

Gestión del Conocimiento, Asesoramiento y Mejora Escolar. "El caso de la escalera vacía"*

**Management of the knowledge, consulting and school improvement.
"The case of the empty stairs"**

Claudia A. Romero

*Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés y Universidad
Torcuato Di Tella, Buenos Aires (Argentina)*

E-mail: claudiaromero@fibertel.com.ar

Resumen:

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 las fuertes demandas 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, sus modelos de gestión y sus prácticas de aula 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.

En este artículo se presenta un estudio de caso, extraído de una investigación más amplia de tesis doctoral, en el que se aplica un modelo de trabajo de Asesoramiento Escolar vinculado a procesos de mejora. Se consideran algunas implicaciones de ese modelo como son: análisis y evaluación de procesos de asesoramiento, planificación de estructuras de asesoramiento y formación de asesores.

La labor de asesoramiento se manifiesta, 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.

Palabras clave: Gestión del Conocimiento, Asesoramiento, Mejora Escolar, Escuelas secundarias.

Abstract:

The educative organizations are specific spaces of generation, management and transmission of the knowledge that confront new demands of the complex knowledge society, among them the strong demands of inclusion and quality (Tedesco, 2000). The challenge for the immediate future is to obtain good schools for all (Darling Hammond, 2001). Against this background, the schools in general and specially the secondary schools, requires to review deeply their notes of identity, their models of management and their practices of classroom in order to take care of the change. The management of the knowledge as perspective theoretical-practice is a line interesting and valuable to redefine the School Consulting like function associated to the identity conversion of the school, that we understand deals with a cognitive conversion.

In this article, a study of case, extracted of one doctoral thesis, in which a model of work of tie consulting to improvement processes is applied. Some are considered implications of that model as they are: analysis and evaluation of processes of consulting, planning of consulting structures and formation of consultants.

Work of consulting appears as a few routines and orthodoxies task, of conflicting nature, that from the edge unfolds a both friendly and critical glance, incomplete, although simultaneously valuable for the knowledge generation and internal capacities of the schools and that assumes, unfailingly, an ethical position political forehead to "the dramatic" transformation of the grammar of the schooling and the change.

Key words: Management of the Knowledge, consulting, school improvement, secondary schools

* * * * *

1. NUEVAS MIRADAS SOBRE EL CAMBIO EDUCATIVO Y EL ASESORAMIENTO ESCOLAR

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 las fuertes demandas 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, sus modelos de gestión y sus prácticas de aula 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.

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). 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 trabajos de diversos autores (Argyris y Schön, 1996; Argyris, 1999, 2000; Nonaka y Takeuchi, 1995), 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.

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.

En este sentido, adscribiremos al concepto de “Mejora Escolar” como expresión de cambio educativo institucional cuyas condiciones son las siguientes (Hopkins, 1987; Hopkins y Lagerweij, 1997):

- La escuela es el centro del cambio: implica la doble perspectiva de adecuar los cambios a la realidad de las escuelas y también superar la visión del aula o del sistema como escala de intervención.
- Se requiere de un planeamiento sistemático: la mejora es un proceso que dura varios años y debe ser cuidadosamente planificado
- Desarrollar condiciones internas de la escuela: no sólo referidas a la enseñanza, sino también a la cultura escolar, la gestión de recursos, etc.
- Establecimiento de metas: las metas son particulares para cada escuela y reflejan el futuro deseable que orienta el proceso.
- Se necesita una perspectiva multi-nivel: es importante considerar el contexto en que se inserta la escuela, el nivel de aula, y el nivel individual del alumno
- Las estrategias de desarrollo están integradas: implica relaciones entre los enfoques de “arriba-abajo” y de “abajo-arriba”.
- Existe una tendencia hacia la institucionalización: la mejora implica que el cambio ha de ser sostenible en el tiempo, en recurso, estructuras y pautas culturales escolares.

Una definición que recoge los diversos desarrollos sobre Mejora Escolar es la que entiende la mejora escolar como *“un cambio planificado y sistemático, coordinado y asumido por el centro educativo que busca incrementar la calidad del centro mediante una modificación tanto de los procesos de enseñanza y aprendizaje como de la organización del centro”* (Murillo, 2002)

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 trabajo.

2. EL CONTEXTO ESPECÍFICO DE LAS ESCUELAS SECUNDARIAS

Las escuelas secundarias conservan en gran medida la impronta de un contrato social que las define como escuelas selectivas, destinadas a la formación de los sectores medios que constituirían la burocracia del estado, el magisterio de las escuelas primarias o proseguirían su formación universitaria como clase dirigente. Además, mantienen las tradicionales estructuras organizativas y curriculares con las que fueron creadas dando lugar a dos tipos de culturas: la individualista y la balcanizada (Hargreaves, 1996) .

