996). Como señala Hargreaves, la “colegialidad artificial” surge cuando las administraciones intentan imponer la colaboración y el trabajo en equipo entre los profesores a través de una reglamentación que exige un trabajo en equipo obligatorio, fijo en el tiempo y en el espacio y previsible de acuerdo a unos objetivos y actividades prefijadas. Pero lo interesante es que estas administraciones que promueven una supuesta cultura de colaboración, atada a la existencia de recursos extraordinarios como es por ejemplo el tiempo adicional para el trabajo institucional o para el desarrollo de proyectos especiales, mantienen intactas las estructuras que están en la base de la fragmentación, como por ejemplo el nombramiento de profesores y la definición del currículum basado exclusivamente en asignaturas. Lo que explica estas decisiones erróneas no es sólo la probable ineptitud de las administraciones sino, sobre todo, la vigencia de la idea de que el individualismo es una conducta deliberadamente elegida por los profesores o, como señala Hargreaves en el mismo trabajo, una atribución del individualismo como característica psicológica y deficiencia personal de los profesores y no como efecto de las estructuras escolares y las condiciones laborales de los docentes.

La constitución de equipos, no es una estrategia única y menos aun unívoca. En primer lugar hay que reconocer que no existe un sólo tipo de equipo, hay por ejemplo equipos de coordinación horizontal, vertical, o transversal y la decisión por uno u otro tiene efectos diferentes dentro del proyecto institucional. En segundo lugar que la tarea o el problema es lo que define el equipo y no viceversa, de manera que su constitución debería ser flexible en función de las necesidades del proyecto institucional. En tercer lugar, como analiza Tedesco (1998), en educación las propuestas de trabajo en equipo se apoyan fundamentalmente en experiencias efectuadas en instituciones privadas,

donde la adhesión a ciertos principios básicos es un requisito de entrada y donde existe la posibilidad de tomar decisiones por parte de los líderes de la institución para garantizar la coherencia del proyecto. Estos dos rasgos, adhesión básica y poder de decisión, no existen en las instituciones públicas, que se orientan por principios formales de funcionamiento burocrático.

Por último, en el logro de una cultura profesional de colaboración, que de eso se trata, los liderazgos de tipo burocráticos o carismáticos necesitan ser reemplazados por nuevas formas, más aptas para los procesos de cambio. Porque ya no es razonable pensar en un líder capaz de crear o gestionar un cambio cultural cuyas claves él conoce, sino en un liderazgo que, en tanto función, se asuma como una tarea compartida capaz de generar nuevas realidades. (Senge, 1999; Bolívar, 2000b). La construcción de este tipo de liderazgos entendidos como “liderazgos distribuidos o compartidos” dentro de las escuelas, no sólo ayudará a potenciar los procesos de cambio y mejora internos sino que su contribución a los procesos de democratización social resultará fundamental.

En esta dimensión el caso estudiado enseña que:

- **El trabajo en equipo, bajo ciertas condiciones, fortalece las contribuciones individuales y aporta al proyecto institucional.** El caso muestra que aquellos equipos que logran conformarse a partir de una necesidad o problema institucional (organizativo o pedagógico) y cuyos miembros participan de todo el proceso de mejora (diagnóstico, diseño, implementación y evaluación) obtienen resultados satisfactorios no sólo en relación con los objetivos del proyecto sobre el cual trabajan, sino también a nivel de mayores grados de impacto sobre el proyecto institucional. Vale destacar que estos “equipos de proyecto” en general presentaron conformaciones heterogéneas y sui generis (podían incluir profesores de distintas asignaturas, preceptores, algún jefe de departamento, maestros de taller o ayudantes de clases prácticas y hasta alumnos), donde cada miembro aportaba desde su rol y realizaba tareas de coordinación fuera del equipo. Esta conformación y dinámica de los “equipos de proyecto” se diferencia claramente de los “equipos por cargo” que vienen definidos por las estructuras escolares y que se caracterizan por su

homogeneidad y por su equivalencia jerárquica (por ejemplo equipos de preceptores, equipos de profesores de la misma asignatura o departamento).

- **El liderazgo compartido resulta central en el proceso de cambio.** Las iniciativas y cualidades personales han resultado muy importantes como impulso inicial a la experiencia, muchas veces los proyectos comienzan teniendo nombre y apellido, y es natural que así sea. Pero en función de una visión democrática de las escuelas y del cambio mismo, hemos comprobado la vulnerabilidad del liderazgo que se agota en visiones o cualidades individuales. La propuesta de “equipos directivos ampliados” de conformación flexible según la naturaleza del problema o del proyecto permitieron que la función directiva comenzara a desarrollarse de manera más compartida y profesional. Un equipo directivo ampliado es aquel que en el proceso de tomar decisiones puede integrar a los coordinadores de proyecto o a representantes de las comisiones (de gestión del PEI o de crisis). Este tipo de liderazgo, que se fue dando en algunas escuelas de manera más rápida y profunda que en otras, constituye una de las áreas de trabajo que debe profundizarse.

d) Tensión cultural: estabilidad – cambio

La cuarta tensión pertenece a la dimensión cultural y se establece entre las situaciones de estabilidad y cambio. Los análisis superficiales sobre la nueva cultura global de la sociedad del conocimiento congelan la mirada en los procesos de cambio acelerado y legitiman posmodernamente el cambio por sí mismo. Otros en cambio advierten, junto al vértigo tecnológico, la explosión de los fundamentalismos y el retorno de las fuerzas más conservadoras en formato “neo”. Lo cierto es que precisamente la situación actual se caracteriza por haber tensado el par estabilidad – cambio. Y la escuela no es ajena a ello. ¿Qué es legítimo mantener estable? ¿Cuánto es posible cambiar? ¿Por qué tomarse el trabajo de cambiar? ¿Qué monto de incertidumbre puede sostener una escuela y sus docentes? ¿Qué emociones suscita el cambio?

Volviendo a la gramática. Para Tyack y Cuban (1995), lo que ha permitido que se mantenga la gramática de la escuela no es tanto un conservadurismo consciente, como

la falta de reflexión sobre las creencias y representaciones culturales de lo que es una escuela. La naturalización de los valores y prácticas escolares otorga un marco predecible y seguro para el desempeño docente y reducen la perspectiva de incertidumbre. Cuando el Cambio Educativo, por efecto de su propia gramática, actúa como presión externa, reduce el campo de la participación real de las escuelas e implementa formatos estandarizados y disciplinadores, no logra conectar con la profundidad cultural de la gramática escolar. Y en este desencuentro, como lo muestran los estudios críticos, se actúa fortaleciendo los mecanismos más conservadores (Popkewitz, 1994), el cambio se convierte en una rutina más que recae sobre las espaldas de los profesores (Hargreaves, 1996; 1998) y nunca es una invitación al cambio profundo.

Si se asume que la cultura escolar no es una variable que pueda manipularse externamente, entonces se abre una perspectiva de cambio que implica necesariamente la construcción de visiones en las que se juegan todos los términos de las tensiones anteriores: los de arriba y los de abajo, la enseñanza y el aprendizaje, los individuos, los grupos y la organización. Porque cambiar y mejorar es posible y tiene sentido cuando a la iniciativa se le brindan apoyos, cuando se promueve el deseo de aprender de alumnos y profesores y desde allí se resignifica la necesidad y la importancia de enseñar, cuando la organización cuida y respeta a las personas y cuando ellas trabajan con espíritu de colaboración.

Sobre esta tensión el caso ofrece una última lección.

- d) **Es necesario perder el miedo y ayudar a perderlo.** Las emociones que aparecieron más vinculadas al proceso innovador se relacionan con sentimientos de temor e incertidumbre. Es comprensible que sistemas educativos burocráticos, que además han atravesado prolongadas experiencias autoritarias, como en el caso argentino, engendren este tipo de emociones entre los docentes y directivos que han decidido emprender un proceso de cambio. Abrir la brecha para innovar implicó explorar los límites de lo posible y desarrollar sentimientos positivos sobre las propias posibilidades de las escuelas, de sus docentes y de sus alumnos para mejorar, deconstruyendo prejuicios, nombrando los miedos y dando y recibiendo apoyo.

8.3. Consideraciones acerca del Asesoramiento Escolar

El Asesoramiento Escolar, cuyas señas se reconstruyen en el estudio de caso, presenta un modelo emergente centrado en procesos, una práctica situada y contextualizada que, si bien puede ejercer funciones específicas en atención a determinados problemas o contenidos, desarrolla funciones de colaboración con procesos institucionales de capacitación. En este sentido, la estructura que asume el asesoramiento, al definir un equipo interdisciplinario integrado a la supervisión escolar, es también una estructura emergente que se diferencia claramente de las estructuras centralizadas y atomizadas, para definirse dentro del nivel “meso”, una escala de mayor autonomía y, al mismo tiempo, más integrada a la realidad de las escuelas.

El estudio del caso nos ha proporcionado una serie de hallazgos que permiten identificar aspectos relevantes acerca de los modos en que el Asesoramiento Escolar se configura en el nuevo modelo. El primero de ellos, de carácter más general, es que la Comunicación y la Innovación resultan ser las dimensiones o funciones más relevantes. En segundo lugar que las habilidades referidas a la Comunicación figura entre las fortalezas del equipo mientras que las relativas a la Innovación señalan las mayores necesidades formativas.

En este apartado, recuperamos esos y otros resultados significativos para arribar a algunas matrices de sentido respecto a dos cuestiones. La primera se refiere al modo en que las funciones del asesoramiento se configuran en el contexto de cambios democráticos, configuración a la que hemos denominado “la dramática del asesoramiento”. La segunda cuestión, que surge en el estudio en profundidad de las intervenciones, se relaciona con las funciones del asesoramiento como gestión y generación de conocimiento. A continuación vamos a referirnos a cada una de ellas.

8.3.1. Una dramática del asesoramiento: escenario, texto y actuación

El Asesoramiento Escolar describe una dramática, un “actuar en situación” en la que es posible, siguiendo un cierto paralelismo con el género dramático, identificar al menos tres componentes: un escenario, un texto y una actuación.

El escenario o territorio del asesoramiento

El escenario constituye el territorio, real y simbólico, en el que un texto se transforma en acción. El escenario es parte de la situación, la constituye y, a la vez, la delimita.

En el caso que estudiamos, las estrategias de asesoramiento estuvieron al servicio de enlazar al menos tres elementos:

- los problemas compartidos
- las energías innovadoras de los profesores
- las líneas de trabajo fundamentadas en la literatura sobre la mejora escolar

La conjugación de estos tres elementos es uno de los hallazgos más importantes del estudio porque ayudan a dibujar un territorio sobre el que se despliegan la función asesora. La combinación de estos tres elementos nos permite arribar a lo que denominaremos el “territorio triangular del cambio”, que es precisamente el territorio del asesoramiento. Cada uno de los elementos remite a un campo específico de actuación y además cada campo interactúa con los otros dos. Así los problemas refieren al contexto, la energía innovadora a los sujetos y las líneas de trabajo al conocimiento acumulado en materia de mejora. La figura del triángulo constituido por problemas (contexto) – energía innovadora (sujetos) – líneas de trabajo (conocimiento) nos ayudan a esquematizar la complejidad del territorio del asesoramiento.

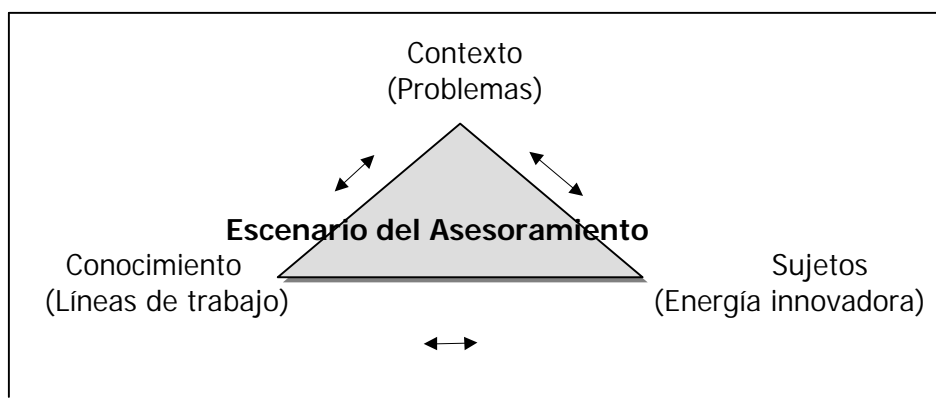


Gráfico 64: El “escenario o territorio triangular del asesoramiento”.

La transformación de la gramática escolar y la del cambio propiamente dicho implica, según lo afirman las perspectivas que adoptamos en nuestro marco teórico, un nuevo modo de articulación entre el contexto, los sujetos y el conocimiento en el seno de la institución escolar. La fragmentación, la descontextualización, la linealidad del cambio y la lógica burocrática que suele enlazar a los sujetos en los modelos de cambio heterodirigidos llevan a su inevitable fracaso. Otro parece ser el escenario de la mejora. Por eso, atender a los nuevos modos en que pueden articularse el contexto, los sujetos y el conocimiento resulta crucial para comprender las nuevas funciones del Asesoramiento Escolar. El caso que estudiamos resulta interesante para ir comprendiendo esas nuevas articulaciones que llevan a desequilibrar la rutina escolar pero también la paradójica “rutina del cambio” que a fuerza de reformas heterodirigidas se ha instalado en el sistema educativo.

El territorio triangular del asesoramiento no es un territorio en abstracto, tiene una inserción institucional y está atravesado por los sucesivos “aquí y ahora”. Tampoco es un territorio dado sino un territorio a construir para que acontezca el proceso de cambio que se pretende. Para organizar nuestras conclusiones acerca de la geografía de ese territorio, vamos a utilizar el esquema propuesto por Aguerrondo (2002), acerca de la génesis de los procesos de cambio. Esta autora considera que en la génesis de un proceso de cambio pueden distinguirse tres momentos: a) las condiciones previas; b) la brecha para innovar y c) la elaboración de la propuesta. Lo que nosotros vamos a hacer es utilizar esas líneas para mostrar como quedan articulados los tres elementos identificados, contexto, sujetos y conocimiento, en un escenario propicio para el cambio y el asesoramiento en tanto prácticas situadas y democráticas.

a) Las condiciones previas

¿Qué condiciones deben concurrir para que tenga lugar un cambio genuino? ¿Cuáles son los prerrequisitos desencadenantes del proceso de asesoramiento?

- *Detección de un problema:* el registro de una disfunción, la preocupación por la existencia de deficiencias, las situaciones anómalas, los “malestares” constituyen un requerimiento para sustraerse de la rutina y poner a andar la idea de que un cambio es necesario.
- *Existencia de una masa crítica de ideas:* es necesario contar con una masa crítica de ideas a partir de la cual se puedan comprender y proponer líneas de acción que atiendan a los problemas detectados. Pero también suele darse un proceso inverso y es que el conocimiento de nuevas ideas o modelos deseables lleva a detectar disfunciones que antes no se percibían.

En el caso estudiado la detección de problemas se evidencia tanto de parte de los supervisores como de cada una de las escuelas y básicamente se refieren a la falta de calidad de la oferta educativa y a problemas provenientes del contexto.

Los 32 proyectos escolares estudiados muestran que en todos los casos han atravesado un proceso de “problematización de la realidad”. Hacer visibles los problemas y necesidades, investigarlos, cuestionar las miradas y los prejuicios que se mantienen sobre la realidad, desnaturalizar los sentidos que quedan ocultos detrás de la rutina. El proceso de diseño de los proyectos que hemos estudiado muestran con claridad este proceso de problematización. Por un lado la selección de los temas en un poco más del 70% de los proyectos se inicia a partir del reconocimiento de las necesidades de los alumnos y la de mejorar su retención y rendimiento y entre el 50% y el 70% señalan la necesidad de atender al contexto social, mejorar las propuestas didácticas y experimentar nuevas estrategias pedagógicas. Por otro lado, se destaca que en el origen de 25 de los 32 proyectos se encuentra el análisis de la información ya existente en la escuela; es decir que más que nuevas evidencias sobre los problemas, los proyectos se generan al producirse nuevas miradas, “problematizadoras” sobre las evidencias que ya existían.

Los supervisores y algunas escuelas parecían tener en mente alternativas para cambiar las situaciones que los preocuparon, otras escuelas, en cambio fueron encontrando los problemas a partir de las reuniones de directivos o su participación en instancias de formación. Los problemas y el conocimiento asociado a ellos generan nuevas

necesidades en los sujetos. De hecho, cuando se entiende el cambio vinculado al aprendizaje los problemas del contexto tienden a transformarse en problemas para el conocimiento y la acción. Entonces, las instancias de formación resultan centrales en este modo de articulación, ya que se trata de combinar y seleccionar el conocimiento acumulado interna y externamente que permiten pasar a la acción. Como muestran los resultados presentados, los proyectos han generado en los profesores múltiples necesidades formativas que, como se ha dicho, se concentran alrededor de tres tipos de saberes: los vinculados a la gestión de proyectos, a los temas específicos de los proyectos y a la comprensión del proceso de cambio.

El asesoramiento asume así un lugar importante en la constitución de su propio territorio de actuación al promover el vínculo entre el contexto, los sujetos y el conocimiento, desarrollando funciones de comunicación, formación, planificación y cambio. La problematización de la realidad pone a los sujetos en relación con su propio contexto de una manera proactiva. Algo se torna un problema cuando se tiene la intuición de que algo del orden del conocimiento y la acción es posible. Problematizar es así desnaturalizar y trazar un puente hacia la transformación. Y en la creación de estas condiciones el Asesoramiento Escolar encuentra su condición de posibilidad.

b) La brecha para innovar

La brecha para innovar, también llamada “ventana de oportunidad”, define una situación que se torna propicia para el cambio, pero que lejos de ser permanente, se cierra y se abre y no suele estar dada de antemano. En la constitución y mantenimiento de la brecha para innovar se conjugan dos elementos: el estructural y el coyuntural.

- *El elemento estructural:* son las condiciones que hacen posible que la innovación se inserte dentro de la estructura del sistema educativo o de la institución escolar. La generación de estructuras o la transformación de las existentes hacen posible la oportunidad para el cambio.

- *El elemento coyuntural:* se refiere a quién o quienes se hacen cargo del cambio. Son los portadores de la innovación y soy muy importantes ya que construir o detectar la brecha requiere de actores que se responsabilicen por el cambio.

En el caso que estudiamos, la mayor fortaleza reside en el hecho de que los supervisores de la Región I, en el momento de haber asumido las funciones deciden emprender un proceso de mejora, transformando, como se señaló en el apartado anterior, el rol tradicional de administración y control por el de asesoramiento. La generación de la estructura del equipo de asesoramiento es una innovación importante para la apertura y sostenimiento de la brecha para la innovación. Por otra parte, es posible pensar que el hecho de que la supervisión se convirtiera en uno de los portadores del cambio constituía una situación inédita que otorgaba, por el lugar de autoridad asignado a la supervisión, un cierto “permiso para innovar”, elemento no menor al considerar los aspectos coyunturales que inciden en la apertura de la brecha para innovar.

Los resultados del estudio de caso ofrecen hallazgos interesantes acerca de los sujetos implicados en los proyectos y en los modos en que “las energías innovadoras” emergen y circulan. “Abrir y sostener la brecha” es la denominación que hemos encontrado para nombrar ese proceso que, desde los sujetos, hace posible la innovación. La confluencia entre el hallazgo al que denominamos “espíritu innovador” por parte de los equipos de profesores y el estímulo externo representado por los supervisores y los asesores que asumía la forma de una “invitación a la mejora” produjo la energía innovadora para abrir y sostener la brecha necesaria para el cambio. El impulso externo parece haber conectado adecuadamente con las energías endógenas de las escuelas. De este modo, asesores y profesores parecen compartir la iniciativa y la responsabilidad de los procesos de mejora.

La generación de nuevas estructuras y funciones, tanto a nivel de la supervisión como en el interior de cada escuela genera condiciones que hacen previsible el sostenimiento de la innovación, aún cuando, al menos en el estadio en que se encuentra la experiencia estudiada, es evidente la fuerte dependencia de estas estructuras de las características personales de los actores.

c) *La elaboración de la propuesta*

El tercer elemento de la gestación del cambio corresponde al modo en que se articulan contexto, sujetos y conocimiento en la elaboración de la propuesta. Esto es decisivo para el desarrollo de la mejora porque determina de manera bastante directa otros procesos posteriores. Dos características atañen al proceso de elaboración: su carácter de improvisado-no improvisado y su carácter participativo o no participativo.

- *Improvisación-no improvisación:* entre la detección y el análisis de los problemas y la implementación de líneas de acción debe mediar un proceso de planificación. Aún cuando esta condición pueda parecer de sentido común, la escasa tradición de previsión en el sistema educativo hace necesaria su especial consideración. El carácter no improvisado del cambio, no tiene que ver con los esquemas tradicionales de cambio planificado según los modelos de “centro-periferia”. Por el contrario se trata de atender a la necesaria previsión de los tiempos y los recursos, sabiendo que todo cambio implicará desajustes, obstáculos, conflictos y por eso mismo sucesivas revisiones del plan, pero en modo alguno ausencia de plan.

- *Participación-no participación:* cuando se gesta una innovación existe de alguna u otra forma alguna cuota de participación. Y pueden conformarse distintos modelos, desde lo “participación tecnocrática” en la que unos piensan (desde el centro) y otros ejecutan (desde la periferia), la “seudoparticipación ampliada”, basada en mecanismos de consultas de las propuestas antes de ser implementadas, lo que genera, según Aguerro (2002) la ilusión de generar un poder inexistente y finalmente la “participación diferenciada según contexto institucional” que supone instancia diversas de decisión según se trate de distintos actores: supervisores, directores, profesores, especialistas, etc.

En nuestro caso, observamos que la elaboración de la propuesta presenta una articulación entre contexto, sujetos y conocimiento altamente planificada y participativa según el modelo de “participación diferenciada según contexto institucional”. La existencia de líneas de acción comunes para todas las escuelas, representan cauces para el tratamiento de los problemas que las escuelas comparten y al mismo tiempo el hecho de que los temas, objetivos, acciones y modos de

evaluación sean fijados por cada escuela evidencia la capacidad de la propuesta general de adaptarse a cada contexto institucional.

Nuevamente estas condiciones de planificación y participación, se observan tanto a nivel de la elaboración de la propuesta regional como en los proyectos de cada escuela. En efecto, en el informe de resultados relativos al Contexto de Actuación que presentamos en el capítulo anterior analizamos la evolución de la experiencia en la que se evidencia que la misma no obedece a un planeamiento que define etapas y procedimientos a ser aplicados de manera generalizada y lineal. Por el contrario, se basa en un planeamiento flexible que parte de un primer consenso alrededor del problema, los propósitos, los ejes del cambio y el modelo de gestión. Luego, y en función de los distintos niveles de desarrollo de cada escuela y de las características contextuales, se definieron de manera participativa las acciones a desarrollar.

Pero uno de los aspectos más interesante del caso es que al analizar el proceso de asesoramiento, cuyos resultados se informan en el capítulo precedente se advierte una concepción muy amplia, flexible y participativa del trabajo, no sólo entre asesores y escuelas sino al interior del propio equipo de asesoramiento, lo que constituye, a nuestro criterio, una de las mayores fortalezas de la experiencia estudiada.

En cuanto al proceso de elaboración de los proyectos de cada escuela, los resultados muestran una amplia y variada participación. En primer lugar por parte de los profesores y directivos y también de los asesores, los profesionales de Orientación, los jefes de departamento y los supervisores. Es destacable, por ser inusual en las prácticas de planificación, la participación de los alumnos, que según indican los datos participaron en la elaboración del 34% de los proyectos. La diferenciación de roles en cuanto a la participación muestra que los aportes a los proyectos son diferenciales y corresponden a los distintos roles que cada actor juega dentro del sistema.

En síntesis diremos que el Asesoramiento Escolar define un territorio de actuación en el cual la articulación entre contexto, sujetos y conocimiento habilita un conjunto de posibilidades. Concretamente, posibilita la problematización de la realidad, la apertura y

sostenimiento de la brecha para innovar y la planificación participativa del cambio. Y esta configuración del escenario se evidencia como resultado de una acción deliberada dentro de un contexto determinado sobre la cual el asesoramiento resulta instituyente.

Ahora bien, una vez delimitado el territorio ¿qué consideraciones cabe realizar acerca de las opciones realizadas por el asesoramiento?, ésta es la cuestión que abordamos en el siguiente apartado al referirnos al “texto” del asesoramiento.

El texto del asesoramiento o las opciones de sentido

Una vez consideradas las cuestiones que hacen al escenario o territorio del asesoramiento y que constituyen sus condiciones de posibilidad en un registro innovador de su práctica, vamos a referirnos ahora al “texto” del asesoramiento. El texto remite al conjunto de significados, a las opciones que otorgan sentidos determinados a las prácticas, a las reglas de juego, a los márgenes para jugar y a los innumerables juegos contextuales, hipertextuales, paratextuales que un texto ofrece. El texto, en nuestro caso, es el conjunto de determinaciones que configuran el asesoramiento y que describen un segundo triángulo que representamos en el Gráfico 65, cuyos vértices son: opción conceptual, que alude a la postura frente al cambio, la opción estructural que refiere al diseño general del servicio de asesoramiento y a las condiciones de trabajo de los asesores y la opción estratégico-operativa que define el tipo de actuación.

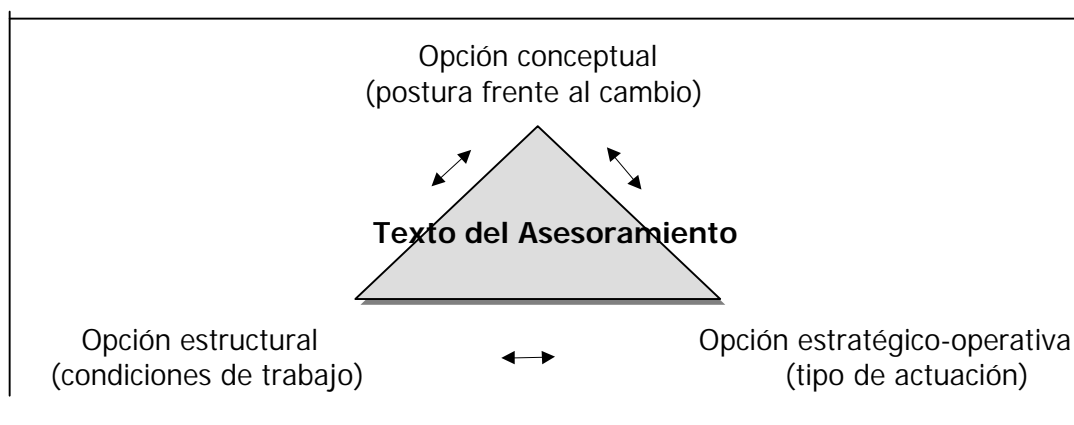


Gráfico 65: El “texto del asesoramiento”.

La práctica del asesoramiento se apoya sobre ciertas opciones, más o menos explícitas, que producen una configuración de sentido. En el “texto de asesoramiento”, identificamos tres tipos de opciones: la conceptual, la estructural y la estratégico-operativa.

La opción conceptual se refiere a la postura que se adopta frente al cambio. El asesoramiento, como fuera señalado en nuestro marco teórico, está íntimamente unido a una concepción del cambio y como señala Rodríguez Romero (1996), no es posible en este sentido una posición neutral. La toma de posición respecto del cambio es el dilema central del asesoramiento, constituyendo una opción conceptual y política. Este es el ámbito de los modelos, las perspectivas y los discursos que legitiman el cambio y el asesoramiento. Partiendo de los resultados que hemos presentado en el capítulo anterior y teniendo en cuenta los diversos tipos de opciones que quedaron expuestas en el desarrollo teórico de esta investigación, estamos en condiciones de señalar que en la opción conceptual realizada en este caso, prevalece un modelo democrático, centrado en procesos que refleja la figura de un asesor como “amigo crítico” o “agente externo con mirada interna”.

La perspectiva que prevalece es la del cambio cultural, en cuanto a la importancia otorgada a la comunicación y la dinamización de los grupos y a la transformación de visiones sobre la escuela, los alumnos y el profesorado. Pero también se evidencia una perspectiva sistémica que apunta al desarrollo sostenible de cambios de primero y segundo orden. El asesoramiento, según los datos que pudieron recogerse, aparece como un apoyo externo al desarrollo de capacidades internas, promoviendo la implicación de los asesorados y su responsabilidad en las distintas fases de los proyectos (diseño, implementación y evaluación). En términos del discurso subyacente, o filiación a una comunidad discursiva (Rodríguez Romero, 1998^a, 1998^b, 2001, 2003) el texto en este caso podría inscribirse dentro de la “reestructuración genuina” en la cual el cambio se entiende como democratización y el asesoramiento estaría al servicio de promover el trabajo colaborativo con el profesorado y la atención específica a cada institución.

La opción estructural alude al diseño que asume el servicio de asesoramiento, su esquema organizativo, su arquitectura. La estructura comprende las opciones realizadas

en cuanto a la formalidad, la permanencia, la complejidad y las relaciones (Louis et al, 1985). Las decisiones que se adopten tienen que ver con una determinada concepción del cambio y del asesoramiento, pero también con otros factores como la amplitud geográfica que abarca el servicio, la naturaleza centralizada o descentralizada del sistema educativo, los factores económicos, el tipo de destinatarios, etc. (Hernández Rivero, 2001). La relevancia de la opción estructural está en su carácter definitorio de las condiciones de trabajo de los asesores.

En el caso que estudiamos, el equipo de asesoramiento obedece a una opción estructural con características peculiares. Se trata de un equipo *ad hoc* que surge de haber refuncionalizado algunos puestos de trabajo existentes dentro de las escuelas de la Región, que reporta a los supervisores de esa Región. La estructura consiguiente se caracteriza por ser “no formal”, en el sentido de no figurar en el organigrama del sistema por no pertenecer directamente a la administración central o a algunos de los programas centralizados de cambio. Por otra parte, el hecho de que los puestos correspondan a cargos que pertenecen a plantillas de las escuelas, dota a los asesores de una permanencia mayor que la mayoría de quienes desarrollan servicios externos de asesoramiento quienes son contratados a término, normalmente por el tiempo que dura el programa de cambio o la gestión política que lo alienta.

Se trata entonces de una conformación estructural de “baja formalidad y alta permanencia”. Además la escala “meso” en la que se inscribe el equipo por pertenecer a una supervisión, que representa la línea media dentro del sistema educativo, pone a la estructura del equipo en una posición intermedia, ya que no constituye una estructura centralizada y tampoco una estructura atomizada como son los asesores internos que existen en algunas escuelas. Como fuera señalado en el desarrollo teórico, las estructuras intermedias de un sistema u organización son las más aptas para la “gestión del conocimiento”, por ser las que permiten establecer la mayor cantidad de relaciones “hacia arriba” y “hacia abajo” (Nonaka y Takeuchi, 1995)

Si atendemos a los estudios comparativos de sistemas de apoyo realizados en países de la OCDE, (Escudero y Moreno, 1992), la opción estructural que se evidencia en este caso conecta con las políticas orientadas hacia la renovación de estructuras de apoyo previamente existentes, usualmente con misiones de diagnóstico y orientación escolar,

con el objetivo de aumentar cuantitativa y cualitativamente sus funciones y áreas de responsabilidad, destacando especialmente su papel de agentes de Cambio Educativo. Y se emparenta con los casos típicos de Holanda y con el proyecto SIPRI, en Suiza. Según Moreno (Moreno, 1997) estas configuraciones estructurales, a diferencia de aquellas dirigidas a la implantación de programas externos y que se caracterizan por el mayor control del cambio y la rentabilidad del servicio, establecen sus opciones sobre la base de las necesidades internas de las escuelas, prestando su ayuda en un proceso de colaboración para solucionar los problemas detectados, ofreciendo información, estableciendo contactos entre centros con problemáticas parecidas.

La baja formalidad, la alta permanencia y la inserción a nivel local del equipo de asesoramiento, contrasta fuertemente con las formas habituales en que se piensa el asesoramiento en sistemas centralizados y altamente burocratizados como el sistema educativo argentino. Esta situación, como es de suponer y como muestran las preocupaciones de los asesores, genera conflictos que se traducen en sensación de “amenaza”. Es evidente que la opción estructural representa en sí misma una innovación en este caso, por hacerse portadora de una concepción más democrática y autónoma del cambio y por fortalecer otras instancias de decisión como son las supervisiones y en definitiva las propias escuelas.

La opción estratégico-operativa define el conjunto de las estrategias básicas que configuran un tipo de actuación, las orientaciones o modelos que dotan de sentido a la práctica y las acciones concretas. Habitualmente, cuando se trata de estructuras centralizadas, las opciones estratégicas corresponden al nivel central, mientras que las decisiones operativas corren por cuenta del personal que desempeña roles de asesoramiento. Desde nuestra perspectiva resulta conveniente considerar de manera conjunta ambas opciones, ya que adscribimos a una postura donde los asesores se impliquen también en las decisiones estratégicas.

En el caso que estudiamos, la característica sobresaliente es la combinación de estrategias y operaciones diversas. Los resultados referidos en distintos apartados de este informe nos permiten identificar cuatro tipos de estrategias, a las que corresponden decisiones operativas concretas:

- a) *Planeamiento estratégico participativo*: esta estrategia apunta a la generación de visiones compartidas y de información relevante para establecer metas consensuadas. La autoevaluación se dirige a desarrollar una mirada amplia sobre la organización con el fin de detectar problemas y necesidades pero también a reconocer las fortalezas y debilidades de cada institución para afrontarlos. El diseño de proyectos específicos por escuela se dirigen a focalizar la mejora en los ámbitos seleccionados y a producir desarrollos concretos en esos ámbitos.

- b) *Fortalecimiento de los equipos directivos y de equipos de proyectos*. La implicación de los directivos es vista como una estrategia en sí misma, ya que se considera que su liderazgo resulta importante para el éxito de los proyectos y su injerencia en el proyecto institucional. De la misma manera, se apoya la conformación de equipos de profesores que gestionen colaborativamente los proyectos de mejora.

- c) *Formación en función de las necesidades de los proyectos escolares y de la resolución de problemas*. La formación aparece asociada a temáticas específicas de los proyectos como Orientación, Tutoría y Gestión de Recursos y a la resolución de problemas vinculados a distintas temáticas: resolución de conflictos, dinámica de equipos, procesos para la detección de problemas. La formación se realiza “a medida” de las necesidades y se hace presente durante todo el proceso.

- d) *Comunicación de experiencias e intercambio entre profesores y escuelas*. Se apunta a que los recorridos seguidos por las escuelas, sus procesos y resultados se constituyan en relatos que puedan ser compartidos. La realización de publicaciones y jornadas de intercambio como la construcción de un sitio web se dirigen a crear una red de mejora.

Estas estrategias conectan con la línea de promoción de procesos desarrollados localmente y se presentan combinando cuatro opciones:

- a) *homogeneidad –diversidad*
- b) *apoyo generalista – apoyo especializado*
- c) *procesos – productos*
- d) *cambios de primer orden - cambios de segundo orden.*

En cuanto a la opción homogeneidad – diversidad, la evaluación de la situación inicial de las escuelas, que aún con características particulares comparten problemas comunes como la repitencia y el abandono, dio lugar al trazado de ciertas líneas de trabajo común, en relación a las capacidades internas que las escuelas necesitan desarrollar pero además en cuanto a temáticas que se presentan como relevantes para abordar los problemas comunes como son la Orientación, la Tutoría, y la Gestión de recursos pedagógicos. Como se ha señalado al analizar los proyectos escolares estas líneas parecen haber representado cursos lo suficientemente amplios como para que dieran lugar a la construcción de proyectos escolares muy diversos. El “Asesoramiento por proyecto”, “Asesoramiento por escuela”, “Seguimiento y observación del desarrollo de cada proyecto escolar”, que se encuentran entre las tareas que registran un mayor tiempo de dedicación por parte de los asesores, y que expresan el ejercicio efectivo del rol, dan cuenta de estas acciones que atienden a la vez a la homogeneidad de problemas y líneas de acción y a la diversidad de los desarrollos en cada escuela.

Si analizamos la opción generalista – especialista vemos que tanto el perfil de los asesores como el rol ejercido responde a un tipo generalista, aunque se establecen enlaces con instituciones y profesionales especializados en determinadas temáticas. El asesoramiento de tipo generalista se evidencia en la atención a las cuestiones de gestión institucional y a lo que se ha definido como “capacidades internas transversales”, mientras que el enfoque especializado se evidencia en el asesoramiento sobre las temáticas específicas de los proyectos.

La revisión de las funciones de la escuela, de las representaciones acerca de los alumnos y el profesorado, de roles y de aspectos organizativos como el uso de recursos, permiten advertir que el asesoramiento desarrollado pone énfasis en los procesos. Pero además se evidencia la preocupación por atender a la centralidad pedagógica de los proyectos, a “lo que sucede en el aula”, al apoyo a los aprendizajes, a la producción de materiales didácticos, lo que conecta con un tipo de asesoramiento que pone énfasis en los productos. Ambas tendencias, énfasis en los procesos y énfasis en los productos, aparecen combinadas. En este sentido, vale destacar que el nivel de influencia del proyecto regional, en opinión de los asesores, resulta significativo en tres aspectos, “la coordinación del trabajo entre profesores”, “la capacidad de las escuelas para

diagnosticar, planificar y evaluar institucionalmente” y en el aumento de “la inclusión / permanencia de los alumnos en la escuela”.

En relación con esta opción, se inscribe un asesoramiento que apunta a cambios de primer y segundo orden. Desde la perspectiva de los asesores, el tipo de innovación, se centra en los aspectos estructurales del asesoramiento y en la postura frente al cambio. Resultan evidentes los cambios de segundo orden, especialmente los relacionados con la redefinición del rol de supervisión y la inscripción del Asesoramiento Escolar en las escuelas públicas en su función de colaboración al desarrollo de procesos institucionales de mejora.

Llegados a este punto, parece conveniente detenernos en lo que emerge como sentido del asesoramiento que estudiamos. Así como la literatura coincide en señalar que el sentido del asesoramiento reside en apoyar procesos de reculturización, que lleven a una cultura profesional e institucional de colaboración, en el seno de una comunidad de aprendizaje, algunos autores ya advierten sobre la relevancia de otros componentes dadores de sentido como que se profundice en contenidos de mejora verdaderamente importantes y en compromisos ineludibles con el aprendizaje de los alumnos (Escudero, 2002; Darling- Hammond, 2001).

Por otra parte, resulta evidente al considerar las opiniones de los asesores que las opciones identificadas no se han seguido únicamente en la relación de asesoramiento hacia las escuelas sino que forman parte del trabajo “para sí” del propio equipo de asesoramiento. Un hallazgo importante, en este sentido, es haber constatado que la conformación de equipos no es una capacidad alentada únicamente entre los profesores en la gestión de proyectos escolares, sino que constituye un elemento estructurante para el trabajo de asesoramiento. En efecto, los asesores reconocen la importancia de producir con colegas y la complementariedad de roles que les ofrece su propio trabajo en equipo. En este sentido, el equipo de asesores se constituye en un “equipo de proyecto” que desarrolla un proceso de cambio, en este caso un servicio de asesoramiento con estructura y modalidades innovadoras.

La vigencia de las mismas estrategias en el proceso de cambio de las escuelas y en la construcción de la funciones de asesoramiento otorga a la experiencia una formidable coherencia.

La actuación del asesoramiento: planear, desarrollar y sostener.

Una vez realizadas las consideraciones acerca de las diversas opciones de sentido que determinan la práctica asesora, estamos en condiciones de abordar algunas consideraciones relativas a las funciones que el Asesoramiento Escolar desarrolla en contextos de cambio situado. Estas consideraciones se refieren a la actuación del asesoramiento, es decir a las prácticas concretas que configuran el desarrollo del proceso de asesoramiento.

En este caso, el proceso de asesoramiento se configura como proceso complejo en el que se identifican tres subprocesos: uno de carácter estratégico de planificación a nivel regional, otro de sostenimiento configurado por las fases de “construcción de la relación” y “generación de condiciones” y otro cíclico o de desarrollo, constituido por las fases de “autoevaluación institucional” y “gestión de proyectos de mejora”. La identificación de estos tres procesos nos han llevado a configurar el tercer triángulo de la “dramática del asesoramiento” al que denominamos el “triángulo de actuación del asesoramiento”, que representamos en el Gráfico 66.

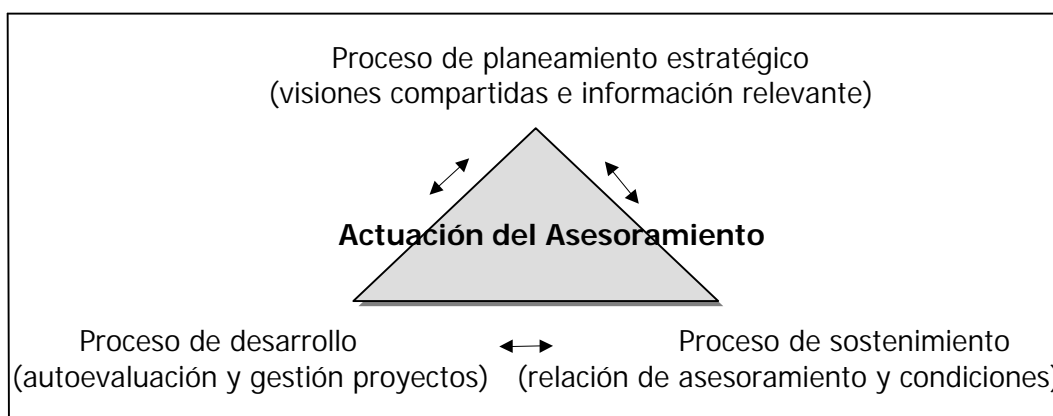


Gráfico 66: “La actuación del asesoramiento”

a) El proceso de planeamiento estratégico a nivel regional

La problematización inicial de la situación de las 15 escuelas, las reflexiones acerca de por qué se producen los altos índices de abandono y repitencia, la construcción de visiones y metas de democratización y las opciones estratégicas constituye instancias que surgen del plan estratégico elaborado por la supervisión con participación de los asesores. Planear se evidencia entonces no como una acción de definir un tipo de cambio que debe aplicarse linealmente, sino como una instancia fundante de otro modo de pensar la escuela y el cambio, en la que cada escuela ha de convertirse en el centro del cambio, fortaleciendo sus capacidades internas para desarrollarlo y sostenerlo.

En el caso que estudiamos, la participación de los directivos y profesores en la etapa de planificación del cambio constituye el elemento diferencial en dirección a hacer efectivo el protagonismo y la apropiación del proceso de cambio, y que pone a los profesores al resguardo del “papel de reparto” que suele adjudicárseles como meros ejecutores del cambio.

Si bien nos hemos referido en los apartados anteriores al planeamiento estratégico, ya que al mismo tiempo responde en nuestro caso a la configuración del territorio y del texto, volvemos a mencionarlo aquí porque resulta evidente la actuación de los asesores en su producción. Podría pensarse en otros casos donde los asesores hicieran su entrada cuando el plan estuviera conformado, sin embargo no ha sido este el caso y creemos que justamente la implicación de los asesores en la totalidad del proceso, desde su concepción es uno de los elementos diferenciales del caso. Los asesores han funcionado aquí también como asesores no sólo para las escuelas sino también para la supervisión. En su función de enlace y mediación entre el conocimiento teórico y la práctica, los asesores contribuyeron en delinear la propuesta general. Este rol, que ensambla lo técnico con lo político, puede que no coincida en las mismas personas de los asesores, y ciertamente constituya una rareza del caso. Es por eso que, preferimos profundizar en los otros dos procesos que hemos identificado y que entendemos tienen mayor poder de transferencia: el proceso de desarrollo y el de sostenimiento.

b) El proceso de desarrollo

Denominar “desarrollo” a esta fase del proceso, tal como señala Domingo (2005), resulta mucho más pertinente que la tradicional denominación de “puesta en práctica”, ya que aporta un matiz importante de dinamismo, seguimiento, maduración y crecimiento al que se añade un componente reflexivo y compartido. En el caso que estudiamos el proceso de desarrollo está constituido por un ciclo que inicia con la formulación de una visión compartida que define grandes propósitos que da lugar a la autoevaluación institucional para luego diseñar y gestionar proyectos de mejora para recomenzar el ciclo. Este ciclo implica una relación dialéctica entre la acción individual y la de equipo; entre la dimensión general del nivel institucional y los focos específicos de mejora de cada proyecto; entre la investigación y la acción.

El propósito de este proceso queda bien expresado por Domingo (2005:13) cuando señala que se trataría de *“alentar al profesorado a que piense en voz alta son sus colegas acerca del trabajo y la realidad. Arrancar una memoria colectiva como fundamento sobre la que construir una comprensión de la realidad y (re)tomar conciencia colectiva para, después, conquistar una imaginación colectiva, “la utopía posible” con capacidad de transformación de la realidad”*.

La autoevaluación, como bien señalara Bolívar (1994), en tanto proceso de mejora interna se concibe dentro de una reconstrucción de los centros escolares, como espacios institucionales para la indagación y la innovación. Si se asume que la escuela es el centro del cambio, la autoevaluación procede como instancia ineludible para la reconstrucción de visiones y prácticas que comienza en la detección de los problemas, fortalezas y debilidades orientadas a la revisión de lo que se hace, repensar lo que podría cambiarse y consensuar proyectos de acción.

c) El proceso de sostenimiento

Dentro de este proceso se destacan dos subprocesos: la construcción de la relación de asesoramiento y la generación de condiciones. Ambos apuntan a generar y sostener dispositivos de mejora que acompañan no sólo los momentos iniciales sino que resultan permanentes y que, lejos de constituir un pre-requisito, forma parte del cambio. Tal como se presentan estos procesos están al servicio de garantizar la existencia y el fortalecimiento del escenario o el territorio del cambio y del asesoramiento que constituye el primero de los triángulos que identificamos.

Considerar que la relación de asesoramiento y las condiciones para la mejora no constituyen un a priori sino un aspecto central de la mejora a conseguir, conecta con las tendencias más actuales de concebir el cambio (Bolívar, 1999; Ainscow y otros, 2001; Hopkins, 2002). Pero además garantiza que las escuelas con mayores problemas, que son justamente aquellas en las cuales las capacidades para mejorar necesitan ser fortalecidas, no queden desplazadas. Como apunta críticamente Terigi (1999:147), “*Se espera que las escuelas se organicen internamente de modo tal que puedan definir proyectos institucionales, cuando en realidad un objetivo debería ser fortalecer a las instituciones educativas a tal punto que en el curso de algunos años puedan alcanzar un nivel de autonomía y de capacitación interna de su personal que les permita producir una definición curricular autónoma dentro de ciertos marcos...lo que hoy es una condición, debería ser un objetivo*”.

Al analizar el proceso de asesoramiento como actuación, observamos la confluencia de los términos que dibujan los otros dos triángulos de la dramática del asesoramiento, el escenario y el texto. Y observamos además que nuevamente se presenta un *isomorfismo* en los procesos atravesados por las escuelas y por el propio equipo de asesoramiento. *Planear, desarrollar y sostener* son las mismas acciones que desarrollan los profesores y, respecto a otros contenidos, los asesores. Esto nos lleva a pensar en un nuevo modo de entender la colegialidad entre asesores y asesorados, no en cuanto a los contenidos sino en términos de procedimientos. En efecto, emerge en este contexto isomórfico entre asesores y asesorados un nuevo modo de comprender la simetría entre las posiciones de quienes asesoran y quienes son asesorados como actores del cambio.

La identificación de los elementos constitutivos de la dramática del asesoramiento, que surge en este caso, con sus tres triángulos referidos al escenario, el texto y la actuación del asesoramiento, quedan sintetizados en el Gráfico 67.

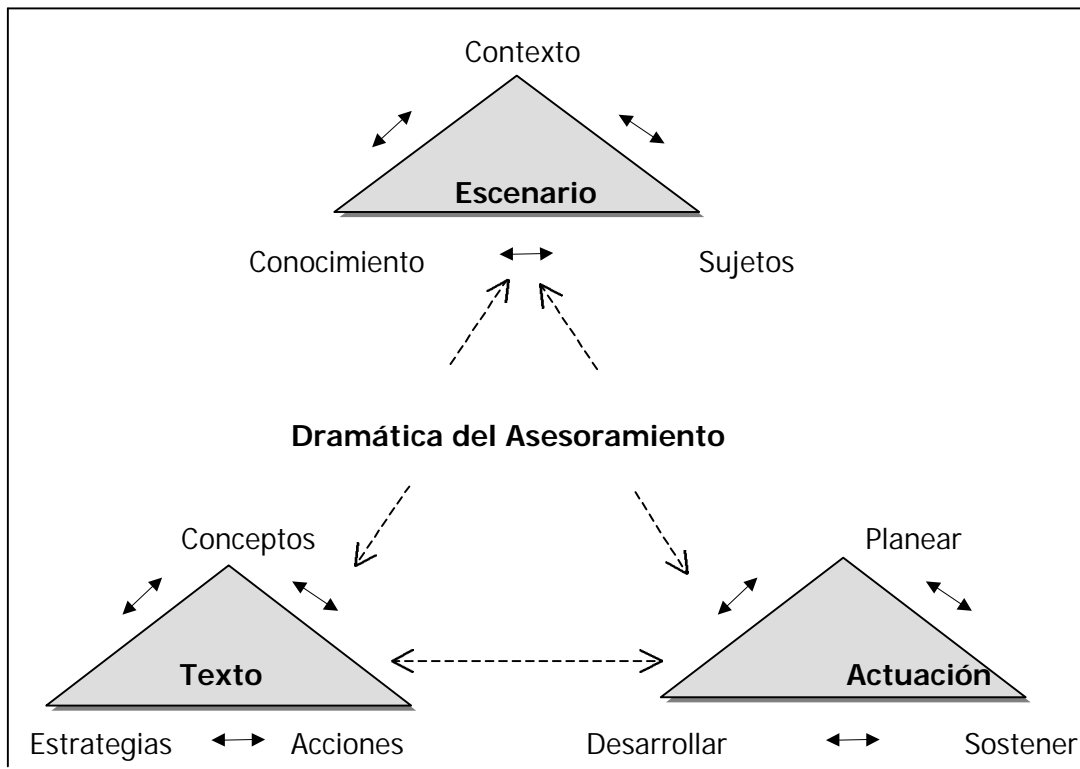


Gráfico 67: La dramática del asesoramiento: escenario, texto y actuación

8.3.2. Las funciones del Asesoramiento Escolar en la generación y gestión del conocimiento: hacia un modelo de trabajo

La investigación nos ha permitido describir los aspectos que ayudan a configurar el Asesoramiento Escolar en contextos de cambio democrático y que nos ha ayudado a definir la “dramática del asesoramiento”. En nuestro diseño del estudio de caso incluimos una última etapa destinada a profundizar en el conocimiento de situaciones concretas de intervención con el fin de comprender en profundidad los procesos que se ponen en juego en la actuación contextualizada. Si se quiere, pusimos una nueva lente

de aumento sobre el tercero de los triángulos, el referido a la actuación, con el fin de reconstruir un caso concreto de intervención del equipo de asesoramiento que nos mostrara más acabadamente los detalles de su labor. El resultado fue el relato y el análisis de “el caso de la escalera vacía” que presentamos en el informe sobre la Labor de asesoramiento en el capítulo anterior. Lo que nos interesa rescatar, ahora en las conclusiones de este trabajo, es el modelo de análisis que utilizamos para realizar esa profundización, porque creemos que contiene valor de transferencia.

Para estudiar en profundidad la labor del equipo de asesoramiento nos centramos en una intervención concreta a la que hemos denominado “El caso de la escalera vacía” que consta en nuestro informe de resultados del capítulo anterior. En su estudio hemos utilizado dos tipos de categorías de análisis provenientes de nuestro marco teórico, que definen un modelo que relaciona las distintas dimensiones del asesoramiento: Comunicación, Formación, Planificación e Innovación, y los procesos de conversión del conocimiento: Socialización, Exteriorización, Combinación e Internalización. Encontramos entonces que combinando las dimensiones del asesoramiento con los procesos de conversión del conocimiento obtenemos un modelo de análisis que aquí volvemos a presentar:

Dimensiones del Asesoramiento Escolar				
Procesos de conversión del conocimiento	COMUNICACIÓN	FORMACIÓN	PLANIFICACIÓN	INNOVACION
SOCIALIZACION				
EXTERIORIZACION				
COMBINACION				
INTERNALIZACION				

Cuadro 57. Asesoramiento Escolar: dimensiones y fases de un modelo de trabajo.

Este modelo, que en rigor debería ser entendido como una propuesta de análisis y trabajo, ha surgido de categorías provenientes de nuestro marco teórico y puesto a prueba en el análisis de una intervención compleja. El mismo nos ha resultado útil para mejorar nuestra comprensión acerca de los complejos procedimientos que la dramática del asesoramiento asume en la actuación en situaciones concretas. Y además nos ha servido para validar nuestra idea de que el Asesoramiento Escolar puede operar en la generación y gestión del conocimiento.

En la intersección entre los procesos de conversión del conocimiento y las dimensiones del asesoramiento podrían identificarse tareas y habilidades que los asesores ponen en juego y que pueden variar según los distintos contextos de actuación. De modo que este modelo expresa un conjunto de categorías de análisis o de hipótesis de trabajo que no fija tareas concretas, las cuales serán el resultado de opciones y determinaciones institucionales y personales en contextos específicos de trabajo, tal como corresponde si acordamos en definir al asesoramiento como “práctica situada”.

En el último apartado de estas conclusiones, al tratar sobre las implicaciones del estudio, volveremos sobre este modelo para señalar algunas de sus posibles aplicaciones.

Pero, diremos aquí a modo de conclusión que este modelo de análisis nos ha servido para confirmar la idea que guiaba nuestra indagación referida a que, en su actuación contextualizada, el Asesoramiento Escolar en contextos de cambio funciona motorizando procesos de generación y gestión del conocimiento. Entendemos pues que así como el cambio es aprendizaje, el Asesoramiento Escolar es producción y gestión del conocimiento. La mejora escolar produce conocimiento, nuevos y diversos aprendizajes, que transforman nuestros modos de pensar y de hacer las escuelas. El Asesoramiento Escolar constituye una práctica de vital importancia para la reconversión cognitiva que toda mejora escolar implica. A partir del estudio podemos decir que la línea teórica de Gestión del Conocimiento resulta ser una línea válida para ser aplicada al Asesoramiento Escolar. El estudio de caso muestra, con fuerza de evidencia, que el cambio es un proceso de aprendizaje y creación de conocimiento organizacional y que requiere de determinados apoyos externos pero que procede de los miembros de la

organización a partir de la conversión colectiva del conocimiento tácito en un nuevo conocimiento tácito cualitativamente distinto.

8.3.3. Problemas en el paraíso y la emergencia de un nuevo paradigma

A modo de corolario de estas conclusiones acerca del Asesoramiento Escolar vamos a señalar lo que podrían constituir “problemas en el paraíso”. En el caso estudiado, la opción estructural es donde parecen localizarse los puntos más conflictivos. En este nivel se inscribe, como se señaló, la situación de conflicto con la Administración Central y también es la instancia donde, desde nuestra perspectiva, podría formularse cierto cuestionamiento al quedar asociada la función de asesoramiento a la de supervisión escolar, con el riesgo residual que implica la vigencia del principio de autoridad por sobre el de colaboración y colegialidad.

Respecto de ambas situaciones conviene recordar lo que aporta Rodríguez Romero (1996, 2001) respecto de la “marginalidad del rol de asesor”. Se dice que un rol adquiere la cualidad de “marginal” cuando en su desarrollo se ve obligado a establecer puentes entre expectativas contradictorias que sostienen diferentes grupos culturales: la administración, el profesorado, la supervisión y los propios asesores. El asesoramiento se dibuja entonces como una instancia de mediación entre culturas diferentes y el problema del asesor supone aprender a combinar el respaldo de las instancias administrativas al desarrollo de procesos internos en las escuelas. Como expresa Rodríguez Romero (2001:82) *“La marginalidad convierte al agente de apoyo en puente entre culturas y éste debe aprender a sentirse relativamente cómodo en ambas orillas. Por las circunstancias de desempeño de su rol tienen que aprender a construir roles de ‘puente entre fronteras’”*.