La extraordinaria expansión del nivel en las últimas décadas¹ determinó la heterogeneidad del perfil de los alumnos ingresantes a la escuela secundaria que, sumado a los cambios socioculturales en la configuración de las identidades juveniles, hizo añicos el ideal de alumno de principios del siglo XX. La escuela se encuentra entonces frente a un “exceso de demandas” (Tedesco, 2000).

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, sobre la que convergen todos los diagnósticos (Tedesco y López, 2001; Braslavsky, 2001). 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 define la perversa situación de permanecer en la escuela sin garantías de aprender. En Argentina, por ejemplo, cuatro de cada diez adolescentes están fuera de la escuela secundaria y tres de esos cuatro viven en los hogares más pobres.

El desencuentro entre la escuela y la cultura contemporánea, la vigencia de un ideal de alumno que ya no guarda relación alguna con la realidad, el vacío académico o su contrapartida el academicismo, la falta de herramientas pedagógicas para atender a la diversidad del proceso educativo, la crisis de autoridad, la estructura fragmentada del currículo, la carencia de instrumentos de supervisión educativa, son algunas condiciones intrínsecas a la escuela que generan una oferta de baja calidad, inequidad y fuerzan situaciones de desinterés, frustración y abandono.

De manera que en las últimas décadas ha no sólo se ha puesto en cuestión la función social de selección y diferenciación que contenía el contrato fundacional de la escuela secundaria 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.

¹ En la década del 90 se produjo en América Latina el mayor crecimiento a escala mundial en la tasa de matriculación de la escuela secundaria, que pasó del 48% en 1990 al 82% en 2000. Fuente: Education for All – Is the word on track? UNESCO

Lo que está en discusión en la escuela secundaria es su contrato fundacional. Una escuela creada "*para pocos*" debe transformarse en una escuela "*para todos*".

En otro trabajo (Romero, 2004) identificamos los dos principales desafíos con los que se enfrenta la escuela secundaria: el desafío de la democratización y el de la transformación.

El desafío de la democratización es el desafío de *incluir la diferencia para excluir la desigualdad*. La gestión escolar asume así una finalidad especialmente ético-política, a la que se subordinan las decisiones técnicas. Este desafío implica al menos tres movimientos sustanciales de cambio:

- 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, que en sus diversas perspectivas desjerarquiza y desprofesionaliza a los docentes o dobla sus espaldas haciéndolos responsables de todos los problemas y de todos los cambios. El desafío de la transformación implica también tres 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.
- b) De la gestión escolar rutinaria y basada en el control a la gestión escolar integrada e interactiva basada en la generación de conocimiento y aprendizaje.
- 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 equipos de trabajo que gestionen y generen conocimiento mediante la autoevaluación y la mejora continua.

3. EL ASESORAMIENTO ESCOLAR Y EL PROCESO DE CONVERSIÓN DEL CONOCIMIENTO

3.1. Dimensiones del asesoramiento escolar

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.

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.

Por nuestra parte, entendemos al 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 esencialmente una *práctica de servicio*, en tanto implica 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 una *práctica en situación* porque siempre acontece en un territorio. 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 se constituye en una *práctica comprometida con opciones ideológicas, institucionales y personales*. El asesoramiento colaborativo 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.

La revisión de la literatura nos permite identificar cuatro dimensiones de actuación del asesoramiento: COMUNICACIÓN, FORMACION, PLANIFICACION, INNOVACION.

a) La dimensión de COMUNICACIÓN.

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)

b) La dimensión de FORMACIÓN

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.

c) La dimensión de PLANIFICACIÓN

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.

d) La dimensión de INNOVACIÓN

Esta dimensión hace referencia a lo que consideramos el “corazón” del asesoramiento que es su función transformadora. Mientras *re-formar* implica dar a lo que existe otra forma e *in-novar* 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.

El cambio es, al mismo tiempo, una meta y una dimensión de trabajo para el asesoramiento, porque se trata de desarrollar en las escuelas no sólo una mejora específica respecto de ciertas metas sino su propia capacidad interna de cambio. 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”*.

3.2. El ciclo de conversión 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 (1995) 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), por ejemplo señalan que en una organización suelen haber dos teorías (o conocimiento) 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.

“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, en cambio, 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.

3.3. Procesos de 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 inexpressable, 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 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 1).

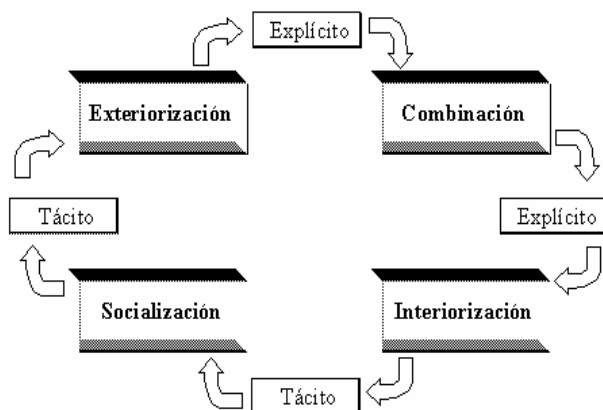


Figura. Procesos de conversión del conocimiento en la organización (Nonaka y Takeuchi, 1995)

- 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 de un proceso de asesoramiento para la mejora escolar y es por eso que hemos buscado ponerlo a prueba en el estudio de un caso de mejora que constituye lo central de este artículo.

3.4. La propuesta de un esquema de categorías comprehensivas para el Asesoramiento Escolar

Si combinamos los cuatro procesos identificados por Nonaka y Takeuchi: *Socialización*, *Exteriorización*, *Combinación* e *Interiorización*, con las dimensiones del asesoramiento que surgen de la revisión de la literatura:

Comunicación, Formación, Planificación e Innovación. que desarrollamos precedentemente se obtiene un conjunto de categorías interrelacionadas que describen el siguiente cuadro (ver cuadro 1):

Cuadro 1: <i>Esquema de categorías de Asesoramiento escolar</i>				
Dimensiones del asesoramiento escolar				
Procesos de conversión del conocimiento	Comunicación	Formación	Planificación	Innovación
Socialización				
Exteriorización				
Combinación				
Internalización				

4. PRESENTACIÓN DEL CASO QUE ESTUDIAMOS

El caso que aquí se presenta forma parte de un estudio más amplio de tesis doctoral basado en una investigación realizada en 15 escuelas secundarias de gestión pública de la Ciudad de Buenos Aires, sobre 32 proyectos de mejora desarrollados por estas escuelas. La iniciativa de mejora estuvo a cargo de la supervisión regional quien entre los años 1998 y 2005 puso en marcha un Plan Regional cuya características sobresalientes podrían sintetizarse en: a) su carácter descentralizado, puesto que no partía de la Administración Central, b) la fuerte participación de las escuelas en el diseño y evaluación del Plan y c) la organización de un equipo técnico de asesoramiento compuesto por cinco asesores que acompañaron todo el proceso.²

“El caso de la escalera vacía” sintetiza el proceso seguido por una de las escuelas y fue señalado por el equipo de asesoramiento como un caso paradigmático de la labor que desarrollaron. El caso resulta especialmente relevante por al menos tres cuestiones, que constituyen en el fondo los temas acerca de los cuales nos proponemos pensar.

La primera cuestión es que el caso muestra, en forma clara y directa, los desafíos del cambio cultural que enfrentan las escuelas secundarias en procesos de democratización. En efecto, en la escuela de nuestro caso se sacuden los cimientos simbólicos sobre los que se ha construido históricamente la escuela secundaria. ¿Cómo puede una escuela creada “para pocos” transformarse en una escuela “para todos”?

² Un desarrollo detallado de esta experiencia puede consultarse en Romero, Claudia: “El cambio educativo y la mejora escolar como procesos de democratización. Una experiencia en escuelas secundarias públicas de la ciudad de Buenos Aires.” *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(1). 2003. <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n1/Romero.pdf>.

La segunda cuestión interesante del caso es que el cambio que vemos producirse reúne las notas de los enfoques más actuales: centralidad de la escuela, planeamiento sistemático, durabilidad en el tiempo, cambios de primero y segundo orden, atención a los procesos y a los resultados.

La tercera cuestión es que el caso permite analizar el asesoramiento escolar como un proceso de generación y gestión del conocimiento, un enfoque que nos resulta interesante para la tarea de redefinir la función asesora, caído ya el modelo experto y gerencial que acompaña los procesos de cambio centralizado.

Dicho de otra manera, en este caso se anudan la gramática escolar de las escuelas secundarias, la dinámica de un nuevo modo de entender el cambio y lo que hemos dado en llamar la “dramática” del asesoramiento, es decir la práctica de “actuar reflexivamente en situación” en la producción de la mejora escolar.