Suelen identificarse dos escenarios modélicos que determinan los términos de esa mediación y que hemos examinado en el desarrollo teórico: un escenario con predominio de las instancias administrativas y otro donde prevalece el profesorado y la comunidad educativa. En el primer escenario, predomina la imagen de las escuelas como organizaciones homogéneas, el rol del asesor suele estar al servicio de programas de innovación externos a la escuela y asociado con tareas de control y la relación de

asesoramiento asume formas próximas a la inspección y a la formación extramuros de la escuela sobre áreas determinadas previamente. En el segundo escenario, las escuelas se contemplan insertas en una comunidad local y son consideradas heterogéneas, el rol del asesor se dedica exclusivamente a tareas de asesoramiento y la relación se define en términos del desarrollo escolar, la formación basada en la capacitación del profesorado y en investigación-acción.

Los resultados del estudio de caso sitúan la experiencia de asesoramiento en el segundo escenario, sin embargo se advierten algunas cuestiones críticas que formularemos en términos de pregunta: ¿Qué sucedería si los supervisores que lideran el proceso fueran reemplazados por otros, que desempeñaran su función de una manera más tradicional? ¿Cómo perciben las escuelas la dependencia de los asesores de la supervisión? ¿Cómo podrían mediar los asesores entre el proyecto regional de cambio y la administración central? ¿A qué apelarán para no sucumbir a funciones instrumentalizadoras? ¿Cómo construyen los asesores marcos epistemológicos diferentes para sostener el discurso innovador que portan, habida cuenta de los escasos recursos que dicen tener para su propia formación? ¿Cómo asegurar la evolución de la experiencia, más allá de las personas que hoy la llevan adelante? Es decir ¿cómo asegurar la supervivencia de la experiencia y cómo pensar acerca de su ampliación a otros contextos?

Estas cuestiones se dirigen a resaltar algunos de los puntos críticos del tipo de asesoramiento innovador que hemos descrito en este caso. Aún cuando queda expresada su coherencia con los modos recientes y fundamentados de comprender el Cambio Educativo, la naturaleza de los apoyos requeridos y la factibilidad y viabilidad de la experiencia, el caso se sitúa en un contexto administrativo y también cultural que mayoritariamente asume posturas contradictorias acerca de los modos de pensar el Cambio Educativo.

Quiere decir entonces que, por un lado, la evolución de este caso concreto dependerá de la capacidad de los actores para interactuar con las tradiciones y las rutinas instaladas a nivel del sistema educativo. Y entonces la consolidación, la extensión, la burocratización, el aislamiento o la interrupción de la experiencia constituyen cursos posibles de la acción dramática.

Pero, por otro lado, puede pensarse que más allá del destino de este caso concreto, lo que muestra el estudio es la encarnación de lo que la teoría viene planteando como la emergencia de un nuevo paradigma para producir el Cambio Educativo. Y, entonces, cada caso, cada experiencia deja su huella, se inscribe en la memoria y produce aprendizajes. Por eso, el final de esta dramática permanece abierto.

8.4. Implicaciones del estudio

A nuestro criterio los principales aportes de este estudio están en:

- a) La sistematización y revisión de las tendencias más recientes sobre cambio y asesoramiento, incluyendo la información que procede de las entrevistas a expertos.
- b) La identificación y descripción de un caso innovador de Asesoramiento Escolar que aporta:
 - Un “*pattern*” de proyectos escolares innovadores y un conjunto de lecciones aprendidas
 - Un modelo de gestión del cambio con inserción en el meso-nivel
 - Una configuración innovadora del territorio, las opciones y la actuación del Asesoramiento Escolar
 - Un modelo de trabajo del asesoramiento en tanto práctica asociada a la reconversión cognitiva

De estos aportes vamos a señalar dos tipos de implicaciones, unas referidas al Cambio Educativo y otras a la labor de Asesoramiento Escolar que se encuentran estrechamente vinculadas.

8.4.1. Implicaciones para el Cambio Educativo

El modelo de gestión del cambio que hemos identificado y que adopta las características de situarse en la escala “meso” y que procede según un planeamiento estratégico participativo centrándose en la función de asesoramiento, se ha mostrado potente para promover y acompañar proyectos escolares de mejora que generan aprendizajes a nivel de las personas, sus prácticas y la organización.

Este modelo de gestión del cambio tiene además la posibilidad de proyectarse en otros contextos. De hecho, las Escuelas Secundarias en el sistema educativo argentino dependen de las supervisiones y una redistribución de los planteles de asesores haría posible transformar todas las supervisiones en “supervisiones ampliadas”. En este sentido, la experiencia de la Región I es una experiencia posible de replicar con cierta facilidad dentro de la Ciudad de Buenos Aires. Para ello probablemente deben realizarse adecuaciones y sobre todo una formación específica de los supervisores que les permitan reconocer dimensiones de sus funciones que no son suficientemente exploradas. De la misma manera, la sustentabilidad y replicabilidad de este modelo implica realizar esfuerzos formativos de los asesores, ya que es evidente que el tipo de asesoramiento que supone este modelo de gestión del cambio requiere de un determinado perfil y de la adopción de ciertas visiones que no resultan extendidas entre los profesionales del asesoramiento.

Pero este modelo de gestión cuyas características dinámicas hemos mostrado ya y cuya estructuración combina la “baja formalidad, alta permanencia e inserción local”, si bien representa una transformación posible del tradicional rol de la supervisión escolar, podría ser asumido por otras instancias. De hecho, no debería ser considerado únicamente como un modelo de supervisión, al menos no ha sido ese campo acerca del cual trata esta investigación, sino como modelo para organizar estructuras de gestión del cambio. En este sentido, podría ser asumido por universidades, institutos de formación docente, sindicatos, u otros agentes que adopten la decisión de asesorar en proyectos escolares de mejora. En ese caso, se hace necesario estudiar los modos en que estos agentes pueden articularse con las estructuras del sistema educativo.

Por otra parte, en esta investigación se identifica un caso concreto sobre el que se desarrolla el Estudio de caso que, en modo alguno ha agotado la riqueza del mismo. Así existen múltiples líneas que podrían profundizar su estudio: la función y el rol de la supervisión, los procesos de participación, la relevancia y la pertinencia del contenido de cada proyecto, los tipos de liderazgo y su incidencia en la mejora, los procesos internos de aprendizaje a nivel personal, grupal y organizacional.

Además, el caso podría abordarse no sólo desde el análisis de las congruencias, entre lo previsto y lo logrado, sino también desde el análisis de las contingencias, aquello que ha sucedido y que no había sido previsto. Estas miradas permitirían reflejar la dinámica particular del Cambio Educativo que, como señalamos, escapa a las planificaciones estrictamente racionales y a las implementaciones lineales.

Por último, cada una de las quince escuelas ha construido una biografía particular de la experiencia, donde el viaje hacia la mejora asume itinerarios diversos. La recuperación de esas “historias de mejora”, del tipo de “El caso de la escalera vacía” que reconstruimos en este estudio, podrían aportar formas contextualizadas de investigación y nuevos conocimientos acerca de respuestas idiosincrásicas a problemas compartidos.

8.4.2. Implicaciones para el Asesoramiento Escolar

El modelo de trabajo que hemos presentado en el punto 9.3.2., y que combina las dimensiones/ funciones del asesoramientos con los procesos de conversión del conocimiento, presenta al menos, tres posibilidades de aplicación:

a) Aplicación al análisis y evaluación de procesos de asesoramiento

Este modelo de trabajo puede ser aplicado para analizar y / o evaluar procesos de asesoramiento que se inscriban en perspectivas de cambio situado y prácticas contextualizadas de Asesoramiento Escolar. De la misma manera los cuestionarios utilizados para recoger información acerca de los proyectos escolares y el perfil y rol de los asesores resultan instrumentos útiles para analizar y/o evaluar otras experiencias.

b) Aplicación al planeamiento de estructuras de asesoramiento en el meso-nivel.

Este modelo de trabajo se corresponde con estructuras capaces de funcionar según una lógica centro-arriba-abajo, ya que permite una dinámica que conecta la micropolítica escolar con la macropolítica educativa. Dicho en otros términos, las estructuras de asesoramiento que proceden según la reconversión cognitiva necesitan poder enlazar las necesidades de las escuelas y sus profesores con diversos recursos: entre ellos, el conocimiento acumulado acerca de la mejora escolar y profesionales e instituciones, financiación de proyectos, etc. Las estructuras de este tipo resultan ser abiertas, flexibles, interdisciplinarias, capaces de actuar como mediadoras o enlace. Las estructuras de supervisión escolar, transformadas en las estructuras de “supervisión ampliada”, tal como hallamos en el caso estudiado, es una estructura posible aunque, como dijimos, no es la única en la que podría aplicarse.

c) Aplicación a procesos formativos de los asesores.

Las dimensiones y fases que contiene el modelo de trabajo para el asesoramiento describen aspectos centrales para la formación de asesores. Si bien hemos reconocido que los pedagogos generalistas estarían en mejores condiciones para desarrollar este tipo de asesoramiento, otros perfiles profesionales podrían desempeñar el rol de asesor, como por ejemplo: psicopedagogos, sociólogos educacionales y psicólogos educacionales. Sin embargo hay que reconocer que en la formación de estos profesionales, incluso en la de los pedagogos, suelen no abordarse las competencias que el modelo implica. De modo que creemos que utilizando las dimensiones del asesoramiento y los procesos de conversión del conocimiento como bases puede diseñarse una oferta formativa especializada para asesores.

8.5. Líneas abiertas de investigación

Concluimos este trabajo señalando algunas líneas de investigación que se abren para el estudio del Asesoramiento Escolar en el contexto de cambio en la sociedad del conocimiento:

1. El estudio de los nuevos perfiles de asesores requeridos y las demandas de formación.

Un nuevo modelo de trabajo define nuevas competencias y habilidades que abren zonas prioritarias para la formación de asesores escolares. Los contenidos culturales del cambio habilitan a pensar, en el contexto de las transformaciones de la sociedad del conocimiento, la emergencia también de nuevos perfiles epistemológicos. Resulta pues una línea de investigación importante la profundización del estudio de esos nuevos perfiles, el establecimiento de las brechas respecto de los perfiles existentes y de las nuevas demandas de formación.

2. El meso-nivel: el rol de la supervisión y otros agentes de asesoramiento

El estudio de la diversidad organizacional de los niveles intermedios de decisión en el sistema educativo, su regulación formal e informal, y la identificación de casos innovadores que conecten su accionar con la búsqueda de la calidad y la equidad educativa resultan importantes para valorar sus potencialidades para el cambio requerido. Esta línea comprende prioritariamente el rol de la supervisión escolar pero podría pensarse en otros agentes capaces de desarrollar procesos de asesoramiento para el cambio en las escuelas.

3. El estudio del asesoramiento desde el lugar del asesorado

El lugar del asesorado, sus visiones y sus voces, contribuirían a mejorar la comprensión de la relación de asesoramiento. Así como la “mirada de los alumnos” acerca de su propia formación es una línea reciente y potente de investigación (Ruduck y otros, 2003), el asesorado es siempre un docente que en tanto profesional porta un saber especial acerca de las situaciones de asesoramiento. Los estudios destinados a recuperar e interpretar el lugar del asesorado resultan necesarios para la construcción de un modelo democrático de cambio y asesoramiento.

4. La profundización del conocimiento de los procesos cognitivos que acompañan el cambio cultural en la escuela.

La investigación sobre el cambio ha privilegiado, en los últimos años, el estudio de los procesos vinculados a la gestión y la reorganización social de la escuela como, por ejemplo, el fenómeno del liderazgo, el trabajo en equipo, la toma de decisiones colegiadas. Pero, en cambio, no se ha profundizado sobre el componente cognitivo que conlleva la revisión de roles y prácticas escolares. Esta línea de investigación dirigida a descubrir cómo se construyen nuevas representaciones del curriculum, de los roles docentes y las prácticas, explorando el componente de reconversión cognitiva que implican, resulta una línea complementaria de la investigación centrada en los estudios culturales sobre la escuela.

5. El estudio contextualizado de la diversidad.

Cada contexto social define una historia particular en su relación con la diversidad. En el contexto argentino el estudio de la relación entre diversidad y sistema educativo ha de remontarse al preciso momento de creación del sistema educativo cuando, para la conformación de la Nación, se apeló a un modo particular de integrar a los inmigrantes desde una filosofía de homogeneización de las diferencias. Estudiar la diversidad en este contexto es volver a pensar esa historia y desde allí identificar los nuevos modos en que se expresa la diversidad para articular formas escolares más democráticas y justas. La investigación sobre la diversidad y su relación con los procesos de Cambio Educativo es a nuestro criterio una de las líneas de investigación más urgentes y necesarias, sobre todo en el nivel de las Escuelas Secundarias. Además habrá de considerarse la emergencia de nuevas formas de cultura juvenil que hasta el momento quedan excluidas y resultan incompatibles con la cultura que portan las escuelas y sus profesores. Esta línea no proviene directamente del foco de esta investigación sino que constituye una derivación de las demandas identificadas en el contexto estudiado como es la transformación del contrato fundacional de las escuelas secundarias.

8.6. Reflexión final

Como hemos tratado de mostrar, y aquí concluimos, existen dos grandes desafíos para la gestión del Cambio Educativo en la sociedad del conocimiento: el desafío de la *democratización* y el desafío de la *transformación*.

El desafío de la democratización es el desafío de *incluir la diferencia para excluir la desigualdad*. La gestión del Cambio Educativo asume así una finalidad especialmente ética, a la que se subordinan las decisiones políticas y técnicas. La democratización escolar se constituye en el sentido y valor del cambio en el contexto actual de la sociedad del conocimiento, con sus riesgos de exclusión y sus demandas de equidad y calidad educativa.

“*Incluir la diferencia para excluir la desigualdad*”, implica al menos tres movimientos sustanciales de cambio, que sintetizan los desarrollos de la primera parte de este trabajo:

- a) De la matriz escolar homogénea que procede según la lógica deductiva del “deber ser” basada en los principios de *progreso, universalidad y regularidad* a la comunidad democrática de aprendizaje sustentada en la *diferencia, particularidad e irregularidad*.
- b) De la cultura de la enseñanza a la cultura del aprendizaje, donde se reconozca la legitimidad de la incertidumbre, de lo no sabido, de la carencia y desde allí se relegitime la enseñanza como proyecto.
- c) De las estructuras burocráticas y fragmentadas a las estructuras flexibles, abiertas y en red, que aseguren un curriculum integrado e integrador y una mejor articulación con el sistema educativo y con el contexto global y local.

El desafío de la transformación es un desafío a la capacidad de *operar dramáticamente en las profundidades*. Transformación dramática de los sentidos, “actuar en situación” y en la turbulencia de las crisis. Transformación de la gramática escolar pero también de la gramática del cambio. El desafío de la transformación implica también algunos movimientos:

- a) Del conocimiento personal e implícito inscripto en la memoria, los rituales y las metáforas a su conversión en conocimiento colectivo y explícito que opera en los proyectos de cambio definidos participativamente.
- b) De la gestión del cambio basada en decisiones heterodirigidas a la gestión basada en la generación de conocimiento y aprendizaje sostenido y significativo que deviene en capacidad interna..
- c) De la competencia desaprovechada y la incompetencia ignorada, generada por las condiciones de aislamiento e individualismo de la tarea docente, a la conformación de comunidades docentes, profesionales y comprometidas, que gestionen y generen conocimiento.

Los desafíos de democratización y transformación atraviesan también el campo del Asesoramiento Escolar que, como se ha intentado mostrar, constituye un terreno en el cual todas las tendencias se muestran también atravesadas por una convicción central: no hay intervención neutral, todo quehacer profesional se inscribe en una decisión ético-política.

El Asesoramiento Escolar, como proceso de gestión y generación de conocimiento vinculado a procesos de cambio inscriptos en un marco de democratización escolar, es una práctica en construcción que, como intenta mostrar este estudio, se realiza alrededor de un conjunto de valores y opciones ideológicas en defensa de la escuela pública y de instituciones democráticas. Y es conveniente resaltar estos aspectos sustantivos porque, como señala Escudero (2001:22) en relación a la mejora y que aquí hacemos extensivo al Asesoramiento Escolar, *“siempre existe el peligro de quedar aprisionado por un sesgo procedimental, y de quedar convertida sutilmente en una especie de ‘tecnología de gestión disfrazada’”*.

Si la mejora es una cuestión política, en lo que concierne a su naturaleza como provisión y garantía de democratización del conocimiento, es decir de una buena educación para todos, el asesoramiento que procede según la lógica democrática de un “cambio desde dentro y entre todos” es un asunto en que los valores resultan sustanciales. Y es

precisamente la dimensión ético-política del asesoramiento la que, frente a la posibilidad de fragmentaciones de funciones y a los riesgos de instrumentalización de las mismas, otorga al rol del asesor un carácter dramático, es decir con una enorme potencialidad emancipatoria.

En esta investigación hemos descripto una “dramática” del cambio y del asesoramiento, siguiendo algunos cánones del género literario. Y, en este sentido, vale rescatar lo señalado por el reconocido crítico Harold Bloom (2000), cuando expresa que ante toda obra literaria pueden hacerse dos preguntas: *¿cambian los personajes?* y si cambian, *¿qué es lo que causa en ellos ese cambio?*. Luego de extensos estudios en lo que Bloom aplica ambas preguntas a diversas obras, se encuentran dos patrones de cambio en los personajes literarios: el shakesperiano y el cervantino. En el primero predomina “la escucha del sí mismo”, la autorreflexión y el descubrimiento personal de una identidad profunda que moviliza el cambio. Es el caso por ejemplo de Hamlet, que a partir de sus monólogos y soliloquios construye su historia. En el modelo cervantino prevalece “la escucha del otro”, el diálogo con un otro cercano conduce al cambio. Don Quijote y Sancho, por supuesto. Esto nos lleva a pensar que, considerando los aportes de nuestro estudio, en la dramática del cambio escolar hay mucho del modelo cervantino pero, al mismo tiempo, si la situación de asesoramiento se concibe como instancia de generación de conocimiento, la transformación por la autorreflexión es fundamental. Y no sólo en las personas sino también en las organizaciones como “personajes”. De modo que, en cada compleja “puesta en escena”, en cada encuentro entre asesores y asesorados, la situación dramática transcurre entre la imprescindible presencia de otros y la apertura de una interioridad que procesa el cambio sobre sí misma. En esa tensión de modelos se juega finalmente la identidad de esa práctica que llamamos asesoramiento.

La labor de asesoramiento se manifiesta, pues, como una tarea con pocas rutinas y ortodoxias, de naturaleza conflictiva, que desde el borde despliega una mirada amistosa y crítica a la vez, que se sabe incompleta, aunque valiosa para la generación de conocimiento y capacidades internas de las escuelas y que asume, indefectiblemente, una posición ético-política frente a la transformación “dramática” de la gramática de la escolaridad y del cambio.

IV. BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

Abraham, T. (2000): *La empresa de vivir*, Buenos Aires, Sudamericana

Aguerrondo, I. (1990): *El planeamiento educativo como instrumento de cambio*, Buenos Aires, Troquel.

Aguerrondo, I. (1993a): *Escuela, fracaso y pobreza: ¿cómo salir del círculo vicioso?*, OEA

Aguerrondo, I (1993b): “*Cómo será la escuela del siglo XXI*” en Filmus, D. (comp.) *Para qué sirve la escuela*, Buenos Aires, Tesis/Norma

Aguerrondo, I. y otros (2002): *La escuela del futuro II. Cómo planifican las escuelas que innovan*, Buenos Aires, Papers Editores.

Aguerrondo, I. (2002b) *Ministerios de Educación: de la estructura jerárquica a la organización sistémica en red*, IIPE, Bs. As.

Ainscow, M. y otros (2001): *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*, Madrid, Narcea.

Alvarez Méndez, J. (1986): Investigación cuantitativa / Investigación cualitativa: ¿una falsa disyuntiva? en Cook, T. y Reichardt, Ch. *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*, Madrid, Morata, 9-23.

Antúnez, S. (1993): *Claves para la organización de centros escolares*, Barcelona, ICE-Horsori.

Apple, M. (1996) *Política cultural y educación*, Madrid, Morata.

Area, M. y Yañez, J. (1998): El asesoramiento curricular a los centros escolares. La fase de contacto inicial, *Qurrículum*, 1, 51-78

Argyris, C (1999a): Entrevista con Chis Argyris por J. Kurtzman, *Harvard Business Review*, 88, 34-42.

Argyris, C (1999b): *Conocimiento para la acción*, Barcelona, Granica.

Argyris, C. y Schön, D. A. (1978): *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, MA, Addison-Wesley.

Argyris, C. y Schön, D.A. (1996): *Organizational learning II: Theory, method and practice*. Reading, MA., Addison-Wesley.

Arnal, J., Del Rincón , D., Latorre, A. (1992): *Investigación educativa. Fundamentos y metodologías*. Barcelona, Labor.

Aronowitz, S. y Giroux, H. ((1991): *Postmodern Education. Politics, culture and social criticism*, Minneapolis, University of Minnesota Press.

Aubrey, C. (1990): An overview of consultation, en Aubrey, C. (Ed.): *Consultancy in the United Kingdom. Its role and contribution to educational change*, London, Falmer Press.

Azerrat, J. (2002): Las escuelas y la gestión de la crisis en *Revista Novedades Educativas*, 136, pp.33-35

Balandier, G. (1990): *El desorden. La teoría del caos y las ciencias sociales*, Barcelona, Gedisa.

Ball, S. (1994): *La micropolítica de la escuela*. Barcelona, Paidós.

Bartoli, A. (1992): *Comunicación y Organización*, Barcelona, Paidós.

- Baudrillard, J. (1984): *Las estrategias fatales*, Barcelona, Anagrama.
- Beck, U. (1999): *Hijos de la libertad*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Beltrán Llavador, F. (1995): Desregulación escolar, organización y curriculum en VV.AA. *Volver a pensar la educación*, Vol II, La Coruña-Madrid, Paideia/Morata.
- Bernstein, B. (1996): *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*, Londres, Taylos & Francis.
- Bertoni, A., Poggi, M. y Teobaldo, M. (1995): *Evaluación, nuevos significados para una práctica compleja*. Kapelusz, Buenos Aires.
- BID (1998 - 1999) *América latina frente a la desigualdad. Progreso económico y social en América Latina*, Informe 1998-1999.
- Bloom, H. (2000): *How to Read and Why*, New York, Ed. Scribner.
- Bolívar, A. (1994): Autoevaluación institucional para la mejora interna en Zabalza, M.A., *Reforma educativa y organización escolar* pp 915-944, Santiago de Compostela, Tórculo.
- Bolívar, A. (1997): La formación centrada en la escuela: el proceso de asesoramiento en Marcelo García, C. y López Yáñez (Coord) *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*, Barcelona, Ariel.
- Bolívar, A. (1999a): *Cómo mejorar los centros educativos*, Madrid, Síntesis.
- Bolívar, A. (1999b): El asesoramiento curricular a los establecimientos educacionales: de los enfoques técnicos a la innovación y desarrollo interno, *Revista Enfoques Educativos* Vol 2 N°1, Universidad de Chile.
- Bolívar, A. (2000a): *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*, Madrid, La Muralla.

Bolívar, A. (2000b): El liderazgo compartido según Peter Senge en Villa, A. (coord.) *Liderazgo y organizaciones que aprenden*, III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos, Bilbao, ICE Universidad de Deusto, pp. 450-471

Bolívar, A. (2001a): Los centros educativos como organizaciones que aprenden: una mirada crítica, en *Revista Contexto Educativo*, Año III, N° 18.

Bolívar, A. (2001b): Del aula al centro y ¿vuelta? Redimensionar el asesoramiento en VV.AA. Domingo Segovia, J (Coord.): *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*, Barcelona, Octaedro-EUB.

Bolívar, A. (2001c): ¿Dónde situar los esfuerzos de mejora?: política educativa, centros o aula, en *Organización y Gestión Educativa*, núm 4 (julio-agosto), 10-16

Bolívar, A. (2002): “El estudio de caso como informe biográfico-narrativo” *Revista Arbor*, monográfico dedicado al “Estudio de caso” N° 675 (febrero), Tomo CLXXI, PP. 559-578.

Bolívar, A. (2004): “La educación secundaria obligatoria en España. En la búsqueda de una inestable identidad” en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 2 N° 1 disponible en www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2nI/Bolivar.pdf

Bolívar, A. (2005): “Equidad educativa y teorías de la justicia” en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 3 N° 2 disponible en www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3nII/Bolivar.pdf

Bolívar, A. , Domingo, J. y Fernández, M. (2001): *La investigación biográfico - narrativa en educación. Enfoque y metodología.*, Madrid, La Muralla.

Botkin, J (1979): *Aprender, horizonte sin límites. Informe al Club de Roma*, Madrid, Santillana

Braslavsky, C. (1985): *La discriminación educativa en Argentina*, Buenos Aires, FLACSO-Miño y Dávila.

Braslavsky, C. (1999): *Re-haciendo escuelas: hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*, Buenos Aires, Convenio Andrés Bello/Ediciones Santillana.

Braslavsky, C. (2001^a): *Las nuevas tendencias mundiales y los cambios curriculares en la educación secundaria del cono sur en la década de los 90*, Brazilia, UNESCO.

Braslavsky, C. (Org.) (2001b): *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad?*, Buenos Aires, Santillana.

Braslavsky, C. (2002): Entrevista en *Revista Novedades Educativas*, 134, 16-19.

Braslavsky, C. y Filmus, D. (1987): “Ultimo año de colegio secundario y discriminación educativa”. *Documentos e Informes de Investigación N° 50*, Buenos Aires, Flacso.

Braslavsky, C. y Cosse, G. (2003): “Panorama internacional sobre calidad y equidad en la educación” ponencia presentada en *Congreso Calidad, Equidad y Educación*, Donostia.

Brater, M. (1999): *Escuela y formación bajo el signo de la individualización* en Beck, U. (1999) *Hijos de la libertad*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Bruner, J. (1988): *Realidad mental, mundos posibles*. Barcelona, Gedisa.

Bruner, J. (2003): *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica de Argentina.

Brunner, J. (2000): Educación: escenarios de futuro. Nuevas tecnologías y sociedad de la información. *Informe N° 16 PREAL*.

Caillods, F. y Hutchinson, F. (2001): ¿Aumentar la participación en la educación secundaria en América Latina?. Diversificación y equidad en Braslavsky, C (Org.): *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad?*, Buenos Aires, Santillana.

Canário, R. (1994): ECO:Um processo estratégico de mudança em Rui d’Espiney y Rui Canário (eds.), *Uma escola em mudança com a comunidade*, Instituto de Inovação Educacional, Lisboa.

Carnoy, M. (1999): Globalización y reestructuración de la educación, *Revista de Educación* 318, pp. 145 – 162.

Carr W. y Kemmis, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación –acción en la formación del profesorado*, Barcelona, Martínez Roca.

Casanova, M (1992): *La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo*, Madrid, Edelvives/ Aula Reforma.

Castells, M. (1997): *La era de la información. Economía, Sociedad y Cultura*, Vol. 3, Fin de Milenio, Madrid, Alianza.

CIPPEC (2003): *Proyecto Provincias Educativas*. Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento, Buenos Aires. Disponible en www.cippec.org/proyectorprovincias

Creemers, B. (1994): *The effective classroom*, Londres, Cassell.

Creemers, B. (2000): Eficacia y mejora en organizaciones que aprenden en Villa, A. (Coord.): *Liderazgo y organizaciones que aprenden*, Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto.

Cook, T. y Reichardt, Ch. (1986): Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y los cuantitativos en Cook, T. y Reichardt, Ch. *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*, Madrid, Morata, 25-58.

Coronel Llamas, J. (1997a): “Análisis organizativo y labor de asesoramiento: aportaciones del enfoque posmoderno” en *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado 1*.

Coronel Llamas, J. (1997b): El asesor y la deconstrucción organizativa en Marcelo García, C. y López Yañez, J. (Coords.): *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*, Barcelona, Ariel.

Coronel Llamas, J. M. (2000): Gestión escolar, dirección de centros y aprendizaje organizativo: dificultades, contradicciones y necesidades, en *Liderazgo y organizaciones que aprenden*, Bilbao, Universidad de Deusto.

Cuban, L. (1992): Curriculum stability and change en P.W.Jackson (ed) *Handbook of Research on Curriculum*, Nueva York, Mac Millan.

Cuban, L. (1993): *How teachers taught: Constancy and change in American classroom 1890-1990*. New York, Teacher College Press.

Cullen, C. (1997): *Crítica de las razones de educar*, Buenos Aires, Paidós, pp.152

Darling-Hammond, L. (1992) “Reframing the School Reform Agenda”, *The School Administrator: Journal of the American Association of School Administrators*.

Darling - Hammond, L. (2001): *El derecho de aprender. Cómo crear buenas escuelas para todos*, Barcelona, Ariel.

Davini, M. (1995): *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Buenos Aires, Paidós.

Day, C. (2001): Innovative Teachers: Promoting Lifelong Learning for All en D. Aspin, J. Chapman, M. Hatton, y Y. Sawano (Eds.), *International Handbook of Lifelong Learning*, London, Kluwer, pp. 473-500

Délaçôte, Goéry (2000): *Enseñar y aprender con nuevos métodos. La revolución cultural de la era electrónica*, Barcelona, Gedisa.

Delors, J. (1996): *La educación encierra un tesoro*, Madrid, UNESCO/Santillana.

Díez Gutiérrez, E. (1999): *La estrategia del caracol. El cambio cultural en una organización*, Barcelona, Oikos-tau

Diker, G. y Feeney, S. (1998): “La evaluación de la calidad. Un análisis del discurso oficial” en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Año VII, N° 12, Universidad de Buenos Aires.

Domingo Segovia, J. (2000): ¿Qué asesoramiento para una organización que aprende?, en Villa, A. (Coord.): *Liderazgo y organizaciones que aprenden*, Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto.

Domingo Segovia, J. (2001): Funciones de asesoramiento, en VV.AA. Domingo Segovia, J (Coord.): *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*, Barcelona, Octaedro-EUB.

Domingo Segovia, J. (2005a): Las prácticas de asesoramiento a centros educativos: Una revisión del modelo de proceso, en *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* 13 (17) , Consultada el 4 de marzo de 2005 en <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n17/>.

Domingo Segovia, J. et al. (2005b): Nuevas formas de asesorar y apoyar a los centros educativos en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol 3, N° 1, 382-402, disponible en www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Domingoetal.pdf

Domínguez, G. (1997): Reestructuración Interna de los Centros y del Sector Educativo” en *Revista Organización y Gestión Educativa* s/r

Domínguez, G. (1999): Los nuevos retos de las institucionales no formales: nuevas necesidades de formación, Documento Base OEI.

Domínguez, G. (2000): *Evaluación y educación: modelos y propuestas*, Buenos Aires, Fundec.

Domínguez, G (2000b) *La dirección y gestión ante el reto de la sociedad del conocimiento*. Material de cátedra Programa de Doctorado UCM s/r.

Domínguez, G. y Mesanza, J. (1996): “*Manual de Organización de Instituciones Educativas*”, Madrid, Escuela Española.

Drucker, P. (1993): *La Sociedad Poscapitalista*, Bs. As., Sudamericana.

Duschatzky, S. (2001): Todo lo sólido se desvanece en el aire en Duschatzky, S. Y Birgin, A. (comp.): *¿Dónde está la escuela?. Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*, Buenos Aires, FLACSO-Manantial.

Earl, L. y Le Mahieu, P. (2003): Replantear la evaluación y la rendición de cuentas en Hargreaves, A. *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador*, Buenos Aires, Amorrortu.

Eisner, E. (1998) *El ojo ilustrado*. Barcelona, Paidós.

Elkind, D. (2003): La escolaridad y la familia en el mundo posmoderno en Hargreaves, A. (comp) (2003) *Replantear el cambio educativo*, Buenos Aires, Amorrortu.

Elliot, J. (1990): *La investigación - acción en educación*, Madrid, Morata.

Elliot, J. (1993): *El cambio educativo desde la investigación - acción*, Madrid, Morata.

Erickson, F. (1986): Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza, en M.C. Wittrock (Ed.) *La investigación de la enseñanza, II Métodos cualitativos y de observación*, Barcelona, Paidós.

Escudero, J.M. (1992): Innovación y desarrollo organizativo de los centros escolares, ponencia en *II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar: cultura escolar y desarrollo organizativo*, Sevilla.

Escudero, J. M. (1999): El cambio en educación, las reformas y la renovación pedagógica en Escudero J. M. (editor) *Diseño, desarrollo e innovación del currículo*, Madrid, Síntesis.

Escudero, J. M. (2001): La mejora de la educación como marco de referencia para el asesoramiento pedagógico en Domingo Segovia, J. (coord..) *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*, Barcelona, Octaedro/EUB.

Escudero, J.M. (2002): *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad, para quiénes?*, Barcelona, Ariel.

Escudero, J.M. (2004): “Reforma, innovación y mejora” en F. Salvador Mata, J.L. Rodríguez Diéguez y A. Bolívar (dirs.) *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Archidona: Aljibe, vol. II, pp. 521-543.

Escudero, J. M. y López, J. (Eds.) (1992): Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio, Sevilla, Arquetipo.

Escudero, J.M. y Moreno M. (1992): *El asesoramiento a centros educativos*. Consejería de Educación y Cultura, Comunidad de Madrid.

Etkin, J. (1997): *La doble moral de las organizaciones. Los sistemas perversos y la corrupción institucionalizada*, McGraw-Hill, Madrid, primera reimpresión.

Etkin, J. y Schvarstein, L. (1989): *Identidad de las organizaciones. Invariancia y cambio*, Barcelona, Paidós.

Fernández, L. (1994): *Instituciones educativas*, Buenos Aires, Paidós.

Fernández, L. (1997): Asesoramiento institucional en situaciones críticas. Abordajes metodológicos en Marcelo García, C. y López Yañez, J. *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*, Barcelona, Ariel.

Fernández, A. L., Finocchio, S., Fumagalli, L. (2001): Cambios en la educación secundaria en la Argentina en Braslavsky, C. (coord.): *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericano contemporáneos*, Buenos Aires, IIPE-UNESCO, Santillana.

Fernández, M.A., Lemos, M.L. y Wiñar, D. (1997) *La argentina fragmentada. El caso de la educación*, Buenos Aires, Libros del quirquincho.

Fernández Enguita, M. (1993): *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*, Madrid, Morata/Fundación Paideia.

Fernández Pérez, M. (1994): *Las tareas de la profesión de enseñar*, Madrid, Siglo XXI.

Filmus, D. (2001): La educación media frente al mercado de trabajo: cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente en Braslavsky, C. (coord.) *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*, Buenos Aires, IIPE-UNESCO, Santillana.

Filmus, D. y Moragues, M. (2003): ¿Para qué universalizar la educación media? en Tenti Fanfani, E. (Comp.) *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*, Buenos Aires, OSDE-UNESCO-IIPE-Altamira

Frigerio, G. y Poggi, M. (1992): *Las instituciones educativas Cara y Ceca*, Buenos Aires, Troquel

Frigerio, G. y Poggi, M. (1996): *El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos*, Buenos Aires, Santillana.

Fullan, M. (1982): *The meaning of educational change*, Nueva York, Teachers College Press.

Fullan, M. (1991): *The new meaning of educational change*, Nueva York/Londres, Teachers College Press/Cassell. Versión en español: Fullan, M. (2002): *Los nuevos significados del cambio en la educación*, Barcelona, Octaedro.

Fullan, M. (1993): *Change forces. The depths of educational reform*, Londres, The Falmer Press.

Fullan, M. (1991): *The New Meaning of Educational Change*, Chicago, Teacher College.

Fullan, M. (1992): *Successful school improvement. The implementation perspective and beyond*, Buckingham, Open University Press.

Fullan, M. (1994): Coordinating Top-Dow and Botton-Up Strategies for Educational Reform en Elmore, R. F. y Fuman, S. H. (eds.): *The Governance of Currículo*, 1994, ASCD Yearbook, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculo Development, 186-202

Fullan, M. (1998): The meaning of educational change. A quarter of a century of learning en Hargreaves, A. et al (eds.): *International Handbook of Educational Change*, Londres, Kluwer.

Fullan, M. y Hargreaves, A. (1997): *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?*, Morón, MCEP.

Fullan, M. y Hargreaves, A. (1999): *La escuela que queremos*, Buenos Aires, Amorrortu.

Fullan, M. y Milles, M. (1992): Getting Reform Right: what works and what doesn't, *Phi Delta Kappan*, june, 745-752.

Gairín, J. (1996): *La organización escolar: Contexto y texto de actuación*, Madrid, La Muralla.

Gairín, J. (1999): Estadios de desarrollo organizativo: de la organización como estructura a la organización que aprende en Lorenzo, M. y otros: *Enfoques comparados en Organización y Dirección de Instituciones Educativas*, Granada, Grupo Editorial Universitario, 47-91.

Gairín, J. (2000): Cambio de cultura y organizaciones que aprenden en *Liderazgo y organizaciones que aprenden*, Bilbao, Universidad de Deusto.

Gairín, J. (2000b): La investigación sobre enfoques organizativos en educación, VI Congreso Interuniversitario de organización de instituciones educativas, Granada.

Garvin, D. (2000): Crear una organización que aprende en Harvard Business Review, *Gestión del conocimiento*, Bilbao, Deusto.

Geertz, C. (1994): *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*, Barcelona, Paidós.

Gimeno, J. (1996): *La transición a la educación secundaria*, Madrid, Morata.

Gimeno, J. (1997): Entre la comunidad y el mercado en *Cuadernos de Pedagogía* N° 262

González, M.T. y Escudero, J. M. (1987): *Innovación educativa: teorías y procesos de desarrollo*, Barcelona, Humanitas.

Goetz, J. y Lecompte, M. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid, Morata.

Guarro Pallás, A. (2001): La estrategia del proceso de asesoramiento desde la colaboración: una (re)visión desde la práctica, en VV.AA. Segovia, J (Coord.): *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*, Barcelona, Octaedro-EUB.

Guba, E. (1983) : Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En Gimeno, J y Perez, A (Eds.): *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, Akal, 148-165.

Habermas, J. (1984): *Ciencia y técnica como "ideología"*, Madrid, Tecnos.

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

Hargreaves, A. (1996b): *Cuatro edades del profesionalismo y del aprendizaje profesional*, Ponencia presentada en el Seminario Internacional sobre Formación Inicial y Perfeccionamiento Docente, Santiago de Chile.

Hargreaves, A. (1996c): *Revisiting Voice, Educational Researcher*, vol 25, N°1

Hargreaves, A. (2003): Replantear el cambio educativo: ampliar y profundizar la búsqueda del éxito en Hargreaves, A. (comp) *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador*, Buenos Aires, Amorrortu.

Hargreaves, A. (2004): Educational Change Over Time? The sustainability and non-sustainability of three decades of secondary school change and continuity. International Congress for School Effectiveness and Improvement. Rotterdam (6/9 enero 2004).

Hargreaves, A., Eral, L. y Ryan, J. (1998): *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*, Barcelona, Octaedro.

Hargreaves, A. y Evans, R. (1997): *Beyond educational reform, bringing teachers back in*, Buckingham, Open University Press.

Hargreaves, A y Fink, D. (2002): Sostenibilidad en el tiempo. *Revista Cuadernos de Pedagogía* 319

Harvard Business Review (2000) *Gestión del conocimiento*, Bilbao, Deusto.

Havelock, R. (1969): *Planning for innovation*. Center for Research on utilization of scientific knowledge, University of Michigan, Ann Arbor.

Havelock, R. (1973): *The change agent's. Guide to innovation in education*, Englewood Cliffs, NY, Educational Technology Publications.

Hernández, F. (1992): La construcción del saber del asesor en *Qurrículum*, 5, 49-67.

Hernández Rivero, V. (2001): Rasgos de configuración de los sistemas de apoyo externo a los centros educativos, en VV.AA. Domingo Segovia, J (Coord.): *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*, Barcelona, Octaedro-EUB.

Hopkins, D. (1996): Estrategias para el desarrollo de los centros educativos en *II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes*, Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto, 377-402.

Hopkins, D. (2002): Successful school improvement strategies for schools facing extremely challenging circumstances. *15° International Congress for School Effectiveness and Improvement*. Copenhagen, 3-7/01/02. The Centre for Teacher and School Development, the University of Nottingham. <http://www.ncsl.org.uk/mediastore/image2/ppnt/icsei-01-02-sfxce.ppt>

Hopkins, D. et al (2001): *Meeting the challenge: An improvement guide for schools facing challenging circumstances*, London, DfES.

Hopkins, D., Ainscow, M. y West, M. (1994): *School improvement in an era of change*, Londres, Cassell.

Hopkins, D y otro (1997): La base de conocimientos de mejora de la escuela en Reynoldsm, D. y otros: *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*, Madrid, Santillana.

House, E. (1988): Tres perspectivas de la innovación. *Revista de Educación*, 286 , 5-34.

Huberman, M. (1990): Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión, *Qurrículum*, 2, 139-159.

Jackson, Ph. W. (1991): *La vida en las aulas*, Madrid, Morata

Jephcote, M. y Davies, M. (2004): Recontextualizing discourse: an exploration of the workings of the meso level, en *Journal of Education Policy*, Vol. 19, N°5, 547-564.

Kadushin, A. (1977): *Consultation in social work*, New York, Columbia University.

Kearney, R (1988): *The wake of imagination*, Minneapolis, University of Minnesota Press.

Krichesky, M. (Coord) (1999): *Proyectos de orientación y tutoría. Enfoques y propuestas para el cambio en la escuela*, Buenos Aires, Paidós.

Kuhn, T. (1971): *La estructura de las revoluciones científicas*, México, FCE.

Lakoff, G. y Johnson, M. (2001): *Metáforas de la vida cotidiana*, Madrid, Cátedra 5ta. Edición.

Lapassade, G. (1985): *Grupos, organizaciones e instituciones: La transformación de la burocracia*, México, Gedisa.

Llach, J. Y otros (1999): *Educación para todos*, Córdoba, IERAL.

Leithwood, K. y Louis, K. (1998): *Organizational learning in schools*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Libedinsky, M. (2001): *La innovación en la enseñanza*, Buenos Aires, Paidós.

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

López – Barajas Zayas, E. y Montoya Sanz, J. (1995): *El estudio de casos. Fundamentos y metodología*, Madrid, UNED.

López Yañez, J. (1997): El asesor como analista institucional en Marcelo García, C. y López Yañez, J.(Coord.): *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*, Barcelona, Ariel.

Louis, K. (1981): External agents and knowledge utilization: dimensions for analysis and action en Lechming, R y Kane, M (eds): *Improving schools. Using what we know*, Beberly Hills, Sage.

Louis, K. (2000): Más allá del cambio dirigido: reconsiderando cómo mejoran las escuelas en A. Estebaranz (ed): *Construyendo el cambio: perspectivas y propuestas de innovación educativa*, Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad.

Louis, K. et al. (1985): External support systems for school improvement, en Van den Berg, R. y otros (eds.): *Dissemination reconsidered: the demands of implementation*, Leuven, ACCO.

Louis, K. Y Miles, M. (1990): *Improving the urban high school*, Chicago, Teacher College Press.

Louis, K. y Jones, L. (2004): “*Dissemination with impact: What Research Suggests for Practice in Career and Technical Education*”, University of Minnesota

Mardones, J.M. y Ursúa, N. (1982): *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. Barcelona, Fontamara.

Marcelo García, C. (1992): Dar sentido a los datos: La combinación de perspectivas cualitativa y cuantitativa en el análisis de entrevistas, en Marcelo García, C.: *La investigación sobre la formación del profesorado. Métodos de investigación y análisis de datos*, Buenos Aires, Cincel, 15 – 48.

Marcelo García, C. (1995): *Formación del profesorado para el cambio educativo*, Barcelona, Ediciones Universidad de Barcelona.

Marcelo García, C. (1997): La naturaleza de los procesos de cambio en Marcelo, C. y López Yáñez, J. (coord.) *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*, Barcelona, Ariel, 9-39

Marcelo García, C. (2002): *Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento* en Education Policy Analysis Archives Vol 10 N° 35.

Marcelo García, C. y López Yáñez, J.(Coord.) (1997): *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*, Barcelona, Ariel.

Marcelo García, C. y Estebaranz, A. (1998): Modelos de colaboración entre la universidad y las escuelas en la formación del profesorado, en *Revista de Educación* 317, pp 97 –120.

Marchesi, A. y Martín, E. (1998): *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*, Madrid, Alianza Editorial.

Marchesi, A. (2001) Cambios sociales y cambios educativos en Latinoamérica. *Séptima reunión del Comité Regional Intergubernamental del PROMEDLAC*, Santiago de Chile, UNESCO

Martínez Rodríguez, J. B. (1999): ¿Tiene el alumnado posibilidad o derecho de realizar innovaciones? en *Volver a pensar la educación (Vol. II) Prácticas y discursos educativos (Congreso Internacional de Didáctica)*, Madrid, Morata/Fundación Paideia, primera edición 1995.

McEwan, H. Y Egan, K. (comps.) (1998): *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Buenos Aires, Amorrortu.

Moreno, J.M. (1997): Sistemas de apoyo externo a la escuela, en Marcelo García, C. y López Yañez, J.(Coord.) (1997): *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*, Barcelona, Ariel.

Moreno, J.M. (1999): Desarrollo del curriculum, renovación pedagógica y asesoramiento en Escudero, J.M. (ed.): *Diseño, Desarrollo e Innovación del Curriculum*, Madrid: Síntesis.

Morgan, G. (1990): *Imágenes de la Organización*, México, Alfaomega.

Morin, E. (1981): “*El Método. La naturaleza de la naturaleza*”, Madrid, Cátedra.

Morin, E. (1994): *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa.

Mortimore, P. y otros (1988): *School Matters*, Berkeley, University of California Press.

Municio, P. (1996): Estructuras organizativas en Domínguez, G. y Mesanza, J. *Manual de Organización de Instituciones Educativas*, Madrid, Escuela Española.

Murillo, P. (2000): *Estrategias centradas en el asesoramiento para la innovación*, Documento policopiado consultado en www.mec.es/cide/rieme/ el 22/11/2001

Murillo, F. J. (2001): *Un epitafio para los planes anuales de mejora*, Centro de Investigación y Documentación educativa, Simposio sobre Itinerarios de Cambio en la Educación, Madrid.

Murillo, F. J. (Coord.) (2001b): Mejora de la Eficacia Escolar en *Cuadernos de Pedagogía*, 300, pp. 47-74

Murphy, J. (1992): Effective schools: legacy and future directions en Reynolds, D. Y Cuttance, P. (Eds.): *School effectiveness: Research, policy and practice*, Londres, Cassell.

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

Nieto Cano, J. M. (1993): *El asesoramiento pedagógico a centros escolares. Revisión teórica y estudio de casos*. Tesis doctoral inédita, Universidad de Murcia.

Nieto Cano, J. M. (1996): Reconstruir el asesoramiento pedagógico como práctica de apoyo a los centros escolares en *Revista de Educación*, 311, pp. 217-234

Nieto Cano, J.M. (1997): Función asesora, formación en centros y cambio educativo: Claves para la comprensión y el debate, *Conceptos de Educación*, 2, 29-39.

Nieto Cano, J.M. (2001): Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas en VV.AA. Segovia, J (Coord.): *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*, Barcelona, Octaedro-EUB.

Nieto Cano, J.M. y Portela, A. (1992): Funciones, procesos y formación de apoyos externos e internos en Escudero, J.M. y López, J. (Coords.) *Los desafíos de las reformas escolares, Cambio educativo y formación para el cambio*, Sevilla, Arquetipo.

Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1995) *The knowledge creating company*, Oxford University Press. Versión traducida al español: (1999) *La organización creadora de conocimiento*, México, Oxford University Press.

OEI- IIPE- UNESCO (1999): *El curriculum de la escuela secundaria en América Latina: una visión de los especialistas*, Buenos Aires.

Pajak, E.: (1993): Dimensions of supervisory practice in education: Implications for professional development en Bollen, R. (ed) *Educational Change Facilitators: craftsmanship and effectiveness*, Utrech, National Centre for School Improvement, 149-151.

Pearn, M. y otros (1995): *Learning organizations in practice*, Londres, McGraw-Hill.

Pérez Gómez, A. (1983): Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica en Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A.: *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, Akal.

Poggi, M. (comp.) (1995): *Apuntes y aportes para la gestión curricular*, Buenos Aires, Kapelusz.

Poggi, M. (2001): *La formación de directivos de instituciones educativas. Algunos aportes para el diseño de estrategias*, Buenos Aires, IIPE-UNESCO.

Poggi, M. (2003): La problemática del conocimiento en la escuela secundaria en Tenti Fanfani, E.: *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*, Buenos Aires, OSDE-UNESCO-IIPE-Altamira.

Popkewitz, T.S. (1988): *Paradigma e ideología en investigación educativa*, Madrid, Morata.

Popkewitz, T. S. (1994a): *Sociología política de las reformas educativas*, Madrid, Morata.

Popkewitz, T. S. (1994b): Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas en *Revista de Educación* 305, pp. 103 – 137.

Posner, C. (1995): El sector informal y la reforma educativa en VV.AA *Volver a pensar la educación, Vol I Política, educación y sociedad*, La Coruña/Madrid, Paideia/Morata, 342-370.

Pozo, J. I. y Monereo, C. (1999): Un currículo para aprender. Profesores, alumnos y contenidos ante el aprendizaje estratégico en Pozo, J. I. y Monereo, C. (coord.) *El aprendizaje estratégico*, Madrid, Santillana, pp. 11-32

Rawls, J. (1979): *Teoría de la justicia*, México, FCE.

Reich, R. (1993): *El Trabajo de las Naciones*, Madrid, Vergara

Reynolds, D. y otros (1997): *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*, Madrid, Santillana.

Revista Novedades Educativas (2002) N° 134, 16-19

Rodríguez Romero, M. (1992): *La identidad de la labor de asesoramiento en la enseñanza y el proceso de construcción del rol de agente de apoyo. Un estudio de caso en Educación Tecnológica*. Tesis doctoral inédita, UNED:

Rodríguez Romero, M. (1994): De la enseñanza al asesoramiento, *Qurrículum*, 8/9, 49-65.

Rodríguez Romero, M. (1995): El papel del asesor un papel controvertido, *Kikirikí*, 36, 11-15

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

Rodríguez Romero, M. (1996b): El asesoramiento educativo y la capacitación del profesorado, en *Cuadernos de pedagogía*, 246, 79-83.

Rodríguez Romero, M. (1997): El asesoramiento educativo y el monopolio del conocimiento en *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1 (0) Disponible en www.uva.es/aufop/publica/actas/vii/

Rodríguez Romero, M. (1998): El cambio educativo y las comunidades discursivas. Representando el cambio en tiempo de posmodernidad. *Revista de Educación* 317, 157-184.

Rodríguez Romero, M. (1998b): Las labores de apoyo a la escuela en tiempos de postmodernidad, *Kikirikí*, 49, 36-43

Rodríguez Romero, M. (2000): Las representaciones del cambio educativo en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2 (2). Consultado el 07/03/2002 en el World Wide Web: <http://redie.ens.uabc.mx/vol2no2/contenido-romero.html>

Rodríguez Romero, M. (2001): Asesoramiento en educación. Identidad y construcción de una práctica controvertida, en VV.AA. Segovia, J (Coord.): *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*, Barcelona, Octaedro-EUB.

Rodríguez Romero, M. (2003): *Las metamorfosis del cambio educativo*, Madrid, Akal.

Romero, C. (1989): *La escuela, puerta de ingreso a la modernidad*, Buenos Aires, CEADIG-UBA, Ficha de cátedra.

Romero, C. (2000): Hacia un nuevo modelo de organización y gestión educativa, en *Revista Novedades Educativas*, 117, pp. 59-62

Romero, C. (2002): Los profesores, adultos que aprenden en *Revista Novedades Educativas*, 144, sección Reflexión y Debate.

Rudduck, J. (1991): *Innovation and change. Developing involvement and understanding*, UK, Open University Press.

Rudduck, J. (1994): Reflexiones sobre el problema del cambio en las escuelas en Angulo, J.F. y Blanco, N. (coords): *Teoría y desarrollo del curriculum*, Archidona, Aljibe, 385-393.

Sammons, P. y otros (1995): *Key characteristics of effective schools*, Londres, OFSTED.

Santos Guerra, M.A. (1990): *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de Centros Escolares*, Madrid, Akal.

Santos Guerra, M.A. (1994): *Entre bastidores: el lado oculto de la organización escolar*, Málaga, Aljibe.

Santos Guerra, M.A. (1996): Investigar en organización o el arte de cambiar a través del conocimiento en Domínguez Fernández, G. y Mesanza López, J.: *Manual de organización de instituciones educativas*, Madrid, Escuela Española.

Santos, M. A. (2000): *La escuela que aprende*, Madrid, Morata.

Sánchez Moreno, M.R. (1997) El proceso de asesoramiento en Marcelo, C y López, J. (Coords): *El asesoramiento curricular y organizativo en educación*, Barcelona, Ariel.

Saxl; E., Miles, M. y Lieberman, A. (1988): What skills do educational 'change agents' need?. An empirical view, *Curriculum Inquiry*, 18 (2) 157-193.

Scheerens, J. (1992): *Effective schooling: research, theory and practice*, Londres, Cassell.

Schön, D. (1992): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Madrid, Paidós.

Senge, P. (1992): *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*, Barcelona, Granica.

Senge, P. (1999): Una conversación con Peter Senge: nuevos desarrollos en el aprendizaje organizativo en *Harvard Deusto Business Review*, 92, pp.22-31

Sennett, R. (2000): *La corrosión del carácter*, Barcelona, Anagrama.

Serieyx, H. (1994): *El big bang de las organizaciones*, Granica, Barcelona.

Simons, H. (1999): La autoevaluación escolar como proceso de desarrollo del profesorado: En apoyo a las escuelas democráticas en *Volver a pensar la educación (Vol. II) Prácticas y discursos educativos (Congreso Internacional de Didáctica)*, Madrid, Morata/Fundación Paideia, primera edición 1995.

Sirotnik, K. (1994): La escuela como centro del cambio en *Revista de Educación N° 304*, Madrid, MEC.

Stacey, R. (1994): *Gestión del caos*, Barcelona, Ediciones S.

Stenhouse, L. (1984): *Investigación y desarrollo del curriculum*, Madrid, Morata.

Stenhouse, L. (1987): *La investigación como base de la enseñanza*, Madrid, Morata.

Stoll, L. y Fink, D. (1999): *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*, Barcelona, Octaedro.

Taylor, S.J. y Bogdam, R. (1986): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Buenos Aires, Paidós.

Tedesco, J. C. (1995): *El nuevo pacto educativo*, Buenos Aires, Anaya.

Tedesco, J. C. (1998): Fortalecimiento del rol de los docentes: alcance de las discusiones de la 45ª sesión de la Conferencia Internacional de Educación en *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*, Año X, 28, de septiembre.

Tedesco, J. C. (2000): *Educación en la sociedad del conocimiento*, Buenos Aires, FCE.

Tedesco, J.C. (2003): Prólogo en Tenti Fanfani, E. (Comp.): *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*, Buenos Aires, OSDE-UNESCO-IPE-Altamira.

Tedesco, J. y Lopez, N. (2001): *Algunos dilemas de la educación secundaria en América Latina*, Conferencia, Buenos Aires, IPE UNESCO.

Tenti Fanfani, E. (Comp.) (2000): *Una escuela para los adolescentes. Reflexiones y valoraciones*, Buenos Aires, UNICEF / Losada.

Tento Fanfani, E. (2003) La educación media en la Argentina: desafíos de la universalización en Tento Fanfani, E. (comp) *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*, Buenos Aires, OSDE-UNESCO-IIPE-Altamira.

Tenti Fanfani, E. (Comp.) (2003): *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*, Buenos Aires, OSDE-UNESCO-IIPE-Altamira.

Terigi, F. (1999): *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*, Buenos Aires, Santillana.

Tiana Ferrer, A. (1998): “Tratamientos y usos de la información de evaluación”, en Cumbre Iberoamericana: *Programa Evaluación de la Calidad de la Educación. Documentos*, Buenos Aires, vol I, pp135-212.

Toffler, A. (1990): *El Cambio del Poder*, Barcelona, Plaza y Janés.

Toffler, A. (1993): *La tercera ola*, Barcelona, Plaza y Janés.

Torres, R. M. (2000): De agentes de la reforma a sujetos del cambio: la encrucijada docente en América Latina en *Perspectivas*, Vol xxx, N° 2 (N° 114), Ginebra, UNESCO.