Para el estudio del caso se realizaron entrevistas a los supervisores y asesores del equipo y se realizaron observaciones de las sesiones de trabajo entre los asesores y los directivos y profesores de la escuela. Se acudió, además, a fuentes secundarias: cuadernos de campo de los asesores, datos estadísticos, documentos del Plan Regional, la memoria elaborada por el equipo docente de la escuela.

La escuela en la que acontece el “caso de la escalera vacía”, es una escuela secundaria pública 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. 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.

La reconstrucción narrativa que presentamos a continuación, intenta recuperar el proceso seguido por la escuela a lo largo de tres años, entre los años 1999 a 2002, y fue compartido con los asesores del equipo regional y con 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 primera 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.

5. ANÁLISIS DEL CASO

El caso de “la escalera vacía” comienza como un caso de *marginación por inclusión* (Braslavsky, 1985), ese modo particular de la exclusión según 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 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, de acuerdo con nuestro esquema de trabajo definido en el apartado 3.

A) 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.

B) 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.

C) 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* emerge 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 otros 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), *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.

D) 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.

E) 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.

6. ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES E IMPLICANCIAS PARA EL ASESORAMIENTO ESCOLAR

El estudio de caso muestra, con fuerza de evidencia, que la mejora se constituyó como proceso de aprendizaje y creación de conocimiento organizacional y que, requiriendo de apoyos externos, procede de los miembros de la organización a partir de la conversión colectiva del conocimiento tácito en un nuevo conocimiento tácito cualitativamente distinto.

La mejora escolar, es tal si produce conocimiento, nuevos y diversos aprendizajes, que transforman de manera sostenida los modos de pensar y hacer de 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.

Volviendo sobre nuestro modelo de análisis en el que se define una 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", una "dramática del asesoramiento".

El modelo de trabajo que hemos presentado, ofrece 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.

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.

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.

Referencias bibliográficas

- Area, M. y Yáñez, J. (1998). El asesoramiento curricular a los centros escolares. La fase de contacto inicial, *Currículum*, 1, 51-78
- 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.
- 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. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*. Madrid: La Muralla.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: FLACSO-Miño y Dávila.
- Braslavsky, C. (Org.). (2001b). *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad?*. Buenos Aires: Santillana.
- Darling - Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Cómo crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- 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 J. Domingo (Coord.). *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- Domingo Segovia, J. (2005). Las prácticas de asesoramiento a centros educativos: Una revisión del modelo de proceso, en *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* 13, 17. En <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n17> [Consultada el 4 de marzo de 2005]

- Etkin, J. (1997). *La doble moral de las organizaciones. Los sistemas perversos y la corrupción institucionalizada*. Madrid: McGraw-Hill.
- Garvin, D. (2000). Crear una organización que aprende en Harvard Business Review, *Gestión del conocimiento*. Bilbao: ICE Universidad de Deusto.
- 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.
- Hargreaves, A. (1996a). *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- 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.
- Hopkins, D. (1987). *Improving the quality of schooling*. Londres: Falmer Press.
- Hopkins, D. y Lagerweij, N. (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.
- Leithwood, K. y Louis, K. (1998). *Organizational learning in schools*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Murillo, J. (2002). La Mejora de la Escuela: concepto y caracterización, en La mejora de la escuela. Barcelona: CIDE/Octaedro.
- 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.
- Rodríguez Romero, M. (1996). *El asesoramiento en educación*. Archidona: Ediciones Aljibe.
- Romero, C. (2003). :“El cambio educativo y la mejora escolar como procesos de democratización. Una experiencia en escuelas secundarias públicas de la ciudad de Buenos Aires.” *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(1). 2003. <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n1/Romero.pdf>.
- Romero, C. (2004). La escuela media en la sociedad del conocimiento. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas.
- Santos, M. A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Tedesco, J. C. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: FCE.
- Tedesco, J. y Lopez, N. (2001). *Algunos dilemas de la educación secundaria en América Latina*, Conferencia. Buenos Aires: IPE UNESCO.
- Tyack, D. y Tobin, W. (1994). The “grammar” of schooling: Why has been so hard to change. *American Educational Research Association*, 31, 3, 453 – 479.
- Senge, P. (1992). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona: Granica.
- Wallace, M. y McMahon, A. (1994). *Planning for change in turbulent times*. London: Cassell.
- Watzlawick, P. y otros (1995). *Cambio. Formación y solución de los problemas humanos*. Barcelona: Herder.