Torres, R. M. (2001): Comunidades de aprendizaje. Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje. Documento presentado en el “*Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje*”, Barcelona Forum 2004, Barcelona, 5-6 Octubre 2001

Tójar Hurtado, J. (2001): *Planificar la investigación educativa: una propuesta integrada*, Buenos Aires, Fundec.

Thurow, L. (1992): “*La Guerra del Siglo XXI*”, Madrid, Vergara.

Tyack, D. y Tobin, W. (1994): The “grammar” of schooling: Why has been so hard to change en *American Educational Research Association*, 31, N° 3, pp. 453 – 479

Tyack, D. y Cuban, L. (1995): *Tinkering toward utopía*, Cambridge, Ma., Harvard University Press.

UNESCO/IPE (2000): *Los docentes argentinos. Resultados de una encuesta nacional sobre la situación y cultura de los docentes*, Buenos Aires, UNESCO/IPE.

UNESCO (2002): *Education for All – Is the world on track?*, París, UNESCO.

Ursúa, N. (2000). Formas de conocer y cambios en las realidades socioeducativas, en *SEP: Actas del XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía. Tomo I*, Madrid, 19-37.

Van Velzen M.G. y otros, (1985): *Making school improvement work: a conceptual guide to practice*, Leuven, ACCO.

Van Velzen, B. (1993): A Foreword to Educational Change Facilitators: craftsmanship and effectiveness en Bollen, R. (ed) *Educational Change Facilitators: craftsmanship and effectiveness*, Utrech, National Centre for School Improvement, 11-17.

Varela, J. (1995): Categorías espacio-temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo en Larrosa J. (Ed.). *Escuela, poder y subjetivación*, Madrid, La piqueta.

Villa, A. y Solabarrieta, J. (2000): Roles y actitudes de equipo en las organizaciones que aprenden en *Liderazgo y organizaciones que aprenden*, Bilbao Universidad de Deusto.

Viñao Frago, A. (2001): "La cultura de las reformas escolares", en *Perspectivas docentes* (Universidad Juárez de México), 26, 38-56, disponible en: <http://www.ujat.mx/publicaciones/perspectivas>

Wallace, M. y McMahon, A. (1994): *Planning for change in turbulent times*, London, Cassell.

Wassermann, S. (1994): *El estudio de casos como métodos de enseñanza*, Buenos Aires, Amorrortu.

Watzlawick, P. y otros (1995): *Cambio. Formación y solución de los problemas humanos*, Barcelona, Herder.

West, M. y Hopkins, D. (1996): *Reconceptualising school effectiveness and school improvement*. Paper presented at the annual meeting of the AERA, Nueva York.

Zabalza, M. (Coord.) (1996): *Reforma educativa y organización escolar*, Santiago de Compostela, Tórculo.

Zabalza, M. (2000): Los Nuevos Horizontes de la formación en la sociedad del aprendizaje en Monclús Estella, A. (coord.) *Formación y Empleo: Enseñanza y competencias*, Granada, Comares, pp. 165-198

V. ANEXOS

ANEXO I

ENTREVISTAS ACADÉMICAS REALIZADAS EN LA CONSULTA A EXPERTOS

1. ENTREVISTA A ANDY HARGREAVES

(Estados Unidos- Canadá)

1. Contexto de la entrevista

Esta entrevista fue realizada el 14 de febrero de 2003 en la ciudad de Toronto, Canadá en el International Centre for Educational Change (ICEC) OISE/Universidad de Toronto. Si bien el profesor Hargreaves no trabaja ya en el ICEC, en esos días se encontraba allí realizando reuniones con su equipo. El profesor Hargreaves me recibió por el término de dos horas, previa cita, y la entrevista fue realizada en inglés y grabada. Se presenta aquí la transcripción traducida.

2. Transcripción de la entrevista

En su exitoso libro “Changing teachers, changing times. Teacher’s work and culture in the postmodern age” de 1994 ³⁰, usted analizaba el nuevo marco de condiciones y relaciones sociales que se ha dado en llamar “posmodernidad” y sus consecuencias sobre el modo en que se piensa y se organiza la educación escolar. Usted describía tensiones y posibilidades en ese trabajo, quisiera volver sobre ellas...

En ese libro yo describía un conflicto, una tensión fundamental entre dos cosas: de un lado un mundo que había cambiado muy rápido, que había entrado en una era de gran incertidumbre, complejidad en las organizaciones, flexibilidad en la economía, mayor diversidad cultural, velocidad debido a las nuevas tecnologías y que iba generando nuevas demandas educativas y de otro lado las escuelas, que por su estructura y su cultura no estaban en condiciones de lidiar con estos cambios, de responder con responsabilidad a las necesidades de todos los alumnos. Frente a esa tensión imaginaba dos posibilidades: una era que las escuelas, los maestros y los sistemas educativos fueran capaces de reorganizarse para poder lidiar con esa complejidad; la otra posibilidad era que prevaleciera el temor a la complejidad y a la diversidad y se respondiera tratando de controlar todo aún más cayendo en la estandarización. Esta segunda posibilidad era muy factible porque es natural que en la incertidumbre busquemos la seguridad de lo conocido, por ejemplo volvemos a la seguridad de las cosas que pensamos nos hicieron sentir seguros cuando éramos niños, la clase de escuelas que recordamos, la clase de conocimiento que adquirimos. En este sentido la incertidumbre puede ser una enemiga del cambio.

¿A casi 10 años de la aparición de aquel libro, cómo cree que se han ido resolviendo las tensiones vislumbradas entonces y cómo han afectado a las escuelas y a los docentes?

³⁰ Traducido al español: *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Ed. Morata, Madrid, 1996.

Yo creo que lo que pasó, en los últimos diez años, es que la complejidad es aún mayor. La complejidad se ha convertido en inseguridad. En unos meses saldrá un nuevo libro que hice pensando justamente en los cambios acontecidos en los últimos diez años, el libro se llamará *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*.³¹ Estoy convencido que entramos en la era de la inseguridad. Inseguridad económica, por lo que está pasando en las economías del mundo, lo que le pasa a tus jubilaciones, lo que le pasa a tus ahorros, esto en Argentina lo saben muy bien. También inseguridad personal, en términos de crimen, e inseguridad nacional, en esta era de terrorismo y guerra con naciones que quedan excluidas de los beneficios del capitalismo. La inseguridad en todas sus formas genera la creencia de que no puedes depender de nadie, nadie te va a cuidar, solo puedes cuidarte a ti mismo. Y este mundo de inseguridad reclama enormes necesidades de comunidad, comprensión e inclusión.

De modo que a mayores niveles de inseguridad en el contexto social, mayores necesidades de comunidad, de cuidado e inclusión escolar. Eso parece lógico y muy necesario en sociedades democráticas, pero ¿cómo se logra, cómo puede la escuela constituirse en espacio de inclusión y de construcción democrática?

Como ya lo decía Adam Smith, no puede haber democracia a menos que se desarrolle la capacidad de empatía con los que te rodean, ésa es la fundación emocional de la democracia. De manera que las escuelas en contextos democráticos, necesitan ser comunidades, necesitan ser inclusivas, constituirse en lugares donde los maestros comprenden a sus alumnos y se relacionan con ellos de modo que todos accedan al conocimiento, y que no sólo atienden a un tipo de alumno en particular, los mejores o los más inteligentes, sino a todos. Porque es cierto que estamos en la sociedad del conocimiento donde el éxito como nación, como organización, como individuo, depende de nuestra habilidad de crear el conocimiento, de inventarlo. Pero nuestro futuro como sociedad depende de lo que se llama “inteligencia colectiva”, la inteligencia de toda la comunidad. En este sentido, todos los estudiantes de todas las clases sociales necesitan tener la oportunidad y la expectativa de desarrollar todo tipo de capacidades. Las escuelas tienen que poder enseñar a todo tipo de alumnos, no sólo a unos pocos, y para eso hay que poder ser muy creativo y flexible. Sin embargo lo que vemos es que se optó por la posibilidad de la estandarización escolar y esto es exactamente lo opuesto a lo que necesitamos en términos de creatividad y flexibilidad y en términos de comunidad e inclusión.

Sin embargo en la base de la estandarización puede estar el deseo legítimo de alcanzar mayores niveles de calidad educativa, ¿Por qué dice que la estandarización escolar atenta contra la construcción de escuelas democráticas?.

Porque la estandarización significa concentración del poder en las burocracias, restringe la profesionalidad de los docentes y socava la autonomía. Y además en realidad alimenta la exclusión, porque no es posible que todos los alumnos alcancen los

³¹ En septiembre 2003 se publica en Estados Unidos su último libro *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*. New York: Teachers' College Press and Buckingham: Open University Press.

estándares. La estandarización significa uniformidad en el curriculum, un curriculum enfocado no en crear conocimiento sino centrado en contenidos que puedan ser reproducidos y que en la práctica se concreta en la administración de muchas y toscas pruebas de evaluación sobre matemática y lengua básica. Lo que los chicos encuentran allí son factores de desconocimiento y unos criterios homogéneos de rendimiento.

En una reciente investigación ³² que usted dirigió sobre la reforma curricular aplicada a las escuelas secundarias de Ontario, Canadá, se reportan las experiencias e interpretaciones que los docentes hacen del proceso de cambio y se describe un fenómeno que muy gráficamente han denominado como “el curriculum karaoke”. Durante un tiempo los docentes trabajaron duramente para ajustarse a un ritmo y a un guión preestablecido. Se sentían abrumados porque no lograban “aprender la letra” y desmoralizados porque su experiencia era descalificada. Buscaban apoyo y encontraban presión y sentían que serían culpabilizados si los resultados no eran buenos. Como consecuencia de esta experiencia traumática, se terminó por inhibir el impulso innovador que muchos docentes tenían al principio. Como señala Popkewitz, muchas reformas terminan reforzando las tendencias más conservadoras.

Ese es el efecto más sobresaliente de la estandarización sobre los docentes, dobla sus espaldas. Hemos recreado el siglo diecinueve de muchas maneras y en muchos países. La mayor parte de Norteamérica, incluyendo Canadá, en todo el mundo anglosajón y también ahora en países como España y Portugal hay un movimiento masivo hacia la estandarización. Esa es la mala noticia. Pero la buena noticia es que los países que han comenzado este proceso tempranamente, como Inglaterra y Australia, que comenzaron en la última parte de los ochenta, han descubierto ya los problemas de la estandarización y comienzan a pensar en otras posibilidades. Uno de los efectos más importantes de la estandarización es que los maestros comienzan a dejar la enseñanza o directamente no quieren entrar a la profesión. Particularmente en Inglaterra y Australia y también en Canadá, la mayoría de los maestros tienen mi edad, son mayores, están pensando en jubilarse. Muchos de los maestros están yéndose y nadie más quiere ser maestro. En esa investigación que tú mencionas recogimos que los profesores aconsejaban a los alumnos no entrar a la profesión docente. Nadie quiere meterse en un mundo estandarizado, regulado, que no valora el profesionalismo de los maestros. Entonces frente a la crisis de reclutamiento para la enseñanza, estos países que han atravesado la experiencia de la estandarización no quieren pero deben renunciar a ella. Tienen que dejar que algo de poder vuelva a los profesionales y se aleje de la burocracia. Tienen que crear más desarrollo profesional. En Inglaterra actualmente hay más desarrollo profesional, hay dinero para la investigación, hay dinero para el intercambio de docentes entre países, hay dinero para crear redes de aprendizaje profesional, hay muchas iniciativas ahora para apoyar el juicio profesional de los docentes. Los contenidos han sido reducidos y las evaluaciones han sido reducidas. Esto es empezar con un cambio más democrático. Esto significa que la estandarización no continuará para siempre y que la estandarización no será la muerte de la educación pública, es decir la que con menos

³² Hargreaves, A; Shaw, P. y otros: Secondary School Reform: The experiences and Interpretations of Teachers and Administrators in six Ontario Secondary Schools, Toronto: Ontario Ministry of Education and Training under the Block Transfer Grant Program to OISE/UT and the Peel District Board of Education. Reporte final de la investigación: mayo 2002.

recursos y tiene que compensar las diferencias más grandes. Hay todavía una lucha esperanzada y la gente tiene que aprender de esta lucha, no sólo los gobiernos o los profesionales de la educación, toda la gente.

Es interesante ver como se producen estos movimientos de cambio, no me refiero a la estandarización en sí, sino al movimiento por el cual se genera y luego declina. Lo que usted dice muestra un movimiento que parece típico del cambio, un ir y volver, expansión y contracción, como el movimiento de las olas. En este sentido, la historia del cambio educativo, que es breve pero elocuente, fue forjando en tan sólo cuarenta años una paradójica “gramática del cambio” en la que podrían identificarse ciertos “patterns” o modelos, esquemas de cambio estables. Algunos análisis capturan estos modelos al descubrir los significados que subyacen en las metáforas sobre el cambio, como la metáfora de las olas o del péndulo, entre otras. ¿Cómo describiría el movimiento del cambio en educación?.

Es muy interesante el análisis de las representaciones metafóricas sobre el cambio. Nosotros estamos buscando nuevas metáforas que nos ayuden a comprender mejor el cambio. Uno de los proyectos en los que estoy trabajando se plantea el estudio del movimiento que describe el cambio a través del tiempo. Estudiamos el cambio acaecido en los últimos treinta años en ocho escuelas secundarias, viendo a los maestros y a los líderes que trabajaron en cada. Hemos estado haciendo un trabajo acerca de las olas de cambio, olas de término largo y olas de término corto y cómo se relacionan unas con otras. Creo que las olas tienen más sentido que los péndulos porque las olas te ayudan a comprender mejor cómo es el movimiento del cambio. Hay muchas olas pequeñas que cuando se suman crean una ola enorme que cambia todo para siempre en la playa. Nosotros estamos interesados en ver cómo se crean estas olas enormes a lo largo del tiempo. A mí me gusta la metáfora de las olas.

Hay otra metáfora muy habitual en los discursos sobre el cambio educativo, es la metáfora de la “resistencia” que juega con la ambigüedad semántica del término: la resistencia activa como fuerza que se opone deliberadamente al cambio o la resistencia pasiva que ofrece la propia naturaleza de los elementos en juego. ¿Cómo analiza usted la resistencia al cambio?.

Tradicionalmente la resistencia ha sido vista como negativa, pero no lo es. Andrew Gitlin, realizó una monografía sobre resistencia en un sentido positivo, en breves palabras, dice que los maestros se han resistido al cambio siempre por buenas razones. Aún si lo hicieron de mal modo, lo hicieron por buenas razones porque comprendieron que el cambio era una clase de manipulación con propósitos superficiales. Según mi visión, hay cuatro teorías que explican la resistencia. Una plantea que la resistencia es abstracción moral o debilidad moral: hay muchos líderes de escuelas que ven a la resistencia como la reacción del conservador o el inflexible, como una falla moral. La teoría número dos dice lo opuesto: la resistencia tiene sentido, es el sentido común, es transparente, no se está en contra del cambio sino del “no cambio”, entonces se resisten esos cambio aparentes que están al servicio de que en verdad nada cambie. La teoría número tres dice que la resistencia es una función que resulta de la edad. Michael

Huberman habla de estadios en la carrera docente³³. Muchos maestros en sus carreras han visto muchos cambios y algunos a veces se han comprometido, y luego ven a estos cambios desvanecerse o que los líderes de los cambios cambian de trabajo o los recursos desaparecen o el foco cambia, y así aprenden que no tiene sentido, comprometerse con algo que va a desaparecer. En la carrera docente hay etapas de escepticismo en las que los docentes prefieren olvidar las propuestas de cambio y se concentran en la clase, en sus alumnos. La cuarta teoría es interesante, dice que hay una dimensión del género de la resistencia. Hay investigaciones que muestran que quienes producen el cambio son las mujeres jóvenes y los que se oponen son hombres mayores. Entonces también hay una dinámica de género en la resistencia al cambio. Creo que lo más interesante es que éstas son cuatro teorías que compiten y que tienen que ser evaluadas en cada caso en particular.

Los últimos años han sido muy fructíferos en la producción de conocimiento sobre el cambio educativo, pero esto no ha hecho las cosas más fáciles. Quiero decir, sabemos más sobre el cambio, y eso sirvió para reconocer que el cambio en educación es más complejo de lo que se suponía, y que por ejemplo no existe una producción lineal ni estrictamente racional del cambio. Como suele decirse, el conocimiento sobre el cambio lo ha vuelto más elusivo. ¿Cuáles es para usted la más significativa “lección aprendida” sobre el cambio educativo en los últimos tiempos?

Hemos aprendido mucho acerca del cambio y una de las cosas más importantes que aprendimos tiene que ver con que el cambio no se realiza de manera individual sino de manera colegiada y colaborativa. En una economía de conocimiento creativo, lo que más promueve el cambio positivo y lo que puede beneficiar a todos los alumnos es lo que se ha dado en llamar las “comunidades de aprendizaje profesional”.

Las comunidades de aprendizaje profesional tienen cuatro dimensiones; la primera es que se trata de un grupo de profesionales, docentes y a veces otros profesionales que no son docentes, que trabajan colaborativamente, no individualmente. Entonces lo primero en una comunidad de aprendizaje profesional es la cultura de colaboración y la estructura que sostiene a la colaboración: tiempo y expectativas. Segundo, la mayor parte de esta colaboración se concentra en la enseñanza y el aprendizaje y en como mejorarlos: el foco es el proceso educativo en la realidad del aula. De manera que las comunidades de aprendizaje profesional son espacios donde los docentes y otras personas se encuentran para pensar cómo mejorar la enseñanza y el aprendizaje en las clases. Tercero, ellos usan evidencia e información como base de sus decisiones, no solo intuición, no sólo experiencia. Es importante reunir y producir información sobre tendencias, información acerca de incidentes, de diferencias relativas al género y a la procedencia social y cultural. Por ejemplo frente a la información sobre resultados de evaluaciones de los alumnos sobre lectura, podrían identificarse distintos niveles, variaciones entre chicos y chicas, entre una cultura u otra, evolución con el paso del tiempo. Luego podrían ver las prácticas de otros maestros no sólo dentro de la misma escuela sino en otras escuelas para tener nuevas evidencias y decidir como mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la lectura, como accionar juntos en beneficio de los alumnos. Otro ejemplo podría ser la realización de evaluaciones compartidas de los trabajos de los alumnos, por parte de un grupo de maestros. En todo caso se parte de la

³³ Puede consultarse en Huberman, M (1990): Las fases de la profesión docente *Qurrículum*, 2 139-159.

convicción de que cuando un niño no puede aprender, no es culpable el niño sino la escuela. La escuela es la que no ha encontrado el camino para hacer que ese niño aprenda. En cuarto lugar está el proceso de revisión regular para considerar cuán efectivo está siendo el docente y cuán efectivos están siendo los cambios que el docente está haciendo en la escuela. Hay mucha evidencia de que cuando se tiene una comunidad de aprendizaje profesional en la escuela, se crea una gran diferencia en los logros de los alumnos y la brecha entre los estudiantes privilegiados y los que no lo son, se hace más pequeña.

Las comunidades de aprendizaje profesional no parecen ser una estrategia puntual de cambio, conllevan un cambio sustantivo en las formas de hacer y de sentir lo escolar. ¿Qué condiciones se requieren para construirlas?

Efectivamente no son una estrategia más entre un montón de estrategias. Construir una comunidad de aprendizaje profesional afecta la cultura toda de la escuela porque permite mostrar qué tanto te interesan tus alumnos, cuán interesado estas en vos como docente, qué tanto es apreciado tu trabajo por los otros, el interés de tus colegas por lo que estás haciendo con tus alumnos. Entonces la comunidad de aprendizaje es parte de la cultura informal tanto como del proceso formal de ser un docente. Los principales aportes de las comunidades de aprendizaje profesional al proceso de cambio es, en mi opinión, la focalización en el aprendizaje de los alumnos y el uso evidencias para mejorar colectivamente las prácticas. Sin embargo, estas comunidades no crecen por sí mismas, tienen que ser promovidas y sostenidas por dos condiciones importantes: una es el liderazgo a nivel de escuela y distrito, que las apoyen y creen tiempo para ellas. Y la otra es un sentido compartido de urgencia, un compromiso: sentir que hay un problema serio cuando los alumnos no aprenden y que se va a lidiar con eso.

Acaba de mencionar la relación entre cambio y tiempo. Este es un tema que usted ha trabajado mucho y recuerdo algunas relaciones posibles: el tiempo que conlleva el cambio, el tiempo que erosiona los cambios, el tiempo de los políticos que apuran las reformas, el tiempo interno de los docentes, el cambio inevitable que se da al transcurrir el tiempo. La pregunta es ¿cómo hacer sostenible el cambio en el tiempo?

La relación entre cambio y tiempo es más sencilla cuando el cambio es una responsabilidad colectiva no individual, cuando la escuela puede ser creativa acerca de cómo reorganizar el tiempo del docente. Porque si el cambio es real necesariamente el tiempo escolar se habrá “movido” de alguna manera. El problema en lugares como la Argentina es que los docentes están tan mal pagos que tienen más de un trabajo y no creo que el problema del tiempo se resuelva hasta que ese problema se resuelva, hasta que tengan un salario que les permita que la docencia sea su única ocupación o que puedan concentrarse en una institución. En cuanto a la sostenibilidad del cambio en el tiempo es claro que hay que garantizar recursos como la existencia de tiempo. Pero hay un sostenimiento más profundo que está dado por la naturaleza del cambio, por su valor para producir mejoras claras en la enseñanza y en los aprendizajes, por el lugar que se dé a la creatividad.

Otro de los temas que usted ha trabajado intensamente es el análisis de las emociones en el trabajo de enseñar. ¿Cuáles son las emociones asociadas al cambio en el ámbito escolar?.

Todas las emociones están relacionadas al cambio. Usualmente la primera emoción es pérdida. La primera cosa que la gente piensa acerca del cambio es que perderían a lo que tendrán que renunciar, que desaparecerá, que ellos valoran. Entonces sufren por el cambio, sufren por la muerte o sufren por el divorcio o sufren cuando se mudan de casa. Entonces algunas de las primeras emociones para mucha gente son emociones de pérdida. Es importante comprender esto y comprender que es normal. En el contexto presente la gente tiene emociones de ansiedad y miedo, también de desconfianza. Creo que estamos viviendo en sociedades con un bajo nivel de confianza donde no creemos en las intenciones de confianza de nuestros gobernantes en educación o en otros ámbitos. Entonces cuando el cambio se impone hay muchas emociones que acompañan a la desconfianza, al miedo, a la ansiedad, a todas esas emociones que nos rodean. Pienso que las emociones que nos rodean manejan al cambio, esto incluye la culpa. Entonces, cuando hay muchos cambios la culpa es una emoción, la vergüenza es una emoción, porque el cambio te hace sentir menos competente en vez de más competente. Tú no quieres ser un mal maestro. Si intentas algo que es nuevo y por un tiempo eres menos bueno de lo que solías ser, entonces la vergüenza es una emoción importante. Y luego hay otras emociones; aquellos que están a cargo del cambio sienten excitación, entusiasmo, oportunidad, los que tienen el poder: los directores, los encargados de un área; usualmente hay una distribución de emociones y esto le pasa a personas diferentes y lo experimentan en diferentes momentos.

La escuela secundaria, la escuela para los adolescentes, es un tema recurrente en sus publicaciones e investigaciones. ¿Por qué le interesa ese nivel de la enseñanza? ¿Qué le atrae de él?.

Estoy muy interesado en las escuelas secundarias por dos razones. Una razón es que constituyen instituciones modernas paradigmáticas, sus estructuras y sus prácticas condensan el sentido de una modernidad que ha perdido su fuerza y relevancia. La otra razón es más íntima. Personalmente la odié. Viví en una comunidad de clase trabajadora y me seleccionaron para una escuela secundaria muy académica en el otro lado de la ciudad. Entonces fui a esa escuela cuyo programa no tenía manera de comprometerme, no lograba conectar ni con mis intereses, ni con mis necesidades, ni con el estilo de vida que yo tenía. Aprendí a jugar el juego para obtener los resultados, pero nunca me sentí en casa en mi escuela. La escuela no era parte de mi vida, no estaba conectada con mi vida, yo todavía lo siento. En general, las escuelas secundarias no están conectadas con la vida de los estudiantes, por diferentes factores: raza, clase social, pobreza. El programa no logra ser interesante y además no hay comunidad que incluya a todos esos jóvenes. Este es mi dolor, que motiva mi misión, porque creo que el trabajo viene de tu vida.

En cuanto a la investigación sobre el cambio, ¿cuáles son a su criterio las líneas de investigación más relevantes para el futuro?, ¿qué temas o problemas permanecen aún inexplorados?

Creo que las áreas importantes de investigación tienen que ver precisamente con cómo cambiar la escuela secundaria. Todo en la escuela secundaria tiene que cambiar. Hay que ser consciente de que todo tiene que cambiar aunque hay que entender que sólo puedes cambiar una o dos cosas por vez y que hay que vivir con la tensión de estas cosas cambiando. Hay muchos problemas por explorar: ¿Cómo convertir a las escuelas en comunidades?, ¿Cómo esparcir el cambio, cómo darle una escala apropiada?, ¿Cómo cambiar no sólo una o dos escuelas, sino muchas escuelas, y cómo cambiar a la escuela no sólo por dos o tres años, sino por veinte años? ¿Cómo hacer que el cambio perdure? Estas serán por un tiempo las preguntas mayores en el campo del cambio.

Por último, según su perspectiva ¿cuál es la dirección del cambio? o, dicho de otro modo, ¿qué es para usted una buena escuela?.

Una buena escuela es una escuela donde todos los chicos puedan aprender, donde todos los chicos quieran estar y donde los maestros aprendan y puedan ser ellos mismos para que los alumnos aprendan y sean ellos mismos.

2. ENTREVISTA A INES AGUERRONDO (Argentina)

1. Comentario sobre la entrevista.

Se realizaron dos entrevistas de dos horas cada una: el 17 de julio y el 14 de agosto de 2003. Las entrevistas fueron grabadas. En el primero de los encuentros se abordaron las visiones generales sobre el cambio, en especial su dirección y su gestión. El segundo sirvió para realizar repreguntas sobre algunos temas y luego se centró en su experiencia profesional a cargo de la reforma educativa en Argentina.

2. Transcripción de la entrevista

Cuál es la principal preocupación en el campo del cambio educativo?

La principal preocupación ya no es seguir describiendo la situación que hay que cambiar. Sabemos bastante bien que escuela tenemos, por qué ha asumido estas formas y que problemas genera.

Entonces hay dos problemas centrales: uno es la definición del nuevo paradigma al que se quiere llegar y otro es la construcción de los cómo se llega, del camino que lleva de la situación actual a una nueva situación. La construcción de un nuevo paradigma es un problema que debemos atender primero porque marca el rumbo. En cuanto a los “como cambiar” , es una reflexión posterior que necesita tener en cuenta que seguramente se darán distintos estadios o fases que no constituyen el cambio pero que nos acercan. Yo utilizo una analogía con los docentes en mis clases: cuando un chico está aprendiendo a caminar, antes de hacerlo gatea en cuatro patas y si bien eso no es caminar no nos desesperamos por eso, sabemos que es un cambio evolutivo importante y por el contrario nos alegramos. Así el cambio educativo presenta fases que acercan de a poco a la instalación de un nuevo paradigma escolar.

Brunner se refiere al cambio de paradigma en términos de una nueva revolución que en estos tiempos la educación escolar atraviesa. ¿A qué nos enfrentamos cuando hablamos de un nuevo paradigma?.

El trabajo de Brunner es interesante. Aunque yo no comparto la idea de que el cambio que afrontamos sea de la misma naturaleza que las “revoluciones” que atravesó la escuela en su historia. Las revoluciones de Brunner hacen referencia a cambios importantísimos vinculados al lugar que fue ocupando la escuela en la sociedad pero esos cambios de alguna manera fueron externos a la escuela. No fueron cambios de paradigmas de lo escolar. No se modificó “el método” escolar, es decir la tecnología central de producción escolar. En su núcleo más íntimo la escuela conserva el método medieval con el que nació. El cambio al que nos enfrenta el siglo XXI es necesariamente un cambio de método, hay que construir una nueva tecnología central, como se define desde el campo de la organización. Porque ahora el problema que se

advierte es que el problema no es tanto la “falta de escuela” como “la propia escuela” la que genera los problemas.

Como decía una conocida frase nacida en el Mayo Francés: “cuando encontramos las respuestas, nos cambiaron las preguntas. Las respuestas que generaron los sistemas educativos en el siglo XVIII cumplieron admirablemente con las demandas de esa sociedad, pero las respuestas desde un paradigma pierden validez cuando las condiciones que las originaron varían, como ahora con las extraordinarias transformaciones sociales, culturales y económicas del siglo XX.

La escuela actual es medieval o moderna?

Lo central, el método es medieval, aunque las tecnologías periféricas asumen características modernas. Las cuestiones de estructuras es cierto que asumieron formas modernas, la centralización, la serie (la escuela dividida en grados), la normalización, pero eso fue por la necesidad de hacer masivo el método, no porque se hubiera revisado el método. La transmisión oral de un maestro que posee el saber a un alumno sigue siendo el hecho educativo más característicos y, aunque esto muestre fisuras por todos lados, se mantiene.

¿Por qué persiste “el método”?

El método persiste por un problema de filiación del discurso pedagógico al discurso de la filosofía, de la ética, del “deber ser” que aún no logró emanciparse. La modernidad representó para otras disciplinas como la psicología, la biología, la progresiva desafiliación de la filosofía como la ciencia madre. Ese desprendimiento llevó a encontrar nuevos métodos para acercarse a la realidad, que obviamente tuvo distintos momentos de evolución: el empirismo, el positivismo, pero que fueron encontrando formas más coherentes de estudiar el objeto de esas ciencias. La Pedagogía en realidad permanece unida al discurso filosófico, concretamente al discurso de la ética. Entonces sigue primando el “deber ser” sobre “lo que es”. Eso se ve a diario, en la dificultad que tiene la escuela para ver los problemas y construir herramientas que le ayuden a resolverlos. La escuela sigue parada en el lugar de lo que debe ser y en todo caso su esfuerzo está en tratar que “calce en todos”.

Sin embargo, desde hace cuarenta años por lo menos, la escuela ensaya cambios unos tras otros...¿Cómo se explica esto en una lógica que usted señala de persistencia de un modelo que se impone a lo largo de los años, del “deber ser” que prima sobre la realidad?. ¿O es que los cambios son funcionales a la persistencia del modelo escolar establecido?.

Los cambios que se dieron no surgen de una problematización del método, de lo central de lo escolar. Los problemas no se atribuyen a la escuela, sino que están depositados fundamentalmente en los alumnos: en que tienen problemas para aprender, en que tienen carencias económicas. Por ejemplo cuando ya en 1934 en la Argentina un informe mostraba cifras importantes de deserción, la escuela formuló la hipótesis asistencialista: los alumnos tenían problemas porque sus necesidades básicas no estaban

satisfechas, entonces la escuela desarrollaba algunas nuevas funciones como dar de comer pero sin cambiar el modelo escolar. Varios años más tarde y como el problema persistía surge la hipótesis psicopedagógica: los alumnos tienen problemas de aprendizaje entonces se crean los gabinetes pero no para ayudar al maestro a enseñar mejor sino para “curar” al chico, sin cambiar el modelo escolar.

Estas hipótesis funcionaron como respuestas reduccionistas que en el fondo permiten mantener el modelo, porque obviamente que hay que tener en cuenta los aspectos psicopedagógicos pero en el marco de un proceso donde la pregunta central es “cómo enseñar” y “cómo puedo enseñar mejor”. Pero el cómo se enseña no es lo que está cuestionado, lo que cuestionan estas hipótesis es cómo es el alumno. Y estas hipótesis vuelven una y otra vez marcando un cambio aparente. Esta evolución es coherente con una visión gramsciana de las formaciones sociales; como explica la teoría dialéctica estas hipótesis son etapas de despliegue del mismo modelo, es el mismo modelo que va tomando formas diferentes.

Pero ahora el modelo, el método clásico que Freire ha caracterizado como *educación bancaria* hace agua por todos lados. Esas hipótesis que señalaba dicen “el alumno no tiene las características para que el método funcione”, no tiene las características socioeconómicas ni de educabilidad que el método necesita y en vez de cambiar el método se ha pretendido una y otra vez cambiar al alumno, para que se adecue. Yo creo que estamos arribando al agotamiento del modelo, este tercer momento o tercera hipótesis nos lleva a la necesidad de cuestionar directamente al método. Y el cambio consiste en pasar de un modelo bajado de la lógica de la ética centrada en el “deber ser” a un modelo que tenga un basamento científico, es decir que tenga un basamento inductivo. De esta manera la pregunta será cómo es el alumno, cómo aprende, por qué no aprende y las respuestas irán permitiendo el diseño de una intervención docente que asume las características de un quehacer profesional que no procede según un el discurso clásico deductivo sino a través de procedimientos inductivos.

De manera que el cambio implica afrontar un obstáculo epistemológico constituido precisamente por lo que se pensaron eran buenas soluciones...

Exactamente. Si pensamos la escuela a partir de cómo son y qué necesitan los alumnos, rompemos el método clásico que implica una respuesta uniforme. Porque proceder de manera inductiva en la construcción del conocimiento pedagógico implica reconocer que no existe un alumno tipo y entonces no tiene sentido que a los docentes se les enseñe cómo se enseña tal o cual cosa sino que la formación docente tiene que instrumentalizarlos para que ellos sean capaces de entender lo que necesita y lo que le pasa al alumno y diseñar sus propias intervenciones. De manera que esta ruptura epistemológica es lo más difícil y básicamente atañe a la formación de los docentes. Todavía no se ven cambios en este sentido, ni siquiera en el primer mundo. Se habla de profesionalización, pero no se piensa en la formación de base del docente en relación a un nuevo paradigma epistemológico, y esto es para mí el sentido de la profesionalización.

Esta ruptura epistemológica requiere además de una ruptura en la propia historia educativa del docente. Una investigadora de la Universidad Católica de Chile hace poco, decía algo muy real: “no se pueden tener docentes constructivos si antes no han sido alumnos constructivos”. Mi trabajo en formación docente es justamente ese, que

los docentes en formación vivencien la experiencia de ser alumnos constructivos, con metacognición de su construcción que es la única manera de que entienda de qué se trata y se anime a hacer luego lo mismo con sus alumnos. Esto es *enseñanza para la comprensión* que es la línea que trabajo actualmente y que me tiene muy interesada. Perkins dice en *La escuela inteligente*, esto es el método Uno. Ahora, todo esto es tan intangible que es muy difícil hacerlo carne en un sistema, por ejemplo en Argentina con 750.000 docentes que vienen de plataformas culturales que no les permiten aprehender este tipo de procesos de manera individual, desde su propia experiencia educativa, como alumnos.

Entonces los modelos internalizados por los docentes durante su propia escolaridad y la propia formación recibida también se convierten en obstáculos para el cambio. Muchos docentes sienten que no pueden abandonar ciertas rutinas, porque hacen a su identidad, como por ejemplo los rituales relacionados con la evaluación.

Claro, se trata de construir una nuevo rol docente, una nueva identidad. Por ejemplo cuando vos preguntas a un padre, a un docente qué es una escuela van a contestar por los aspectos físicos y por las rutinas, no va a decir *es un espacio donde se aprende*. Si uno pudiera reconocer que la esencia de una escuela es ser un lugar donde se aprende habría escuela en muchos otros momentos y lugares, como en la antigüedad. Hemos perdido la posibilidad de entender la esencia y nos hemos quedado con las rutinas y formalidades. Y eso le pasa a muchos profesores, si entendieran que la esencia de ser maestro es que el otro aprenda, su identidad no se vería amenazada por la dificultad para cumplir con el ritual de la prueba. La enseñanza para la comprensión marca que yo como docente tengo que hacerme algunas preguntas como *qué es lo que quiero que el alumno aprenda, cómo sé que aprende eso y cómo el sabe que aprendió eso*, entonces si yo sé que mi identidad pasa por poder decidir qué va a aprender y yo sé cuáles son los desempeños que muestran si el alumno aprendió, a mí no me importa tomar prueba, yo puedo evaluar igual a través de los desempeños.

Qué peculiaridades tienen los procesos de cambio en América Latina?.

En primer lugar hay que diferenciar las características del sistema educativo en América Latina. Hay dos grandes modelos de sistemas educativos, el napoleónico y el anglosajón. El modelo napoleónico es piramidal, jerárquico, las escuelas carecen de autonomía. El modelo anglosajón se originó de manera diferente y responde a escuelas con fuerte autonomía y un sistema de control fragmentado, federal. En América Latina se adoptó el modelo napoleónico al que además se le superpuso el modelo organizativo de la iglesia, con lo cual se fortaleció la jerarquía y la autoridad.

Los países más desarrollados coinciden con los modelos descentralizados aunque algunos como Francia sea el máximo exponente del modelo centralizado. Pero estos países porque tienen muchos recursos pueden seguir inyectando recursos en estos modelos para que funcionen y entonces el cambio adopta la forma de “mejora”. Por ejemplo si comparamos la inversión por alumno en Estados Unidos y en Argentina vemos que en el primero es de 9.000 a 10.000 dólares por año mientras que en el segundo es de 1.000 dólares, hasta 2001 antes de la devaluación, hoy debe ser aún menor. En América Latina, no es posible aumentar diez veces el presupuesto en

educación, de manera que no podemos encarar el cambio como mejora de lo que existe. Necesitamos un cambio de paradigma: un sistema que con los mismos recursos pueda dar mejor educación.

Qué características tiene entonces para América Latina el nuevo paradigma, cómo sería la nueva tecnología central de lo escolar?.

Hay dos niveles dentro del nuevo paradigma, uno de tipo organizacional de estructura del sistema y otro de tipo pedagógico-didáctico. En el nivel pedagógico- didáctico la *enseñanza para la comprensión* es un movimiento reciente que contiene claves importantes. En el nivel organizacional hay que pasar de estructuras jerárquicas a estructuras en red.

Me interesa particularmente, en el marco de esta investigación, sus aportes en relación al nivel organizacional. En su formulación de un modelo de sistema educativo en red usted introduce un elemento central en la estructura que es novedoso en relación a los modelos vigentes en América Latina: la asistencia. ¿Por qué la asistencia resulta tan importante? Y ¿Cuándo habla de asistencia piensa en una práctica diferente al asesoramiento?.

En ese modelo la asistencia corresponde a las estructuras de apoyo a las escuelas y sus docentes, de modo que podrían ser equivalentes. No he profundizado en ello.

Ese modelo de organización sistémica en red, que tiene tres componentes, uno ejecutivo, uno de asistencia y uno de control, es una estructura que como lógica de funcionamiento puede servir tanto a nivel del sistema educativo como de la organización de una escuela, como a nivel de un distrito, de una región. El gran valor que tiene esta estructura es que nos permite objetivar la diferencia intuitiva que vemos en el rol de supervisión, un rol al que se le adjudica tanto la función de control como de asesoramiento y orientación y que en la práctica no pueden darse porque no pueden recaer en un mismo sujeto. No hay forma de que alguien pueda desempeñar ambos roles satisfactoriamente, esa visión corresponde a una visión preprofesional de la supervisión. Hargreaves habla de cuatro etapas en la profesionalización docente: la preprofesionalidad corresponde al sentido común de lo que se entiende que es un docente, luego en los años 80 comienza la etapa del profesional autónomo que comienza a tener responsabilidad por los resultados del aprendizaje, la tercera etapa es el profesional colegiado donde el docente no puede trabajar solo sino constituir un equipo con responsabilidades compartidas y la actual la etapa de la posmodernidad, que requiere de una colegialidad de roles diferenciados. Y en este último contexto interesa pensar las funciones de asistencia y de control como roles diferenciados y especializados que reportan a una unidad central de gobierno, pero que no pueden estar a cargo de los mismos agentes.

¿Qué función cumple el asesoramiento en los procesos de cambio?

En los países que yo estudié que tienen una estructura de este tipo (Holanda, Inglaterra, Australia) se dan distintos tipos de funcionamiento. Hay situaciones variadas en el desarrollo de la función de asesoramiento, pero voy a enunciar tres: una es que las escuelas pueden demandar ayuda a partir de su propia detección de necesidades y usar los recursos que tienen en su presupuesto para contratar a aquellas instituciones o profesionales que puedan brindársela; otra posibilidad es que a partir de los informes de evaluación y control externo se indique a las escuelas qué áreas deben mejorar, esta modalidad parte de una detección de necesidades de mejora realizada externamente. La tercera posibilidad es que el organismo central de gobierno defina una línea de asistencia sobre algún problema que considera generalizado como por ejemplo un plan de lectura y envía ayuda a todas las escuelas.

La ventaja de la organización en red es que no prescribe una forma sino que permite actuar de acuerdo con lo que se necesite. Por eso hay lugar para decisiones centralizadas y descentralizadas. Las escuelas pueden decidir y también hay decisiones centrales.

La estructura de asistencia que usted define es una estructura muy móvil, con nodos, instituciones, que aparecen y desaparecen en función de las demandas y las necesidades. Por lo visto no se trata de formas establecidas a priori con personal estable. ¿Cómo se haría la transición de un modelo jerárquico a otro en red, tomando por ejemplo el caso argentino?

Efectivamente, la asistencia necesita organizarse en una estructura muy flexible, con proyectos que suban y bajen.

Lo que yo haría es apoyarme en el rol de supervisión. Juntaría a todos los supervisores de todas las especialidades y de todos los niveles y formaría un solo grupo. Trabajaría la función de supervisión con todos ellos y después les haría optar en pertenecer a la estructura de control o en la de asistencia. Así quedarían conformados dos grupos que tendrían funciones bien definidas. En cuanto al grupo de asistencia y apoyo hay que ser muy claros en que la supervisión no es necesariamente el lugar desde el que se brinda directamente la asistencia; su papel central es encontrar quién puede ayudar. Por ejemplo una escuela tiene problemas de convivencia o de violencia escolar, el supervisor trabaja con la escuela para definir el problema, para que puedan aceptar y recibir ayuda, recoge la necesidad y su papel es contactar al hospital o a los especialistas sobre el tema que puedan ayudar y establecer el contacto, armar la red con otras instituciones, organismos o personas.

No creo que haya que depositar la función de asistencia en los sectores internos del sistema. Inglaterra lo que hizo fue echar a todos los supervisores, llamó a concursos de proyectos y licitó las supervisiones de cada distrito. En los perfiles del equipo tiene que haber gente que proceda de las supervisiones, del mundo académico, de la comunidad, del mundo de las empresas. En Argentina, en la provincia de San Luis se hizo una experiencia muy interesante que ya no sigue pero que vale la pena rescatar: el equipo MAO (Monitoreo, Asistencia y Orientación) ³⁴.

³⁴ Los equipos MAO son equipos de Monitoreo, Apoyo y Orientación, que surgen en 1998 a partir de una convocatoria pública nacional realizada por el Ministerio de Gobierno y Educación de la Provincia. El

Esta propuesta redefine sustancialmente el rol de la supervisión...

La supervisión se creó para ejercer una doble función: la asistencia y el control. En la práctica no ejerce bien ninguno de los dos. Se ha centrado en un paradigma administrativo y en absoluto pedagógico. Yo creo que es necesario conservar en principio a las supervisiones pero diferenciarlas, unos harán el trabajo de asistencia y otros el de control. Pero mi idea es que finalmente ambas funciones sean desarrolladas por varias instituciones, entre las que exista competencia y no monopolios, que liciten sus servicios de control y asistencia. Las escuelas recibirán los recursos del Estado y ellas contratarán a las instituciones, de esta manera las escuelas juegan su libertad de elección.

En el análisis de las estructuras y prácticas de asesoramiento existentes en el contexto argentino, yo he encontrado dos modelos: las centralizadas donde básicamente el cambio asume la lógica descendente de implantación de programas y el asistente resulta un garante de que el programa consiga ciertos efectos predeterminados que no necesariamente apuntan a la ruptura del método y por otro lado una estructuras atomizadas de asesoramiento interno que no necesariamente se definen en función de un cambio sino que podrían estar en consonancia con la vigencia de la hipótesis psicopedagógica que usted menciona y que generalmente consiste en cargos de asesor, orientador, psicopedagogo con funciones difusas. Las estructuras están, como también están las universidades, los

artículo 5º del Decreto 3330/98 establece que los equipos MAO se seleccionarán mediante convocatoria pública y en su artículo 9º determina las funciones de los mismos:

1. Relevar y actualizar, en forma permanente el diagnóstico de las instituciones a su cargo
2. Ordenar y transmitir la información que se desprende de dicho diagnóstico, con la participación del Supervisor de la Región
3. Propiciar y consolidar los procesos de autoevaluación institucional
4. Implementar las estrategias de evaluación de los niveles de logro de las instituciones a su cargo
5. Impulsar y acompañar a las instituciones en el diseño y puesta en acción de sus Proyectos Curriculares Institucionales (PCI), de modo de asegurar el cumplimiento de los objetivos institucionales.
6. Efectuar asistencia técnico pedagógica a los directivos, docentes y demás personal sobre los distintos aspectos de la gestión curricular- institucional.
7. Comunicar las conclusiones a los actores involucrados en el procesos evaluativo.
8. Comunicar las conclusiones periódicamente a las autoridades provinciales, para posibilitar la intervención activa en los procesos y resultados.
9. Evaluar el proceso educativo en sus niveles áulico, institucional y sistema provincial considerando, con la institución educativa, los proyectos institucionales y curriculares, los estilos de gestión, las particularidades de los docentes y los alumnos y, particularmente, sobre el aprendizaje de los alumnos.
10. Toda esta actividad que contribuya a asegurar en las instituciones escolares la calidad de la enseñanza.

Los equipos MAO, tienen por objetivo planificar una estrategia de apoyo pedagógico más intensivo para aprovechar la disponibilidad y compromiso de los directivos en pos de optimizar el aprendizaje de los alumnos. Los equipos MAO son un dispositivo estratégico en el desarrollo de la transformación educativa.

Es una herramienta de gestión que permite detectar las necesidades puntuales de las escuelas en los diferentes ámbitos.

institutos de formación docente, pero pareciera que lo que no se logra es articular un sistema de asesoramiento. ¿Qué opina usted?.

Una cosa es que se repiense una estructura que tiene una función de asistencia y otra cosa es que “se ponga un grano” a la vieja estructura tratando de resolver el tema de la asistencia. Uno de los modelos de defensa de la vieja estructura del sistema educativo es que todas las novedades las transforma en “granos”, lo cual le garantiza que no las asimila sino que las encapsula y las expulsa. Por ejemplo en el proceso de democratización de la escuela se han formado Centros de Estudiantes y esto ha servido para decir que las escuelas se han democratizado pero resulta que en esas escuelas nadie ha podido cuestionar qué dice el docente dentro del aula, cuando en realidad donde tiene que haber democratización es en el eje central que organiza la tecnología central de producción de una organización. Si no se democratiza eso lo que se hace es generar un dispositivo que deja tranquilos por la apariencia pero no se mueve lo central. Con esos “granos” se garantiza que no haya cambio del modelo pedagógico, de la concepción de enseñanza.

Por eso, una cosa es que se organice una función de asesoramiento, incluso dentro de una escuela, desde un modelo de cambio institucional y otra cosa es que al modelo viejo se le agregue un cargo de asesor, que hará lo que pueda. El mecanismo que tiene el sistema para anular la innovación es el aislamiento, esos son los granos. Otro ejemplo es cuando como ahora, en la Ciudad de Buenos Aires, se hacen 20 escuelas bilingües y se dice que con esto se está generando una transformación cuando en realidad en la ciudad hay 450 escuelas. Si de verdad se tiene el compromiso con un desempeño de ese tipo hay que trabajar para que ese cambio se opere en todas las escuelas porque de lo contrario, este aislamiento de la innovación genera más segmentación. Porque ¿quién entiende el valor del bilingüismo?, la clase media que es la que se beneficia de esas 20 escuelas, al resto les quedan las escuelas comunes. Hace un tiempo hice un estudio sobre las escuelas de jornada completa, que son una pequeña parte del total de las escuelas públicas y el estudio mostraba que a esas escuelas asistían los chicos de niveles socioeconómicos más altos. Con estas innovaciones aisladas lo que se hace es fortalecer las diferencias.

Esta lógica está en la base de los modelos de cambio que se implantan a partir de “experiencias pilotos”, es decir se sigue el modelo de diseño-experimentación y generalización.

Sí es típico de los modelos de la década del 60 la creación de escuelas pilotos. Y ¿qué características tiene la escuela piloto? justamente las características que no pueden ser generalizadas al resto del sistema, así se arma una experiencia que no se puede generalizar, con lo cual esta no es una estrategia viable de cambio sistémico.

Otra estrategia de cambio bastante difundida es la que procede intentando empezar por el principio, es decir primero formo a los docentes, después diseño las instituciones.

Bueno, esas estrategias están dentro del grupo de las anteriores porque se parte de una conceptualización de la realidad como un proceso lineal, típico también de los años 60. Pero la realidad es mucho más compleja, es como una cebolla está formada por capas y lo que uno ve arriba en realidad se explica por otros elementos que están más abajo.

Pero además la realidad está en movimiento, la estructura que nosotros vemos de la realidad es una configuración del estado que asumen los elementos pero esos elementos están en movimiento y la configuración cambia permanente.

La hipótesis que yo vengo manejando es que así como hay una “gramática escolar” constituida por esa estructura profunda que resiste y que según tu registro podría ser “el método” que se defiende por medio de por ejemplo estrategias de aislamiento de las innovaciones, también existe una “gramática del cambio” que se caracteriza por la vigencia de representaciones y modelos lineales y que muchas veces también proceden por aislamiento como la experiencia piloto.

Absolutamente de acuerdo. Además existen algunas otras representaciones y preconcepciones como el que dice el cambio tiene que ser de arriba para abajo o el que dice que debe ser de abajo para arriba. Cuando en realidad es conjunto, tiene que haber una consonancia entre las iniciativas de arriba y las iniciativas de abajo.

Me gusta mucho una imagen que desarrolla Osborne, al tratar sobre la reforma del estado que viene a cuento porque el tema del cambio educativo tiene una relación estrecha con la reforma del estado, él dice que el cambio hay que verlo como dos trapezistas en el circo. El viejo modelo del que se intenta salir es uno de los trapecios, no es estático, se mueve y adquiere distintas potencialidades y fuerzas según lo que el trapezista haga arriba del trapecio. Mientras tanto se empieza a preparar el otro trapezista en el otro trapecio y en un momento determinado va a producirse la sincronización de movimientos para que uno salte al otro o se junten. Pero el segundo trapezista la fuerza la va a tener porque va hacia delante y hacia atrás, no va siempre para adelante, eso es lo que regula el envión. Osborne dice que es necesario que el otro trapecio venga en la dirección y con una velocidad apropiada que ofrezca ciertas garantías para pegar el salto. Y además dice que debajo hay una red, que sostiene de intentos fallidos y de la incertidumbre..

Actualmente hay desarrollos muy interesantes como los de Fullan que refieren a la teoría del caos, donde justamente la incertidumbre es un elemento clave. Eso es muy interesante para entender el cambio.

Cómo juega la incertidumbre en los actores que tienen, como ha sido su caso, una tarea central en la producción de reformas educativas desde el Estado?

El problema con esto es el juicio que se hace de las decisiones y de las personas que aparecen como responsables de las reformas. A nosotros nos dicen “la reforma en Argentina fracasó”, pero yo pregunto ¿acaso alguien creía que una reforma se realiza en un cien por ciento?, yo no lo creo, nunca creí que fuera a pasar, siempre hay un margen de incertidumbre porque así opera el cambio, por eso no comparto la idea de que la reforma fracasó. CTRA (la central gremial docente) hizo una encuesta entre los docentes dos años después de la Reforma en la que el 54% de los docentes dijeron que se sintieron constanciados y consultados con la reforma, por su puesto que esto puede verse como “la mitad de los docentes no comparte la reforma” pero también se lee que la mitad sí, cosa que no muchas reformas han logrado. En la valoración de la reforma se ve muy claro la ausencia de datos empíricos, las evaluaciones son pura ideología. Yo para nada me creo que todo lo que se hizo fue perfecto, ni que fue el gran cambio educativo de la historia del país, pero sí creo que gracias a una serie de circunstancias,

como que tuvimos una gestión de seis años, tuvimos recursos, que permitieron que pudiéramos un poco de conocimiento más duro porque pudimos introducir nuevas formas de pensar los contenidos por ejemplo, de hecho es que a partir de la reforma las editoriales se vieron obligadas a cambiar los textos y esos son los libros que quedaron hasta hoy.

¿Qué críticas haría usted a la Reforma que propuso la Ley Federal?

Yo creo que la capacitación la manejamos mal, fue lo peor que hicimos. Personalmente no creía ya en aquel momento en la capacitación con el formato de cursos masivos y a través de distintas agencias pero sabía que la demanda de los docentes iba a ser esa. Lo que creíamos que era una línea de capacitación realmente importante la dejamos a cargo del Ministerio nacional: formación de formadores, supervisores y directivos a través del Programa Escuela Nueva.

Hay quienes dicen que fuimos demasiados ambiciosos con la reforma, que se abrieron muchas líneas a la vez, y es que eso era parte de una estrategia que siempre supo que era necesario actuar en varias dimensiones al mismo tiempo y que como todo proceso de cambio sólo en alguna medida se iba a concretar.

Qué es para usted una buena escuela?

Una buena escuela es una institución que es capaz de organizarse de tal manera que aliente los procesos de crecimiento personal de alumnos y docentes, lo cual implica un crecimiento institucional también. En concreto, la pregunta sería qué tiene que pasar en una buena escuela?. Tienen que pasar varias cosas. Una tiene que ver con lo procedimental y es que la escuela debería hacerse cargo del proceso de maduración personal de los alumnos, en este sentido debería poder tener intervenciones conscientes e intencionales que ayudaran a que el alumno en tiempo y forma atravesara las etapas evolutivas tal como tiene que ir conformándose. Esto implica el desarrollo de los aspectos cognitivos y afectivos que desembocan en el pensamiento abstracto. Esto es muy importante porque por ejemplo hoy no garantizamos que los jóvenes lleguen a la universidad habiendo alcanzando el pensamiento abstracto. Hay interesantes estudios de ingresos a las universidades en nuestro país, en Rosario, Mar del Plata y Córdoba que indican el sólo el 13% de los alumnos que llegan a la universidad tienen pensamiento abstracto. Una buena escuela entonces es aquella que se hace cargo de que las etapas evolutivas se deben desarrollar cuando se tienen que desarrollar, esto como cuestión procedimental. Pero también en cuanto a lo conceptual, una buena escuela es aquella que se hace cargo de que exista un quantum de contenidos conceptuales garantizados que supongan una calidad que permita seguir pensando acerca de esa área. Esto quiere decir que los alumnos tengan los tips generales que les permitan entender ese sector de la realidad y seguir aprendiendo en esa área de conocimiento. Como tercera cuestión en lo actitudinal, una buena escuela es una escuela que se haga cargo del crecimiento de la responsabilidad personal, una responsabilidad por las decisiones que afectan a la propia vida y al propio futuro y que afectan la vida de los demás. En este último sentido, imagino una escuela en la que pudiera haber chicos de 11 o 12 años trabajando sin el maestro al lado y que pudieran seguir trabajando.

Desde el punto de vista del docente o del equipo docente, de los adultos en general, una buena escuela que reconozca y explicita la intencionalidad de la enseñanza, que tengas metas claras y que sea capaz de organizar experiencias de aprendizaje variadas heterodoxas y ortodoxas (sin culpas). Esto implica seguramente modelos muy distintos de organización, de reclutamiento, de gestión...

Pero para que todo esto ocurra, debe haber en una buena escuela apoyos y ayudas que la orienten a desarrollar procesos continuos de metacognición, de comprensión de lo que va sucediendo. Esto implicaría el pasaje de una pedagogía intuitiva a una científica que pueda explicar y dar cuenta de lo que va ocurriendo en la vida institucional y de los sujetos en la escuela.

Cuál es la viabilidad de una buena escuela en el contexto de América Latina y de Argentina, qué procesos deberíamos desarrollar para conseguirlo?

Yo creo que el punto nodal es poder tomar conciencia de que el discurso pedagógico en lugar de ser un discurso deductivo tiene que ser una construcción inductiva. Es el famoso conflicto epistemológico. Con sólo lograr que los docentes encuentren una relación de causalidad entre lo que ellos hacen y los aprendizajes de los alumnos estaríamos dando un paso muy importante. Digo esto porque en una investigación que estoy realizando con grupos focales, escuché a varios docentes decir “qué tengo que ver yo con lo que aprenden o no aprenden los alumnos” “sería muy injusto que nos responsabilicen por eso”. La cuestión es cómo se hace esto en forma masiva, porque no es sólo que no tenemos los recursos económicos para hacerlo, no tenemos la cantidad de gente formada para hacerlo en forma masiva, no hay suficiente masa crítica para emprender un proceso de capacitación y de formación docente para emprender esta tarea. Este es uno de los desafíos, formular una didáctica para la profesionalización docente.

3. ENTREVISTA A MAR RODRÍGUEZ ROMERO (España)

1. Contexto de la entrevista

El contacto con la Dra. Mar Rodríguez Romero comenzó en mayo de 2002. Desde entonces se ha establecido una comunicación académica sostenida alrededor del tema de esta investigación. Esta entrevista se concretó vía e –mail a través del envío de una serie de preguntas específicamente formuladas y enviadas el 15 de julio de 2003. Las respuestas fueron enviadas el 26 de septiembre de 2003. Si bien al realizar la entrevista yo conocía prácticamente toda la producción publicada por la entrevistada carecía de datos sobre su perfil profesional, razón por la cual se introdujeron algunas preguntas referidas a su formación y ocupación actual.

2. Transcripción de la entrevista

¿Por qué le ha interesado el tema del asesoramiento?

Leí mi tesis doctoral en 1992, fue la primera tesis sobre asesoramiento que se realizó en España y por lo que yo pude ver de la literatura anglosajona no había nada hecho por ese estilo. Lo que yo hice fue precisar las características de esta práctica profesional en el ámbito de la educación. El marco teórico se publicó en 1996, el estudio empírico es inédito y fue un estudio de caso sobre la construcción del rol de asesor en un área específica de conocimiento. De este trabajo surgieron varias publicaciones.

Actualmente trabajo como profesora titular de Universidad del área de Didáctica y Organización Educativa. Fui becaria predoctoral en la Universidad Nacional de Educación a Distancia en la misma época que se ponía en marcha la difusión de la Reforma, oficialmente conocida como LOGSE, la primera Ley General de Educación de la democracia y la primera también en equipararnos al nivel europeo introduciendo la enseñanza comprensiva. Y allí conecté con la persona que era responsable de Formación del Profesorado en Tecnología Educativa en el Ministerio de Educación. Es decir que tenía responsabilidades en la formación de los primeros asesores que se formaron en España, más concretamente en el territorio gestionado por la Administración Central. Durante varios años colaboré en iniciativas de formación de asesores partiendo de la nada y de ahí salió mi tesis doctoral.

Dado que asesoramiento y cambio educativo mantienen relaciones muy evidentes, me empecé a interesar por el cambio educativo y realicé el proyecto para conseguir mi titularidad es decir, mi puesto de funcionaria en la Universidad de la Coruña sobre este tema. Lo que hice en ese momento va a ser publicado en breve con el título de *Las metamorfosis del cambio educativo*³⁵. Lo más relevante de este trabajo es el uso de la

³⁵ El libro “*La metamorfosis del cambio*”, Madrid, Akal, se publica en octubre de 2003.

noción de comunidades discursivas para dibujar los diferentes enfoques del cambio educativo en la actualidad.

En su trabajo sobre “Las representaciones del cambio” analiza un conjunto de metáforas que dan cuenta de las percepciones del cambio como movimiento y develan la existencia de una gramática del cambio con sus notas de recurrencia y vulnerabilidad. Hay otras metáforas vinculadas a “la estrategia” y a la “resistencia” que abonan tu planteo. ¿Cómo piensas el tema de “las estrategias de cambio” y el de “la resistencia al cambio”?

La verdad es que, a mi modo de ver, las estrategias de cambio, a pesar de ser el tema más tratado en la literatura sobre cambio educativo resulta ser uno de los más problemáticos. Y no me atrevo a definirme en poco espacio y necesitaría tiempo. Una orientación general que podría ser aceptable es la de estrategias de cambio que ponen en marcha procesos de participación, que responsabilizan y potencian al profesorado, las familias y los estudiantes y se adaptan a los ritmos y circunstancias del contexto y del proceso. Serían estrategias cercanas a la investigación acción participativa o a los procesos de cambio situado.

Con respecto a la resistencia al cambio, resulta curioso que esta misma palabra sea la seña de identidad de las teorías críticas que superan el inmovilismo de las teorías de la reproducción. El concepto de resistencia, en tanto movilización y acción colectiva, subraya la capacidad de producción cultural y de acción de docentes y alumnos como actores capaces de contestar a las definiciones oficiales, abriendo así la posibilidad de configurar prácticas alternativas.

Vamos que la resistencia al cambio me sugiere muchas conexiones, yo creo que habría que ser más sutil y usar otro término.

¿ Es posible cambiar la gramática del cambio?.

Cambiar la gramática del cambio es posible si empezamos a escribir y pensar y hablar de manera diferente sobre el cambio y la mejora de nuestra educación y nuestra sociedad y en vez de esperar transformaciones estructurales forzamos los entresijos de las instituciones para empezar con reformas cotidianas, humildes al alcance de cualquiera con la condición de que se comuniquen y se propaguen en la práctica.

Usted ha realizado un aporte muy interesante al análisis del cambio educativo al introducir la categoría de “comunidades discursivas” para comprender las distintas representaciones del cambio en el campo teórico y práctico. Esta herramienta conceptual permite ir más allá de los análisis tradicionales de modelos o perspectivas. Para mi trabajo de investigación es especialmente interesante la descripción de la comunidad discursiva de las políticas culturales. ¿Ha seguido trabajando sobre esta línea?

Pensando en tu tesis doctoral, creo que deberías tratar de retratar el asesoramiento y el cambio educativo en el contexto de las nuevas circunstancias sociales, políticas,

económicas y culturales. Con respecto a las comunidades discursivas, di un curso de doctorado en Brasil y sorprendentemente lo que yo conté encajaba en su realidad educativa. Es decir, que podrías ver si esta herramienta conceptual es valiosa para retratar el campo de la reforma en tu país o en América Latina y descubrir qué comunidades discursivas son las que se configuran allí.

La posmodernidad aporta categorías de análisis que podrían servir para deconstruir y reconstruir la gramática del cambio. En la descripción que usted hace de la comunidad discursiva de las políticas culturales la noción de diferencia es un elemento central que explicita al mismo tiempo un sustento teórico y metodológico para el formas alternativas de comprender el cambio. ¿Podría profundizar sobre la noción de “diferencia” alrededor de la cual se reconstruye el concepto de cambio en esa comunidad?

Hay una influencia muy positiva de la posmodernidad en la construcción de formas alternativas de analizar la cultura, pero también hay que recordar que existen expresiones de estas nuevas formas teóricas que se desentienden del cambio social. La celebración posmoderna de la diferencia puede ser peligrosa si se divorcia de las relaciones estructurales de poder que produce. Las alteraciones en la epistemología y la cultura que plantea la posmodernidad están provocando el modo de concebir el cambio y a la par esas transformaciones fuerzan el cambio de las escuelas. Hay una demanda bastante explícita tanto de nuevas formas de análisis como de prácticas sociales innovadoras en distintos campos como la filosofía, artes, ciencias naturales, ciencias sociales y educación. El cambio social, que es primo hermano del cambio educativo, está también en el ojo del huracán y sus planteamientos se tambalean justamente en un momento en el que el saber sobre el cambio social debería tener mucho que ofrecer.

En la comunidad discursiva de la política cultural el cambio suele concretarse en dos manifestaciones: el análisis deconstructivo de las prácticas de cambio vigentes y la descripción de alternativas críticas para ir más allá de este estado de las cosas.

Las políticas culturales, también definidas como políticas de la diferencia, se constituyen a partir de la emergencia de los *nuevos movimientos sociales* (vinculados al género, etnias, condición sexual ,ecología y medioambiente, etc.) que están motivados más por valores que por intereses. Entre los valores que portan estos movimientos sobresalen la autonomía la identidad, y el correlato de la identidad es el reconocimiento de la diferencia, de allí el nombre de “políticas de la diferencia”.

La noción de diferencia sobre la que se apoyaría las concepciones alternativas del cambio como política cultural responde a una concepción igualitaria e inclusiva de la diferencia. La diferencia puede ser concebida desde una perspectiva esencialista y en este sentido la identidad se define como naturaleza cuyos atributos son permanente y se llega así a la exclusión mutua, a la oposición. Desde un punto de vista emancipatorio, la diferencia social se concibe de manera más fluida y relacional. Los grupos coinciden en atributos, experiencias y objetivos, y adquieren identidad mediante un proceso de interacción y diferenciación. Entonces la diferencia social no es una divergencia excluyente, sino variedad, especificidad y heterogeneidad que se construye a fin de garantizar la igualdad.

¿Cómo definiría entonces el cambio educativo como política cultural?

El cambio como política cultural implica la inversión de la hegemonía: asumiendo que es necesario un programa de aprendizajes comunes, pero transformando la base sobre la que se organiza el currículum escolar. Esto transforma la idea del progreso en educación. Hasta ahora el cambio se ha venido entendiendo como las transformaciones necesarias para la apropiación de mayores cotas de currículum tradicional. Pero mientras el currículum esté diseñado como apropiación individual de parcelas de conocimiento abstracto organizado de forma jerárquica, que se mide mediante una evaluación individual competitiva, seguirá produciendo desigualdad y exclusión, aunque se insista en desarrollar estrategias compensatorias. Se trata, en fin, de la construcción de una justicia curricular con estrategias proactivas y universalizadoras.

¿Qué es la justicia curricular? ¿Encuentra usted una relación con la democratización escolar?

Si, es democratización en la medida en que se busca un equilibrio inestable entre el principio de igualdad y el reconocimiento de las diferencias.

Desde mi punto de vista, la justicia curricular se asienta sobre tres principios. En primer lugar la configuración de un currículo contrahegemónico parte de los intereses de los grupos sociales más desfavorecidos; ellos ofrecen experiencias e información que se encuentra ignorada en el currículo oficial. Un currículo contrahegemónico, no sería un proyecto único porque volvería a configurarse un canon, sino que habría que construir una diversidad curricular que incluya la parte generalizable del currículo tradicional al que todos deben tener acceso. El segundo principio exige la participación. Esto implica promover prácticas de aprendizaje cooperativas para un ejercicio de la democracia. La democracia implica la comprensión de las culturas y de los intereses de los otros participantes, es incompatible con un currículo elaborado desde una única posición dominante. El tercer principio es el desarrollo de estrategias para favorecer la igualdad, sabiendo que habrá que lidiar con exigencias contradictorias.

¿Cómo caracteriza usted el canon cultural de la escuela que la lleva a pensar en la necesidad de un modelo contrahegemónico?

Nuestra escolarización se caracteriza por un canon cultural uniforme, que coincide con la cultura tradicional de la clase dominante y que presupone la existencia de una cultura común e inmóvil. El cambio es precisamente revelar este presupuesto y promover un sentido plural y diversificado de la cultura. La cultura oficial, el canon, está al servicio de la conservación y reproducción social.

Como señala Popkewitz, la escuela es una de las instituciones sociales más comprometidas con la modernidad y refleja las esperanzas y las contradicciones de la Ilustración. Y actualmente es el escenario de la contienda entre las nuevas condiciones culturales y las viejas estructuras. En esta lucha entre la reproducción y la producción cultural en que se mueven las instituciones educativas contemporáneas, no parece que el conocimiento que tenemos sobre el cambio educativo pueda sernos muy útil. La debilidad del cambio educativo es precisamente el vínculo con los principios de la

modernidad. Claro que no se trata de resolver por una mera sustitución de los principios de la posmodernidad, hay que encontrar un espacio intermedio, pero la reformulación del cambio educativo tiene su origen en la crítica cultural de la modernidad.

El cambio educativo ligado a la diferencia cultural está relacionado con la relevancia que tiene la base cultural y lingüística de los estudiantes de grupos sociales minoritarios y silenciados, con objeto de que sea usada como recurso primordial para su aprendizaje. Este reconocimiento de la cultura de los estudiantes por la escuela supone trabajar con orientaciones pedagógicas culturalmente compatibles, biculturales o culturalmente relevantes. Dado que la pedagogía que predomina frente a la diferencia cultural profundiza en la separación estructural o busca la asimilación total, el cambio debe plantearse la transformación profunda de las ideologías.

Por ejemplo el abordaje de la diferencia de género por el cambio educativo resulta absolutamente necesaria aunque es muy problemática. El género suele tratarse como un tema de individuos, no como un problema sistémico, de manera que permanecen intactos prácticas y valores institucionales y culturales que son los responsables del mantenimiento de la opresión de género. Para que se produzcan transformaciones significativas, el género debe tomarse como un principio organizador del cambio y ocupar un aspecto central de su planificación.

Otro ejemplo es el de las políticas educativas de igualdad. En lugar de centrarse en los aspectos técnicos, es decir, en el proceso de cambio, habrá que preocuparse por la sustancia del cambio buscando el examen crítico del status quo como parte del proceso de cambio. Es necesario realizar una indagación crítica sobre las creencias del profesorado y sus prácticas pedagógicas en relación con la inteligencia, las diferencias étnicas, la estratificación social, la supremacía blanca y los privilegios de elite. La promoción de la igualdad pone de manifiesto un tipo de cambio de tercer orden, si seguimos la clasificación de Cuban de cambios de primer y segundo orden, que se caracteriza por alterar las creencias normativas esenciales sobre raza, clase social, inteligencia y educabilidad sostenidas por los educadores, las familias y demás personas involucradas en la educación.

Esta definición del cambio devuelve una imagen bien distinta del profesorado. ¿Qué capacidades docentes se requieren?.

Efectivamente. Este modo de comprender el cambio educativo, lo que demanda del profesorado son actitudes y prácticas pedagógicas que nos hablan de un profesional de la educación comprometido por encima de todo con el cambio social. No se trata ya de educadores capaces de dar un trato pedagógico específico a estudiantes que manifiestan diferencias, sino que emprendan una pedagogía para trabajar activamente en pos de mayor justicia social con cualquier grupo de estudiantes.

En cuanto a las capacidades, como primer paso, parece ineludible que el profesorado se plantee la comprensión de sus propias historias de vida; especialmente con respecto a cómo están estructuradas por el género, la clase social, la raza, el lenguaje, la orientación sexual, la cultura y el conocimiento construido sobre sí misma, el otro y un sentido de la capacidad de acción social de las personas que se traduciría en términos educativos en la creencia en el potencial para el aprendizaje al más alto nivel intelectual de todos sus estudiantes. También debería estar capacitado para la reconstrucción

continua del currículo en función de los recursos culturales y lingüísticos que trajeran a clase sus estudiantes, sin mermar la atención hacia las complejas transacciones que requiere la enseñanza de las materias escolares.

Ahora bien, si junto a la transformación de la gramática escolar, el canon, necesitamos transformar la gramática del cambio, usted señala además de atender a los contenidos culturales y a las nociones de igualdad y diferencia un concepto clave que es el del “cambio situado”. Desde mi punto de vista, esta idea es central para revertir lo que ha sido la lógica predominante de la gestión del cambio, y en este sentido el cambio como democratización implicaría atender a esta característica situacional del cambio. ¿Qué piensa usted?

Efectivamente el cambio situado reniega de un patrón fijo de desarrollo y se define a partir de la autotransformación para plegarse tanto en la forma como en los propósitos a los diferentes escenarios, circunstancias y grupos. Se necesitan esquemas de cambio versátiles que se adapten a la complejidad de las situaciones de enseñanza, a la vida cotidiana de las escuelas y las situaciones densas que allí se desarrollan. Esto requiere que las iniciativas de cambio incluyan la indeterminación como parte de su impronta. Pero además habría que tener en cuenta la noción de diferencia también al pensar el cambio educativo y de la misma manera que la participación se hace necesaria para construir una justicia curricular, existe una exigencia de crear el cambio mediante la participación de las personas que dan vida a las instituciones de enseñanza. Si lo que se busca es mayor compromiso con la diferencia, esto no se logra con propuestas de cambio totalizadoras, el cambio entonces requiere de compromisos locales. Hay que poner el compromiso local en el corazón del cambio. Esto es la democracia local y pretende ser el contrapunto de la democracia cosmopolita. Si esta última busca la creación de instituciones que hagan visible la voz de la ciudadanía en los asuntos globales, la democracia local intenta aplicar la participación en los asuntos de la vida cotidiana. La acción política a escala local permite la integración de políticas públicas, la consideración de demandas heterogéneas, la proximidad a la ciudadanía y la adaptación flexible a las transformaciones locales y sociales. El cambio situado en educación atiende mejor las políticas de identidad y es también más proclive al control social por parte de los ciudadanos. Considerando el déficit de participación que nos impone la democracia representativa, el cambio situado actuaría como productor de democracia porque no sólo utilizaría mecanismos deliberativos para precisar el contenido del cambio sino también necesita introducir estrategias que permitan educar en la participación.

¿Cómo se resuelve la tensión entre el cambio situado, la escala local y las políticas educativas a escala nacional o regional?

Yo creo que esa es la tensión más importante. Este conflicto pertenece a la categoría de aquellas tensiones irresolubles, cuya única manera de ser abordadas reside en la reconstrucción permanente de vínculos significativos entre las iniciativas locales de la reforma situada y los fines universales de la justicia social y la democracia crítica.

En un contexto de presión hacia la estandarización, que supone la existencia de escuelas y sujetos formando parte de una realidad que se desenvuelve de modo predecible, existe la necesidad de insistir en aprehender la naturaleza cambiante y contextualizada de la enseñanza y el aprendizaje, el papel activo del profesorado en la

transformación de los cambios externamente impuestos y la diversidad de interpretaciones, respuestas y actitudes dentro de una misma escuela frente a los procesos de cambio. En el contexto de la estandarización vale la pena insistir con el cambio situado.

El caso que estudio es el de 15 escuelas secundarias públicas de la Ciudad de Buenos Aires, en las que se desarrolla un proceso de innovación y asesoramiento desde un modelo emergente y autogestionado. No se trata de una propuesta oficial de reforma y éste es uno de los aspectos de mayor interés. Los contenidos, la escala y las formas de trabajo parecen responder a una experiencia de cambio situado. Yo busco indagar particularmente cómo se configura el asesoramiento escolar en ese caso.

Por lo que cuentas, el caso conecta con formas novedosas de plantear el cambio como la reforma situada y también el asesoramiento ligado a compromisos locales. En esos casos es interesante estudiar cómo se resuelve el dilema del rol del asesor que se concreta en cómo se logra combinar el respaldo de las instancias con poder y el desarrollo autónomo de los profesores y las escuelas. Porque inevitablemente habrá una toma de postura que estará más próxima al control burocrático o más próxima al ejercicio de un asesoramiento al servicio de procesos internos de las escuelas.

¿Cuál cree que es el camino para que el asesoramiento pueda desembarazarse de su impronta originaria (control simbólico, burocracia, racionalidad técnica, autoridad de expertos)? y sobre todo, ¿Cómo y ante quiénes se generan motivaciones para que esto ocurra habida cuenta de que, aún con sus dificultades, el instrumentalismo sigue resultando funcional para muchos sectores, incluida cierta parte del profesorado?

Con respecto a la impronta originaria yo creo que es muy difícil de evitar, primero porque la dimensión macro o estructural o institucional del asesoramiento presiona, incluso en los escenarios más progresistas, hacia la instrumentalización de la función por inercia del sistema; en segundo lugar, en la dimensión micro, es imposible resolver este problema definitivamente porque forma parte de la naturaleza conflictiva de esta clase de labores profesionales y porque los asesorados suelen ser proclives a la dejación de responsabilidad. Se necesita estar en guardia de manera permanente para lidiar con esta impronta en cada escenario y con cada caso.

Como usted ha señalado en diferentes trabajos, el rol asesor se encuentra en un proceso de construcción. Pero aún cuando todavía se está en plena tarea de configuración del rol, ya se habla de “despersonalizar” la función asesora, es decir diluir el rol del asesor en una función asesora de tipo genérica y asumida por distintos roles. Esta perspectiva se ha aplicado ya al tratar sobre liderazgo y ahora se trasvasa al asesoramiento y se habla de “asesoramiento compartido o distribuido”. ¿Cómo ve estos planteos?. ¿Se trata de una forma acertada de plantear la desmonopolización del conocimiento?, o por el contrario ¿se juega el riesgo de desdibujar la labor asesora?.

Yo escribí que estaba en proceso de construcción en 1992, hace poco publiqué un capítulo en un libro³⁶ revisando los orígenes del asesoramiento y dije que a lo mejor lo que yo achacaba a la inmadurez del rol pueden ser características propias, sigo pensando sobre esto. Todo lo relacionado con el liderazgo compartido y su traslación al asesoramiento está relacionado con el postfordismo y su manera de organizar el trabajo por proyectos precederos en los cuales los trabajadores van cambiando de tareas e incluso de papel según los requerimientos. Yo creo que es la cultura del mosaico móvil y la lógica de la postmodernidad, es el descubrir que la pericia no está asociada al estatus y que no se posee permanentemente sobre todo en un mundo en que el conocimiento “en su versión digitalizada” está al alcance de cualquiera.

¿Eso supone despersonalizar al asesor/a....? habría que ver si estamos hablando de figuras profesionales con un estatus formal o si hablamos de profesores que informalmente actúan como asesores. Lo de diluir la labor de asesoramiento puede ser también una manera de ahorrarse dinero y de no dar alternativas profesionales en una carrera profesional excesivamente larga y casi siempre igual. Esto da para un artículo.

Partiendo de una idea del asesoramiento como práctica asociada a la capacitación del profesorado, a la democratización del conocimiento, al apoyo y al servicio, en el contexto de las comunidades discursivas que usted ha analizado como “la reestructuración genuina” o de “las políticas culturales” ¿qué tipos de estructuras de asesoramiento identificas como más adecuadas?, ¿cómo podría organizarse el asesoramiento a nivel de escuela y del sistema educativo?.

Me resulta difícil pensar en las más adecuadas de una manera rápida y sencilla y sobre todo descontextualizada. Las distintas comunidades discursivas acerca del cambio son una referencia para pensar prácticas diversas de asesoramiento. En el caso de la “reestructuración genuina”, el asesoramiento estaría al servicio de la democratización de las escuelas, apoyando el trabajo cooperativo con los profesores y la generación de redes profesionales. En el caso de la comunidad de las políticas culturales, el asesoramiento se define como una práctica situada al servicio del reconocimiento de la diferencia y la articulación de respuestas pedagógicas e institucionales comprometidas con el desarrollo de los grupos sociales limitados o silenciados. Si el asesoramiento siguiera cualquiera de ambas líneas no estaría nada mal.

¿Qué dimensiones o aspectos deberían ser considerados en el ejercicio de la labor asesora y qué ámbitos de conocimiento definen?. Qué cuestiones identifica como importantes en la formación de los agentes de apoyo?.

En cuanto a las cuestiones que configuran el ejercicio de la labor asesora me remitiría al libro de 1996 creo que todo lo que dije allí continua siendo esencial, lo que si que podría hacerse es contextualizarlo con respecto al escenario socio político y económico y cultural de la globalización, la sociedad red y la postmodernidad. De todos modos diré que las funciones del rol de asesor son múltiples, variadas y algunas de ellas parecen difíciles de combinar. Es difícil combinar el ser empático con ser experto. Lo que sucede es que la construcción de este rol tiene que ver sobre todo con valores. De manera que el conocimiento de estrategias y procedimientos no resuelve el problema.

³⁶ El texto mencionado es Rodríguez Romero (2001) “*Asesoramiento en educación. Identidad y construcción de una práctica controvertida*”.

Estos deberían contextualizarse en situaciones dilemáticas. Ocurre que es una tarea con pocas rutinas y ortodoxias y está muy bien que lo sea.

Las cuestiones de formación más importantes: reflexión sobre las características más problemáticas de la labor y sobre las comunidades discursivas del cambio educativo en el escenario de la postmodernidad para construir un rol específico de manera consciente y meditada y conocer las consecuencias de su labor.

¿Qué es para usted una buena escuela?

Un asunto muy complejo para una sola pregunta. Esto necesita mucha escritura...

De todos modos diría que se trata del lugar en el que ha de asentarse una nueva praxis, a la que podríamos llamar “la enseñanza para el cambio social”. Algunos de los aspectos claves de esa praxis serían capacitar a los estudiantes para la realización de un trabajo significativo; construir aprendizajes y relaciones sociales aprovechando los recursos culturales que los estudiantes traen a la escuela, lo que supone alterar las estructuras de participación vigentes y las narrativas y estilos de preguntas que allí se construyen; conectar a los estudiantes con lo que no saben incluyendo el conocimiento de los códigos de la cultura mayoritaria, cuidando las tendencias asimilacionistas; trabajar con, no contra, los individuos, las familias y las comunidades dando valor a la cultura de origen y no presentando el éxito escolar como un escape de ellas, sino como posibilidad de transformación de sus propias comunidades; diversificar la evaluación ampliando el rango de estrategias, para no caer en el círculo de desigualdad que promueve la evaluación estandarizada; hacer palpable el activismo, incluyendo el poder y la desigualdad como partes explícitas del curriculum.

ANEXO II

INSTRUMENTOS UTILIZADOS EN EL ESTUDIO DE CASO

1. ENTREVISTAS

1.1. ENTREVISTA PARA SUPERVISORES

Nombre del supervisor:.....

Fecha de la entrevista:.....

1. ¿Qué situación da ORIGEN al Proyecto Regional?
2. ¿En qué sentido el Proyecto Regional representa una propuesta de cambio, cuáles son las DIMENSIONES del cambio?.
3. ¿Qué CONDICIONES o REQUISITOS son necesarias para desarrollar el cambio?
4. ¿Podría reconstruir la HISTORIA del Proyecto Regional, identificando etapas con sus características y conflictos?
5. Identifique FORTALEZAS, DEBILIDADES, OPORTUNIDADES Y AMENAZAS en la experiencia de cambio que se encuentran desarrollando.
6. ¿Cuáles son los principales RESULTADOS obtenidos?
7. ¿Qué BALANCE realiza de la experiencia hasta el momento ?

1.2. ENTREVISTA PARA ASESORES

ASESOR:.....

FECHA:.....

1. ¿ Qué situación da ORIGEN al Proyecto Regional?
2. ¿ En qué sentido el PROYECTO REGIONAL del que participa como asesor representa una propuesta de cambio, cuáles son las DIMENSIONES del cambio?
3. ¿ Qué CONDICIONES O REQUISITOS son necesarios para desarrollar el cambio?
4. ¿ Podría reconstruir la HISTORIA del Proyecto Regional, identificando etapas, tareas del equipo y principales preocupaciones, conflictos e cada una?
5. Respecto de la Experiencia en la Región I, identifique: FORTALEZAS, DEBILIDADES, OPORTUNIDADES Y AMENAZAS.
6. ¿Cuáles son los principales RESULTADOS obtenidos?
7. Relate un CASO / SITUACIÓN que por sus características le resulte significativo de su labor de asesoramiento a los proyectos escolares.
8. ¿Qué BALANCE realiza de la experiencia hasta el momento ?

2. CUESTIONARIOS

2.1. CUESTIONARIO SOBRE PROYECTOS ESCOLARES

<p>1. ESCUELA.:..... </p> <p>Cantidad de alumnos:.....Cantidad de docentes:..... Turnos:.....</p>
<p>2. PROYECTO:..... </p> <p>Tema:..... </p> <p>Cantidad de docentes participantes en el equipo: Cantidad de docentes destinatarios:.....</p> <p>Tipo y cantidad de alumnos destinatarios:.....</p>

(Marque con una X la/s respuesta/s que considere adecuada/s).

3. ¿CUÁNTO TIEMPO HACE QUE VIENEN TRABAJANDO EN EL TEMA DEL PROYECTO?.	
	Este es el primer año
	Dos años
	Tres años
	Mas de tres años

4. ¿CUÁNTO TIEMPO HACE QUE EL PROYECTO COMENZÓ A IMPLEMENTARSE COMO TAL?	
	Este es el primer año
	Dos años
	Tres años
	Más de tres años

5. ¿CÓMO SURGIO LA IDEA DE ELABORAR EL PROYECTO?	
	Por necesidades compartidas por el grupo que participa en este proyecto
	Por sugerencia del equipo directivo
	Por la iniciativa de un profesor que entusiasmó al resto
	Por decisión de la Supervisión
	Por demandas de los alumnos

	Por la disponibilidad de módulos para financiar proyectos
	Otros

6. EL TEMA DEL PROYECTO SE HA SELECCIONADO POR LA REFLEXION SOBRE:	
	Las necesidades del contexto social
	Las necesidades de la escuela
	Las necesidades de los profesores
	Las necesidades de los alumnos
	Las necesidades de los padres, las familias
	La necesidad de mejorar las propuestas didácticas
	La necesidad de mejorar el rendimiento de los alumnos
	La necesidad de mejorar los índices de retención
	La necesidad de experimentar nuevas estrategias pedagógicas
	Otros:

7. ¿SE HAN DESARROLLADO ACCIONES DE INVESTIGACION / DIAGNOSTICO PARA LA ELABORACION DEL PROYECTO?	
<input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO	
Si contestó SI , responda los siguientes ítems:	
	Relevamiento de recursos, acciones.
	Identificación de problemáticas individuales de los alumnos
	Identificación de problemáticas grupales de los alumnos
	Identificación de problemáticas familiares
	Identificación de problemas institucionales
	Identificación de demandas / necesidades del entorno
	Encuestas, entrevistas relacionadas con el tema del proyecto
	Análisis de la información estadística de la escuela (sobre rendimiento, repitencia, abandono).
	Identificación de necesidades de los profesores
	Otros

8. ¿ QUE PROBLEMA PRETENDE DISMINUIR EL PROYECTO?

9. ¿ QUE SITUACION PRETENDE FORTALECER EL PROYECTO?

10. ¿ CUALES SON LAS PRINCIPALES ACCIONES QUE ENCARA EL PROYECTO?

11. EN RELACION AL PEI EL PROYECTO TIENE UN LUGAR:

<input type="checkbox"/> CENTRAL	<input type="checkbox"/> PERIFERICO	<input type="checkbox"/> NO SE INCLUYE EN EL PEI
----------------------------------	-------------------------------------	--

12. ¿EL PROYECTO REPRESENTA Y CONTIENE UNA PROPUESTA INNOVADORA?

<input type="checkbox"/> MUY ALTA	<input type="checkbox"/> ALTA	<input type="checkbox"/> MEDIA	<input type="checkbox"/> BAJA
-----------------------------------	-------------------------------	--------------------------------	-------------------------------

Señale qué tipo de innovación representa:

<input type="checkbox"/>	Nuevas ideas para abordar los problemas detectados
<input type="checkbox"/>	Nuevas formas de organización institucional
<input type="checkbox"/>	Nuevas formas / contenidos de trabajo entre los profesores
<input type="checkbox"/>	Nuevas formas / contenidos de trabajo de los alumnos
<input type="checkbox"/>	Nuevas formas / contenidos de trabajo con los padres / familias
<input type="checkbox"/>	Nuevas formas / contenidos de trabajo del Departamento de Orientación
<input type="checkbox"/>	Nuevas formas / contenidos de enseñanza
<input type="checkbox"/>	Nuevas formas / contenidos de evaluación
<input type="checkbox"/>	Nuevas formas / contenidos para aprender
<input type="checkbox"/>	Nuevas formas / contenidos de relación con el contexto escolar
<input type="checkbox"/>	Nueva modalidad de capacitación / aprendizaje docente
<input type="checkbox"/>	Nuevas formas de planificar, desarrollar y evaluar el trabajo institucional
<input type="checkbox"/>	Otras

13. ¿QUÉ PERSONAS SE IMPLICARON EN LA ELABORACION DEL PROYECTO?

<input type="checkbox"/>	Equipo directivo
<input type="checkbox"/>	Profesores
<input type="checkbox"/>	Jefes de Departamento
<input type="checkbox"/>	Profesionales del Departamento de Orientación
<input type="checkbox"/>	Alumnos
<input type="checkbox"/>	Supervisores
<input type="checkbox"/>	Asesores
<input type="checkbox"/>	Otros:

14. ¿EN QUE RANGO DE ANTIGÜEDAD SE UBICA:					
LA MAYORIA DEL EQUIPO?			EL COORDINADOR DEL EQUIPO?		
En la docencia	En la escuela		En la docencia	En la escuela	
		De 0 a 3 años			De 0 a 3 años
		De 4 a 9 años			De 4 a 9 años
		De 10 a 15 años			De 10 a 15 años
		De 16 a 20 años			De 16 a 20 años
		Más de 20 años			Más de 20 años

15. ¿HA HABIDO NUEVAS INCORPORACIONES AL EQUIPO DESDE QUE ESTE SE ORIGINO?.	
	Por baja de otro miembro
	Porque el proyecto creció
	Por demanda del grupo
	Otras causas

16. ¿HABIAN PARTICIPADO LOS INTEGRANTES DEL EQUIPO EN OTROS PROYECTOS / ACTIVIDADES INNOVADORES?	
<input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO	
<i>Si contestó SI, responda los siguientes ítems:</i>	
	Todos los miembros del grupo
	Algunos miembros del grupo
¿En qué tipo de actividades/proyectos?	

17. ¿QUÉ TIPOS DE TAREAS DESARROLLAN LOS MIEMBROS DEL EQUIPO? (<i>Seleccione las TRES más importantes</i>)	
	Búsqueda, lectura y discusión de información y documentación
	Elaboración de material de trabajo para los alumnos
	Elaboración de material de trabajo para docentes
	Búsqueda y presentación de experiencias similares llevadas a cabo en otras escuelas
	Desarrollo de aspectos organizativos del propio proyecto
	Revisión y evaluación del proceso de desarrollo del proyecto
	Comunicación y difusión interna y externa del proyecto
	Reuniones de asesoramiento externo
	Actividades de capacitación
	Reuniones internas de trabajo entre los miembros del equipo
	Reuniones de trabajo con otros profesores de la escuela
	Reuniones con el equipo directivo
	Otros

18. ¿HAN PERCIBIDO MODULOS PARA LA REALIZACION DEL PROYECTO?.	
<input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO Si contestó SI , responda los siguientes ítems:	
	Los módulos permitieron poner en marcha el proyecto
	Los módulos mejoraron las condiciones del proyecto que ya estaba funcionando.
	Sin módulos el proyecto no puede realizarse
	Los módulos representaron un aporte positivo al proyecto
	Los módulos generaron problemas al proyecto
	Otros

19. ¿SE HAN DESTINADO / ADQUIRIDO OTROS RECURSOS AL PROYECTO?	
<input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO Si contestó SI , responda cuáles.	
	Libros, material didáctico, recursos tecnológicos
	Insumos (papel, informáticos)
	Infraestructura
	Tiempos rentados (aparte de las horas de módulos)
	Otros
¿Quién aportó esos recursos?	
	Subsidios oficiales
	Cooperadora
	Otros

20. LA ACTITUD DEL EQUIPO DIRECTIVO EN RELACION AL PROYECTO HA SIDO:		
INICIAL	ACTUAL	
		Indiferencia ante el proyecto
		Inhibición frente al desarrollo del proyecto
		Apoyo personal y material al proyecto
		Coordinación y dirección del proyecto
		Otras

21. ¿QUÉ POSICION ADOPTAN OTROS PROFESORES DE LA ESCUELA EN RELACION AL PROYECTO?		
INICIAL	ACTUAL	
		No conocen nada del proyecto
		Conocen su existencia pero no les interesa
		Conocen su existencia y tienen interés por recibir información o participar en él
		Conocen su existencia y se están oponiendo a su desarrollo
		Otras

22. ¿EXISTE CONGRUENCIA ENTRE LOS OBJETIVOS QUE SE PROPUSIERON EN EL PROYECTO Y LAS ACTIVIDADES QUE EFECTIVAMENTE SE ESTAN TRABAJANDO?			
<input type="checkbox"/> MUY ALTA	<input type="checkbox"/> ALTA	<input type="checkbox"/> MEDIA	<input type="checkbox"/> BAJA

23. ¿SE HAN INTRODUCIDO MODIFICACIONES EN LOS OBJETIVOS / ACTIVIDADES INICIALES DEL PROYECTO?	
<input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO Si contestó SI , responda los siguientes ítems:	
	Causas económicas (recursos)
	Viabilidad: eran muy ambiciosos
	Falta de tiempo
	Falta de conocimiento / capacitación de los profesores
	Falta de colaboración, apoyo
	Pérdida de interés
	Nuevos problemas detectados que generaron nuevas necesidades
	Requerimientos administrativos externos
	Aporte de mejores ideas, estrategias.
	Otros

24. ¿QUIÉN LLEVA A CABO EL PROCESO DE REVISION/EVALUACIÓN DEL PROYECTO?	
	El coordinador del equipo
	La totalidad del grupo
	El equipo directivo
	El equipo junto a un asesor externo
	Una persona externa a la escuela
	Otro

25. ¿COMO SE LLEVA A CABO LA EVALUACION?	
	Autoevaluación individual a través de informes escritos
	Autoevaluación grupal
	Observación de actividades / clases vinculadas al proyecto
	A través de instrumentos elaborados por el equipo
	A través de instrumentos elaborados externamente
	Análisis de indicadores estadísticos internos (repitencia, rendimiento, abandono)
	Otro

26. HAN RECIBIDO ASESORAMIENTO POR PARTE	
	Del equipo regional en las reuniones mensuales del proyecto
	Del equipo regional en reuniones del asesor en la escuela
	Del CePA
	Del INET
	De otras personas /instituciones: Especificar:

27. ¿QUÉ TIPO DE ASESORAMIENTO SE HA SOLICITADO POR PARTE DEL EQUIPO Y CUAL SE HA OFRECIDO POR PARTE DEL EQUIPO DE ASESORAMIENTO REGIONAL?

	Asesoramiento solicitado	Asesoramiento ofrecido
Proporcionar información y documentación sobre el tema del proyecto		
Facilitar instrumentos de diagnóstico, seguimiento y evaluación		
Orientar en el diagnóstico de necesidades		
Ofrecer apoyo para el diseño del proyecto		
Orientar y aclarar conceptos		
Facilitar el contacto con profesores y proyectos de otras escuelas		
Dinamización del trabajo del equipo		
Promover acciones de difusión y comunicación del proyecto		
Establecer enlace con otras instituciones		
Gestionar y desarrollar acciones de capacitación		
Apoyo en la resolución de conflictos		
Otro		

28. EL ASESORAMIENTO RECIBIDO LES HA RESULTADO UTIL PARA:

<input type="checkbox"/>	Mantenerse motivados
<input type="checkbox"/>	Gestionar el proyecto
<input type="checkbox"/>	Propiciar la reflexión
<input type="checkbox"/>	Mejorar la práctica
<input type="checkbox"/>	Resolver problemas
<input type="checkbox"/>	Diagnosticar situaciones
<input type="checkbox"/>	Conocer nuevas ideas y prácticas
<input type="checkbox"/>	Consolidar el equipo del proyecto
<input type="checkbox"/>	Evaluar el proyecto
<input type="checkbox"/>	Otro
<input type="checkbox"/>	No les ha resultado útil en ningún aspecto

29. EL PROYECTO HA GENERADO EN EL EQUIPO Y/O EN OTROS DOCENTES NECESIDADES DE CAPACITACION

<input type="checkbox"/> Frecuentemente y sobre varios aspectos.	<input type="checkbox"/> Sólo puntualmente	<input type="checkbox"/> No ha generado necesidades de capacitación
--	--	---

30. ¿SOBRE QUE TEMAS SE REQUIRIO CAPACITACION Y SOBRE QUE TEMAS SE HA RECIBIDO CAPACITACION?		
	Capacitación requerida	Capacitación recibida
Diseño y evaluación de proyectos		
Nuevos roles docentes (coordinador, tutor, otros)		
Producción y evaluación de recursos didácticos		
Teorías sobre el aprendizaje		
Seguimiento de las prácticas pedagógicas		
Innovación educativa		
Análisis del contexto social		
Experiencias didácticas relacionadas con el tema del proyecto		
Marco teórico actualizado sobre el tema del proyecto		
Simulaciones, demostraciones sobre el tema del proyecto		
Organización institucional / Trabajo en equipo		
Otro		

31. ¿SOBRE QUE TEMAS / PROBLEMAS / SITUACIONES CREE QUE EL PROYECTO REPRESENTÓ UN APRENDIZAJE ?		
PARA CADA UNO INDIVIDUALMENTE	PARA EL EQUIPO DEL PROYECTO	PARA LA INSTITUCION

32. ¿QUE LIMITACIONES SE HAN ENCONTRADO HASTA AHORA EN EL DESARROLLO DEL PROYECTO?	
	Amplitud y complejidad del propio proyecto
	Falta de tiempo para realizar las tareas propuestas
	Dificultades de organización interna a nivel de escuela
	Dificultades internas del equipo de proyecto
	Falta de implicación y compromiso de los profesores que participan en el proyecto
	Influencia negativa de otros profesores no participantes en el proyecto
	Falta de apoyo o asesoramiento externo
	Falta de apoyo de la dirección de la escuela
	Excesivos requerimientos administrativos (para la aprobación del proyecto, para percibir módulos)
	Dificultades vinculadas con el cumplimiento en la financiación del proyecto
	Deficiente comunicación /consenso internos sobre el proyecto
	Otro

33. ¿QUÉ PREOCUPACIONES TIENEN EN LA ACTUALIDAD RESPECTO DEL PROYECTO?

	Incertidumbre sobre si continúa el financiamiento (módulos)
	Incluir a más profesores en el equipo
	Ampliar los objetivos / alcance del proyecto
	Reducir los objetivos / alcance del proyecto
	Fortalecer la relación de otros profesores con el proyecto
	Aumentar la incidencia del proyecto en el trabajo áulico
	Obtener más capacitación / asesoramiento sobre el tema del proyecto
	Conseguir aportes económicos
	Mantener o aumentar el apoyo del equipo directivo al proyecto
	Mejorar la dinámica del equipo
	Aumentar el interés de los alumnos sobre el proyecto
	Otro
	No existen preocupaciones

34. ¿SE HAN PRODUCIDO O SE ESTAN PRODUCIENDO CAMBIOS EN LA PRÁCTICA ESCOLAR COMO CONSECUENCIA DEL DESARROLLO DEL PROYECTO?

<input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO	
Si contestó SI , responda los siguientes ítems:	
	En las funciones que cumple la escuela
	En la respuesta a las necesidades de los alumnos
	En la coordinación del trabajo de los profesores
	En la creación , fortalecimiento de roles institucionales
	En el clima de relaciones de la escuela
	En las prácticas de enseñanza y evaluación de los profesores en el aula
	En las prácticas de los profesores que integran el equipo
	En un mayor interés de los alumnos por las actividades escolares
	En el aprendizaje / rendimiento de los alumnos
	En la permanencia de los alumnos en la escuela
	En la gestión organizativa de la escuela
	En la elaboración del PEI
	En el mejoramiento de los espacios
	En la distribución de los tiempos
	Otros

35. ¿CUÁL HA SIDO EL NIVEL DE INFLUENCIA POSITIVA DEL PROYECTO?

Valorar de 1 a 4:

1: *nada en absoluto*

2: *en alguna medida*

3: *en gran medida*

4: *en todo*

ESCUELA	En la cultura de la escuela (valores, modos de sentir y actuar)	
	En la capacidad para diagnosticar, planificar y evaluar institucionalmente	
	En la capacidad organizativa para responder a necesidades de enseñanza y aprendizaje	
PROFESORES	En los conocimientos e ideas de los profesores	
	En la coordinación del trabajo entre los profesores	
	En la capacidad para trabajar en equipo	
	En las prácticas de los profesores en el aula	
ALUMNOS	En las actitudes de los alumnos	
	En el aprendizaje de los alumnos	
	En el rendimiento de los alumnos	
	En la inclusión / permanencia de los alumnos en la escuela	

36. ¿QUIÉN HA RESPONDIDO ESTE CUESTIONARIO?

	La totalidad de los profesores del proyecto
	Un grupo de profesores del proyecto
	El coordinador del proyecto
	Un profesional del equipo de Orientación
	Otro

37. POR FAVOR, SI DESDE SU PUNTO DE VISTA NO SE HA INCLUIDO EN ESTE CUESTIONARIO ALGUN TEMA QUE CONSIDERE DE INTERES, POR FAVOR DESARRÓLLELO A CONTINUACION O EN HOJA APARTE.

--

Fecha:.....

Muchas gracias

2.2. CUESTIONARIO PARA ASESORES

1.NOMBRE	Y	APELLIDO:
Edad:		
2.ANTIGÜEDAD: en la docencia:	en el nivel medio:	en el equipo:
3.FORMACION :		

4.EXPERIENCIA:	
Antes de ser asesor del equipo en qué tipo de actividades profesionales se ha desempeñado?:	
<input type="checkbox"/>	Asesoramiento externo / Consultoría (desde entidades estatales o privadas)
<input type="checkbox"/>	Asesoramiento escolar interno
<input type="checkbox"/>	Dictado de cursos de capacitación docente
<input type="checkbox"/>	Planificación y evaluación de proyectos
<input type="checkbox"/>	Docencia en el nivel medio
<input type="checkbox"/>	Docencia en el nivel terciario universitario o no universitario
<input type="checkbox"/>	Profesional de equipos técnicos de la administración central (Secretaría de Educación, Ministerio)
<input type="checkbox"/>	Coordinación de programas, proyectos, equipos de innovación o investigación educativa
<input type="checkbox"/>	Participación de programas, proyectos y equipos de innovación o investigación educativa
<input type="checkbox"/>	Area clínica: (consultorio particular, instituciones)
<input type="checkbox"/>	Cargos directivos en instituciones educativas
<input type="checkbox"/>	Otro

5. OCUPACIÓN ACTUAL:
¿Qué actividades profesionales y formativas desempeña en la actualidad mientras es asesor de la Región I?.

6.¿EL PROYECTO REGIONAL DEL QUE PARTICIPA COMO ASESOR REPRESENTA Y CONTIENE UNA PROPUESTA INNOVADORA?			
MUY ALTA	ALTA	MEDIA	BAJA
Señale qué tipo de innovación representa, es decir qué cambios contiene la propuesta:			

--

7.¿Qué cantidad de tiempo dedica en su actividad como asesor a cada una de las siguientes tareas y cuál es el tiempo que cree que le debería dedicar? (Rodee con un círculo la respuesta adecuada)	LO DEDICO	QUE	LE	LO DEBERIA DEDICAR	QUE	LE
	1.Muy poco			1. Muy poco		
	2. Poco			2.Poco		
	3. Normal			3. Normal		
	4. Bastante			4. Mucho		
	5. Demasiado			5. Mucho más		
Organización / desarrollo de actividades de capacitación	1	2	3	4	5	1 2 3 4 5
Asesoramiento por escuela	1	2	3	4	5	1 2 3 4 5
Asesoramiento por proyecto	1	2	3	4	5	1 2 3 4 5
Asesoramiento a directivos	1	2	3	4	5	1 2 3 4 5
Participación en reuniones mensuales de directivos	1	2	3	4	5	1 2 3 4 5
Seguimiento y observación del desarrollo de cada proyecto	1	2	3	4	5	1 2 3 4 5
Búsqueda y análisis de documentación y de materiales	1	2	3	4	5	1 2 3 4 5
Producción de documentos y materiales	1	2	3	4	5	1 2 3 4 5
Trabajo burocrático: redactar informes, realizar llamadas, etc.	1	2	3	4	5	1 2 3 4 5
Reuniones de coordinación	1	2	3	4	5	1 2 3 4 5
Planificación regional con equipo de asesores y supervisores	1	2	3	4	5	1 2 3 4 5
Evaluación del trabajo propio y del equipo	1	2	3	4	5	1 2 3 4 5
Análisis de indicadores de las escuelas	1	2	3	4	5	1 2 3 4 5
Detección y análisis de necesidades	1	2	3	4	5	1 2 3 4 5
Comunicación , difusión del proyecto regional	1	2	3	4	5	1 2 3 4 5
Actividades puntuales de asesoramiento (mediaciones, resolución de conflictos, ofrecer información)	1	2	3	4	5	1 2 3 4 5
Relaciones con otras instituciones y profesionales	1	2	3	4	5	1 2 3 4 5
Actividades imprevistas, no planificadas (reuniones, visitas,..)	1	2	3	4	5	1 2 3 4 5
Mi propia formación (mi rol asesor, temas de proyectos)	1	2	3	4	5	1 2 3 4 5
Otro	1	2	3	4	5	1 2 3 4 5

8. A continuación se ofrece un inventario de afirmaciones. Indique para cada una, en qué medida se considera formado y en qué medida representa un conocimiento o habilidad importante para su trabajo como asesor. (Rodee con un círculo la respuesta que considere más adecuada)	NIVEL DE FORMACION	GRADO DE IMPORTANCIA
	1. NULO 2. INSUFICIENTE 3. NORMAL 4. BUENP 5. MUY BUENO	1. NULO 2. ESCASO 3. NORMAL 4. ALTO 5. MUY ALTO
Conocer diferentes modelos de formación /capacitación de profesores	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Conocer diferentes técnicas de observación y análisis de las prácticas pedagógicas	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Saber diseñar, desarrollar y evaluar acciones de capacitación	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Tener en cuenta las teorías y creencias de los profesores	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Saber motivar a los profesores para la creación de equipos de trabajo	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Saber exponer didácticamente un contenido a los profesores	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Poseer conocimiento sobre el diseño y desarrollo curricular	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Conocer las principales líneas de investigación didáctica	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Disponer de conocimiento sobre teorías del aprendizaje de jóvenes y adultos	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Ser capaz de reconocer la incidencia del contexto socioeconómico y cultural en la generación de demandas y ofertas educativas	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Saber localizar recursos didácticos	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Poseer capacidad para producir documentos y materiales	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Saber trabajar con recursos tecnológicos	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Saber cómo establecer relaciones de intercambio de recursos entre profesores, escuelas, instituciones	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Conocer técnicas e instrumentos para el diagnóstico de necesidades de la organización	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Poseer conocimiento sobre clima, cultura escolar, estilos de liderazgo y dirección escolar	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Saber fomentar la colaboración y cooperación dentro de la escuela	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Saber ejercer diferentes estilos de liderazgo en distintas situaciones	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

Tener conocimiento de los procesos de evaluación institucional	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Tener facilidad para organizar y gestionar el desarrollo de proyectos	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Tener conocimiento actualizado de las reformas y legislación respecto del funcionamiento y organización escolar	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Tener conocimiento y contactos con el resto del sistema educativo	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Tener conocimiento y contactos con otras instituciones	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Conocer diferentes modelos de evaluación de programas, experiencias, planes y proyectos educativos	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Dominar técnicas cuantitativas de recogida y análisis de datos	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Dominar técnicas cualitativas de recogida y análisis de datos	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Saber elaborar instrumentos de evaluación de proyectos y escuelas válidos y fiables.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Saber crear un clima propicio para la evaluación y la negociación de los resultados	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Saber evaluar la incidencia de la propia tarea del asesor	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Saber cómo iniciar y construir una relación de confianza con profesores y directivos	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Conocer distintos enfoques de tratamiento de conflictos	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Saber escuchar y aceptar diferentes puntos de vista	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Tener dominio de dinámicas de grupos	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Saber expresar críticas o señalamientos sin generar reacciones negativas	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Conocer diferentes modelos de cambio educativo	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Tener claridad sobre las variables estructurales y culturales del cambio	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Conocer diversas prácticas y experiencias de cambio	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Saber reconocer y anticipar las resistencias / barreras del cambio	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

9 ¿Cómo definiría el PROCESO DE ASESORAMIENTO a las escuelas? ¿Qué fases o momentos identifica y cuál es el rol del asesor en cada una de ellas?.

10. Desde su punto de vista, ¿cuáles son los problemas que se presentan en tu trabajo como asesor?. Seleccionar y ORDENAR los TRES más importantes

Falta de clarificación de las funciones a realizar como asesor
Falta de aceptación / reconocimiento de las escuelas / profesores
Excesivas tareas asignadas al asesor
Ambito de actuación excesivamente amplio
Falta de coincidencia entre las expectativas de las escuelas y los profesores respecto del asesoramiento y sus propias expectativas
Escasa dotación de medios, recursos e infraestructura
Falta de motivación en las escuelas, profesores
Falta de formación para desempeñar las funciones de asesoramiento
Dificultad para comprobar la eficacia del propio trabajo desarrollado como asesor
Dificultades para planificar el trabajo de equipo
Dificultades en la coordinación del trabajo de equipo
Excesivas demandas por parte de la supervisión
Excesivas demandas por parte de las escuelas / profesores.
Falta de coincidencia respecto de los objetivos propuestos para el cambio
Falta de coincidencia respecto de las estrategias propuestas para el cambio
Dificultades en las relaciones con otras instituciones e instancias del sistema educativo
Superposición de funciones y responsabilidades dada por la pertenencia profesional a otros ámbitos
Otro

11. ¿QUÉ TIPO DE ASESORAMIENTO SE HA SOLICITADO POR LAS ESCUELAS Y CUAL SE HA OFRECIDO POR PARTE DEL EQUIPO ASESOR?

	Asesoramiento solicitado	Asesoramiento ofrecido
Proporcionar información y documentación sobre el tema del proyecto		
Facilitar instrumentos de diagnóstico, seguimiento y evaluación		
Orientar en el diagnóstico de necesidades		
Ofrecer apoyo para el diseño del proyecto		
Orientar y aclarar conceptos		
Facilitar el contacto con profesores y proyectos de otras escuelas		
Dinamización del trabajo del equipo		
Promover acciones de difusión y comunicación del proyecto		

Establecer enlace con otras instituciones		
Gestionar y desarrollar acciones de capacitación		
Apoyo en la resolución de conflictos		
Otro		

12. CREE QUE EL ASESORAMIENTO RECIBIDO POR LAS ESCUELAS LES HA RESULTADO UTIL PARA:	
	Mantenerse motivados
	Detectar problemas y necesidades
	Propiciar la reflexión
	Mejorar la práctica
	Resolver problemas
	Diagnosticar situaciones
	Conocer nuevas ideas y prácticas
	Consolidar el equipo del proyecto
	Evaluar el proyecto
	Otro
	No les ha resultado útil en ningún aspecto

13. LOS PROYECTOS IMPLEMENTADOS HAN GENERADO EN USTED COMO ASESOR NECESIDADES DE CAPACITACION		
Frecuentemente y sobre varios aspectos.	Sólo puntualmente	No ha generado necesidades de capacitación

14. LOS PROYECTOS IMPLEMENTADOS HAN GENERADO EN LAS ESCUELAS Y PROFESORES NECESIDADES DE CAPACITACION		
Frecuentemente y sobre varios aspectos.	Sólo puntualmente	No ha generado necesidades de capacitación

15. ¿SOBRE QUE TEMAS / PROBLEMAS / SITUACIONES CREES QUE EL PROYECTO REGIONAL REPRESENTA UN APRENDIZAJE ?		
PARA USTED COMO ASESOR	PARA LA SUPERVISION Y EL EQUIPO	PARA LAS ESCUELAS

16. ¿CUÁL HA SIDO EL NIVEL DE INFLUENCIA DEL PROYECTO REGIONAL?

Valorar de 1 a 4:

1: nada en absoluto

2: en alguna medida

3: en gran medida

4: en todo

ESCUELA	En la cultura de la escuela (valores, modos de sentir y actuar)	
	En la capacidad para diagnosticar, planificar y evaluar institucionalmente	
	En la capacidad organizativa para responder a necesidades de enseñanza y aprendizaje	
PROFESORES	En los conocimientos e ideas de los profesores	
	En la coordinación del trabajo entre los profesores	
	En las prácticas de los profesores en el aula	
ALUMNOS	En las actitudes de los alumnos	
	En el aprendizaje de los alumnos	
	En la inclusión / permanencia de los alumnos en la escuela	

17. Considere las estrategias comunes propuestas por el proyecto regional y evalúe su desarrollo en el trabajo de las escuelas: (trate de sacar una conclusión general)

1: Existe resistencia / oposición para desarrollarla

2: Su desarrollo es incipiente

3: Se desarrolla sólo a partir del impulso externo

4: Se desarrolla de manera autónoma.

ESTRATEGIAS	EVALUACION
Participación activa de las escuelas en el proceso de cambio	
Trabajo en equipo	
Gestión por proyectos	
Capacitación en función de los proyectos	
Información para la toma de decisiones	

18. OTROS COMENTARIOS QUE DESEE REALIZAR

--